# مدرسو اللغة من غير الناطقين بها

## التصورات، والتحديات، ومساهماتهم في المهنة


تحرير

إنريك لوردا

ترجمة

الدكتور عبدالله أحمد بني عبدالرحمن

*أستاذ مشارك في مناهج وأساليب تدريس اللغة الانجليزية*

*عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود*



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية


obeikandi.com

obeikandl.com

ⓒ جامعة الملك سعود، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

***Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession***
**Edited by: Enric Llurda**
**© 2006 Springer Science+ Business Media, LLC**

*فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للطباعة والنشر*

لوردا، إنريك

مدرسو اللغة من غير الناطقين بها./ إنريك لوردا؛ عبدالله أحمد بني عبدالرحمن - الرياض، ١٤٣٣هـ

٤٩٨ص؛ ١٧×٢٤

ردمك: ٨- ٠٤٧ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

١ - التنمية - نظريات ٢ - التنمية الاقتصادية أ. بني عبدالرحمن، عبدالله أحمد (مترجم) ب. العنوان

ديوي ٣٣٨,٩٠٠٩ ١٤٣٣/٧٤١٥

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٧٤١٥

ردمك: ٨- ٠٤٧ - ٥٠٧ - ٦٠٣ - ٩٧٨

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة، وقد وافق المجلس العلمي على نشره في اجتماعه التاسع عشر للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ المعقود بتاريخ ١٤٣٣/٦/٢٢هـ الموافق ٢٠١٢/٥/١٣م.

إدارة النشر العلمي والمطابع ١٤٣٣هـ

**الإهداء**

إلى دولارز، آنجاز و روجر

obeikandl.com

# المؤلفون المشاركون

١ – اسيزتر بينك (Eszter Benke)

كلية بدبزت لإدارة الأعمال – e.benke@axelero.hu -

٢– جورج براين، جامعة هونغ كونغ الصينية (George Braine)
georgebraine@ Cuhk.edu.hk

٣ – ماركو موديانو – جامعة جافل - *mmo@hig.se (Marko Modiana)*

٤– فيفيان كوك – (Vivian CooK) جامعة نيوكاسل — تاين – بريطانيا
Vivian.@ntlworld.com

٥– جوزب. ام. كوست (Josep M. Cost) لليديا كتالونيا / اسبانيا
jmcost@dal.udl.es

٦– تريسي . ام. ديروينق (Tracey M. Derwing) – جامعة – البيرتا – البيرتا– كندا
Tracey.derwing@ualberta.ca

٧– جوزيب ام. دياز (Josep M. Diaz) لليديا كتالونيا / إسبانيا
dtorrent@gmx.net

٨– اوفراانبار لوري (Ofra Inbar-Lourie) كلية بيت بيرل – الأراضي الفلسطينية المحتلة (إسرائيل)
inbarofra@bezeqint.net

٩- ديفيد لاساجباستير (David Lasagabaster) جامعة باسكو - باسكو - إسبانيا - fiblahed@vh.ehu.es

١٠- جون ليو (Jun Liu) جامعة أريزونا - أريزونا- الولايات المتحدة الأمريكية - junliu@u.arizona.edu

١١- إنريك لوردا - (Enric Llurda) جامعة ليليديا- كتالونيا - إسبانيا ellurda@dal.udl.es

١٢- إرينستو مكارو - (Ernesto Macaro) جامعة أكسفورد - بريطانيا Ernesto.macaro@educational-studies.oxford.ac.uk

١٣- آرثور مكنيل (Arthur McNeill) جامعة هونج كونج الصينية - هونج كونج amcneill@cuhk.edu.hk

١٤- بيتر ميدجايز (Peter Medgyes) جامعة ايوتوفزلورند - هنغاريا medgyes@ludens.elte.hu

١٥- موراي جيه. منرو (Murrray J. Munro) جامعة سيمون يزير- بريتش كولومبيا - كندا mjmunro@sfu.ca

١٦- دوروتا باسيك - (Dorota Pacek) جامعة بيرمينغهام - بريطانيا a.d.pacek@bham.ac.uk

١٧- كنفيل رجاجوبالان (Kanavilil Rajagopalan) جامعة كامبيناس - البرازيل rajan@iel.unicamp.br

١٨- جون ام . سيرا (Juan M. Sierra) جامعة باسكو – باسكو - إسبانيا. fipsipli@vc.ehu.es

# شكر وعرفان

كان لدي كمدرس للغة الإنجليزية من غير الناطقين بها، دائماً إحساس من أن آلالاف من مدرسي اللغة الإنجليزية، ممن هم، مثلي، كانوا مضطرين للمعاناة مع اللغة والتغلب على عدم ثقتهم بأنفسهم الذي يثيره شعورهم بالنقص من كونهم مدرسون للغة من غير الناطقين بها (NNS) يعملون مكان المدرسين الأصليين. ولحسن الحظ، فإن أفضل الأبحاث الحديثة- التي يقود جزءاً كبيراً منها مجموعة TESOL NNEST- ساعدت في زيادة مكانة المدرسين وتقديرهم لذاتهم المهنية، مما يجعلهم في مقدمة الأبحاث في مجال اللغويات التعليمية. هذا الكتاب هو محاولة للتقدم في هذا المجال من خلال تجميع الأبحاث العديدة التي وضعها باحثون رياديون والهدف بوضوح هو المساهمة في المناقشات الهامة والدراسات العملية حول دور مدرسي اللغة من غير الناطقين بها في مهنة تدريس اللغة.

أنا مدين لكل واحد من المؤلفين المشاركين في الكتاب بسبب تحمسهم في دعم المشروع واستعدادهم المخلص للمشاركة فيه. لقد جعلني التزامهم أستشعر تلك اللحظات القليلة التي بدا فيها اليأس قريباً. أنا كذلك مدين للمؤلفين الذين كسروا الجليد بأبحاثهم التي تتعلق بمدرسي اللغة من غير الناطقين بها: بيتر ميدجايز، جورج براين، فيفيان كوك، وجون ليو هم من بين الذين شاركوا في هذا الكتاب. ولا بد هنا من ذكر بضعة أسماء أخرى كذلك: ليا كامهي- شتاين، جانينا برات- جريفر، كايكوك. ساميمي، سيسيليا تانغ، نوزات أمين، تيا ريفيز، فالاريا آرفا، باول ك.

ماتسودا، باربارا سايدلهوفر، وغيرهم الكثير. لقد قدمت أبحاثهم الإلهام لأعمالي خاصةً وحفزتني على دخول هذه المغامرة، على الرغم من أن من المحتمل جداً أنه لم يكن لي أن أشارك في الأبحاث التي تتعلق بمدرسي اللغة من غير الناطقين بها لو لم تكن في البداية تشجيعاً ونصيحة ناضجة من تراسي م. ديروينغ، المرشدة والصديقة العزيزة.

كذلك أود أن أشكر زملائي في جامعة لايدا على مساعدتهم الهامة في مجرى الإعداد لهذا الكتاب: إيفا الفونسو ولوردي ارمنغول واليزابيت آرنا وايستر باجييه وفرانسيس كاتالا وجوسيب م. كوتس وجوسيب م. دياز ومونتسي ايرون وخافيير مارتن و واولغا روفيرا الذين خصصوا جزءاً من أوقاتهم لمساعدتي في المشروع.
والجامعة نفسها كانت داعمة بطرق عديدة من خلال السماح لي لتطوير المحتويات والاتصالات الأساسية.

أنا شديد الامتنان لـ ليو فان لاير، المحرر العام لهذه السلسلة على دعمه وتوجيهه؛ والمدققين اللذين لا أعرف اسميهما اللذين قاما بتدقيق المخطوطة بأكملها على تعليقاتهما المفيدة والشاملة؛ والأكاديميين الثلاثة الذين وافقوا على دعم خطة البحث الأولية: بروك برادي و ياول ك. ماتسودا وجاسون كينوز، وكافة العاملين في سبرينغر الذين قاموا في مرحلة أخرى بتوجيهي والإجابة على كل تساؤلاتي وهم: رينيه دي بو وماريانا باسكال وماري شيلدون، والعاملون في "دعم المؤلف" Author Support.

أخيرا، أنا شديد الامتنان لزوجتي، دولورز، وابنتيّ، آنجلز وروجر- فقد كانوا دائماً بشوشين وصبورين على والدهم المشغول- وجديهما كارمي، انتوني، لوزا وتوماس وكل أفراد الأسرة الآخرين.

## كلمة المترجم

لقد شهد أواخر القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين جدلاً ونقاشا تركز حول مدى أفضلية مدرسي اللغة من الناطقين بها مقارنة بمدرسي اللغة من غير الناطقين بها. وقد تمحور هذا الجدل والنقاش بالأخص حول مدرسي اللغة الانجليزية وأيهما أفضل أن يكون المدرس من الناطقين باللغة الإنجليزية أو من غير الناطقين بها. و يعود سبب هذا النقاش والجدل إلى الإقبال الشديد على تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية وخصوصا في العالم الثالث حيث أصبح إتقان اللغة الإنجليزية شرطاً مسبقاً في كثير من الأحيان للحصول على عمل ودخل جيدين.

ونتيجة لهذا النقاش ولأسباب و مرتكزات غير موضوعية في كثير من الأحيان، ازداد الطلب في كثير من دول العالم على مدرسي اللغة الانجليزية من الناطقين بها لتدريسها على المستويات التعليمية المختلفة وخصوصا على المستوى الجامعي. و نتيجة لذلك ازداد انتشار المراكز العديدة وبشكل ملحوظ لتدريس وإعداد الدارسين باللغة الانجليزية. وأصبحت الإعلانات عن مدى فاعلية ودور تلك المراكز تجوب جميع الأماكن وكل وسائل الإعلان وأصبحت تلك المراكز تفتخر بان المدرسين لديها هم من أولئك الناطقين بها. و انتشرت كذلك المدارس ألدولية ألتي تدرس باللغة الانجليزية والتي تشترط بل تفتخر بان مدرسيها من الناطقين بتلك اللغة.

وقد نتج عن ذلك تحميل ميزانية كثير من الأسر التي تسعى لتحسين قدرات أبنائها باللغة الإنجليزية أعباء كبيرة قد لا يكون في استطاعتها تحملها. لكن السؤال: هل فعلا هناك أفضلية لتدريس اللغة من قبل الناطقين بها؟ وهل أثبتت الدراسات أفضلية للمدرسين الناطقين باللغة على المدرسين من غير الناطقين بها؟ ومتى تكون الأفضلية لمدرسي اللغة من الناطقين بها ومتى تكون لغير الناطقين بها؟

يأتي هذا الكتاب ليعرض مجموعة من الدراسات العلمية التي تناقش هذه القضية بحيادية وأسلوب علمي. ويعرض لمميزات و نقاط قوة وضعف مدرسي اللغة من الناطقين بها ومدرسي اللغة من غير الناطقين بها.

المترجم

obeikandl.com

# المحتويات

الصفحة


**الإهداء** ..... هـ

**المؤلفون المشاركون** ..... ز

**الشكر والعرفان** ..... ط

**كلمة المترجم** ..... ك

**الفصل الأول:** إنريك لوردا Enric Llurda: النظر في التصورات، والتحديات والمساهمات أو أهمية أن تكون مدرساً للغة من غير الناطقين بها ..... ١

**الباب الأول:** تهيئة المشهد: مدرسو اللغة من غير الناطقين بها في القرن الحادي والعشرين ..... ١٧

**الفصل الثاني:** جورج براين George Braine: دراسة تاريخية للأبحاث حول مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها ..... ١٩

**الفصل الثالث:** ماركو موديانو Marko Modiano: الدراسات الثقافية وممارسات تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، والممارس للغة من غير الناطقين بها ..... ٣٩

**الباب الثاني:** المدرسون غير الناطقين باللغة NNS في الصف ..... ٧١

**الفصل الرابع:** فيفيان كوك Vivian Cook: التدريس المعتمد على مستخدم اللغة الثانية ..... ٧٣

**الفصل الخامس**: ارنيستو ماكارو Ernesto Macaro: التحويل الرمزي في حصة اللغة الثانية L2: إستراتيجية اتصال وتعلم ..... ٩٧

**الفصل السادس**: جوزسيب م. كوتس و جوزسيب م. دياز Josep M. Cots & Josep M. Diaz: بناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية من خلال كلام المعلم غير الناطق باللغة..... ١٣٣

**الفصل السابع**: آرثر ماكنيل Arthur McNeil: المدرسون غير الناطقين باللغة والوعي بصعوبة المفردات في النصوص الدراسية ..... ١٦٧

**الباب الثالث**: وجهات نظر حول المدرسين غير الناطقين باللغة تحت التدريب ..... ٢٠١

**الفصل الثامن**: إنريك لوردا Enric Llurda :طلبة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) من غير الناطقين باللغة من وجهة نظر مشرفي التدريب العملي..... ٢٠٣

**الفصل التاسع**: جون ليو Jun Liu: طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون الذين يدرسون مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية ..... ٢٤١

**الفصل العاشر**: تراسي م. ديروينغ و موراي ج. مونرو Tracey M. Derwing & Murray J. Munro: وجهات نظر عملية حول إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية: وضع الجدل حول الناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين بها NNS ضمن السياق..... ٢٨١

**الفصل الحادي عشر**: إشتر بينكيه و بيتر ميدجايز Eszter Benke & Peter Medgyes: الاختلافات في السلوك التدريسي بين المدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة: من وجهة نظر المتعلمين..... ٣٠٣

**الفصل الثاني عشر**: دافيد لازاغاباستر و جوان م. سييرا David Lasagabaster & Juan M. Sierra: ما هي اعتقادات الطلاب حول إنجابيات وجود مدرس ناطق باللغة وسلبياته؟ ..... ٣٣٧

**الفصل الثالث عشر**: دوروتا باسيك Dorota Pacek : "الشخصية وليست الجنسية": تصورات الطلبة الأجانب حول محاضر في اللغة الإنجليزية غير ناطق بها في إحدى الجامعات البريطانية ..... ٣٧٩

**الفصل الرابع عشر** : أوفرا إنبار-لوري Ofra Inbar Lourie: التفكر في الثغرات: الهويات الذاتية والمتصورة للناطقين باللغة لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ..... ٤١٣

**الفصل الخامس عشر**: كانافيليل راجاجوبالان Kanavillil Rajagopalan: مدرسو اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها ومخاوفهم: مكونات لتجربة في بحث إجرائي..... ٤٤١

**ثبت المصطلحات** ..... ٤٧٥

**كشاف الموضوعات** ..... ٤٩٣

الفصل الأول

# النظر في التصورات، والتحديات والمساهمات أو أهمية أن تكون مدرساً للغة من غير الناطقين بها

إنريك لوردا، جامعة لايدا
Enric Lluda , Universitate de Lleida

## ١ – المقدمة

عندما ظهر كتاب جورج براين (Braine) عام ١٩٩٩، حول مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها (Non-Native Speakers NNS)، شعر الكثير من المهنيين الأجانب في تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL، وأنا واحد منهم، أن مجال الدراسة المهم قد أصبح واضحاً أخيراً. وبعد قراءة الكتاب، أردت فوراً المشاركة في الجهود المبذولة لإبراز المهمة التي يتصدى لها آلالاف من مدرسي اللغة من غير الناطقين بها عبر العالم إلى واجهة اللغويات التعليمية. وقبل بضع سنوات، مهد ميدجايز (Medgyes, 1994) الطريق أمام مناقشة هذه القضية، حيث قام بتجميع الحقائق العملية، والمبادئ النظرية بأسلوب محكم وواضح. عزز كتاب براين من الأبحاث في هذا المجال من خلال تجميع مجموعة فريدة من الأوراق التي كتبها عدد من المؤلفين المشاركين بشكل فاعل في الجهود التي بذلها مدرسو اللغة من غير الناطقين بها

(NNS) في مهنة تدريس اللغة. لقد كانت تلك هي الأبحاث الأصيلة التي حفزت بطريقة ما الاهتمام الحديث في مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS). ومع ذلك، لا بد من الاعتراف كذلك أنه خلال تسعينات القرن العشرين، كان جانب من الأبحاث حول اللغويات التعليمية يركز على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه تدريس اللغة. وبالتالي، وبدون تناول قضايا المدرسين الناطقين باللغة (NS) والمدرسين من غير الناطقين بها (NNS)، فإن أبحاث هوليداي (Holliday, 1996,1994)، وبالارد (Ballard, 1996)، وكورتازي وجن (Cortazzi & Jin, 1996) ساهمت بشكل كبير في فهم العلاقة المتشابكة بين مدرسي اللغة الناطقين بها (NS) ، (BANA في اصطلاح هوليداي تعني بريطاني، أسترالي، وأمريكي شمالي) ومدرسي اللغة من غير الناطقين بها (TESEP تعني التعليم الأساسي، والثانوي، وما بعد الثانوي في البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية)، وتناولت علاقات القوة في تدريس اللغة وكذلك الاختلافات في ثقافات التدريس. وأشار كورتازي وجن (Cortazzi& Jin 1996: 192) إلى دراسة تقوم على مقالات لـ ١٠٥ من الطلاب الجامعيين حول موضوع "الطرق الغربية في التدريس والطرق الصينية في التعلم"، والتي أظهرت تطابقاً مثيراً مع نتائج الأبحاث التي تتناول بشكل خاص خصائص مدرسي اللغة الناطقين بها (NS) والمدرسين من غير الناطقين بها (NNS). وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة نادراً ما ترد في قوائم البيبلوغرافيا المخصصة للأبحاث حول مدرسي اللغة غير الناطقين بها (NNS)، فإنها تستحق تقديرها هنا كجزء من الجهود الأولية للتأكيد على مكانة مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها (NNS) في العالم.

الآن وبعد عشر سنوات من البحث الريادي لميدجايز ، أصبحت الأبحاث حول مدرسي اللغة غير الناطقين بها مقبولة على نطاق واسع ، وحاز العديد من المؤلفين

على الاحترام بسبب انخراطهم في المنتديات العلمية. وعلاوةً على ذلك، انتقلت الأبحاث حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS) خطوة أبعد من "الجيتو" السابق لدى المؤلفين الأجانب. إن إلقاء نظرة على قائمة المشاركين في هذا الكتاب تكفي لتوضيح أنه بالرغم من أن عدد المؤلفين من غير الناطقين باللغة يفوق عدد المؤلفين الناطقين باللغة الذين كتبوا في هذا الموضوع، فإن عددا من المؤلفين الناطقين باللغة يشاركون في دراسة فاعلية مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS). إن أعمال مؤلفين مثل فيفيان كوك، وماركو موديانو، وآرثر ماك نيل، وتريسي ديروينغ، وموري مونرو تشير إلى تنامي الاهتمام بين الناطقين الأصليين باللغة (NS) بقضايا غير الناطقين بها الأجانب (NNS)، وتبين كذلك أن الأبحاث حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS) يقوم بها بشكل متزايد ناطقون اصيلون باللغة (NS)، وغير الناطقين بها (NNS) على حد سواء. ومما يزيد في التأكيد على هذا الاهتمام المتزايد في قضايا مدرسي اللغة من غير الناطقين باللغة (NNS)، تحديد بيلي (Bailey, 2001) بوضوح الأبحاث حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها باعتبارها ضرورية لتطوير وإعداد المعلمين. و دلالة على أهمية هذا المجال في أبحاث تدريس اللغة هو تحديد مؤسسة تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات اخرى (TESOL) للبحث الدولي للأولوية البحثية الآتية "في استدراجها لخطط البحث لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤":

"العلاقة بين كفاءة المعلمين في اللغة الإنجليزية، والفعالية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو لغة أجنبية، أو كوسط تدريس، وتحصيل الطلاب.

(استرجعت من:

(http://www.tirfonline.org/AboutTIRF/pages/callforproposals.html

إن كل ما سبق يشير إلى ألزخم الكبير من أجل تنفيذ دراسات حول المدرسين من غير الناطقين باللغة (NNS). وعلى الرغم من أن الحاجة كانت موجودة على الدوام، فإن الاهتمام لم يظهر إلا حديثاً فقط. ولسوء الحظ، لا يزال العديد من المؤلفين يجدون صعوبة في إيجاد قنوات نشر مقروءة على نطاق واسع لنشر دراساتهم، بحيث تبقى في الظل "كمخطوطات غير منشورة" (انظر براين، في هذا الكتاب). وبالتالي، تبقى النتائج الهامة مجهولة بالنسبة للوسط التربوي الخاص بتعليم اللغة وأبحاثها. وعند هذا المستوى، فإن المحدد الآخر هو حقيقة أن الأبحاث حول هذا الموضوع قد أجريت بشكل رئيسي في أمريكا الشمالية. إن أحد الشروط الأساسية للأبحاث حول قضايا مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS)هو أنها يجب أن تأخذ بالاعتبار الخصائص الخاصة للواقع المحلي الذي سيتم التدريس فيه، الذي يحدد المدى و الطريقة التي قد يؤثر بها واقع كون المدرس غير ناطقٍ باللغة (NNS) على هوية مدرس اللغة. وتلزم مزيد من الأبحاث التي تأخذ بالاعتبار ارتباطيه السياق المحلي في أي تحليل لدلالات كون المعلم مدرساً أجنبياً للغة غير ناطقٍ بها (NNS)، وبالتالي الانتقال من المناظير ال إلى السياقات ذات المغزى محلياً. وباستثناء دراسة ميدجايز، فإن قلة قليلة من المؤلفين تعاملوا بشكل جدي مع مدرسي اللغة من غير الناطقين بها في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL). إن الهدف من هذا الكتاب بالتالي ذو شقين: فهو يساعد في نشر الأبحاث حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS)، كما أنه يسد الفجوة من خلال تقديم أبحاث أجريت في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، مثل إقليم الباسك والبرازيل وكاتالونيا وهنغاريا والاراضي المحتلة في فلسطين والسويد، بالإضافة إلى بعض الأبحاث المبتكرة في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL التي دُرست بعمق أكبر.

## ٢- لمحة عن الكتاب

يحتوي هذا الكتاب بالإضافة لهذا الفصل، أربعة عشر فصلاً مرتبة في خمسة أبواب في محاولة لدراسة مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS) من عدة وجهات نظر مختلفة. الجزء الأول يقدم مجموعة من الأبحاث التمهيدية لـ جورج براين وماركو ماديانو. ومن موقعه باعتباره القوة الدافعة في تأسيس مؤسسة مدرسي اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) و المدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية (NNESTs) ومحرر الكتاب بالغ التأثير (Braine, 1999)، يكتب مراجعة تاريخية للأبحاث حول مدرسي اللغة غير الناطقين بها (NNS)، والتي تم تنظيمها حول المدخلين الرئيسيين في الأبحاث الحالية: التصورات الذاتية لمدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS)، وتصورات الطلاب حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها (NNS). وخلصت مراجعة براين الهامة للأبحاث الحديثة حول مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS إلى ظهور التقدير للدراسات في هذا المجال، والتي قال عنها أنها أصبحت ظاهرة ، واكتشاف نتيجة تبدو متناقضة في الظاهر والتي تظهر في معظم الدراسات التي تم استعراضها، وهي أن إدراك تدني كفاءة مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS في اللغة الإنجليزية يرتبط بتزايد تقدير الطلاب لخصائص مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS الذين كان اتصالهم بهم أطول.

ويتبع الفصل الذي كتبه براين، وصف موديانو لأثر تزايد دور اللغة الإنجليزية كلغة دولية في مهنة تدريس اللغة. موديانو من غير الناطقين باللغة الإنجليزية NSs ويقيم في واقع أوروبي يتعامل مع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (أي السويد) حيث الغالبية العظمى من المواطنين بإمكانهم التحدث باللغة الإنجليزية (٨١٪ من السكان، بحسب البيانات المنشورة في اليوروبارومتر (Europarometer 54) حول الأوروبيين

واللغات- INRA، ٢٠٠١)، وحيث أصبحت هذه اللغة بشكل متزايد حاضرة في الحياة اليومية، وبشكل أخص في الحياة الأكاديمية (انظر Phillipson & Skutnabb- 1999 Kangas, )، من أجل وصف للكيفية التي تتغلغل بها اللغة الإنجليزية في كافة المجالات في اسكندنافيا التي اعتادت التعلق باللغات الوطنية). يقدم موديانو وصفاً مترابطاً للدراسات الثقافية في ضوء دور اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة ، ويقارن بين مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS "المتحمسين لمعيار الناطقين باللغة NS" مع مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NSS الملتزمين بترويج اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة Lingua Franca. ويأخذ السويد كمثال، يجادل موديانو أن نماذج اللغة الإنجليزية في أوروبا تتطور من نماذج يهيمن عليها الناطقون باللغة (NS)، وتلك ذات الميول للغة المشتركة linguafranca. وعلى الرغم من أن هذا التغير قد يعيقه جزئياً بطء تكييف المواد التعليمية، فإن التغيير مستمر، وتزايد تأثير برامج الدراسات الثقافية يمكن أن تسهل اعتناق غير الناطقين باللغة NNSs لفكرة اللغة الإنجليزية كلغة أوروبية مشتركة (وعالمية).

الجزء الثاني من الكتاب مخصص لجوانب تدريس اللغة، مع نظرة إلى أداء المدرسين غير الناطقين باللغة NNS في صفوف اللغة. والمشاركات الأربع في هذا الجزء تتراوح من نظرية (كوك، ماكارو) إلى العملية/التجريبية (كوتس وديار، ماك نيل).

ويبني كوك على بحثه السابق حول الكفايات المتعددة (cook, 1991) وعلى فكرة المستخدم للغة الثانية (L2 user) (Cook, 2002) في مقابل متعلم اللغة الثانية (L2 learner)، التي تستخدم تقليدياً في اللغويات التطبيقية. ويقدم في الفصل الخصائص الرئيسة لمستخدم اللغة الثانية (L2 users) في مقابل الناطقين باللغة، ودلالات هذه الخصائص لتدريس اللغة، مشدداً على المساهمة المتميزة التي يمكن أن يقدمها

مدرسو اللغة غير الناطقين بها NNS لتدريس اللغة في حالة مستخدمي اللغة الثانية L2 التي لا يمكن النزاع بشأنها.

ويتناول الفصل الخامس أحد الجوانب التي درستها ورقة كوك ويدرسه بتفصيل أكبر. ويبني أرنستو ماكارو ورقته حول التساؤلات الثمانية الآتية:

- لماذا يعتبر التحويل الرمزي codeswitching في الغرفة الصفية للغة الثانية L2 قضية خلافية؟
- هل التحويل الرمزي codeswitching كسلوك صفي خلافي بالنسبة للمعلم فقط أم بالنسبة للمتعلم كذلك؟
- ما هو اعتقاد مدرسي اللغة بشأن ممارسة التحويل الرمزي codeswitching؟
- لأجل أية أغراض (أو وظائف اتصالية) يقوم مدرسو اللغة بالتحويل الرمزي codeswitching، وما حجم التحويل الرمزي الذي يجري؟
- ما هو اعتقاد المتعلمين بشأن المدرسين الذين يقومون بالتحويل الرمزي codeswitching أثناء الدرس؟
- ما تأثير التحويل الرمزي codeswitching أو عدم التحويل الرمزي على التفاعل الصفي؟
- ما تأثير عدم التحويل الرمزي على تطور إستراتيجية المتعلم؟
- هل يمكن أن يكون التحويل الرمزي codeswitching جزءاً منظماً، وممنهجاً، ومخططاً له في منهاج اللغة الثانية L2؟

تستكشف أسئلة ماكارو استخدامات التحويل الرمزي codeswitching في حصة اللغة الثانية L2 من مدى واسع من المناظير. تتعلق أربعة أسئلة منها بالاتجاهات المتعددة تجاه التحويل الرمزي codeswitching في الصف، بينما الثلاثة الأخرى تتعلق بأسباب

ونتائج التحويل الرمزي codeswitching. وأخيراً يجيء السؤال الأخير كسؤال ختامي، والذي يشير إلى بعض التوجيهات لاستخدام التحويل الرمزي codeswitching في الصف، والتي بحسب ماكارو، لا ينبغي استخدامها بأسلوب عشوائي أو اعتباطي، ولكن بأسلوب مقيد بمبادئ محددة بوضوح، لأنه إذا كان غير ذلك فإن استخدام اللغة الثانية L2 قد يصبح "خطاباً يتم باللغة الأولى L1 بشكل كامل مع إشارة هامشية إلى اللغة الثانية L2".

إن استعمال اللغويات الوظيفية لتفسير الأداء الصفي هو الحلقة التي تربط بين الفصل الذي كتبه ماكارو والتحليل الجزئي لـ كوتس و دياز للحصص الست التي درسها عدة مدرسين مختلفين: أربعة من غير الناطقين باللغة NNS واثنان ناطقان بها NS. وفي الفصل السادس، يقدم كوتس و دياز وجهة نظر مبتكرة من خلال تطبيق أدوات تحليل الخطاب المعياري على دراسة الأداء الصفي لمدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS . يدرس المؤلفون الدروس الستة من أجل اكتشاف الكيفية التي يقوم بها المدرسون ببناء العلاقات الاجتماعية وكيف ينقلون المعرفة اللغوية بشكل أطرادي. وفي تحليلهم، تكون العلاقات الاجتماعية مبنية من خلال استراتيجيات القوة واستراتيجيات الإشكاليات، في حين أنه يمكن نقل المعرفة اللغوية من خلال استراتيجيات المعرفة المطلقة واستراتيجيات المعرفة غير المطلقة. وتم إجراء تحليل مماثل حول استخدام مدرسين مختلفين لضمير المخاطب (أنا، أنت، نحن) والأفعال التي تستخدم بعد كل ضمير من الضمائر.

وكما ذكرنا أعلاه، إذا كان الفصل السادس يمثل محاولة جديدة لتطبيق إجراءات تحليل الخطاب القياسي على دراسة المدرسين غير الناطقين باللغة (NNS)، فإن الورقة التالية تساهم في هذا المجال بدراسة كمية تقارن قدرة المدرسين الناطقين

باللغة (NS) مع قدرة المدرسين غير الناطقين باللغة على التنبؤ بالصعوبات في المفردات التي يجدها الدارسون عند قراءة النصوص، وكذلك أثر الخبرة في تطوير هذه القدرة. وفي الفصل السابع، يقدم ماك نيل دراسة تشمل خمسة وستين مدرساً تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بحسب ما إذا كانوا ناطقين باللغة وخبرتهم، وطلب منهم تحديد المفردات الصعبة، ومقارنة إجاباتهم مع النتائج الفعلية التي تم الحصول عليها من قبل الطلاب في اختبار المفردات، وبالتالي، التأكد عملياً من مجموعة المدرسين التي كانت أفضل في التنبؤ بصعوبة المفردات.

تم في الجزء الثالث دراسة المدرسين تحت التدريب ، وبالرغم من أن الأوراق الثلاث في هذا الباب تتناول طلبة تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في برامج الدراسات العليا في أمريكا الشمالية، فقد كانت وجهات النظر مختلفة. ففي الفصل الثامن، تقدم لوردا نتائج استطلاع أجري على مشرفي التدريب العملي في برامج الدراسات العليا/ تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL). وقد أجرى الاستطلاع على ٣٢ من سلسلة متنوعة من المعاهد. وبناءً على خبرتهم من ملاحظة المدرسين الطلاب في التدريب العملي، كان على المشرفين الإجابة عن أسئلة تتعلق بمهاراتهم اللغوية ومهاراتهم التدريسية. كانت إحدى النتائج الرئيسة في الدراسة أن من الصعب جداً وصف كافة المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs كمجموعة واحدة بالنظر إلى المدى الواسع من الاختلاف في المهارات اللغوية للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSs الملتحقين ببرامج الدراسات العليا لتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL). وجادلت الدراسة أن هذا الاختلاف هو في صميم المشكلات التي يعاني منها المدرسون غير الناطقين باللغة NNS في تأكيدهم لمكانتهم كمدرسي لغة مؤهلين.

وبالمقارنة مع الوصف الذي قدمته لوردا حول المدرسين الطلاب في برامج تدريس اللغة الإنجليزية بلغات أخرى (TESOL)، يختار ليو مقاربة مكثفة لتجربة أربعة مساعدي تدريس (TA) صينيين في مستوى الدراسات العليا الذين يدرسون الإنشاء لطلبة السنة الأولى، مع صفة خاصة وهي أن طلبتهم ناطقون باللغة. وفي الفصل التاسع يشير ليو إلى بعض مواضيع البحث الأساسية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNS: تصورات المدرسين أنفسهم حول تدريسهم، التحديات والصعوبات التي يواجهها المدرسون غير الناطقين باللغة NNS، واستراتيجيات التدريس، ووجهات نظر الطلاب. ويدافع ليو عن إقامة شبكات مساندة (Support Networks)، وتسهيل التدريس بين الأقران، كطرق ممكنة لمساعدة المدرسين الطلاب غير الناطقين باللغة NNS على مواجهة تلك المواقف التي قد تثير التوتر مثل تدريس الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة NS.

وفي المشاركة التي قدمها ديروينغ و مونرو، فقد تم وصف تجربتهما كأساتذة لمعلمين في اثنين من برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في كندا؛ وهما يتبنيان وجهة نظر براجماتية والتي تسمح لهما دراسة متطلبات تعليم المعلمين بغض النظر عن حالة طلابهم ما إذا كانوا ناطقين باللغة NS أو غير ناطقين بها NNS. ويشيران إلى التحدي وأوجه "التباين الواسع في الكفاءة في اللغة الإنجليزية" بين طلبتهم، سواء كانوا ناطقين باللغة أو غير ناطقين بها. ويحدد المؤلفان بعض الجوانب الهامة لضمان نجاح مدرسي ما قبل الخدمة، مثل الكفاءة في اللغة، والشخصية، والخبرات السابقة للمدرس المتعاون (cooperating teacher)، والجنس والخلفيات الثقافية لطلبة تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL)، وخصائص المدرسة المضيفة. وبالتالي يقدم ديروينغ و مونرو مجموعة من التأملات العملية التي

ينبغي أخذها بالاعتبار من قبل منسقي برامج تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في أمريكا الشمالية مع الطلبة الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS على حد سواء.

وعلى الرغم من أن تفضيلات الطلاب تُذكر باستمرار كمبرر أن العديد من مديري المدارس يفضلون استخدام مدرسين ناطقين باللغة NS على غير الناطقين بها NNS، فإنه حسب علمنا لم يتم إجراء أية دراسات تدرس اتجاهات الطلاب نحو المدرسين غير الناطقين باللغة NNS حتى وقتنا الحاضر. لقد بدا الأمر كما لو أن الباحثين شعروا أنهم يعرفون مسبقاً ما ستكون عليه النتيجة، وبالتالي لم تكن هناك حاجة لإجراء مثل تلك الأبحاث. وحتى وقت قريب جداً فقط بدأ بعض الباحثين في استطلاع آراء الطلاب (Moussu, ;2002 ;2002 Liang, Lasagabaster & Sierra, 2000; Cheung, 2002 ،). وبشكل ما يغطي الباب الرابع من هذا الكتاب تلك الثغرة التي لا يمكن تفسيرها في الأبحاث، لأنه يركز بشكل خاص على تصورات الطلاب حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNS.

وفي الفصل الحادي عشر، يقدم ايزتر بينكيه وبيتر ميدجايز نتائج استطلاع بين طلبة من المجر فيما يتعلق بتصورهم لمدرسيهم غير الناطقين باللغة NNS. يشير المؤلفان إلى عدة سلبيات وإيجابيات للمدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS على حد سواء، الأمر الذي يؤكد الآراء السابقة لـ ميدجايز (Medgyes, 1994)، مثل أن ميزة المدرسين غير الناطقين باللغة NNS في تدريس النحو- وفي سياقات الانجليزية كلغة أجنبية EFL- هي معرفتهم الكبيرة بالبيئة التعليمية المحلية. ومن جانب آخر، يبدو أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS أكثر ميلاً لاستخدام اللغة الأولى L1 الخاصة

بطلبتهم في الصف، الأمر الذي غالباً يعتبر سلبية. ويحذر المؤلفان القراء من تعقيد الصورة ودرجة التقلب العالية بين تفضيلات مختلف الطلاب.

يقدم الفصل الثاني عشر دراسة ديفيد لازاغاباستر وجوان مانيويل التي تستطلع آراء طلبة الباسك حول تفضيلاتهم فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS. تميل نتائج استطلاعهم ذات الأسئلة المغلقة إلى تأكيد أن طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL يفضلون المدرسين الناطقين باللغة NS على المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، لكنها تشير كذلك إلى تقدير أكبر للمزج بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS. ويمكن ملاحظة بعض الفروقات المثيرة بين طلبة من مختلف الأعمار، مثل أن الطلبة الجامعيين يبدون أكثر ميلاً نحو المدرسين الناطقين باللغة NS من الطلاب الأصغر سناً. كذلك طبق المؤلفان استبانه مفتوحة، حيث كان على الطلاب الإشارة إلى السلبيات والإيجابيات الرئيسة التي يمكن أن تكون لكل من المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS. تدعم الاستجابات الآراء السابقة، خاصة تلك التي قدمها ميدجايز (Medgyes, 1994) في وصفه للجوانب المشرقة والمظلمة من كون المدرس غير ناطق باللغة NNS، وهي بالتالي تتسق مع النتائج التي تم الإشارة إليها في الفصل الخاص بـ بينكيه و ميدجايز.

يستهدف الفصل الثالث عشر نفس نوعية السؤال لكنه يستخدم منهجية مختلفة تماماً . فبدلاً من استخدام استبانه لاستطلاع آراء عدد كبير من الطلاب عن تفضيلاتهم، اختارت دوروتا باسيك إجراء حالة دراسية مع مجموعتين من الطلبة الدوليين الذين يأخذون دروس لغة إنجليزية كلغة ثانية ESL في جامعة بريطانية. النقطة الجوهرية هي ملاحظة أن اتجاهات العديد من الطلاب نحو مدرسهم غير الناطق باللغة

NNS تطورت بشكل إيجابي مع تقدم المساق وبالتدريج أصبح الطلاب أكثر تعوداً على المدرس.

لقد تم تخصيص الباب الأخير للتصورات الذاتية للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS. وعلى الرغم من أن هذا المجال ربما هو مجال الدراسة الأكثر نضجاً في الأبحاث التي تتعلق بالمدرسين غير الناطقين باللغة NNS (انظر Reves & Medgyes 1994؛ Liu 1999 ; Liurda & Huguet 2003)، يقدم أوفرا إنبار- لوري و كانافيليل راجاجوبالان مدخلين أصيلين. ففي الفصل الرابع عشر، يستكشف إنبار- لوري هوية مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الآخرين، وتضع دراستها في نطاق الإطار النفسي الاجتماعي. كان على مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL "وصف أنفسهم كمدرسي لغة انجليزية ناطقين NS أو غير ناطقين بها NNS"، وتحديد ما إذا كانوا يعتقدون أن المدرسين والطلاب الآخرين يعتبرونهم ناطقين NS أو غير ناطقين NNS باللغة. كذلك سئل الطلاب عن هوية مدرسيهم ناطقين باللغة NS أو غير ناطقين بها NNS. وجدت فجوة بين تصور الهوية من وجهة نظر ذاتية ووجهة نظر الآخرين، مما يبين أن مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL وجدوا أن من الطبيعي أن يعملوا في واقع متعدد الهويات وهو أمر مقبول كجزء طبيعي من حياتهم المهنية.

يختم الكتاب بنظرة إلى مخاوف المدرسين غير الناطقين باللغة NNS. ففي دراسة تشمل مدرسين برازيليين، يحلل راجاجوبولان الأسباب خلف التصورات الذاتية السلبية من قبل المدرسين غير الناطقين باللغة NNS"، ويقترح "التعليم بالتمكين" "pedagogy of empowerment" الذي سيساعد المدرسين غير الناطقين باللغة NNS

"التغلب على نقص الثقة بالنفس لديهم". وتعيدنا ورقة راجاجوبالان إلى النقطة التي انطلق منها هذا الكتاب، فهو يربط مناقشته بالدور الحالي للغة الإنجليزية كلغة عالمية.

إن الهدف من هذا الكتاب هو إعطاء القارئ فهماً أوسع لما يعنيه تدريس لغة ليست هي لغة المدرس الأولى L1. إن إحدى الفرضيات هي أن مدرسي اللغة غير الناطقين بها قد وهبوا القدرة على تدريس لغة تخص تجمعاً واسعاً من الناطقين بها عبر العالم. إن معظم المشاركات في هذا الكتاب التزمت بشكل منفتح في تأكيد أن مدرسي اللغة غير الناطقين بها NNS هم مدرسون شرعيون للغة. وبالإضافة إلى ذلك، يقدم هذا الكتاب كذلك إشارةً قد تساعد في النهاية في التعرف على صفات مدرسي اللغة غير الناطقين بها NNS وتوجيه المدراء في اختيارهم للمدرسين الأفضل ملاءمة لسياق معين.

## المراجع
## References


Bailey, K. M (2001). Teacher preparation and development. *TESOL Quarterly, 35*(4), 609-611.

Ballard, B.(1996). Through language to learning*: Preparing overseas students for study in Western universities*. In H. Coleman (Ed), Society and the language classroom. Cambridge University Press.148 – 168.

Braine, G.(Ed). *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cheung, Y. L. (2002).The attitude of university students in Hong Kong towards native and non-native teachers of English. Unpublished M. Phil. Thesis. The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.

Cook, V.J (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Cortazzi, M.& Jin, L (1996). Cultures of learning: Language classrooms in china. In H.

Coleman (ed),Society and the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 169-206.

Holiday, A. (1994). *Appropraite methodology and social context. Cambridge: Cambridge University Press.*

Holiday, A. (1996). Large- and small-class culteres in Egyptian university classrooms. A cultural justification for curriculum change . In H. Coleman

(Ed). Society and the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 86-104.

INTRA (2001). *Eurobarometer 54 special: Europeans and languages.* A report Produced for the Education and Culture Directorate-General.

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness, 11* (2), 132-142.

Liang, K. (2002). English as a second language (ESL) students' attitudes toward non-native English-speaking teachers' accentedness. Unpublished M.A. thesis. California State University, Los Angeles, CA.

Liu, J. (1999). Non-native-English-speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly, 33 (1), 85-102.*

Llurda, E. & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language Awareness, 12* (3&4), 220-223.

Looking at the perceptions, challenges, and contributions…

Madgyes, P. (1994). *The non-native teacher.* London: Macmillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber verlag.

Moussu, L. (2002). English as a second language: Students' reactions to non-native English speaking teachers. Unpublished M.A. thesis. Brigham Young University, Utah.

Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1999). Englishisation: One dimension of globalisation. *AILA Review, 13,* 19-36.

Reves, T. & Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System, 22* (3), 353-367.

Seidlhofer, B. (2000). Mind the gap: English as a mother tongue vs. English as a lingua franca. *Veiws (Vienna English Working Papers), 9* (1), 51-68.

Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingue franca. *International Journal of Applied Linguistics, 11* (2), 133-158.

obeikandl.com

الباب الأول

# تهيئة المشهد: مدرسو اللغة من غير الناطقين بها في القرن الحادي والعشرين

# Setting up the Stage: Non-Native Teachers in the Twenty-First Century

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

# دراسة تاريخية للأبحاث حول مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها

# A History Review of Research on Non-Native Speaker English Teachers

جورج براين، جامعة هونغ كونغ الصينية
George Braine
The Chinese University of Hong Kong

## ١ – المقدمة

إن الأبحاث حول التصورات الذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، أو الطريقة التي يتصورهم بها طلابهم هي ظاهرة حديثة نسبياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى الطبيعة الحساسة لتلك القضايا لأنه بشكل عام كان يعتبر مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها أقل معرفة وأداءً من مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها.، وأن القضايا التي ترتبط بمدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS ربما كانت دراستها ومناقشتها بشكل علني غير صائب من الناحية السياسية.

وبالرغم من الدراسة الرائدة لميدجايز (Medgyes, 1992, 1994)، فقد استغرق ظهور بحث آخر عقداً من الزمان حول القضايا التي تتعلق بمدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS. وفي الحقيقية، كانت هناك طفرة من تلك الأبحاث المشابهة مؤخراً، بشكل جزئي نتيجة لتأسيس لجنة الناطقين باللغة الإنجليزية الأجانب في مؤسسة

تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات اخرى (TESOL) عام ١٩٩٩ (لمزيد من المعلومات انظر Braine، ١٩٩٩؛ أو اذهب إلى الموقع الإلكتروني http://nnest.moussu.net لمزيد من المعلومات عن اللجنة). وفي مؤتمر (TESOL) الذي عقد مؤخراً عام ٢٠٠٣ في بالتيمور، الولايات المتحدة الأمريكية، تضمنت أكثر من ٢٠ ورقة كلمات غير الناطقين باللغة NNS في عناوينها، ومعظم هذه الأبحاث أعدها مدرسو لغة إنجليزية من غير ناطقين بها NNS. إن هذا لا يشير إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS لديهم صوت جديد وقوي من خلال اللجنة فحسب، ولكن كذلك أنهم لم يعودوا ينفرون من التعريف بأنفسهم علناً بأنهم أجانب غير ناطقين باللغة NNS.

إن أي تحرك في السياق التربوي قد يكون أمراً شائعاً و ذات صلة، ولكن تطوره يحتاج دعم من بحوث تربوية قوية. الهدف في هذا الفصل التمهيدي هو دراسة الدراسات الحديثة حول مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS دراسة نقدية تحليلية، وميزة هذه الدراسات هي أنها أجريت بشكل رئيسي من قبل باحثين من غير الناطقين باللغة NNS. والميزة الأخرى هي أن قلة قليلة منها فقط غطت تفضيلات واتجاهات الطلاب – التي ربما ربما العامل الأهم في دراسة مدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS. والميزة الثالثة هي أن هذه الدراسات أجريت في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ELS أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وبسبب أن معظم هذه الدراسات أجريت كرسائل ماجستير أو أطروحات دكتوراه، فإن معظمها لم يتم نشرها لغاية الآن.

سوف يقوم هذا الفصل بوصف أهداف، ومنهجيات، ونتائج الدراسات الآتية: ريفيز و ميدجايز (Reves & Medgyes, 1994)، ساميمي و برات – جريفر

(Samimy&brutt-Griffler ١٩٩٩)، إنبار - لوري (Inbar-Lourie, 2001)، لوردا و هوجيه (Llurda&Huget, 2003)، موسو (Moussou, 2002)، ليانغ (Liang, 2002 )، تشيونغ (Cheung, 2002)، ومحبوب (Mahboob, 2003). وبناءً على أهدافها، جرى تصنيف هذه الدراسات إلى فئتين: التصورات الذاتية لمدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS، وتصورات الطلاب لمدرسي اللغة من غير الناطقين بها NNS. وعلى الرغم من بذل كافة الجهود لدراسة كل الدراسات الحديثة حول مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، فلم يتم شمول الكل للسبب الواضح السابق وهو أن العديد من هذه الرسائل الجامعية والأطروحات يصعب الوصول إليها لأنها لا زالت غير منشورة.

## ٢- التصورات الذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها NNS

لا يمكن البدء بأي مراجعة للأدبيات التي تتعلق بمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS بدون الإشارة إلى بيتر ميدجايز، وهو نفسه ناطق أجنبي باللغة، ويبدو أنه أول من أثار القضايا التي تتعلق بمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NSS للعلن. وكانت دراستيه في مجلة مدرس اللغة الإنجليزية *ELT Journal* بعنوان "المدرس المفصوم" (١٩٨٣)، و"المدرس الناطق باللغة وغير الناطق بها: من هو الأفضل؟" (١٩٩٢) كانت كذلك مبشرة بكتابه الفريد "مدرس اللغة غير الناطق بها" (الذي نشرته أول مرة ماكميلان عام (Macmmilan, 1994) وأعادت نشره هوبر عام (Hueber، 1999 )، حيث جمع ميدجايز في هذا الكتاب بين البحث وخبرته كمدرس للغة الإنجليزية غير ناطق بها NNS والملاحظات الأولية لمدرسين آخرين للغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، وناقش بجرأة المواضيع التي لم يتم دراستها من قبل والتي قد تعتبر محل خلاف حتى اليوم: "مدرس اللغة الإنجليزية الناطق وغير الناطق بها في

مسارات متعارضة"، "الجانب المظلم لكونك مدرساً للغة غير ناطق بها"، و"ومدرس اللغة الناطق بها وغير الناطق بها: من هو الأفضل؟". قدم ميدجايز كذلك أربع فرضيات تقوم على افتراضه أن مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها NS وغير الناطقين بها NNS هما "مختلفان نوعياً" (ص٢٥). وكانت فرضياته أن مدرسي اللغة الناطقين بها NS وغير الناطقين بها NNS يختلفون من حيث:

١- الكفاءة في اللغة

٢- الممارسات التدريسية (السلوك)

٣- إن معظم الفروقات في ممارسة التدريس يمكن أن تعزى إلى التفاوت في الكفاءة اللغوية.

٤- إن المدرسين من كلا النوعين يمكن أن يكونوا مدرسين جيدين بشكل متساوٍ بناءً على جدارتهم

كانت دراسة ريفيز و ميدجايز (Medgyes, 1994) ؛ نتيجة لاستطلاع دولي شمل ٢١٦ مدرس لغة انجليزية من الناطقين بها NS ومن غير الناطقين بها NNS من عشر دول هي (البرازيل، تشيكوسلوفاكيا السابقة، هنغاريا، فلسطين، المكسيك، نيجيريا، روسيا، السويد، يوغسلافيا، وزيمبابوي) بهدف دراسة الفرضية الآتية: يختلف مدرسو اللغة الإنجليزية الناطقون بها NS وغير الناطقين بها NNS من حيث ممارساتهم التدريسية (سلوكاتهم) ؛ وهذه الفروقات في الممارسات التدريسية تعزى بشكل رئيسي إلى اختلافهم في مستوى الكفاءة اللغوية، وعلمهم بهذه الفروقات يؤثر على التصورات الذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS واتجاهاتهم نحو التدريس" (ص ٣٥٤). تألفت لاستبانه من ٢٣- فقرة، ١٨ منها كانت موجهة للناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS على حد سواء، وخمسة موجهة لغير

الناطقين باللغة فقط. وكانت معظم الأسئلة مقفلة النهاية وتستهدف الحصول على معلومات شخصية عن أفراد الدراسة وسياقاتهم التدريسية. أما الأسئلة مفتوحة النهاية فقد كانت تستهدف الحصول على التصورات الذاتية لأفراد الدراسة وآرائهم حول الفرضيات الثلاثة. وكانت الغالبية الساحقة من أفراد الدراسة من غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNS باعترافهم. ومن حيث إجاباتهم، ٦٨٪ من أفراد الدراسة رأوا وجود فروقات في الممارسات التدريسية للمدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS؛ و٨٤٪ من أفراد الدراسة من غير الناطقين باللغة NNS اعترفوا أن لديهم صعوبات لغوية متعددة، حيث كانت المفردات والطلاقة اللغوية هما المجالان الأكثر شيوعاً، يليهما المحادثة، واللفظ، واستيعاب ما يسمعونه. و٢٥٪ من أفراد الدراسة فقط قالوا أن صعوباتهم اللغوية لم يكن لها تأثير سلبي على تدريسهم. وبالنظر إلى نتائجهم، يشير ريفيز وميدجايز (Reves & Medgyes, 1994) أن التعرض "المتكرر" لبيئات لغوية أصيلة وحقيقية "authentic native" ولنشاطات التدريب أثناء الخدمة التي تستهدف الكفاءة" (ص٣٦٤) ربما خففت من الصعوبات اللغوية لدى المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS. وفضلاً عن ذلك، من أجل تعزيز التصورات الذاتية لهؤلاء المدرسين، لا بد من توعيتهم تجاه مكانتهم المفيدة كمدرسين للغة.

طبق ساميمي و برات – جريفلر (Samimy & Brutt-Griffler, 1999) في أبحاثهما مدخل ريفيز ميدجايز (Reve s& Medgyes, 1994) في استطلاع ومقابلة سبعة عشر طالباً من طلبة الدراسات العليا من غير الناطقين باللغة NNS في برنامجي الماجستير و الدكتوراه في تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في إحدى جامعات الولايات المتحدة. وقد تم اعتبار تلك المجموعة من الطلبة، "مجموعة مركبة من طلبة من غير الناطقين باللغة الإنجليزية (NNS)" (ص١٣٤)، من كوريا، واليابان،

وتركيا، وسوريا ، والصين، وتوغو، ويوركينا فاسو، وروسيا. وبالإضافة إلى استخدام الاستبانه لجمع البيانات الكمية، قام ساميمي و رات – جريفلر بجمع بيانات نوعية من خلال المناقشات الصفية، والمقابلات المعمقة، وتحليل كتابات السيرة الذاتية لأفراد الدراسة. وهدفت الدراسة لتحديد كيفية تصور طلبة الدراسات العليا لأنفسهم كمتخصصين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية؛ فإذا تصوروا وجود فروقات في الممارسات التدريسية بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS فما هي تلك الفروقات؛ وما إذا كانوا يشعرون بوجود معوقات كمدرسين للغة الإنجليزية غير ناطقين بها NNS. وفي الإجابة على الاستبانه، اعترف أكثر من ثلثي أفراد الدراسة أن صعوباتهم في اللغة أثرت على تدريسهم بشكل "قليل" إلى "كثيراً جداً". وما يقرب من ٩٠٪ من أفراد الدراسة تصورا وجود فرق بين المدرسين الناطقين باللغة الإنجليزية NS وغير الناطقين بها NNS. واعتبروا أن المجموعة السابقة غير رسمية، ذات طلاقة لغوية، دقيقة، تستخدم تقنيات، وأساليب، ومداخل مختلفة، ومرنة، وتستخدم اللغة الإنجليزية في المحادثة، وتعرف خفايا اللغة، وتستخدم لغة حقيقية، وتقدم تغذية راجعة ايجابية للطلاب وتتواصل (ليس على سبيل الاستعداد للامتحان) باعتبارها أهدافاً لتدريسهم. وكان تصور مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS على أنهم يعتمدون على المقررات، ويستفيدون من الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية، ويستخدمون اللغة الأولى كوسيط للتدريس، وكانوا على وعي بالجوانب التحولية النفسية السلبية للتعلم، وكانوا حساسين لاحتياجات الطلاب، وكانوا أكثر كفاءة عند معرفة خلفيات الطلاب، ويجعلون من التحضير للامتحان هدفاً للتدريس الذي يقدمونه. ومع ذلك، لم يعتبروا أن المدرسين الناطقين باللغة NS يتفوقون على نظرائهم من غير الناطقين باللغة NNS. وبحسب ما ذكره المشاركون في هذه الدراسة، يمكن أن

نعزو الفروقات في الممارسات التدريسية بين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS إلى تباين العوامل الثقافية الاجتماعية كما تجسدها المجتمعات الغربية والآسيوية. وفي حين يركز ريفيز و ميدجايز (Reves & Medgyes, 1994 ) على اختلاف مستويات الكفاءة اللغوية وتأثيراتها على الممارسات التدريسية، فإن اختلاف الممارسات التدريسية التي حددها ساميمي و برات – جريفلر (Mamimy & Brutt-Griffler, 1999) يمكن عزوها إلى الفروقات العبر ثقافية.

الدراسة الثالثة حول التصورات الذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS أجريت من قبل أوفرا إنبار– لوري في جامعة تل أبيب في الأراضي الفلسطينية المحتلة، في إحدى أوائل الدراسات على مستوى الدكتوراه حول قضايا غير الناطقين باللغة NNS. دراسة إنبار – لوري (Inbar-Lourie, 2001) بعنوان "مدرسو اللغة الإنجليزية الناطقين NS وغير الناطقين بها NNS: دراسة للبناء والتصورات" أجريت على مرحلتين، وهدفت لدراسة تصور بعض المدرسين في فلسطين لأنفسهم كناطقين باللغة الإنجليزية NS، وتأثير التمييز بين الناطق باللغة NS وغير الناطق بها NNS على تصورات المدرسين لأسلوب التدريس. وفي المرحلة الثانية من الدراسة، والتي كانت أكثر ارتباطاً بموضوع هذا الفصل، سعى إنبار – لوري تحديداً إلى اكتشاف إن كانت هناك فروقات في تصورات المدرسين الذي زعموا أنهم ناطقون باللغة الإنجليزية NS وأولئك غير الناطقين بها NNS، فيما يتعلق بالعوامل الآتية: الاختلافات بين المدرسين الناطقين باللغة الإنجليزية NS والمدرسين غير الناطقين بها NNS؛ التدريس ومكانة اللغة الإنجليزية، ؛ تدريس اللغة الإنجليزية في فلسطين؛ وتدريس اللغة الإنجليزية وأساليب التقويم. وفضلاً عن ذلك، سعى إنبار – لوري إلى تحديد أثر متغيرات

الخلفيات الشخصية والمهنية على تصورات المدرسين لأسلوب التدريس فيما يتعلق بالقضايا أعلاه.

ففي المرحلة الأولى، تم جمع البيانات من خلال استبانه التقرير الذاتي التي تم توزيعها على ١٠٢ مدرس من مدرسي اللغة الإنجليزية في فلسطين. وفي المرحلة الثانية، وزعت استبانه التقرير الذاتي على ٢٦٤ مدرس من مدرسي اللغة الإنجليزية (٩٣ ناطقين باللغة الإنجليزية NS و١٧١ غير ناطقين باللغة الإنجليزية NNS) تلا ذلك مقابلات شبه منظمة مع تسعة من المدرسين. أشارت نتائج المرحلة الأولى أنه يمكن تفسير هوية المدرسين الناطقين بالإنجليزية NS بتسعة متغيرات، اثنتان منها كانت الأفضل تنبؤاً بالهوية: وهي أن يكون ناطقاً باللغة الإنجليزية منذ طفولته حتى سن السادسة؛ وتصور الآخرين لهم على أنهم ناطقون باللغة الإنجليزية. وأشارت نتائج المرحلة الثانية من الدراسة أن الفروقات بين المدرسين الناطقين NS وغير الناطقين باللغة NNS يمكن اكتشافها فقط في بعض الفئات، وبشكل رئيسي تفوق المدرسون الناطقون باللغة NS (حسب تصورات مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها NS أنفسهم)، ودرجة الثقة في تدريس مجالات معينة من اللغة، وفي العلاقات بين المدرسين والطلاب. ولم توجد فروقات في فئات التصور التي تتعلق بممارسات التدريس والتقويم، وتحدي معرفة الطلاب باللغة الإنجليزية، ومكانة اللغة الإنجليزية، وأهداف تدريس اللغة الإنجليزية. وفي الحقيقة، لم يظهر اختلاف التصورات في هذه المجالات من حالة المدرسين سواء كانوا ناطقين باللغة NS أو غير ناطقين بها NNS وإنما من متغيرات شخصية ومهنية مثل بلد المولد، ومدة الإقامة في البلد، والمستوى الدراسي في المدرسة، وتصور نوع المدرسة. فقد أشار المدرسون غير الناطقين باللغة NNS إلى أن

علاقاتهم مع الطلاب أفضل ويشعرون بثقة أكبر في استخدام اللغة الأولى L1 لجعل التدريس أسهل. وأكدت المقابلات مع تسعة من المدرسين نتائج التقارير الذاتية.

وفي دراسة حديثة، درست لوردا و هوجيه (Llurda & Huguet، 2003) الوعي الذاتي لـ (١٠١) من مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS في مدارس أساسية وثانوية في إحدى المدن الإسبانية. ومن خلال استبانه موجهة (والتي استُلهمت جزئياً من ميدجايز (Medgyes, 1994) جرى توزيعها شفهياً في مقابلات مع أفراد الدراسة واحداً بعد الآخر، هدف الباحثان إلى تحدي تصورات أفراد الدراسة لمهاراتهم اللغوية، وكيف أثرت تلك المهارات على التدريس الذي يقومون به، وكيف تطورت تلك المهارات مع الزمن؛ والأيديولوجية التدريسية لدى أفراد الدراسة التي جرى التعبير عنها من خلال تفضيلاتهم في تصميم مساق للغة، وأهدافهم كمدرسين للغة، وموقع أفراد الدراسة في الجدل الدائر حول مدرسي اللغة الناطقين بها NS وغير الناطقين بها NNS، وبشكل خاص ما يتعلق بتفضيل الناطقين باللغة NS أو غير الناطقين بها NNS كمدرسين للغة، والحاجة إلى معرفة ثقافية من جانب مدرسي اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن مدخل البحث كان نوعياً، إلا أن لوردا و هوجيه اعتمدا كثيراً على الإحصائيات في تحليل البيانات. ففي حالة المهارات اللغوية، وجدا أن مدرسي المرحلة الثانوية أظهروا ثقة أكبر في مهاراتهم من مدرسي المرحلة الأساسية، خاصةً في الكفاءة العامة، والقواعد، ومعرفة القواعد النحوية، واستيعاب القراءة. ومع اعتراف مدرسي المرحلة الأساسية أنهم مروا بصعوبات محددة في تدريس اللغة الإنجليزية، إلا أنهم لم يعزوا هذه الصعوبات إلى كفاءتهم في اللغة الإنجليزية. وبالنسبة

لتحسن اللغة عبر الزمن، أظهر مدرسو المرحلة الأساسية وعياً أكبر بتحسنهم في اللغة واعتقدوا أن هذا التحسن جاء من خلال الدراسة الواعية للغة.

ومن حيث مساقات اللغة وأهداف تدريسها، اختار غالبية مدرسي المرحلة الأساسية (٨١.٦٪) الموضوعات والوظائف الاتصالية باعتبارها أساسيات مساقات اللغة. واتفق معهم نصف مدرسي المرحلة الثانوية فقط، مع أن غالبيتهم (٣٨.١٪) اختاروا التراكيب اللغوية وتطوير العادات باعتبارها أساسيات مساقات اللغة بخلاف نظرائهم من مدرسي المرحلة الأساسية. وفي حالة أهداف التدريس، فضل كافة مدرسي المرحلة الأساسية (٩٢.٧٪) تقريباً الاستراتيجيات الاتصالية مقارنة بثلثي مدرسي المرحلة الثانوية فقط.

وفي الجدل الدائر حول الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS، بدا مدرسو المرحلة الأساسية أكثر تأثراً بأسطورة "ناطقي اللغة"، فقد عبر نصفهم أنهم قد يستخدمون مدرسين ناطقين باللغة NS أكثر من استخدامهم لمدرسين غير ناطقين بها في أي مدرسة للغة، على الرغم من أن مدرسي المرحلة الأساسية قالوا إنهم يمكن أن يستخدموا أعداداً متساوية من مدرسي اللغة الناطقين بها NS وغير الناطقين بها NNS. وبالنسبة لمدرسي المرحلة الثانوية، اختار الثلثان تقريباً خياراً متوازناً بالنسبة لاستخدام مدرسين من كلتا المجموعتين. وفي الحقيقة، يعتقد معظم مدرسي المرحلة الثانوية (٦٥.٦٪) أن كون مدرس اللغة الإنجليزية غير ناطق بها NNS يعتبر ميزة. وبالنسبة للحاجة إلى المعرفة الثقافية، فضل المدرسون بشكل واضح الثقافة البريطانية، حيث ترتبط بشكل وثيق المواقف – التي تتضمن لغة انجليزية – بالناطقين بها NS البريطانيين.

### ٣- تصورات الطلاب لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS

ركزت الأبحاث التي تم وصفها لغاية الآن على التصورات الذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS. وفي نفس الوقت إن الأبحاث المتمركزة حول تصورات الطلاب لهؤلاء المدرسين والتي هي حديثة جدا، تعتبر على قدر كبير من الأهمية مثلها مثل التصورات الذاتية إن لم تكن أكبر. واحدة من أولى الدراسات في هذا المجال هي دراسة لوسي موسو، التي كان عنوان رسالتها لنيل درجة الماجستير من جامعة بريغهام يونغ، الولايات المتحدة (ردود فعل طلبة "اللغة الإنجليزية كلغة ثانية" نحو المدرسين الناطقين باللغة الإنجليزية الأجانب" (Moussu, 2002). كانت أسئلة الدراسة لدى موسو كالآتي:

١- ما هي مشاعر وتوقعات الطلاب عندما يدرسهم لأول مرة مدرسو لغة إنجليزية من غير الناطقين بها NNS، ولماذا؟

٢- ما هي المتغيرات الأخرى (مثل الجنس، والعمر، واللغة الأولى، إلخ) التي تؤثر على تصورات الطلاب لمدرسيهم من غير الناطقين باللغة NNS في بداية الفصل الدراسي؟

٣- كيف تؤثر متغيرات الزمن والتعرض للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS على تصورات الطلاب لمدرسيهم؟

كان أفراد الدراسة لدى موسو أربعة من مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها NNS من اليابان، والأرجنتين، والإكوادور، وسويسرا، و(٨٤) طالباً للغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) فوق سن ١٧ سنة، ذكوراً وإناثاً، من ٢١ دولة مختلفة. كان جميع الطلاب مسجلين في برنامج مكثف للغة الإنجليزية ملحق بإحدى الجامعات الأمريكية. أجاب الطلاب عن استبانتين، الأولى قدمت إليهم في حصة اليوم الأول،

والثانية قدمت إليهم بعد أربعة عشر أسبوعاً في حصة اليوم الأخير. وخلال الفصل الدراسي الذي استمر ١٤- أسبوعاً، أجريت كذلك ثلاث مجموعات منفصلة من المقابلات مع ستة من الطلاب. أظهر تحليل البيانات أنه كان لدى الطلاب منذ بداية الفصل اتجاهات إيجابية نحو مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS؛ مثلاً، ٨٦٪ من الطلاب قالوا أنهم يمكن أن يتعلموا اللغة الإنجليزية بشكل جيد من مدرس غير ناطق باللغة NNS تماماً كما يتعلموها من مدرس ناطق باللغة NS؛ و٧٩٪ عبروا عن إعجابهم واحترامهم لمدرسيهم من غير الناطقين باللغة NNS؛ والغالبية ٨٤٪ من الطلاب توقعوا أن تكون دروسهم مع مثل هذا المدرس تجربة إيجابية. وعبر الطلبة الكوريون والصينيون عن مشاعر سلبية تجاه مدرسيهم من غير الناطقين باللغة NNS بتكرار أكبر من الطلبة الآخرين. والزمن والتعرض للمدرسين لم يجعل الآراء الأخرى إلا أكثر إيجابية مع نهاية الفصل. على سبيل المثال، بالنسبة للسؤال: "هل ستشجع أصدقائك على أخذ دروس مع مدرس غير ناطق باللغة الإنجليزية؟" أجاب ٥٦٪ فقط من الطلاب بـ "نعم" في بداية الفصل، ومع نهاية الفصل، ٧٦٪ أجابو بـ "نعم" على نفس السؤال.

كذلك بحثت دراسة كريسلي ليانغ (Kristy Liang, 2001) لنيل درجة الماجستير من جامعة كاليفورنيا ستيت، لوس آنجلوس، اتجاهات الطلاب نحو مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، وتحديداً صممت الدراسة للبحث في اتجاهات ٢٠ طالباً من طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) نحو لهجة ستة من مدرسي الإنجليزية كلغة ثانية ESL وسمات كلام هؤلاء المدرسين التي تساهم في تفضيل الطلاب للمدرسين. كان خمسة من المدرسين غير ناطقين باللغة NNS من خلفيات لغوية مختلفة وكانوا الآخرون ناطقين باللغة NS.

استمع الطلاب إلى تسجيلات صوتية قصيرة قدمها ستة من مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS وقام الطلاب بتصنيف وتقييم نطق المدرسين بحسب مقياس للتفضيلات. تم جمع البيانات من خلال استبانات تضمنت معلومات حول خلفيات الطلاب، واعتقاداتهم بشأن التدريس، وتقييماتهم وتفضيلاتهم. بينت النتائج أنه مع أن الطلاب صنفوا النطق في كلام مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL باعتبارها مهمة جداً، فإن النطق لم يؤثر على اتجاهات الطلاب نحو مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS في أوطانهم. وفي الحقيقة، كانت اتجاهات الطلاب بشكل عام إيجابية نحو المدرسين في أوطانهم، واعتقدوا أن النطق لم يكن ذات صلة كما بدا للوهلة الأولى. وفضلاً عن ذلك، لعبت السمات الشخصية والمهنية كما فُهمت من كلام المدرسين، مثل "كونه مثيراً"، "كونه جاهزاً"، "كونه مؤهلاً"، "وكونه محترفاً"، دوراً في تفضيل الطلاب للمدرسين. وفي النهاية، تقترح ليانغ (Liang, 2002) أنه بدلاً من التركيز على الخلفيات الإثنية واللغوية لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، فإن النقاشات حول مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها NNS ينبغي أن تركز على مستوياتهم المهنية (professionalism levels).

نفتقد لغاية الآن وجود دراسة تجمع كلاً من المدرسين والطلاب في دراسة واحدة، حيث قامت شونغ (Cheung, 2002) بتلبية هذه الحاجة بدراستها لنيل درجة الماجستير التي أجريت في جامعة هونغ كونغ الصينية. هدفت دراسة شونغ إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الجامعيين في هونغ كونغ تجاه مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS. وحاولت كذلك التعرف ما إذا كان هناك أي تمييز ضد مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS في هونغ كونغ أم لا.

وقامت تشونغ بجمع البيانات باستخدام الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات الصفية والمقابلات الصفية البعدية. وتم توزيع الاستبانة على ٤٢٠ طالب بكالوريوس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجموعة متنوعة من التخصصات في سبع جامعات في هونغ كونغ. كان معظم الطلاب (٩٨٪) ناطقين باللغة الكانتونية Cantonese ولغة بوتونغوا Putonghua، و٩٩٪ منهم كانوا قد تعلموا اللغة الإنجليزية إما في هونغ كونغ وإما في الصين. كذلك جرت مقابلة عشرة طلاب من ثلاث جامعات. وفي مدخل غير مألوف، سعت تشونغ كذلك إلى اختيار اثنين وعشرين مدرساً جامعياً للغة الإنجليزية ما بين رئيس قسم إلى مدرس في ست جامعات. كان غالبية هؤلاء المدرسين مغتربين حيث كان حوالي ٦٠٪ من غير الناطقين باللغة الإنجليزية، و٩٠٪ تقريباً كانوا يسكنون هونغ كونغ طوال أكثر من ٦- سنوات. بينت النتائج أن كلاً من الطلاب والمدرسين اعتبروا أن لكل من المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة الإنجليزية NNS نقاط القوة الخاصة بهم. إن الكفاءة العالية في اللغة الإنجليزية، والقدرة على استخدام الإنجليزية بشكل وظيفي، والوعي بثقافات البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية كانت نقاط القوة التي تم ملاحظتها في المدرسين الناطقين باللغة NS. وفي حالة مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، اعتبرت القدرة على التعاطف مع الطلاب كمتعلمين مبتدئين للغة ثانية، والخلفيات الثقافية المشتركة، والتشديد الذي وضعوه على النحو كنقاط قوة لديهم. وبالنسبة لكفاية المعلم، قال المدرسون والطلاب إن المعلمين يجب أن يكونوا على معرفة تامة باللغة الإنجليزية، وقادرين على جعل التعلم ممتعاً و ذات صلة، وفعالاً في تحفيز الطلاب، وقادرين على تشجيع التعلم والتفكير المستقل، وحساسين ومتجاوبين مع احتياجات الطلاب، وقادرين على احترام الطلاب

كأفراد لهم طموحاتهم الخاصة. ولم يجمع الطلاب والمدرسون على وجود تمييز ضد مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS.

إن كافة الدراسات حول تصورات الطلاب لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS التي جرى وصفها حتى الآن أجريت على مستوى الماجستير. والبحث الوحيد على مستوى الدكتوراه في هذه القضية انتهى منه من وقت قريب آهمار محبوب (Mahboob, 2003) في جامعة إنديانا في بلومينغتون، الولايات المتحدة الأمريكية. أجرى محبوب دراسته على مرحلتين: أولاً، باستخدام استبانه، درس ممارسات توظيف الإداريين في ١١٨- برنامج لغة إنجليزية للكبار على المستوى الجامعي، والخصائص الديموغرافية لمدرس اللغة الإنجليزية في هذه البرامج، والخصائص الديموغرافية للطلاب المسجلين في البرامج. وجد محبوب أن عدد مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS الذين يدرّسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في الولايات المتحدة متدنياً (جرى توظيف فقط ٧,٩٪ من المدرسين في هذه البرامج)، وأن هذا الرقم المتدني لا يتناسب مع العدد المرتفع من طلبة الدراسات العليا من غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNS المسجلين في برنامج ماجستير تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) وبرامج تعليم المعلمين المشابهة. ويعزو محبوب الرقم المتدني إلى تفضيل معظم (٥٩,٨٪) إداريي البرامج الناطقين باللغة الانجليزية على غير الناطقين باللغة الإنجليزية في ممارساتهم التوظيفية.

وكانت المرحلة الثانية من دراسة محبوب أكثر ارتباطاً بهذا الفصل لأنها درست تصورات الطلاب لمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS. وبدلاً من استخدام الاستبانات لاستطلاع آراء الطلاب، استخدم محبوب تقنية "تحليل الخطاب" الجديدة والأكثر تعبيراً، حيث طلب من (٣٢) طالباً مسجلين في برنامج مكثف للغة

الإنجليزية، تقديم إجابات تحريرية على تلميحات تستخلص آراءهم حول مدرسي اللغة الناطقين بها NS وغير الناطقين بها NNS. جرى ترميز مقالات الطلاب بشكل إنفرادي من قبل أربعة محكمين كما قاموا بتصنيف شروحات الطلاب بناءً على العوامل اللغوية (المهارات الشفهية، مهارات القراءة والكتابة، النحو، المفردات، والثقافة)، وأساليب التدريس (القدرة على الإجابة عن الأسئلة، ومنهجية التدريس) والعوامل الشخصية (الخبرة كدارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، والاجتهاد، والميول). وأظهر تحليل هذه التعليقات أن المدرسين الناطقين للغة NS وغير الناطقين بها NNS حصلوا على تعليقات إيجابية وسلبية. ففي حالة المدرسين الناطقين باللغة NS، ارتبطت غالبية التعليقات الإيجابية بالمهارات الشفهية، مع النظر إلى المفردات والثقافة بشكل إيجابي كذلك. والتعليقات السلبية حول المدرسين الناطقين باللغة NS ارتبطت بالنحو، والخبرة كدارس للإنجليزية كلغة ثانية ESL، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة، والمنهجية. وفي حالة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS، حازت الخبرة كدارس للإنجليزية كلغة ثانية ESL على العدد الأكبر من التعليقات الإيجابية، تبعها النحو، والميول، والمهارات الشفهية، والمنهجية، والاجتهاد، والمفردات، والثقافة، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة، ومهارات القراءة. وحاز المدرسون غير الناطقين باللغة NNS على تعليقات سلبية فيما يتعلق بالمهارات الشفهية والثقافة.

## ٤ – الخاتمة

إن العامل الأوضح الذي يبرز من الوصف السابق للأبحاث هو أن القضايا التي ترتبط بمدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها، قد اكتسبت شرعيتها الآن كأحد مجالات البحث. وكما أشرنا في بداية هذا الفصل، لم يبدأ نشر الدراسات حول هذه

القضايا في الولايات المتحدة حتى عقد من الزمان لاحقاً بالرغم من أن دراسة ميدجايز الرائدة كانت في بداية تسعينيات القرن العشرين،. ويمكن تفسير الفجوة بحقيقة أن أبحاث ميدجايز نشرت في مجلة لم تكن مقروءة على نطاق واسع في الولايات المتحدة، وأن كتابه "مدرس اللغة غير الناطق بها" كان قد نشر في المملكة المتحدة فقط وكان من الصعب الحصول عليه في الولايات المتحدة حتى أعيدت طباعته من قبل ناشر آخر.

وعلى الرغم من أن تأثير ميدجايز على القضايا التي تتعلق بمدرسي الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS، هو في مجال التصورات الذاتية للمدرسين، فقد صمدت أبحاثه أمام امتحان الزمن، وستشكل معلماً بارزاً للعديد من الدراسات اللاحقة. وحديثاً جداً، شرع بدراسة حول السلوك الصفي للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS (آرفا و ميدجايز، 2000 ، Arva & Medgyes,) وملاحظات المتعلمين لسلوك التدريس لمدرسين ناطقين باللغة NS وغير ناطقين بها NNS (بينكيه و ميدجايز، من هذا الكتاب). والتي تقدم نموذجاً للأبحاث المستقبلية.

وكما ذكرنا سابقاً، فإن دراسة مدرسي الإنجليزية غير الناطقين بها هي ظاهرة . فنفس الدراسة أجريت في آيا (هونغ كونغ وفلسطين)، وأوروبا (المجر وإسبانيا)، وأمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكية).

إن مدرسي اللغة الإنجليزية المشاركين في البحث جاؤوا من عشرين بلداً على الأقل من كافة أنحاء العالم، من ضمنها إفريقيا وأمريكا الجنوبية. وفي المستقبل، ستلتفت مزيد من البلدان إلى دراسات مشابهة، وسيشارك فيها مزيد من مدرسي اللغة الإنجليزية من بلدان أخرى، وسيصبح اتجاهاً واعداً.

الخاصية الأبرز للدراسات التي وصفها هذا الفصل هي أنها أجريت جميعها من قبل باحثين غير ناطقين باللغة NNS. وهذا بلا شك مؤشر على تمكين هؤلاء الباحثين

الذين لم يعودوا مترددين بالاعتراف بأنفسهم أنهم غير ناطقين باللغة NNSs وشجاعتهم في دخول منطقة لم تكن مستكشفة في السابق. ومن جانب آخر، فإن الأبحاث التي أُجريت من قبل غير الناطقين باللغة NNSs حول القضايا الحرجة من وجهة نظرهم قد تلقي ظلالاً من الشك على صدق وثبات البيانات. ولا بد من التوضيح أن معظم هؤلاء الباحثين لم يعزلوا أنفسهم، مثلما كان ينبغي، عن عملية جمع البيانات. وعوضاً عن ذلك، قام البعض بتصميم الاستبانات وتوزيعها، وأجروا مقابلات، وقاموا بتحليل البيانات بأنفسهم. فعندما يسأل مدرس غير ناطق باللغة NNS طلبة غير ناطقين باللغة NNS حول تفضيلاتهم لمدرسين، كانت الإجابات تميل إلى محاباة المدرسين غير الناطقين باللغة NNS. كذلك، عند طرح مدرس غير ناطق باللغة NNS أسئلة حساسة للناطقين باللغة NS فيما يتعلق بقضايا غير الناطقين باللغة NNS، فإن الاستجابات يمكن أن تكون صحيحة سياسياً أكثر منها دقيقة.

وعليه، ما الذي تكشف عنه الأبحاث؟ إن أبحاث التصورات الذاتية، التي تمتد عبر عقد من الزمان، تشير إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNS من أكثر من ٢٠ جنسية وحتى خلفيات أكثر من لغة أولى L1، يعترفون أنهم غير ناطقين باللغة الإنجليزية NNSs، وأنه توجد فروقات بينهم أنفسهم وبين المدرسين الناطقين باللغة NS من حيث الكفاءة اللغوية وسلوك التدريس. ويؤكد العديد من هؤلاء المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS كذلك أن هذا (التدني) في الكفاءة في اللغة الإنجليزية يؤثر سلباً على ما يقدمونه من تدريس. وفيما يتعلق بالطلاب، فيبدو أنهم متسامحون كثيراً مع الفروقات بين مدرسيهم الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS، ومن ضمنها اللكنة. وفي الحقيقة، تشير الأدلة أن الطلاب يصبحون أكثر تسامحاً

ودعماً للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS كلما تعلموا على يد هؤلاء المدرسين لمدة أطول.

وفي حالة تصورات الطلاب، يستحق أحد العوامل اهتماماً خاصاً من الأبحاث المستقبلية، وهو: كيف يعرف الطلاب الناطقون باللغة NS وغير الناطقين بها NNS؟ وتشير الأدلة النظرية إلى أنه من وجهة نظر بعض الطلاب، جميع القوقازيين Caucasians (من ضمنهم الفنلنديين، والألمان، والروس، والسويديين، مثلاً) ناطقون باللغة الإنجليزية NS. بينما الطلاب الآخرون، خاصة الأمريكيون الآسيويون، قد لا يعتبرون الآسيويين المولودون في أمريكا ناطقين باللغة الإنجليزية ببساطة؛ لأنهم ليسو قوقازيين Caucasians. وعليه، فعند إجراء دراسة استطلاعية للاستبانات لاستخدامها في دراسة مسحية، أو عند التخطيط لمقابلات، على الباحثين التأكد من أن الطلاب الذين يقدمون المعلومات يفهمون بشكل معقول مصطلحي ناطق باللغة NS وغير ناطق بها NNS.

والمزايا النسبية للمدرسين الناطقين باللغة الإنجليزية NS وغير الناطقين بها NNS ناقشها بشكل شامل دافيس (Davies, 1991)، و ويدوسون (widdowson, 1994) وبويل (Boyle, 1994)، وكوك (Cook, 1999) وغيرهم. ومع انتشار نفوذ اللغة الإنجليزية، سيزداد الطلب على مدرسي اللغة الإنجليزية، وسيستمر عددهم في التفوق على عدد نظرائهم الناطقين باللغة NS ببساطة بسبب أن الغالبية العظمى من مستخدمي اللغة الإنجليزية هم غير ناطقين بها NNS، وبسبب قلة عدد من هم مستعدون للتدريس تحت ظروف صعبة مقابل أجر زهيد. وفي سياق تدريس لغة أجنبية بشكل خاص، قد يصبح تدريس اللغة الإنجليزية المجال الأكثر استيعاباً لغير الناطقين بالإنجليزية NNSs في المستقبل.

## ٥- المراجع
## References


Arva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System. 28(3), 355-372

Boyle, J. (1997). Imperialism and the English Language in Hong Kong. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 18(2), 91-104

Braine, G. (1999). Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Cheunig, Y. L. (2002). The attitude of university students in Hong Kong towards native and non-native teachers of English. Unpublished M. Phil. Thesis. The Chinese University of Hong Kong. Hong Kong.

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speakers in language teaching. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Davies, A. (1999). The native speaker in Applied linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press

Inbar-Lourie, O. (1999). The native speaker construct: Investigation by perceptions. Unpublished doctoral dissertation. Tel-Aviv University, Tel-Aviv. Israel

Liang, K. (2002). English as a second language (ESL) students' attitudes towards non-native English-speaking teachers' accentedness. Unpublished M.A. thesis. California State University, Los Angeles, CA.

Llurda, E. & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. Language Awareness, 12(3&4), 220-233

Mahboob, A. (2003). Status of non-native English speaking teachers in the United States. Unpublished Ph.D. Dissertation. Indiana University, Bloomington, IN

Medgyes, P. (1983). The schizophrenic teacher. ELT Journal, 37(1), 2-6

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? ELT Journal, 46(4), 340-349

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Moussu, L. (2002). English as a second language: Students' reactions to non-native English speaking teachers. Unpublished M.A. thesis. Brigham Young University, Utah

Reves, T. & Medggyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. System, 22(3), 353=367

Samimy, K. & Brutt-Grifler, J. (1999). To be a native or non-native speaker: Perception of "non-native" students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 127-144

Widdowson, H. (1994). The ownership of English. TESOL Quarterly, 28(2), 377-389

الفصل الثالث

# الدراسات الثقافية، وممارسات تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، والممارس للغة من غير الناطق بها

# Cultural Studies, Foreign Language Teaching and Learning Practices, and the NNS Practitioner

ماركو موديانو – جامعة جافل
Marko Modiano, Gavle University

## ١ – المقدمة

في تناولها للغة الإنجليزية كلغة عالمية (EIL)، تتناول جنكنز (Jenkins, 2000) "الوضوح الفونولوجي التبادلي" من منظور غير الناطقين باللغة NNS. تشير جنكنز، وتنتقد التعليم والتعلم التقليدي للغة الإنجليزية ELT، أن البرامج التقليدية "تنطوي على عناصر غير ضرورية، وغير واقعية، وفي أسوأ الأحوال، تضر بإعداد المعلمين في إعداد طلابهم بمهارات اللفظ الملائمة لأي مستخدم عالمي للغة الإنجليزية" (٢٠٠٠، ١). إن تركيزها هو على الجوانب بين الثقافية لاستخدام اللغة الإنجليزية بين غير الناطقين باللغة الإنجليزية. وفضلاً عن ذلك، تضع جنكنز الأساس، ليس فقط لتقنين عادات اللفظ لدى غير الناطقين باللغة، ولكن كذلك لممارسات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية التي

هي ذات توجه مشترك Lingua Franca. في هذا الفصل سنرى الإشارات الأولى للانفصال الهام بين ممارسات وإيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية.

يشكك سيدلوفر Seidlhofer بالآراء التقليدية لتعليم اللغة الإنجليزية ELT، وتفسير بعض مدرسي اللغة الإنجليزية "أن مهمتهم ... تركز على جعل طلابهم ناطقين باللغة مقلدين بأدق ما يمكن، أو قولبتهم في أنماط من سلوك الناطقين باللغة، محملين بكل الأعباء الثقافية بلا سؤال، وحتى دون أن تلاحظ" (١٩٩٩، ٢٣٧). لسوء الحظ، الذين يدافعون عن استبدال المعايير التربوية وممارسات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية بإطار اللغة الإنجليزية كلغة EIL أو إطار انجليزي – أوروبي يواجهون عقبتين أساسيتين (من أجل مراجعة أشمل انظر Modiano, 2000a; Seidlhofer, 2001)؛ الأولى، أن برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT التي تتبارى لتبرز المفهوم الدولي أو الأوروبي للسان في الجزء الأعظم من أوروبا مضطرة لأن تكون كذلك بدون معيار شرعي أو مقنن؛ وثانياً، لأنه لا يوجد حتى الآن أي قاعدة راسخة لأي فرع من "الدراسات الثقافية" في تعليم اللغة الإنجليزية ELT والتي تعتبر دولية أو متمركزة حول الناطقين باللغة NS. وبدون معيار تعليمي من اللغة المشتركة LINGUA FRANCA، فإن المنظور الدولي في "الدراسات الثقافية" كوحدة تعليمية لتدريس اللغة الإنجليزية ELT يتجاوز قليلاً تمثيل التنوعات المتعددة، ومن الممكن ربما تمثيل النصوص الأدبية في تلك التنوعات، ومراجعة "لانحراف" السمات اللغوية عن "الانجليزية القياسية"، وفحص دقيق "لثقافة المحيط" لأنها يمكن أن توصف بأنها "مختلفة" عن ثقافة المجتمعات الناطقة في المركز. إن التركيز غالباً ينصب على *الاستيعاب* في مقابل *القدرة اللغوية الاتصالية* (Llurda, 2000). فاستخدام المعايير التعليمية التي تقوم على تنوعات غير الناطقين باللغة مثل الإنجليزية كلغة عالمية EIL، مع ذلك، قد لا يجعل تعلم اللغة الإنجليزية

منسجماً مع البيئات اللغوية الفعلية والبيئات التي يقطنها غير الناطقين باللغة NNS، لكنه قد يمهد الطريق كذلك لفرع عالمي من الدراسات الثقافية.

إن برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT التي تقوم على معايير تعليمية ونظم الدراسات الثقافية التي تضعف من دور الناطقين باللغة NS وبدلاً عن ذلك تركز على تنوعات غير الناطقين باللغة NNS تضع الأساس لتطور منظور اتصالي عبر- ثقافي لتفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطق بالغة NNS. وهنا، يكون للممارس غير الناطق باللغة NNS مزايا يتفوق بها على المدرس الناطق باللغةNS- ليس فقط بسبب أن لديهم المعرفة بالتعقيدات اللغوية للغة الأم واللغة المستهدفة التي تحتك بها - ولكن الأكثر أهمية بسبب أن الممارس غير الناطق باللغة NNS هو الأكثر ملاءمة لتزويد الطلاب بمنظور ثقافي متعدد (انظر Braine, 1999; Cook, 1999; Davies, 1991; Kramsch, 1998; Llurda, 2004a; Medgyes, 1992; Modiano, 2001b; Paikeday, 1985; and Rampton, 1990). وبالمقارنة، فإن الممارس التقليدي الناطق باللغة NS "" ، في ترويجه للموروث الغربي، لا يدمج التعددية الثقافية من منظور الآخر(الذي يقع على المحيط بالطبيعة في فكرة براج كاشرو للدوائر متحدة المركز للغات الإنجليزية العالمية). إن إيديولوجيات الإنجليزية كلغة EIL، أي فكرة اللغة كملكية property للناطق بلغة ثانية L2، تفترض مسبقاً أنه ليس فقط الأفكار المتأصلة ذات الخصوصية الثقافية "للإنجليزية القياسية" تلعب دوراً مهيمناً في تطور معايير غير الناطقين باللغة NNS، ولكن ثقافات الناطقين باللغة NS كذلك أعطيت أقل من حجمها بالمقارنة بأهمية السياقات الثقافية التي يتواصل فيها الناطقون بلغة ثانية L2 عبر ثقافي.

إن جوهر وحدات الدراسات الثقافية التي تقدم في تعليم اللغة الإنجليزية من الممكن تمييزه، وهو شيء يبنى من خلال المواد التعليمية، والمنهجية التعليمية، وبالسياقات التي تتحقق فيها اللغة. على سبيل المثال، ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية

ELT في الدول القومية التي يسود فيها السكان من أصول أوروبية ويتكلمون اللغة الإنجليزية تختلف جذرياً عن قواعد تدريس اللغة الإنجليزية ELT بالنسبة للناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية الذين يعيشون في دول قومية لها تاريخ استعماري. إن دارسي اللغة الأجنبية الذين يعيشون في الدول المتقدمة، كذلك، يحتاجون ممارسات تدريس اللغة الإنجليزية ELT، ومعايير تعليمية، وبرامج دراسات ثقافية والتي تصمم خصيصاً لتلبية احتياجاتهم. وبالنسبة للدارسين الذين يعيشون في دول قومية ناطقة باللغة الإنجليزية، فإن تعليم اللغة الإنجليزية التقليدي سيكون إجراءً بالنسبة للغالبية العظمى من الدارسين[1]. إن الدول في عهد ما بعد الاستعمار تتحول الآن إلى الإنجليزيات الجديدة بأعداد متزايدة. وبوجود أوروبيين من قلب أوروبا، مع ذلك، ففي حين أن هنالك دارسين يجدون أن الإنجليزية كلغة عالمية EIL أقل جاذبية، بسبب قبولهم وتفضيلهم لقواعد تدريس اللغة الإنجليزية ELT التقليدية، فإن الطلاب الذين يرفضون الإيديولوجيات التي تشكل الأساس لتدريس اللغة الإنجليزية التقليدية ELT ونتيجة لذلك يعتنقون التصور ألمفاهيمي المشترك lingua franca للإنجليزية لن يجدوا ما يحتاجون إليه في برامج تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية المؤسسية التقليدية[2].

فإذا نظرنا إلى الإيديولوجيات التي يروج لها في برامج الدراسات الثقافية التي ترافق تعليم وتعلم لسان أجنبي في أوروبا EU، يتضح أن اللغات الأجنبية ترتبط في الغالب بتصور الدول القومية باعتبارها موطن اللسان، ودراسة أدب، وثقافة ومجتمع

---

[1] بالطبع يمكن تصور أن يرفض الدارسون غير الناطقين للغة الذين يعيشون في دول قومية تسود فيها اللغة.

[2] هذا بسبب أن برامج تعلم اللغة الإنجليزية التقليدية صممت لزيادة المصالح الفئوية للناطقين باللغة. ولكي يصبح غير الناطقين باللغة متحررين من مكانة الهيمنة للناطقين باللغة، يجب أن يحدث رفض لتعريفات الناطقين باللغة حول الإنجليزية القياسية (انظر ميديانو، ١٩٩٩).

تلك الكيانات السياسية هو مكون أساسي من تعليم اللغة. وفضلاً عن ذلك، فإن برامج اللغات الأجنبية التقليدية تتبع قواعد تعليمية راسخة؛ فعلى سبيل المثال، المعيار التعليمي عرفي ويستهدف استخدام وسط كلامي مثالي وذات مكانة مرموقة كما هو مفترض. إن المدرسين الناطقين باللغة NS هم نماذج في الاستخدام الصحيح، ولذلك، فهناك إلحاح كبير على المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ليبدوا متكلمين ناطقين باللغة. ويجتهد الطلاب لتحقيق كفاءة قريبة من الناطقين باللغة ضمن المعيار الذي يقدم في التدريس. إن من المفهوم أن دراسة ثقافة وسط كلامي مستهدف، وكذلك التنظيم الاجتماعي، والجغرافيا، والتكوين الديني، إلخ ستؤدي إلى أديب يحقق كفاءة قريبة من مستوى الناطقين باللغة. وكما يشير لوردا ( Llurda 2004b)، في مثل تلك السياقات لا يوجد سؤال "التصورات النمطية الثقافية التي قد تنتقل للطلاب الذين يتوقون ليصبحوا كالإنجليز English-like قدر الإمكان؛ فالعديد من الطلاب الذين ينجحون في مثل تلك البرامج التعليمية يصبحون أعضاء (ثانويين) في الأوساط الكلامية التي يدرسونها.

وبالنسبة للبعض، فإن تجربة البرامج التعليمية التي تقوم على الممارسات التقليدية تعتبر غزواً ثقافياً، وتفتك بوجود الهويات الأصلية المتجذرة في لغة وثقافة الأسلاف. وبالنسبة لأولئك الذين يتكلمون لغات مهددة بالانقراض، وينتمون إلى ثقافات مهددة بالانقراض، فإن التوسع الكبير في اكتساب لغات يتم التواصل بها على نطاق واسع، مع أنه مفيد في بعض الجوانب، إلا أنه قد يكون الفعل الحاسم الذي يعجل في نهاية اللغات الضعيفة، وبالتالي التميز الثقافي للفرد والجماعة التي ينتمي إليها الفرد. ومن هنا، تعتبر الإمبريالية اللغوية كعملية تؤدي، من خلال تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ليس إلى انقراض لغات وثقافات عديدة، ولكن كذلك إلى تحول في

الهوية الثقافية للمتعلم. إن دور اللغة الإنجليزية بشكل خاص مهم في هذه العملية (من أجل مناقشة الهيمنة اللغوية انظر Parakrama, 1995; Pennycook, 1998; and Philipson, 1992).

إن من الواضح أن البرامج التقليدية لتعليم اللغة الأجنبية بحاجة إلى مراجعة، بسبب أنها لا تشجع على التواصل البين ثقافي بين غير الناطقين للغة مع غير الناطقين بها (NNS to NNS). والأكثر أهمية، مع ذلك، أنها لا تقدم للمتعلمين فرصاً وافرة لبناء "هوية" في اللسان الأجنبي بما يعكس شخصيتهم في اللغة الأولى L1 (لكنها تشجع بدلاً من ذلك خلق نموذج الناطق باللغة NS المثالي). وبالتالي، لم يعد ممكناً افتراض أن وحدات الدراسات الثقافية التعليمية التي تدار ثقافياً في برامج تعلم اللغة الأجنبية، وتشكل الهوية الثقافية الذي يرافق تعلم اللغة في تلك السياقات، يمكن ترويجها في السياقات المؤسسية لتعلم اللغة بدون أن تتساءل أولاً عن إيجابيات وسلبيات مثل هذا العمل. في هذه الورقة سوف أناقش النقص الحالي في وجود أي قاعدة عملية لدراسة الثقافة في برامج تعلم اللغة الإنجليزية، مع وصفٍ للكيفية التي يمكن بها للتصورات المفاهيمية الجديدة للغة الإنجليزية أن تؤدي إلى ظهور ممارسات تعلم وتعليم اللغة التي تأخذ بالاعتبار الطبيعة المتعددة ثقافياً للغة الإنجليزية في العالم. إن هذه المكانة، علاوةً على ذلك، تشير أن الممارس غير الناطق باللغة NNS، له مزايا محددة على المدرس الناطق باللغة NS ليس فقط في الدراسات اللغوية ولكن كذلك في الدراسات الثقافية.

## ٢ – بنية الهوية في التنوعات غير الناطقة باللغة

## The Construction of Identity in non-Native Varieties

في السياقات ما بعد الفترة الاستعمارية حيث تخدم اللغة الإنجليزية مجتمعات متعددة لغوياً، يشير ظهور تنوعات اللغة الثانية من اللغة الإنجليزية إلى أن اللسان الآن

تطور بأسلوب بعيد بعض الشيء عن رقابة وظائف المعايرة التي تقوم على الناطقين باللغة. وفي تأكيده لفكرة الإنجليزيات ال (world Englishes)، يناقش براج كاشرو بشكل مقنع أن الهويات الثقافية التي تميز أفراد المجتمعات الناطقة بلغة ثانية، مثل، نيجيريا والهند، تدعم المواءمة الاتصالية، وفي الغالب تكون أكثر ملاءمة، في السياق، بالمقارنة مع هويات اللغة الثانية L2 التي تطورت من خلال التدريب على إتقان اللغة الإنجليزية القياسية في شكل لغة انجليزية بريطانية (BrE) أو انجليزية أمريكية (AmE) عرفية (Kachru, 1982)؛ وهذا بسبب قيمة الحس المجتمعي الذي ينشأ من خلال استخدام رموز خاصة بثقافة موطنيه. وفضلاً عن ذلك، تؤسس منتديات اللغة الثانية، بعض أشكال اللغة، مثل الإنجليزية البريطانية (BrE) التي يتم تلقي ألفاظها، لتقسيمات طبقية مدمرة، وتثبت الإيديولوجيات الأجنبية بالإكراه.

ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للإنجليزية الأمريكية (AmE) عند استخدامها كمعيار تعلمي في أماكن مثل جنوب الباسيفيك، حيث تكون تلك العناصر الحاسمة في التحول لنمط الحياة الأمريكية Americanization سريعة في إبراز الطبيعة المربكة للإيديولوجيات الأمريكية المنقولة للطلاب فيما يدرسونه ومن خلال تعرضهم للغة الإنجليزية. وفي الحقيقة، فإن حركة ما بعد عهد الاستعمار الحالية، أدت الى ظهور حساسية أكبر اتجاه مسألة الهوية الثقافية وحقوق الإنسان اللغوية وقادت إلى فهم أفضل للدور الذي تلعبه تنوعات اللغة الثانية في خلق الهويات الثقافية. لقد آن الأوان لنبدأ بدقة أكبر دراسة مسائل مشابهة كما تنطبق على الناطقين بلغات أجنبية.

لقد جرى تعديل العديد من برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL نتيجة لتزايد الوعي بالدور الذي يلعبه استخدام اللغة لثانية في تطور الهوية الثقافية. فعلى سبيل المثال، بدلاً من دراسة الإنجليزية البريطانية (BrE) عن طريق تلقي النطق (Received

(Pronunciation RP، وقراءة أعمال شكسبير، والتعلم عن الحياة البرلمانية، وتنظيم تمرينات لعب الأدوار التي تستهدف الأنشطة السياحية في لندن، إلخ، فإن العديد من الناس في الشعوب النامية، وهم يسعون للكفاءة في اللغة الإنجليزية، يتلقون تعليماً في اللغة الإنجليزية بتنوعات خاصة بهم، ويعمل مدرسوهم بشكل حثيث على استقدام ما يملكونه من أفكار من بلادهم إلى التدريس. وبالتالي، فإن دراسة أعمال الكتاب لأعضاء مجتمع الدارسين، واستخدام مواد تعلم وتعليم منتجة محلياً، والتركيز على التاريخ المحلي، ودراسة الدولة القومية باللغة الإنجليزية ومن خلالها وجد أنها منطلقات عملية بالنسبة للعديد من الناطقين بالإنجليزية كلغة ثانية ممن يتشبثون باللغة المشتركة lingua franca لمسايرة واقع الحياة في أعقاب الحكم البريطاني. إن اللغة الإنجليزية، بتلك الصفة، كانت ملاءمة عملياً لسبب بسيط وهو أن العديد من الأمم النامية تتألف من عد كبير من التجمعات اللسانية المتنوعة. لقد كان وجود لغة يتم التواصل بها على نطاق واسع ضرورةً في عملية بناء الدولة القومية. فاللغة الإنجليزية باعتبارها لغة فوق- قومية تمنح الشعوب ذات الخلفيات اللغوية المتباينة الفرصة للتلاقي عند احتفائها بالهويات القومية. وبالتالي، فبدلاً من جعل اللغة في مكانة سامقة؛ بسبب أنها يمكن أن تعمل كبوابة لأنماط الحياة والإيديولوجيات الغربية، يمكن للناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL التركيز بدلاً من ذلك على الملاءمة العملية للسان في وظائفه المتعددة كلغة مشتركة lingua franca.

ومن جانب آخر، يطوع قلب أوروبا اللغة الإنجليزية بأسلوب مختلف تماماً. فمعظم التمايزات الاجتماعية والثقافية للغة الإنجليزية هي منطقة مألوفة بالنسبة للأوروبيين الغربيين، ممن، في معظم الحالات، يتكلمون لغات لها انتشار واسع، مثل اللغة الإنجليزية، في العالم. وبالنسبة لسكان قلب أوروبا، فإن فرض تعلم اللغة

الإنجليزية إيديولوجياً كان أقل تشدداً بكثير. وبالرغم من ذلك، ففي حين أن هنالك وعياً أن اللغة الإنجليزية أصبحت سريعاً اللغة المشتركة lingua franca لأوروبا، فهناك اعتراف أقل بكثير بحقيقة أنه بالنسبة لقلب أوروبا تتطور اللغة الإنجليزية لتصبح متنوعة في ذاتها (انظر Jenkins, Modiano&Seidlhofer, 2001). إن ظهور هذا الشكل اللساني الأوروبي الجديد له دلالات بعيدة المدى بالنسبة لأساليب التدريس المستخدمة في سياقات التعلم- التعليم المؤسسية، وبالنسبة لإطار المواد التعليمية مثل المقررات، والقواميس، والقواعد، وبالنسبة لبرامج الدراسات الثقافية التي ترافق تعلم اللغة الأجنبية، وبالنسبة للهويات الثقافية المتشابكة في العملية.

### ٣- الازدواجية الثقافية، والتعددية الثقافية، وفوق – ثقافية
### Transculturism, Interculturalism, and Biculturalism

في مناقشتها لتدريس اللغة والوحدة الأوروبية، تشير كارن ريزاقر Karen Risager أن تماهي الحدود الوطنية في الاتحاد الأوروبي "يقوض بالفعل من تدريس [اللغة الأجنبية] والذي لا يزال بشكل حاسم يتأثر بفكرة اللغة القومية والثقافة الوطنية" (١٩٩٨، ٢٤٢). وتتساءل: "كيف يستجيب تدريس اللغة في أوروبا لهذا التطور؟" (٢٤٢) وتشير ريزقار إلى اتجاهات تدريس اللغة الأجنبية في الدانمرك والتي تشير إلى أن استراتيجيات التعليم والتعلم قد انتقلت من مدخلٍ بين – ثقافات عديدة intercultural ولغة أجنبية إلى مدخلٍ بين – ثقافات متعددة multicultural ومدخل فوق – ثقافي transcultural. وتشير ريزقار إلى أن الأممية internationalization هي القوة الحاسمة في هذا التغيير. وفي رفضها لمدخل اللغة الأجنبية بسبب أنه يروج لانتقال التمحور الاثني ethnocentricism من ثقافة أجنبية مثلى إلى ثقافة المتعلم، تزعم ريزقار أن مثل تلك الإيديولوجيات في تدريس اللغة تراجعت منذ ثمانينات القرن العشرين. ولسوء الحظ،

مع ذلك، هناك من الممارسين ممن يصرون على ترويج رؤية لغة أجنبية، وثقافة أجنبية للغة المستهدفة في سياقات أحادية اللغة وأحادية الثقافة (وهذا يصدق بشكل خاص على اللغة الإنجليزية)[٣]. إن المدخل البين – ثقافي intercultural هو تطور بمعنى أن هناك نوعا من التركيز على التميزات الثقافية للمتعلم في التوصل إلى الثقافة واللغة المستهدفة، ولكن بسبب أن اللغة بالرغم من ذلك " تُدرّس كما لو أنها لغة أولى" (Risager, 244)، فإن برامج تعلم اللغة الأجنبية وجدت كذلك قاصرة.

إن التعددية الثقافية كأحد أبعاد الحياة الاجتماعية تعتبر طبيعية في التفاعل الإنساني عند تدريس اللغات الأجنبية من منظور اللغة المشتركة. وفضلاً عن ذلك، مع الفوق- ثقافية transculturalism يكون هناك البعد العالمي. ومن هنا يكون ممكناً وضع تعلم اللغة في مدى واسع لمهام تفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطقين باللغة NNS. وبالتالي، فإن السياق الثقافي لتعلم اللغة هو الميدان الذي يلتقي فيه عدد كبير من الممثلين الذين يمثلون اللغات والثقافات المتعددة، وكذلك المستويات المختلفة من الكفاية والقدرة الشاملة بأي عدد من التشكيلات. ومن هنا تسمح اللغة المشتركة lingua franca للأفراد ذوي الكفاية في اللغة الحق في الوصول والمشاركة. وفي حين أن من الواضح أن فئة الناطقين باللغة NS سيشاركون في هذا النشاط، فإن التميز الثقافي والأسلوب الخاص في استخدام اللغة الذي يميز الناطق باللغة ببساطة سيكون المنطلق الأول من بين منطلقات عديدة في الطيف العريض من الشعوب التي تستخدم اللغة المشتركة lingua franca.

---

[٣] وبشكل طبيعي، مع التحفظ أن من المألوف في مثل تلك المجالات أن تميز ثقافتين مهيمنتين في تدريس اللغة الإنجليزية ELT، وهما الدوائر الأمريكية والبريطانية.

يبني ماكاي Mckay في مناقشته للدراسات الثقافية في كتابه تعليم اللغة الإنجليزية ELT (٢٠٠٠) على آراء كرامش حول دور "الثقافة" في تعليم اللغة (Kramsch, 1993). ومن هنا، يتضح أن ماكاي وكرامش ملتزمان بفكرة أن تدريس اللغة والثقافة يتطلب احتراماً شديداً بالتوجه الثقافي للمتعلم. فمن وجهة نظرهما، الهدف الأول للتدريس هو تشجيع المتعلمين على تحديد مكانتهم كأعضاء ضمن ثقافتهم الخاصة ممن يفهمون المكانة الثقافية الخاصة بهم وبالآخرين، وليس كأعضاء مرتقبين يطلبون قبولاً واعترافاً من مجموعة من الناطقين بلغة أولى L1 أجنبية. ووجد ماكاي Mckay أن تمييز بايرم Byram (١٩٩٨) أن الثنائية الثقافية biculturalism تفترض مسبقاً التماهي مع، وربما قبول ثقافة اللغة المستهدفة، في مقابل البين – ثقافية interculturalism، والتي تدل فقط على الوعي بالثقافات الأخرى وبأهميتها. ولأن اللغة الإنجليزية تعرف بأنها لغة ، أي لغة يملكها أولئك الذين لديهم معرفة باللسان، فلا يمكن تمثيل الفوارق الثقافية بأي وسط لساني معين. وبالتالي، فإن البعد الثقافية لتعليم اللغة الإنجليزية ELT، من بين أشياء أخرى، لا بد أن يتم تقديمه بأسلوب يشجع المتعلمين على تفهم وتقدير الآخرين الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية في تعاملهم، اخذين بعين الاعتبار تمايزاتهم الثقافية في اللغة الإنجليزية.

ويشدد ماركاي على "الحاجة إلى الاعتراف بقيمة دمج المعلومات التي تتعلق بالثقافة الخاصة بالطلاب" لأن مثل هذه المعلومات يحتاجها الطلاب الذين يريدون أن يكونوا قادرين على شرح ثقافتهم للآخرين (Mckay, 2000: 11). إن هذه نظرة جديدة ومتجددة لفرع الدراسات الثقافية من تعليم اللغة الإنجليزية ELT. إن تصميم المنهاج، وتطوير استراتيجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT، وتأليف مواد تعليم اللغة مع أخذ مثل تلك الأهداف في الحسبان سيصبح شيئاً مختلفاً تماماً بالمقارنة مع الاتجاه التقليدي

لنشاط تعليم اللغة الإنجليزية ELT الحالي اليوم. وفضلاً عن ذلك، إذا كان الهدف من التدريس هو تعزيز الهوية المميزة للمتعلم في اللغة الإنجليزية ومن خلالها، وإذا كان المبرر لذلك هو الاعتقاد الراسخ أن مثل هذا العمل سيؤدي إلي ناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو كناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL ممكن هم أفضل الأفضل إعداداً للانخراط في عالم متعدد ثقافياً، فمن الملائم بالتأكيد أن يقوم بالتدريب شخص لديه الخبرة للتعبير عن ثقافته الخاصة بلغة أجنبية. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS ملائم بشكل خاص لمواجهة مثل تلك التحديات.

ومن جانب آخر، عند تدريب المدربين لإشراك الناطقين باللغة NS ضمن سياقات الناطقين باللغة، فيلزم أن تقدم برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT تدريساً في السياقات الثقافية لكيفية تفاعل غير الناطقين باللغة NNS مع غير الناطقين باللغة NNS، خاصة في السياقات التي يكون لدى المتعلمين دافعية للاندماج. وبالنسبة لأولئك الطلاب، فان الممارس الناطق باللغة NS ملائم بالتأكيد عندما يكون الهدف من التدريس هو البحث في البيئات التي يقطنها الناطقون باللغة NS. بالنسبة للطلاب الذين يحملون أفكاراً تقليدية حول تعلم لغة أجنبية، وممن مستوى كفاءتهم متقدم، يكون من المعقول توقع أن مثل هؤلاء الطلاب سيرغبون باكتساب المعرفة، على سبيل المثال، عن الثقافة الأمريكية والبريطانية، والممارس الناطق باللغة NS بلا شك سيستمر تقديره من بين المتعلمين. إن قيمة استخدام مثل هؤلاء المدرسين ذوي القدرات المشابهة، مع ذلك، لا يقلل من أهمية تعزيز الممارسين غير الناطقين باللغة NNS في البرامج التعليمية للغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL.

إن أي برنامج للغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL حسب التعريف يجب أن يشمل الفحص الدقيق للسياقات التي تستخدم فيها اللغة الإنجليزية في السياقات عبر – الثقافية

بين غير الناطقين باللغة NNS وغير الناطقين باللغة NNS. وفضلاً عن ذلك، ففي حين أن الهدف الأول لبرامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL هو توعية الطلاب حول الكيفية التي يمكنهم بها تمثيل ثقافاتهم وهوياتهم الخاصة باللغة الإنجليزية ومن خلالها، فإنها تهتم بالدرجة الأولى كذلك بالحاجة إلى إعطاء الطلاب الفرصة لاكتساب المعرفة بالبيئة الأوسع التي سيعملون ضمنها. ومن هنا، فإن معرفة وفهم كافة الشعوب التي تستخدم اللغة الإنجليزية مفيد. إن مثل هذا التدريب والمعرفة لا يقوم على اعتقاد أن معايير الناطقين باللغة لها قيمة أكبر بالمقارنة مع المعايير البعيدة عن الناطقين باللغة de-nativised. وتماماً كما أن تنوعات اللغة الثانية هي أشكال الاتصال الأكثر ملاءمة في المجتمعات التي توصف بأنها ضمن "الدائرة الأبعد" في تصنيف كاشرو، فإن تنوعات اللغة الأجنبية ملائمة للناطقين باللغة الأجنبية الذين يطمحون تعلم اللغة الإنجليزية بدون إعطاء الانطباع للآخرين أنهم أفراد ثانويين في المجتمع الأنجلو – ساكسوني (انظر Kachru, 1985).

وفي حين أن العديد من الممارسين غير الناطقين باللغة NNS الذين يعملون في قلب أوروبا يؤيدون المعايرة بالناطقين باللغة NS، فإنه يمكن اعتبار أن للممارسين غير الناطقين باللغة NNS الملتزمين بنشر اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca مزايا في كافة أشكال التدريب المؤسسي للغة الأجنبية. ولأسباب واضحة، يفهم الممارسون غير الناطقين باللغة NNS الأسلوب الذي يتصور به طلابهم "أجنبية" الآخر، والطريقة التي يمكن بها التوافق مع هذه المعرفة، بأسلوب مختلف كليةً عند مقارنتها بالممارس الناطق باللغة NS أحادي اللغة. وبالتالي، إذا افترضنا أن الهدف الأول للتدريس هو التشجيع إن لم يكن القبول أو على الأقل احترام ممارسات واعتقادات الآخرين، فإن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS، الذين كانوا في الحقيقة يمثلون الآخر بالنسبة

للناطقين باللغة NS، ستكون مشاركتهم لاستراتيجياتهم الاتصالية المتعددة مع الطلاب أفضل من أجل التغلب على العقبات بين الشعوب ذات التوجهات الاجتماعية، والثقافية، واللغوية المختلفة. إن مثل عمليات التلقي والتفاوض هذه ربما يفهمها بشكل أفضل الممارس غير الناطق باللغة NNS لسبب بسيط وهو أنهم عايشوا عمليات تفكير مشابهة، ومثل هذه التجربة تساعدهم في جهودهم لمساعدة غيرهم من الطلاب في رحلتهم في عالم استخدام اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، لا بد من ملاحظة أن معايشة نفس العمليات لا يضمن درجة عالية من التساهل. ومع ذلك، أرى أنه حيث يشترك المدرس والطالب في أرضية مشتركة بينهما، سيقوم أساس قوي لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL.

وبالتالي، فإن البين- ثقافية interculturalism كتصور مفاهيمي لأهداف المكون اللغوي والثقافي في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، تتحقق، برأيي، عندما يشارك الممارس في التوجهات الثقافية للمتعلمين. إن البديل هو الوقوع في شَرَك رفع الناطقين باللغة NS (والسياقات الثقافية للناطقين باللغة NS) على حساب الهويات المحلية. وبدون تشجيع الهويات المحلية في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، سيكون هناك خطر أن يستمر تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كأداة إمبريالية لغوية وثقافية. ومن جانب آخر، مع تشجيع الهويات الثقافية في تعلم اللغة الإنجليزية ELT، ستكون هناك إمكانية أن تصبح اللغة الإنجليزية لغة فرانكفونية lingua franca أكثر "ديمقراطية".

وتقدم كرمش تمييزاً مفيدا هنا في اقتراحها لتقارب الأسس الجوهرية لشعار حقوق الإنسان اللغوية كما اقترح سكوتناب - كانغاس وفيليبسون (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994) فكرة الكفاية الاتصالية. إن "تعليم الجوهر" كما اقترحت كرامش تنطوي على افتراض مسبق العلم بالسياقات الفعلية التي يستخدم فيها الدارسون اللغة

الإنجليزية (Kramsch, 1998:24). إن مثل هذا الموقف يشرح محاولة التوافق مع ما هو مفروض أو الوظائف الإمبريالية اللغوية لتعلم اللغة الأجنبية. ويضع إطاراً مرجعياً لدراسة إستراتيجيات الخطاب العديدة التي تميز غير الناطقين باللغة NNS عن الناطقين باللغة والفروقات الثقافية التي يعتقد أن شريحة الناطقين للغة تمثلها. وبالتالي، من المعقول، بالتأكيد، أن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS سيتولون دوراً قيادياً في بناء منطلقات تقعيد، وتقنين، ومعايرة تنوعات غير الناطقين باللغة NNS التي تعكس عقلية غير الناطقين باللغة NNS الذين في استخدامهم للغة المشتركة lingua franca يدركون الوقائع الثقافية واللغوية التي تختلف بشكل متميز عن الأطر المرجعية التي تميز الناطق باللغة NS. وهذه هي الطبيعة الحقيقية لتصور اللغة الانجليزية مفاهيمياً كلغة مشتركة lingua franca. وفي حين أن غالبية الناطقين باللغة NS يستخدمون بشكل أساسي اللغة الإنجليزية في تواصلهم مع الناطقين للغة الآخرين، فإن شريحة غير الناطقين باللغة NNS هي التي تمثل الطليعة في تطور اللغة كوسيلة للاندماج اللغوي والثقافي العالمي.

## ٤- السويد ونشوء اللغة الإنجليزية-الأوروبية
## Sweden and the Genesis of Euro-English

كان ينصب اهتمامي بشكل رئيسي على الأسلوب الذي يمكن لتصورات اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca أن تفيد في تطوير استراتيجيات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية بالنسبة لقلب أوروبا. وبالنسبة للمناقشة هنا حول سلسلة الدراسات الثقافية في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، والدور الذي يمكن أن يلعبه الممارس غير الناطق باللغة NNS في تدريس وحدات تعليمية من الدراسات الثقافية، فقد يكون من المفيد أن نتطرق إلى الظروف الخاصة لتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في قلب أوروبا.

وسبب تركيزنا على السويد ببساطة هو أنني أكثر معرفة بتعليم اللغة الإنجليزية في هذا البلد، وكذلك بسبب أن برامج اللغة الإنجليزية في هذه الدولة العضو في الاتحاد الأوروبي EU مشابهة كثيراً للبرامج التعليمية المستخدمة في شمال أوروبا كما أنها تمثل اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بالنسبة لهذه المنطقة من الاتحاد الأوروبي. ففي السويد، كانت تقاليد التعليم على كل المستويات، حتى بداية تسعينات القرن العشرين تشجع الإنجليزية البريطانية BrE و تعلم ألفاظها، وبالنسبة للطلاب كان التقليد العمل تجاه تحقيق كفاءة تقترب من الناطقين باللغة. فبرامج الدراسات الثقافية استهدفت التنظيم الاجتماعي والثقافة البريطانية، وأفردت حيزاً معيناً للدراسات الأمريكية.

ونتيجة لذلك، كان غالبية السويديين قبل تسعينات القرن العشرين يمتلكون اللهجة البريطانية ويتبعون قواعد النحو، والتهجئة، والمفردات في الإنجليزية البريطانية BrE. إن العديد من مستخدمي اللغة الإنجليزية من أجزاء أخرى من العالم عند تفاعلهم مع السويديين قد يصنعوا روابط مع السياق الاجتماعي والثقافي البريطاني. على سبيل المثال، في حين أن المدرسين السويديين في السابق كانوا يلتزمون بفكرة عدم قبول المزج بين سمات اللغة الإنجليزية البريطانية والأمريكية، وكان طلبتهم يظهرون علامات على التقيد بهذه الممارسة، فإنه بوجود الأمركة Americanization اللغوية، فقد شاع في السويد الشكل اللساني المحكي من اللغة الإنجليزية في وسط الأطلسي ربما أكثر انتشاراً من الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية AmE على حد سواء (انظر Mobarg, 2002; Soderlund & Modiano Axelsson-Westergren, 2002;). إن الأمركة اللغوية، التي أصبحت تتزايد في السويد وأوروبا خلال فترة ما بعد الحرب، مع رواج حقيقي في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين، جعلت من التوافق على صورة واحدة شبه مستحيل. إن مجيء الإنترنت، والتطور في الاتصالات، وازدهار

الإعلام الأمريكي في مجالات عديدة (الأفلام، شبكات التلفزة ال، والتطبيقات الحاسوبية التفاعلية، الخ) جعل انتشار اللغة الإنجليزية الأمريكية AmE يتسارع، وكذلك انتشار الأسلوب الذي تؤثر به الإنجليزية الأمريكية AmE على التنوعات الأخرى. وفضلاً عن ذلك، في السنوات العشر الأخيرة كانت هناك دلائل على أن اللغة الإنجليزية البريطانية BrE نفسها لم تعد شاملة بما يكفي لتلبية احتياجات الطلاب سواء السويديين أو في قلب أوروبا[٤].

وبالتالي، فإن استخدام اللغة الإنجليزية بالنسبة للعديد من السويديين هو الآن أكثر تعددية، وأكثر انسجاماً مع التصور الذاتي للسويدي كمواطن منفتح عالميا يعتمد على اللغة الإنجليزية للتواصل عبر الثقافات. إن الابتعاد عن منظور الإنجليزية البريطانية BrE بالنسبة للغة الإنجليزية، مع ذلك، والاقتراب نحو فهم أكثر تعددية من الناحية الثقافية لم يتم الاعتراف به في العديد من السياقات المؤسسية لتعليم اللغة. وعندما كنا ندرس في مستوى الكلية رأينا تطور المنهاج الذي يبين الوعي بالتغيرات التي حدثت؛ فالمدارس الأساسية والثانوية، وبرامج تدريب المعلمين لم تكيف مناهجها بشكل كاف لتتوافق مع التغيرات في فهمنا لدافعية المتعلم، والسياقات الثقافية للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن هذا أمر غير محمود، باعتبار أن الحاجة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة فرانكفونية lingua franca قد أصبحت حاجة ملحة في تلك السياقات التعليمية التي يفضل فيها الدارسون أنفسهم استخدام أشكال عالمية من اللغة.

---

[٤] في عام ١٩٩٤، تغيرت السياسة التعليمية الحكومية الرسمية من اشتراط تدريس اللغة الإنجليزية البريطانية BrE القياسية إلى خيار التدريس بأي من الشكلين التعليميين سواء الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية ArE (حيث تعامل الإنجليزية الأمريكية ArE من قبل العديد من المدرسين كشقيق غير مرغوب).

## ٥- اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السويد
## EFL in Sweden

في استقطاب المدرسين للمدارس الأساسية والثانوية (وفي بعض الحالات، في مؤسسات التعليم العالي)، كان المبدأ الأساسي للإداريين المسئولين عن التوظيف لمدة طويلة هو الإعلاء من شأن الناطقين باللغة الإنجليزية الذين ينتمون إلى مستويات اجتماعية "مرموقة"؛ وعند عدم توافر الأفراد الذين لديهم مثل تلك القدرات، فإن الناطقين باللغة الذين يطمحون بتحقيق مثل تلك الأهداف يعتبرون الأفضل بعدهم، وبالتالي، فإن غالبية مدرسي اللغة الإنجليزية في السويد يتكلمون العامية البريطانية بأسلوب معين، وأحياناً بلكنة سويدية. وفي التدريس، فإن أسلوب تعليم اللغة الأجنبية التقليدي هو نظام اليوم. فالمعلم، النموذج، يدرب طلابه على القواعد النحوية، والالتزام، أخذا بالاعتبار السمات الخاطئة للغة التي قد تكون مقبولة في تنوعات لغوية أخرى، خاصة الإنجليزية الأمريكية AME. و هذا المعلم لديه الاعتقاد بتفوق الإنجليزية البريطانية BrE على غيرها من اللغات الانجليزية بالإضافة إلى الاعتقاد أن الملكية الفكرية البريطانية أكثر قيمة مقارنة مع ما هو معروض في مجالات أخرى للغة الإنجليزية.

وبشكل طبيعي، فإن الافتراض هو أنه يجري تدريب الطلاب للعمل في بريطانيا؛ لنقل أن التمرينات تصمم لكي تلائم سهولة الاتصال بين الطالب والناطق باللغة الإنجليزية البريطانية BrE. وفي تلك السياقات، من المتوقع أن "يمثل" المدرس الناطق باللغة ، من أجل "إعادة خلق" البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها الناطق باللغة. إن العديد من الأعراف الاجتماعية القياسية، والسلوك المهذب يتم استحضارها إلى الواجهة في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية. إن استخدام الأسئلة التقريرية tag question والتلميحات، على سبيل المثال، تُدرس كوسيلة "لكسر الجليد" في المحادثة المهذبة.

وفيما وراء البروتوكولات الاجتماعية، يتم التشديد كثيراً على التصور السويدي للتاريخ، والثقافة، والمجتمع البريطاني. إن مثل هذه المعرفة من المفترض أنها مطلوبة من أولئك الذين يريدون أن يُنظر إليهم على أن "يعلموا" من قبل أن محاورا لهم بريطاني. إن البريطانيين أنفسهم يُختزلون في تصورات نمطية؛ فالبرامج التعليمية التي تبلغ أوجها بين السويديين تنتقل بالفعل إلى المملكة المتحدة. وهذا "الاحتفاء الختامي" يعيدنا إلى قيمة معرفة اللغة الإنجليزية في أي سياق بريطاني ويعزز إيمان الطلاب بحكمة تعلم اللغة الإنجليزية البريطانية BrE. ويُعتقد أن مثل هذا التدريب عظيم القيمة كوسيلة لإعداد الطلاب ليس فقط لإشراك البريطانيين ولكن كذلك الشعوب الأخرى الناطقة باللغة الإنجليزية.

## ٦- التوجهات البريطانية في المواد التعليمية السويدية

**British Orientation in the Swedish Educational Materials**

إن المواد التعليمية المستخدمة في التدريس تعكس هذه النظرة المحافظة للغة؛ فالقواميس البريطانية هي طبعة معيارية في السويد (أكثر انتشاراً لونغمان وأكسفورد)، لأنها المراجع والقواعد التي كتبها غالباً بريطانيون يعيشون ويعملون في السويد، أو من قبل سويديين درسوا بالطريقة البريطانية. وفي حين أننا نرى حيزاً أكبر في المواد مخصص لتنوعات أخرى من اللسان الإنجليزي، فإن هذه النشاطات في الغالب مشوهة بحيث أنها تفهم كأمثلة لفرد لديه توجه بريطاني يواجه شخصاً يمثل الآخر فعلياً. إن الناطقين بتنوعات أخرى من اللغة الإنجليزية، الناطق باللغة وكذلك الناطق بلغة ثانية يتم الاعتناء بهم على حساب المنظور البريطاني. وفي الغالب يتم التقليل من شأن الأمريكيين بينما يتم تصوير البريطانيين بشكل ثابت كأفراد يظهرون كل ما تعنيه اللغة الصحيحة والبروتوكولات الاجتماعية المناسبة. وبالتالي، فإن التصورات النمطية

زاخرة في المناقشات حول الأمريكي "النموذجي" باعتباره لا يخلو من العيوب، بينما الفرد البريطاني في التصورات النمطية يتم تصوره كشخص يعيش حياة بريطانية أكثر تطوراً ومثالية. وفضلاً عن ذلك، وفي حين أنه غالباً ينشأ جو ليبرالي ومتعدد ثقافياً في المواد وكذلك في التدريس، فالواضح أن اللغة تقدم كملكية للبريطانية، والسياقات التي تستخدم في معظم النصوص تشرح كيف يتصور الفرد العالم من وجهة نظر "أنجلو" Anglophile استعلائية.

إن هذا النظام يوجد في عملية التحليل كنتيجة للتغيرات الجارية داخل الصف وخارجه. على سبيل المثال، في السنوات الأخيرة شاهدنا تزايد استخدام المواد الأمريكية، ليس في المقررات، والقواميس والنحو بشكل خاص، ولكن بشكل بارز في الأعمال المرجعية. إن معظم تكنولوجيا المعلومات المتوافرة لأطفال المدارس السويديين مكتوبة بلغة إنجليزية أمريكية AmE، وتقدم بديلاً عن اتجاه الإنجليزية البريطانية BrE. إن هذه النقلة البعيدة عن منظور الإنجليزية البريطانية BrE تعززت من خلال قراءة كتب كتبها مؤلفون من البلدان النامية. إن ظهور "الأدب المكتوب باللغة الإنجليزية" في مقابل "الأدب الإنجليزي" يتحدى السياق الثقافي التقليدي لتعليم اللغة الإنجليزية ELT. فبينما تتطور ممارسات تعليم اللغة الإنجليزية ELT وكذلك المواد التعليمية من خلال تعرض الطلاب لمدى واسع من التنوعات اللغوية، فهي في نفس الوقت تشجع اللغة الإنجليزية البريطانية القياسية كنموذج في تدريس النحو، والمفردات، ومهارات المحادثة. وفي الحقيقة، أصبح واضحاً بشكل متزايد لعدد كبير من ممارسي تعليم اللغة الإنجليزية ELT في السويد أن الاعتقاد في أي برنامج للدراسات الثقافية والذي يركز بشكل تام على التصور المفاهيمي البريطاني للعالم هو أسلوب قديم تماماً. فإذا أخذنا بعين الاعتبار المواد الفعلية المستخدمة في التدريس، يتضح أن

الناطقين باللغة الإنجليزية البريطانية BrE، والممارسين غير الناطقين باللغة NNS الذين يعتمدون الإنجليزية البريطانية BrE المعيار لديهم لتدعم جهودهم في ترويج إيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT التقليدية. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS في السويد الذي يطمح إلى تطبيق المداخل الجديدة على تدريس اللغة الإنجليزية سوف يبحث عن مواد أخرى، مواد تركز على التعددية الثقافية وعلى التنوع الثقافي.

## ٧- برامج الدراسات الثقافية والتعددية الثقافية
## Cultural Studies Programs and Cultural Pluralism

من الواضح أن البرامج التقليدية كانت ولا تزال تهتم بشكل رئيسي بالظواهر الاجتماعية والثقافية البريطانية. وبالرغم من ذلك، يتم الترويج حالياً لعدد من الخطابات الجديدة. إن الانبهار بالاثنية والحركات ما بعد فترة الاستعمار، على سبيل المثال، حرفت بشكل كبير السياق الثقافي لتعلم اللغة الإنجليزية بعيداً عن التفسيرات التقليدية للقانون (من منظور بريطاني) تجاه الاهتمام بالخطابات التي يقدمها أناس يعيشون في بلدان نامية أقليات من أبنائها تعيش في الغرب. إن التركيز على الهويات الفرعية hyphenated identities، وعلى الناس تحت التمييز لأي سبب يجلب انتباهنا بينما الملكيات الفكرية للجمهور العام في بريطانيا وكذلك في الولايات المتحدة تفتقد أساسها. ومن المنطقي افتراض أن قراءة ودراسة أعمال مؤلفين مقننين هو عمل أكاديمي هام بالنسبة للناطقين باللغة أولى L1 الذين يطمحون إلى تعلم المزيد عن ثقافاتهم الخاصة. ومع ذلك، بالنسبة لمشروع تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، فإن مثل تلك النصوص أقل ملاءمة من الناحية التعليمية عند مقارنتها بالنصوص التي تركز على التواصل عبر- الثقافي، وهذا ينطبق بشكل خاص على استخدم أولئك المهتمون في

العمل على اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة lingua franca. ونتيجة لهذا التغير في الاهتمام، أصبح مقبولاً بين ممارسي تعليم اللغة الإنجليزية ELT استهداف التفاعل الاجتماعي بين غير الناطقين باللغة في مقابل وجهة النظر التقليدية أن المتعلم غير الناطق باللغة يقف في مواجهة الناطق باللغة. إن هذا السياق الثقافي، أي غير الناطق باللغة NNS مع غير الناطق باللغة NNS، يخلق بروتوكولاً اجتماعياً كحقل مثير للدراسة قائم بذاته. وبالتالي، في برامج الأدب والدراسات الثقافية في السويد التي صممت لدعم عملية تعلم اللغة، فإن البديل عن التوجه نحو اللغة الإنجليزية البريطانية BrE هو تصور استخدام اللغة الإنجليزية من منظور غير الناطق باللغة، وتشجيع الملكيات الفكرية للأقليات ولفترة ما بعد المستعمرات.

إن قراءة "الأدب باللغة الإنجليزية" في مقابل "الأدب الإنجليزي" يفترض دراسة كل الآداب من كل أنحاء العالم الذي يستخدم اللغة الإنجليزية. ففي جامعة جافل Gavle على سبيل المثال، يقرأ طلبة السنة الأولى الآداب ال باللغة الإنجليزية ويدرسون اللغة كوسط اتصال تعددي من الناحية الثقافية.. ولا بد من ملاحظة أن برامج الدراسات الثقافية، مع ذلك، لكي تكون فعالة، تتطلب معياراً تعليمياً للغة الإنجليزية كلغة دولية EIL من أجل التدريس الفعلي للغة. إن فرض معيار تعليمي في التدريس سواء انجليزية بريطانية BrE أو انجليزية أمريكية AmE، ومن ثم فرض تفسير "تعددي من الناحية الثقافية" للغة الإنجليزية في الوحدات الدراسية الأدبية والدراسات الثقافية لا ينسجمان، وفي حين أنها تتقدم على البرامج التقليدية، إلا أنها توصلنا فقط إلى منتصف الطريق في رحلتنا.

## ٨- الهوية، والدراسات الثقافية، وغير الناطقين باللغة ، وتعليم اللغة الإنجليزية

**Identity, Cultural Studies, the NNS, and ELT**

إن قضية الهوية الثقافية ذات أهمية أساسية، لأنها الجانب العملي من الصورة اللغوية المستهدفة بعبارات اتصالية. ومن أجل المحافظة والترويج لحقوق الإنسان اللغوية، يجب أن لا يقتصر تعليم اللغة الإنجليزية ELT على رؤية اللغات المشتركة للغة الإنجليزية القياسية، ولكن كذلك أن تصبح قاعدة للدراسات الثقافية التي تشجع على تطور هويات غير الناطقين باللغة (انظر Canagarajah, 1999; Modiano, 2001b; and Rajagopalan, 1999). وكخطوة أولى، ينبغي استخدام القواميس الدولية في التدريس، ومعرفة المفردات يجب أن تتجاوز الوصف البسيط للمعنى. وعوضاً عن ذلك، يجب أن تشمل المعرفة المفرداتية ليس فقط العلم أين تستخدم المصطلحات عادةً، ولكن كذلك أين يكون استخدامها غير معروف. وفيما هو أبعد من هذه المعرفة، سيرغب الطلبة في التجليات العديدة للغة الإنجليزية كلغة دولية EIL بتعلم الكلمات التي هي "في صميم اللغة الإنجليزية" ومستخدمة عادةً ومفهومة من قبل غالبية مستخدمي اللغة الإنجليزية. وكمثال، المصطلح الإنجليزي البريطاني BrE "مدرسة حكومية" لتعني "مدرسة داخلية خاصة" (public school for private boarding school) ومصطلح (عيار) stone ليعني مقياس وزن (٦.٣ كيلوغرام) هي مصطلحات ذات خصوصية ثقافية. إن عدداً كبيراً جداً من الناس في أمريكا الشمالية لا يعلمون بهذه الفوارق (وفي الحقيقة العديد من مستخدمي اللغة الإنجليزية عبر العالم لا يعرفون هذه المصطلحات بأي معنى). إن الطلاب الذين لديهم منظور عبر- ثقافي للغة الإنجليزية يتعلمون ليس فقط المصطلحات نفسها وكذلك أين تستخدم هذه المصطلحات، ولكن كذلك حقيقة أن مصطلح "مدرسة داخلية خاصة"، أو تسمية الوزن بالكيلو مستخدمة ومفهومة دولياً بشكل أسهل. وبالتالي، في دراسة المفردات، يتم توعية طلبة اللغة الإنجليزية كلغة

مشتركة لمثل تلك التعقيدات في استخدام المفردات. وبشكل بديل، تقديم تفسير للمفردات ذات خصوصية ثقافية، يكون أقل ملاءمة من الناحية الاتصالية وأكثر تعدياً من الناحية الثقافية. وفضلاً عن ذلك، فإن الممارس غير الناطق باللغة NNS، الذي ليس لديه ولاء نحو فئة من الناطقين باللغة NS سيكون في وضع أفضل لتغليب المصلحة في مثل تلك الأمور.

ويمكن أن يقال نفس الشيء بالنسبة للفظ؛ فسواء أخذ المتعلمون تدريساً بالإنجليزية القياسية، وكان متوقعاً منهم "إتقان" اللغة المنطوقة بذلك المستوى أو غيره فيمكن تشجيعهم على استهداف معايير لفظ أخرى. إننا نتصور أن طلبة اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL يتعرضون ويقدم لهم تدريس في تنوعات لغوية عديدة. وفي مسعاهم لتعلم تنوعات اللغة الإنجليزية الكثيرة، يكتسب المتعلمون المعرفة بالطرق المختلفة العديدة التي يمكن بها لفظ الكلمات. ومع ذلك ومن أجل مساعدة المتعلمين تطوير لهجتهم إلى ملاءمة اتصالياً، سيلزم ممارس تعليم اللغة الإنجليزية ELT امتلاك معرفة خاصة بصعوبات "اللفظ" الخاصة بالفئة اللغوية التي ينتمي إليها المتعلم. وفضلاً عن ذلك، من المقبول بالتأكيد في إيديولوجيات اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL احتفاظ المتعلمين برواسب لكنة لغتهم الأم. ومن هذا الجانب، أجرت جينيفر جينكنز بحثاً شاملاً حول معايير اللفظ بالنسبة لغير لناطقين باللغة NNS وتقدم في بحثها توجيهات مقترحة للفظ بالنسبة لغير الناطقين باللغة NNS والتي لها قيمة وظيفية جوهرية في الفعل الاتصالي (انظر Jenkins, 2000). وبالتالي، يمكن تصور أن الناطق الكفء باللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL هو شخص أتقن اللغة الإنجليزية، ويتواصل بشكل فعال في السياق عبر – الثقافي، ولديه لهجة تكشف عن اللغة الأم للمتكلم. وأحياناً، مع ذلك، فإن التصورات المفاهيمية مثل "اللهجة غير المميزة مناطقياً أو غير المميزة

جغرافياً" والتي تفترض أن لفظ غير الناطق باللغة NNS له قدر كبير من القيمة في الفعل الاتصالي، ستصبح خياراً واعداً. إن هذا المعنى لاستخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 في كون أن من الصعب تحديد مكانه جغرافياً يمكن بسهولة ملاحظته في اللغة الإنجليزية التي يتكلم بها العديد من الأوروبيين في قلب أوروبا. إن مثل هذا الاستخدام إلى حد كبير هو ما حاولت أن أصفه في بحثي كشكل من الإنجليزية الأوروبية أو إنجليزية وسط - الأطلسي.

كناطق باللغة، مع ذلك، أجد صعوبة في تدريس طلبتي كيف يتكلمون لهجة غير مميزة مناطقياً أو جغرافياً. بالتأكيد، الأفراد الذين يتكلمون بدون لكنة الناطق باللغة يكونون أفضل استعداداً لتعليم الدارسين كيفية التكلم باللغة الإنجليزية بهذه الكيفية. ومرة ثانية، نرى أن الحكمة هي في تشجيع الممارس غير الناطق باللغة NNS في تعليم اللغة الإنجليزية ELT، خاصةً في تلك السياقات التعليمية حيث تكون هيمنة ما يسمى صورة الناطق باللغة NS "المرموقة" هي في عملية إحلالها بإيديولوجيات تعليم اللغة الإنجليزية ELT الحساسة للضغط الثقافي في تعلم لغة أجنبية.

إن التركيز على التصور المفاهيمي للمفردات واللفظ في اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL يسير جنباً إلى جنب مع قراءة الآداب باللغة الإنجليزية حيث يتم تقديم النصوص في تدريس جذوره تمتد في مقاطع عريضة عبر المجتمعات التي تستخدم اللغة الإنجليزية. وفي تلك القراءات لا يكون للطلاب فقط الفرصة لملاحظة كيف تسلك اللغة الإنجليزية كلغة اتصال على نطاق واسع، لكن يمكن أن يشهدوا كذلك كيف تعمل الأشكال العديدة من البروتوكول الاجتماعي في السياقات الثقافية المتعددة. إن الإيديولوجيات الاجتماعية والثقافية التي تزدهر في الآداب المكتوبة باللغة الإنجليزية تمنح الطلاب فرصة الانخراط في عالم تعددي من الناحية الثقافية، وهو شيء يعمل

على موازنة الرؤية لأنجلو- أمريكية التي يتم الترويج لها كثيراً في الأدب الأمريكي والإنجليزي التقليدي. وبدلاً من قراءة شكسبير، وأوستن، وديكنز، والأخوات برونتيه، وهاوثورن، وبوي، يمكن أن يقرأ الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة فرانكفونية نصوصاً لمؤلفين مثل آتشيب، جورديمير، كينكايد، كينغستون، ووالكر[٥]. إن الممارس غير الناطق باللغة NNS والمتعلم على حد سواء في دراستهم لمثل تلك النصوص يكونون على قدم المساواة أمام تلك المواد. والبديل أن يكون غير الناطق باللغة NNS هو الآخر الذي يراقب من المحيط الأعمال الفنية الثقافية لشريحة الناطقين باللغة القابعين في المركز.

وفي دراسة اللغة الإنجليزية، يعطى الطلاب مقدمة عن اللغويات الاجتماعية حيث تتم الدراسة الدقيقة للغات الإنجليزية في العالم، والتنوعات اللغوية الرئيسة، ولهجاتها ولكناتها الإقليمية، والتنوعات اللغوية كلغة ثانية، واللغة الهجين pidgins، والكريولية Creoles. ويتعلم الطلاب أكثر كيف تعمل اللغة الإنجليزية في عدد متنوع من الدول القومية بحيث يكتسبون فهماً أفضل لمدى واسع من استخدام اللغة الإنجليزية. ومن هنا، يمكن أن نتصور أن دراسات اللغة الإنجليزية يمكن أن تكون الأساس لدراسة التنظيم الاجتماعي الأوروبي في قلب أوروبا، حيث قلب أوروبا، على سبيل المثال،

---

[٥] في مساق اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في جامعة جافل يقرأ الطلاب الروايات الآتية: تشناو آتشيب، "أشياء متناثرة"، لندن: هاينمان ١٩٥٨، نادين جورديمير، "شعب جولاي"، نيويورك: مطبعة الفايكنغ ١٩٨١، جامايكا كينكايد، السيرة الذاتية لأمي، نيويورك، فارار شتراوس وجيروكس، ١٩٩٦، ماكسين هونغ كينغستون، المرأة المحاربة، لندن: بيكادور (١٩٧٥) ١٩٨١، آيمي تان، نادي جوي لاك، لندن: فيناج (١٩٨٩) ١٩٩٨، آليس والكر، لون الأرجوان، كيمبريدج: مطبعة جامعة كيمبريدج (١٩٨٣) ٢٠٠٠.

حازت على نوع الاهتمام الذي حصلت عليه المملكة المتحدة في البرامج التقليدية. وفضلاً عن ذلك، يمكن دراسة أعمال منظمات مثل الاتحاد الأوروبي EU، والصليب الأحمر الدولي، والأمم المتحدة، والبنك الدولي. إن مثل تلك النشاطات هي بدائل عن التشديد التقليدي على التنظيم الاجتماعي والمؤسسات الأمريكية والبريطانية.

إن برامج الدراسات الثقافية يمكن أن تركز كذلك على الأعمال الفنية لأي منطقة أو دولة قومية. إن مثل هذا التعرض، وكذلك الجهود لاستيعاب الإيديولوجيات بشكل أفضل التي تدعم الملكيات الفكرية التي ينتجها غير الناطقين باللغة NNS يمكن أن تعمل كطريق في الوعي العالمي، وهو شيء يدعم غير الناطقين باللغة NNS في مسعىً لبناء فهم للغة الإنجليزية كلغة مشتركة وليس كوسط للهيمنة الاجتماعية – الاقتصادية والثقافية الآنجلو – أمريكية. إن دراسة الثقافات (التي تتواصل) باللغة الإنجليزية تقدم للمتعلمين الوعي بأدوارهم في الاندماج العالمي وال. ومن هنا، وتحت توجيه الممارس غير الناطق باللغة NNS، يمكن للطالب والمعلم على حد سواء وضع أنفسهم بشكل مركزي في عملية تطوير اللغة الإنجليزية كلغة مشتركة .

## ٩– الخاتمة

## Conclusion

يتضح أن رؤية العولمة والاندماج الثقافي، ليس فقط بالنسبة لأوروبا ولكن كذلك بالنسبة للناس عبر العالم تعتمد على لغة يتم التواصل بها على نطاق واسع. بالنسبة للاتحاد الأوروبي EU هذه اللغة هي الإنجليزية، وفضلاً عن ذلك، غير الناطقين باللغة NNS الأوروبيون يطمحون للمشاركة في حراك العولمة، فإذا كان الأمر كذلك، فمن الملائم أن تقدم برامج تعليم اللغة الإنجليزية ELT للأوروبيين في قلب أوروبا الفرصة لتعلم اللسان الإنجليزي كلغة مشتركة وفي الحقيقة فإن البرامج التي

توالي المنظور الآنجلو – سكسوني للإنجليزية، مع هيمنة الناطقين باللغة NS في تحديد الاستخدام الصحيح والتوجه الثقافي، والبروتوكول الاجتماعي لن تعتبر سليمة إيديولوجياً في السنوات القادمة. وكبديل، فإن رؤى اللغة الإنجليزية كلغة عالمية EIL، والإنجليزية الأوروبية، والإنجليزية وسط الأطلسي بالنسبة لقلب أوروبا هي الأفضل ملاءمة لدعم غير الناطقين باللغة NNS بهدف بناء الهوية من خلال اللغة المشتركة التي تمثل أفضل ما تمثل التوجه الثقافي الأوروبي في قلب أوروبا. إن مثل هذا الموقف يفترض أن الممارسين غير الناطقين باللغة NNS يلعبون دوراً هاماً في تطور اللغة الإنجليزية. والخطوة الأولى يجب أن تكون في تأسيس قواعد اللغة المشتركة للمعيار التعليمي، وفضلاً عن ذلك، تطبيق مكمل الدراسات الثقافية لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية التعددي من الناحية الثقافية بدل كونه موالياً للتصور المفترض لواقع الناطقين باللغة NNS.

## ١٠ – ملاحظات

بالطبع يمكن تصور أن يرفض الدارسون غير الناطقين للغة الذين يعيشون في دول قومية تسود فيها اللغة الإنجليزية الدوافع الاندماجية ويختارون عوضاً عن ذلك اكتساب اللغة الإنجليزية بنفس أسلوب الدارسين للغة أجنبية، الذين، مثلاً، يتابعون دراستهم للغة الإنجليزية في قلب أوروبا بدوافع مصلحيه.

هذا بسبب أن برامج تعلم اللغة الإنجليزية التقليدية صممت لزيادة المصالح الفئوية للناطقين باللغة. ولكي يصبح غير الناطقين باللغة متحررين من مكانة الهيمنة للناطقين باللغة، يجب أن يحدث رفض لتعريفات الناطقين باللغة حول الإنجليزية القياسية (انظر ميديانو، ١٩٩٩).

وبشكل طبيعي، مع التحفظ أن من المألوف في مثل تلك المجالات أن نميز ثقافتين مهيمنتين في تدريس اللغة الإنجليزية ELT، وهما الدوائر الأمريكية والبريطانية.

في عام ١٩٩٤، تغيرت السياسة التعليمية الحكومية الرسمية من اشتراط تدريس اللغة الإنجليزية البريطانية BrE القياسية إلى خيار التدريس بأي من الشكلين التعليميين سواء الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية ArE (حيث تعامل الإنجليزية الأمريكية ArE من قبل العديد من المدرسين كشقيق غير مرغوب).

في مساق اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في جامعة جافل يقرأ الطلاب الروايات الآتية: تشناو آتشيب، "أشياء متناثرة"، لندن: هاينمان ١٩٥٨، نادين جورديمير، "شعب جولاي"، نيويورك: مطبعة الفايكنغ ١٩٨١، جامايكا كينكايد، السيرة الذاتية لأمي، نيويورك، فارار شتراوس وجيروكس، ١٩٩٦، ماكسين هونغ كينغستون، المرأة المحاربة، لندن: بيكادور (١٩٧٥) ١٩٨١، آيمي تان، نادي جوي لاك، لندن: فيناج (١٩٨٩) ١٩٩٨، آليس والكر، لون الأرجوان، كيمبريدج: مطبعة جامعة كيمبريدج (١٩٨٣) ٢٠٠٠.

## ١١- المراجع

## References


Axelsson-Westerngren, M. (2002). "Refined" or "Relaxed" English pronunciation: Usage and attitudes among Swedish university students. In M. Modiano (Ed.). Studies in Mid-Atlantic English. Gavle: HS Institutionens Skriftserie Nr 7. 132-146

Braine, G. (Ed.) (1999). Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Byram,M. (1998). Cultural identities in multilingual classrooms. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), Beyond bilingualism. Clevedon: Multilingual, Matters. 96-116

Canagarajah, A.S. (1999). On EFL teachers, awareness, and agency. ELT Journal, 53(3), 207-213

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Davies, A. (1991). The native speaker in applied linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxfor: Oxford University Press

Jenkins, J. Modiano, M. & Seidlhofer, B. (2001). Euro-English. English Today, 17(4), 13-19

Kachru, B. (1982). Models of non-native Englishes. In Braj Kachru (Ed.), The other tongue. Urbana, Il: University of Illinois Press. 31-57

Kachru, B. (1985). Institutionalized second-language varieties. In S. Greenbaum (Ed.), The English language today. Oxford: Pergamon Press. 211-226

Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press

Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Eds.). Language Learning in intercultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press. 16-31

Llurda, E. (2000). On competence, proficiency, and communicative language ability. The International Journal of Applied Linguistics, 10(1), 85-96.

Llurda, E. (2004a). Non-native-speaker teachers and English as an international language. The International Journal of Applied Linguistics, 14 (3), 314-323

Llurda, E. (2004b). "native/Non-native speaker" discourses in foreign language university departments in Spain. In B. Dendrinos & B. Mitsikopoulou (Eds.), Policies for linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe. Athens, Greece: University of Athens Press: 237-243

McKay, S.L. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. TESOL Journal, Winter, 7-11

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? Englih language Teaching Journal, 46(4), 340-349

Mobarg, M. (2002). RP of GA? On Swedish school students' choice of English pronunciation . In M. Modiano (Ed.), Studies in Mid-Atlantic English, Gavle, Sweden: HS Institutionens Skriftserie Nr 7. 119-131

Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. English Today. 15(4), 3-13

Modiano, M. (2001a). Ideology and the ELT practitioner. The International Journal of Applied Linguistics, 11(2), 159-173

Modiano, M. (2001b). Linguistic imperialism, EIL, and cultural diversity. ELT Journal, 54(4), 339-346

Modiano, M. (Ed.) (2002). Studies sin Mid-Atlantic English. Gavle, Sweden: HS Intitutionens Skriftserie Nr 7

Paikeday, T. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Parakrama, A. (1995). De-heemonizing language standards: Learning from (post) colonial English about "English". London: McMillan

Pennycook, A. (1998). English and the discourses of colonialism. London: Routledge

Phillipson, R.. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, Affiliation and inheritance, ELT Journal, 44(2), 97-101

Rajagopalan, K. (1999). Of EFL teachers, conscience, and cowardice. ELT Journal, 53(3), 200-206

Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), Language learning in intercultural perspective. Cambridge: Cambridge University Press. 242-54

Seidlhofer, B. (1999). Double standards: Teacher education in the expanding circle. World Englishes, 18(2), 233-245

Seidlhofer, B. (2001). Closing the conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. The International Journal of Applied Linguistics, 11(2), 133-158

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (Eds.) (1994). Linguistic human right. Berlin: Mouton de Gruyter

Soderlund, M. & Modiano, M. (2002). Swedish upper secondary school students and their attitudes towards AmE, BrE, and Mid-Atlantic English. In M. Modiano (Ed.), Studies in Mid-Atlantic English, Gavle, Sweden: HS Institutionens Skriftserie Nr 7, 147-171

obeikandl.com

الباب الثاني

# المدرسون غير الناطقين باللغة NNS في الصف

# NNS Teachers in the Classroom

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الرابع

# التدريس المعتمد على مستخدم اللغة الثانية

# Basing Teaching on the L2 User

فيفيان كوك، جامعة نيوكاسل
Vivian Cook , University of Newcastle upon Tyne

## ١ – المقدمة

تدعو هذه الدراسة بضرورة أن يكون المنطلق في تدريس اللغة هو الاعتراف بأن مستخدم اللغة الثانية L2 هو شخص ذات صفات خاصة يعرف اللغة الأولى (L1) واللغة الثانية (L2)، وليس شخص أحادي اللغة يعرف لغة ثانية L2 إضافية. إن مستخدم اللغة الثانية L2هو شخص يستخدم لغة أخرى لأي غرض وبأي مستوى (CooK, 2002a )، وبالتالي لا تشمله معظم التعريفات الخاصة بثنائيي اللغة أو دارسي اللغة الثانية L2. فهم قد يكونون مؤلفين مثل نابوكوف أو كونراد (Nabokov or Conrad) الذي يؤلف الروايات، أو أبناء أقلية إثنية يعملون كمترجمين لآبائهم في الاستشارات الطبية، أو سياحاً مسافرين في إجازات، أو إرهابيين يتدربون للقيام بعمل ما، أو صحافيين يمارسون مهنتهم، أو رجال أعمال يقومون بصفقات على الانترنت، أو مقدمي برامج يقدمون مقابلات تلفزيونية. إن بعض مستخدمي اللغة الثانية L2 اكتسبوا لغتهم الثانية من خلال الحياة العملية، والبعض الآخر اكتسبوها بعد دراسة طويلة في الصف ؛ والبعض يحتاجها من أجل حاجته اليومية وبقائه، والبعض الآخر يحتاجونها

للتسلية، ولذة التعلم. وباختصار يتنوع مستخدمو اللغة الثانية L2 كباقي البشر. فاحتياجاتهم واستخداماتهم للغة واسعة باتساع أحاديي اللغة، إن لم يكن أكثر.

## ٢- مفهوم مستخدم اللغة الثانية L2 والكفايات المتعددة

**The L2 User Concept and Multicompetence**

يقوم مفهوم اللغة الثانية L2 على مبدأ الكفايات المتعددة لاكتساب اللغة الثانية، والتي تطورت كمدخل كلي لتعلم اللغة الثانية L2 منذ كوك (Cook, 1991). وتعني الكفايات المتعددة المعرفة للغتين أو أكثر في عقل واحد. وبالتالي يتضمن المصطلح مفهوم التزاوج اللغوي interlanguage، والذي كان يستخدم فقط لمكون اللغة الثانية، ومكون اللغة الأولى. وهو يتعامل مع عقلية مستخدم اللغة الثانية ككل وليس على أن لديه لغة أولى منفصلة ومكونات لغوية متزاوجة. و يعتبر دراسة اكتساب اللغة الثانية تعني قبول هذه الشمولية، وليس مجرد المكون التزاوجي.

إن السؤال الرئيسي لأبحاث الكفايات المتعددة هو كيف ترتبط لغتان في نفس العقل؛ إذ عند مستوى معين يجب أن تتعايش اللغتان. السؤال عندئذ هو عن المستوى الذي تنفصلان عنده، وفيما إذا كانتا في الحقيقة تنفصلان أصلاً. وهذا ما ينظر إليه على أنه خط متصل متكامل" (Cook, 2002 a) والذي يسير من الانفصال الكامل بين اللغتين عند أحد الطرفين إلى تكامل تام عند الطرف الآخر. إن هذا الخط المتصل قد يمثل التطور عبر الزمن أو يشير إلى أن أفراداً معينين قد يكونوا متكاملين بدرجة اكبر أو أقل بغض النظر عن مدة تعلمهم للغة الثانية. وقد يمثل جوانب مختلفة من اللغة: فاللفظ والمفردات قد تكون أكثر احتمالاً لأن تتكامل، والنحو أقل احتمالاً. إن الموقع على الخط المتصل قد يتباين كذلك حسب مفهوم جروسجيان لـ اللحن اللغوي Language Mode، أي تكامل اللغتين اعتماداً على مدى إدراك المتكلم أنه يستخدم لحنا لغوياً

منفرداً monolingual mode (أي يستخدم لغة واحدة)، سواء اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2، أو لحناً لغوياً مزدوجاً bilingual mode (يستخدم اللغتين معاً) (Grosjean, 2001).

ومن ثم فإن مصطلح "مستخدم اللغة الثانية L2" مهم جدا في هذا المدخل. ويشدد تشومسكي (مثلاً، Chomsky, 1986) أن على اللغويات أن تفسر المعرفة اللغوية للناطقين باللغة الكبار؛ وبعد أن يتم وصف ذلك فقط يمكن متابعة كيف تكتسب تلك المعرفة و شرح طبيعة هذه المعرفة. إن دراسة اللغة الأولى لا تبدأ بالنظر إلى كيفية اكتساب الأطفال لها: إن المهم هو مستخدم اللغة الأولى الناضج.

وعلى نحو مشابه، تتعلق أبحاث اللغة الثانية L2 بعقليات الناس الذين توصلوا بنجاح لمستوى عملي من اللغة الثانية L2 وليس مجرد كيفية تعلمهم لها. إن بعض مستخدمي اللغة الثانية قد يكونون كذلك متعلمي لغة ثانية L2 ممن لا يزالون في طور اكتساب اللغة: فالمهاجر الذي يستخدم لغة ثانية في الشارع يصبح طالباً يتعلم اللغة عندما يدخل باب غرفة الصف. ولكن لا نستطيع أن نبرر لأنفسنا القول أن مستخدم اللغة الثانية L2 هو متعلم دائم للغة الثانية L2 أكثر مما نبرر به قولنا أن الناطقين باللغة البالغين لا يزالون يتعلمون لغتهم الأولى. فعندما تتكلم أبحاث اللغة الثانية L2 عن كل ما يتعلق باللغة الثانية L2 "كاكتساب"اللغة أو التحدث عن الناس الذين يتكلمون لغة ثانية باعتبارهم "متعلمين للغة ثانية L2"، فيتضمن ذلك أنه لا أحد يستخدم لغة ثانية ينجح في الوصول إلى حالة أو درجة استخدام سليم اللغة الثانية. فإن الإنسان الخمسيني الذي استخدم اللغة الثانية طوال حياته لا يمكن أن يسمى متعلما للغة الأولى L1؛ فلماذا يعتبر استخدامه للغة الثانية لمدة ثلاثين سنة لا تزال تعتبر عملية تعلم؟ إن هناك القليل من الناس الذين يتخلصون من تذييلهم (تسميتهم) متعلم اللغة الثانية

حيث يصبحوا متحدثين بلغتين بشكل متوازن وشبيهين جدا في اللغتين بالناطقين باللغة بدل أن يكونوا مستخدمي لغة ثانية.

## ٣- مفهوم الناطق باللغة في اكتساب اللغة الثانية وتدريسها

**The Native Speaker Concept in Second Language Acquisition and Language Teaching**

إن العلاقة الحاسمة التي تغيرت في الكفايات المتعددة هي بين الناطق باللغة والشخص الذي يكتسب أو يستخدم اللغة الثانية. إن أبحاث اللغة الثانية L2 منذ القرن المنصرم فصاعداً استخدمت مفهوم التزاوج اللغوي interlanguage لوصف اللغة المستقلة لمتعلم اللغة لثانية L2، وذلك بهدف وصف المتعلمين كما هم - دراسة القواعد لديهم، والأصوات، والمفردات الخاصة بهم كأشياء خاصة بهم. ومع ذلك فإن مناهج البحث المستخدمة تضمنت بشكل متسق قياس متعلم اللغة الثانية L2 مقابل الناطق باللغة NS، سواء من حيث تحليل الأخطاء (الأشياء التي يقولها الناطق باللغة)، تكرارات لازمة (وهي السياقات التي يستخدم فيها أهل اللغة أشكالا معينة)، أو أحكاما نحوية (وهي جمل يرفضها أهل اللغة). إن النموذج الذي كان يقاس المتعلم عليه هو الكيفية التي يتصرف بها الناطق باللغة NS.

قاد هذا إلى جو شامل من الفشل والكآبة: فالشيء المثير بشأن اكتساب أي لغة ثانية هو لماذا يكونون أسوأ فيها، و تحقق قلة قليلة مستويات في اللغة الثانية يمكن لأحادي اللغة تحقيقها في اللغة الأولى. لنأخذ بعض الاقتباسات التي تمثل لذلك، والتي يمكن مراجعتها في الحقيقة في أي كتاب عام عن اكتساب اللغة الثانية، "إن الفشل في استيعاب القواعد في اللغة المستهدفة أمر شائع" (Birdsong, 1992: 706)، بشكل عام يحقق الأطفال مستوى كاملاً من الكفاية (في أي لغة يتعرضون لها) بينما يفشل

البالغون عادةً في أن يصبحوا ناطقين باللغة كأهلها) (Felix, 1987:140)، و (لسوء الحظ، إتقان اللغة في الغالب ليس نتيجة لعملية اكتساب اللغة الثانية SLA) (Larsen-Freeman & Long, 1991: 153). ولا يوجد معيار مقترح لنجاح اللغة الثانية L2 غير أن تكون مثل الناطق الأصيل باللغة. ويعني النجاح الاقتراب قدر الإمكان من هذا الهدف. هل هدف الوصول لمستوى الناطق باللغة قابل في الحقيقة للتحقيق ؟ لقد وجد أن قلة من الناس يمكن أن يصبحوا ناطقين باللغة كأهلها NS، وبالتالي فقد يكون بالنسبة للبعض صحيحاً ، ولكن عددهم ضئيل جداً بحيث أنهم يرتبطون باكتساب اللغة الثانية SLA، كرتباط مهارات مايكل شوماخر في القيادة، لقيادتي لسيارتي إلى العمل يومياً. إن التعريف المعقول للناطق باللغة NS هو أنه شخص يتكلم اللغة التي تعلمها في بداية طفولته. وحسب هذا التعريف من المستحيل بالنسبة لأي متعلم للغة الثانية أن يصبح ناطقاً أصيلاً باللغة NS بدون العودة بالزمن إلى طفولته ؛ حيث لا شيء تتعلمه في الكبر يمكن أن يؤهلك كناطق أصيل باللغة NS.

إن المشكلة في استخدام هدف الناطق الأصيل باللغة هي مقارنة فئتين من الناطقين الأصليين باللغة NS مع مستخدمي اللغة الثانية L2 كما لو أن أحدهما يحاول بشكل أساسي أن يصبح الآخر. ومتابعةً لآراء لابوف القوية حول الفروقات اللغوية بين المجموعات وليس القصورات (Labow, 1969)، فإن المقارنة مقارنة مجحفة ؛ لأنه يتم تعريف مجموعة من حيث الأخرى، وهذا لا يحدث في مجالات أخرى من الدراسة اللغوية، وبالتالي لم نعد نشعر أن من المناسب الكلام عن لغة المواطنين السود في الولايات المتحدة بأنها قاصرة في مقابل لغة أطفال الطبقة الوسطى ؛ أو أن لغة النساء نسخة قاصرة من لغة الرجال، مع أن هذه جميعاً كانت في وقت من الأوقات مطروحة. فهل قياس مستخدمي اللغة الثانية L2 مقابل الناطقين باللغة L1 يصل إلى حد

الوقوع في نفس الشرك؟ ويصر البعض على أن اكتساب اللغة الثانية هو حالة فريدة حيث يكون مبرراً لنا أن ننظر إلى مجموعة من البشر من حيث مجموعة أخرى ؛ فبينما نحن لا نعامل النساء كرجال قاصرين ، فإننا بشكل مشروع قد نعامل مستخدمي اللغة الثانية كناطقين قاصرين باللغة. وفيما يلي سنشرح مبررات أن مستخدمي اللغة الثانية L2 ينبغي معاملتهم على أنهم اناس مختلفون وليسوا قاصرين. إن من حق مستخدمي اللغة الثانية L2 التكلم باللغة الإنجليزية كمستخدمين للغة ثانية L2 وليسوا مقلدين للناطقين بها ، كما تجسد ذلك عبارة صانع الخمور الفرنسي عندما قال : "أنا أتكلم الإنجليزية بشكل ضعيف جداً ولكن لغتي الفرنسية ممتازة". وينبغي الحكم على مستخدمي اللغة الثانية بما هم عليه ، كمستخدمين للغة ثانية ، وليس ما لا يمكن أن يكونوا عليه أبداً بحسب التعريف ، أي ناطقين أصليين باللغة.

## ٤ – طبيعة مستخدم اللغة الثانية

## The Nature of the L2 User

إذا كان مستخدمو اللغة الثانية حقا مستخدمين فريدن للغة وقائمين بذاتهم و ليسو مقلدين للناطقين باللغة ، فماهي خصائصهم؟

١ – معرفة مستخدم اللغة الثانية من غير الناطقين بها باللغة الثانية بالتأكيد ليست نسخة طبق الأصل عن معرفة الناطق الأصيل باللغة. لقد احتدم الخلاف حول إذا ما كان بإمكان نسبة ضئيلة من الناطقين باللغة أن يصبحوا بشكل كامل متماثلين مع الناطقين بلغة واحدة فقط. أشار البعض إلى أنه يمكن أن يكون هناك ثنائيين اللغة المتوازنين ممن لغتهم الثانية لا تزال مختلفة عن الناطقين باللغة في الأحكام النحوية (كوبيتر Coppieters, 1987) و أشار البعض الأخر إلى مجموعة ضئيلة من طلبة اللغة الثانية ممن لا يمكن تفريقهم عن الناطقين باللغة أحاديي اللغة (بونغارتس ، فان

سوميرين، بلانكن و سجيل (Bongaerts, van Summeren, Planken & Schils 1997). وكما رأينا من قبل فإن حقيقة أن قلة غير مألوفة من الناس قادرة على الجري مائة متر في أقل من عشر ثوان لا يدلنا على سرعة الجري الطبيعي لدى الإنسان في السباق.

إن معرفة اللغة الثانية لدى الغالبية العظمى من المتعلمين تختلف عن معرفة اللغة الثانية للناطقين بها. إن معظم الجهود في أبحاث اكتساب اللغة الثانية كانت مكرسة لمعرفة سبب أن هذا هو الواقع سواء من خلال تحليل الأخطاء، الوصول إلى نحو عالمي، أو تدخل اللغة الأولى.

وبافتراض أن الكفايات المتعددة تعني وجود لغتين في نفس العقل، فليس مدهشاً أن معرفة اللغة الثانية لن تكون كمعرفة اللغة الأحادية: تكون اللغة الأولى حاضرة دائما لدى متعلم اللغة الثانية L2 عند اكتسابه للغة الثانية؛ فمستخدم اللغة الثانية L2 يحملها في ذهنه مهما كانت اللغة التي يعمل بها. إن مكون التزاوج اللغوي من الكفايات المتعددة يشكل جزءاً من نظام ذي لغة أخرى وبالتالي يميل إلى أن يختلف عن قواعد اللغة الأولى L1 لأحادي اللغة الذي لم تكن له طوال حياته إلا نظام واحد.

ولكن لا يعني هذا أن ذلك الاختلاف هو قصور؛ فلغة مستخدم اللغة الثانية L2 قد تكون لغة طبيعية تماماً لا تخرج عن جنسها؛ فلم ينبغي قياس هذه العقلية الأكثر تعقيداً بالمقارنة مع اللغة الأولى الأكثر بساطة لأحادي اللغة؟ فإذا لم يكن الهدف هو تقليد الناطق باللغة، فإن السؤال إذا ما كانت الحالة الفعلية ينبغي أن تكون مشابهة تماما للناطق باللغة أم لا، تصبح قضية هامشية، ولا صلة له بالموضوع أكثر من صلة مناقشة كم من الرجال يمكن أن يصبحوا نساء، حتى لو قدم الموضوعان نقاشات مثيرة وحكايات مدهشة.

ويعتقد أن الهدف السليم لمستخدم اللغة الثانية L2 هو التحدث باللغة الثانية L2 كمستخدم للغة الثانية L2، وليس كمستخدم للغة الأولى، باستثناء، لنقل، أولئك الذين يريدون أن يكونوا جواسيس ؛ وقول ذلك أسهل من تطبيقه. وحالياً ليس لدينا أي وصف لاستخدام اللغة الثانية L2 بنجاح. ويصف بيردو (Perdue, 2002) القواعد الأساسية التي يبدو أن كل دارسي اللغة الثانية L2 يكتسبونها في المراحل المبكرة، بغض النظر عن اللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2. وبينت جينكنز (Jenkins, 2000) ما ينبغي أن تكون عليه الخطة الدراسية والتي كانت تقوم على سهولة فهم اللغة الإنجليزية بين طلبة اللغة الثانية L2. وقد لا يكون هناك سقف واحد للنجاح في اكتساب اللغة الثانية L2 مثلما يوجد بالنسبة لإكتساب اللغة الأولى L1، وبالتالي يلزم وجود نماذج عديدة للاستخدام الناجح. ويمكن حاليا اتخاذ نموذج الناطق باللغة على انه السقف والمعيار إلى حين آن يتم تحديد توصيفات قواعد مستخدم اللغة الثانية L2، تكرار مستخدم اللغة الثانية L2، وفونولوجي مستخدم اللغة الثانية L2. ولكن هذا لا يغير حقيقة أنه لا ينبغي لنا توقع أن تقترب لغة مستخدم اللغة الثانية L2 من لغة الناطق بها ؛ وليس لنا أن نعاقب الطلاب على عدم مشابهتهم للناطق باللغة.

٢- لدى مستخدم اللغة الثانية **L2** استخدامات أخرى للغة تختلف عن أحادي اللغة. عند مستوى معين هناك استخدامات لكلتا اللغتين بشكل متزامن بدرجة أكبر أو أقل مثل الترجمة والتحويل الرمزي code-switching ؛ فالبعض يرى هذه كامتدادات لقدرة أحادي اللغة على إعادة الصياغة وتغيير الأسلوب ( بردايس Paradis, 1997) ؛ والبعض الآخر يرى استخدامات أحادي اللغة باعتبارها صوراً محدودة من المدى الكامل المتوافر لمستخدمي اللغة الثانية L2 (كوك Cook, 2002a). ولكن مستخدمو اللغة الثانية L2 يطبقون مدى أوسع من الوظائف اللغوية مما يستخدمه أحادي اللغة بالنسبة

لكافة احتياجاتهم الحياتية. ويمكن النظر إلى مستخدم اللغة الثانية L2 من حيث أل (*metissage*) – أي "الخلط بين مجموعتين اثنتين لتشكيل إثنية ثالثة" (كندا تري 1996 Canada Tree,).

في مستوى آخر، فإن في كل ما يقوم به المتكلم يسترشد باللغة الثانية، مهما كانت اللغة التي يستخدمها. إن قلة قليلة من مستخدمي اللغة الثانية L2 يمكنهم تقسيم لغاتهم بحيث يعطلون بشكل فعال الأولى ويعملون بالأخرى فقط. إن استخدامهم اليومي للغة يتبدل بشكل خفي حسب معرفتهم للغات أخرى. وفضلاً عن ذلك، فإن مستخدم اللغة الثانية L2 لا يعمل في نفس الموقف كمستخدم للغة الأولى L1 بسبب أن الحضور الفعلي لمستخدم اللغة الثانية L2 يغير من تصورات المشاركين. إن اللغة التي يستخدمها مستخدم اللغة الثانية L2 قد تكون أكثر تهذيبا من تلك التي يستخدمها أهل اللغة، فيقول "شكراً جزيلاً" بدلاً من "شكراً" (Cook, 1985) ولكنه قد يعكس توقعات الناطق الأصلي للغة: فنحن لا نتوقع من مستخدم اللغة الثانية أن يتكلم مثلنا ولا ننظر إلى اقترابهم من التمكن من اللغة الثانية بريبة أو تجسس. إن الناطقين باللغة لا يتكلمون بنفس الطريقة مع غير الناطقين باللغة مثلما يتكلمون مع الناطقين بها، جزئياً من حيث النحو، وجزئياً من حيث كيفية تقديم المعلومات. ومرة أخرى، فإن المواقف العملية مثل التسوق والذهاب إلى الطبيب تختلف عند وجود مستخدم اللغة الثانية L2. وبالتالي، فإن المواقف التي يتم عرضها في مقررات تدريس اللغة مضللة تماماً عندما تتضمن فقط كلام الناطقين باللغة أو كلاماً بين ناطق أصيل وناطق أصيل باللغة. وبالنسبة لغالبية المتعلمين فإنهم يعتبرون كلام مدرسيهم غير الناطقين باللغة يكون أكثر وضوحا عند تدريسهم لطلاب غير ناطقين باللغة.

٣- معرفة مستخدمي اللغة الثانية L2 بلغتهم الأولى من بعض الوجوه ليست نفس معرفة أحادي اللغة. في بحث حديث (Cook, 2003) تم تجميع مجموعة متنوعة من الأبحاث حول تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى. إن معرفة المتكلم بلغته الأولى بلا شك يتأثر باللغات الأخرى التي يتعلمها، سواء من حيث:

• النحو: إن الناطقين اليابانيين باللغة الإنجليزية أكثر ميلاً لتفضيل المواضيع المتعددة في الجمل اليابانية مقارنة باليابانيين الذين لا يعرفون اللغة الإنجليزية (كوك و لوريس و ستيلاكيس و توكومارو Cook, Iarossi, Stellakis & Tokumaru, 2003).

• المفردات. يستخدم الناطقون الروس المتمرسون بالعبرية مفردات روسية أقل ثراءً من وصفائهم الناطقين الروس المبتدئون في العبرية (لوفير Laufer, 2003).

• تعقيد الأسلوب. يستخدم الأطفال الهنغاريون الذين تعلموا اللغة الإنجليزية لغة هنغارية أكثر تعقيداً من ناحية أسلوبية (كسكيس و باب Kecskes & Papp, 2000).

• المعاني **Pragmatics**. يبدأ دارسو اللغة الإنجليزية الروس بالاعتماد على التعبير عن العواطف كحالات وليس كعملية (بافيلينكو Pavilenko, 2003 ).

• الأصوات: ينطق مستخدمو اللغة الإنجليزية الفرنسيون الصوت /t/ بالفرنسية بزمن بدء الصوت (VOT) أطول مما يبدأ به أحاديو اللغة (فليج Flege, 1987).

ويبدو واضحاً أن المعالجة النحوية للناس الذين يعرفون لغة أخرى لم تعد نفس معالجة أحاديي اللغة، حتى ولو كانت الاختلافات ضئيلة ويحتاج تحديدها إلى تقنيات معقدة. إن العلاقة بين اللغتين الموجودتين في عقل مستخدم اللغة الثانية L2 تسير في اتجاهين، وليس في اتجاه واحد فقط.

٤- لمستخدمي اللغة الثانية L2 عقليات مختلفة عن أحاديي اللغة. إن تأثير نظام الكفايات المتعددة الأكثر تعقيداً يمتد خارج نطاق اللغة. وقد أكدت الأبحاث خلال

الخمسين سنة الماضية تأثير اللغة الثانية L2 على عقول المستخدمين، مبشرة بالأهداف التقليدية لتدريس اللغة مثل تدريب الدماغ.

الأطفال الذين درسوا لغة ثانية:

- لديهم رؤية أدق للغة إذا تكلموا لغة ثانية (بياليستوك Bialystok, 2001).
- يتعلمون القراءة بشكل أسرع بلغتهم الأولى (ييلاند و بولارد و ميركوري Yelland, Pollard & Mercuri, 1993).
- لديهم "تطور مفاهيمي"، "وإبداع"، "قياس منطقي" أفضل (دياز ١٩٨٥ Diaz,).

إن الأبحاث الحديثة التي أجريتها أنا وأجراها طلابي إستكشفت ما إذا كانت مفاهيم أساسية محددة قد جرى تعديلها لدى أولئك الذين يعرفون لغة ثانية أم لا. وجد أثاناسوبولاس (Athanasopoulos, 2001) أن الذين يتكلمون اليونانية ويعرفون الإنجليزية كان تصورهم مختلفاً للكلمتين اليونانيتين اللتين تشملهما كلمة أزرق (blue) باللغة الإنجليزية، وتحديداً كلمة (yalasio) (غالازيو ghalazio "أزرق فاتح") وكلمة (mTlm3) (بلي، "أزرق غامق")، عن تصور الناطقين لليونانية أحاديي اللغة. ووجد باسيتي وآخرون (Bassetti, et al, 2002) أن اليابانيين الذين كان تعرضهم للغة الإنجليزية لمدة أطول اختاروا الشكل وليس المادة في تجربة التصنيف أكثر من أولئك الأقل تعرضاً. إن بعض المفاهيم من ثم قد تنتقل تجاه اللغة الثانية لمستخدمي L2، والبعض ربما قد لا يكون لها نفس شكل اللغة الأولى أو اللغة الثانية. وبالطبع هذا يفترض أن الذين يتكلمون لغات مختلفة يفكرون بطرق مختلفة إلى حد ما، وهو إحياء لفكرة النسبية اللغوية والتي تجذرت في السنوات الأخيرة (ليفنسون Levinson, 1996).

وفي الإجمال، فإن لمستخدمي اللغة الثانية معرفة وقدرات وطرق تفكير مختلفة عن تلك للناطقين الأصليين باللغة أحاديي اللغة. وبدلاً من تشجيع الطلاب الاقتراب قدر الإمكان من الناطقين الأصليين باللغة، ينبغي أن يحاول التدريس جعلهم مستخدمين مستقلين للغة الثانية L2 يمكنهم العمل من خلال لغتين بقدرات عقلية لا يمكن للناطق الأصلي أحادي اللغة محاكاتها.

## ٥- الدلالات لتدريس اللغة

## Implications for Language Teaching

### (٥,١) مستخدم اللغة والناطق باللغة The language user and the native speaker

لقد كان الهدف الضمني لتدريس اللغة هو الاقتراب قدر الإمكان من الناطق الأصلي باللغة، معترفين أن الناطق باللغة لديه الشكل الوحيد المقبول للغة. فإذا قبلنا الآراء أعلاه، فإن الهدف القابل للتحقيق عملياً هو جعل الطلاب مستخدمين ناجحين للغة الثانية. إن هدف الناطق الأصلي باللغة كان موضوع ممارسة نفوذ الناطق الأصلي باللغة أكثر منه اعترافا بما يحتاج إليه الطلاب فعلياً. إن المبرر الدائم هو أن الطلاب أنفسهم يريدون أن يكونوا مثل الناطقين باللغة. وكما يوضح جروسجيان (Grosjean, 1989)، فإن مستخدمي اللغة الثانية L2 هم جزء من نفس المناخ الاجتماعي لأحاديي اللغة وأصبحوا يقبلون تفوق الناطقين الأصليين باللغة. ولا يمكنني إحصاء كم مرة اعتذر لي مستخدم بارع تماماً للغة الثانية L2 بسبب مستواهم في اللغة الإنجليزية؛ بالرغم من أنهم كانوا يفعلون شيئاً ربما لم يكن بمقدوري عمله بلغتهم؛ ولم أكن لأعتذر. لأنني كناطق أصيل للغة كان لي الحق أن أفرض معاييري على الآخرين. إن الناس الذين قضوا حياتهم في تعلم اللغة في محاولة الكلام كالناطقين بها قدر الإمكان

يمتعضون عندما تقول لهم أن مثل ذلك الهدف لا معنى له: إن ما يريدون سماعه هو إطراؤهم على بلوغهم الهدف وقد يكونوا مخطئين بالنسبة للناطقين باللغة.

وبالتالي المطلوب هو وضع الوصف السليم لمستخدمي اللغة الثانية L2 لتكوين الأساس للتدريس. هنا تأتي المشكلة الكبرى وهي: عندما نحدد الهدف بعبارات مستخدم اللغة الثانية L2 فإنه لا يعد هدفاً واحداً وموحداً يشكل صرف مثل الناطق باللغة. إن ما قد يكون مستوى ناجحاً لاستخدام اللغة الثانية L2 بالنسبة لفرد معين أو بلد معين قد لا ينطبق على الآخرين. فالمهاجر الذي يرغب بممارسة مهنة الطب في بلد ناطق باللغة الإنجليزية يحتاج إلى استخدام مختلف للغة الثانية L2 عن، لنقل، الباحث الطبي الذي يريد الوصول إلى الأدبيات الطبية والشبكة العنكبوتية من خلال اللغة الإنجليزية. إن أي طفل في شنغهاي لم يلتق أبداً بأي ناطق باللغة الإنجليزية في حياته يحتاج إلى استخدام مختلف للغة الثانية L2 عن الطفل الصيني في فانكوفر. وهذه المعضلة نواجهها في اللغة الإنجليزية لأغراض ESP: فعندما تبدأ النظر إلى الاحتياجات الفردية من اللغة الثانية، فإنك تحتاج البحث عن أهداف متخصصة.

وبشكل واضح فإن العديد من المواقف تحمل يتم تعميمها من قبل أعداد كبيرة من مستخدمي اللغة الثانية L2: فالسفر في بلدان غير ناطقة باللغة الإنجليزية باستخدام اللغة الإنجليزية قد يكون مفيداً بالنسبة لأعداد كبيرة من المستخدمين ممن لم يسبق لهم المحادثة مع ناطقين باللغة. إن وصف مواقف الاتصال تلك قد يكون جانباً هام القيمة في الخطة الدراسية، بدلاً من المحادثة بين ناطق أصيل وناطق أصيل، أو بين ناطق أصيل وغير ناطق باللغة التي توجد عادة في المقررات. ووصف جنكنز (Jenkins, 2000) للاحتياجات الفونولوجية للطلاب متعددي اللغة للكلام مع بعضهم البعض في الصف هو مثال مثير لهذا المدخل، مع أنه يمتد إلى خارج البيئة الصفية. وفي الواقع قد تكون

لدينا توصيفات ناجحة للغة مستخدمي اللغة الثانية L2 والتي يمكن أن نبني التدريس عليها. وفي الأثناء، بسبب تقاليدها الطويلة وتوافرها، فإن توصيفات الناطق باللغة مثل كتب النحو، أو مراجع نصوص الناطقين باللغة قد تكون هي ما يجب أن نرجع إليه. ولكن هذا إجراء مؤقت؛ إن ما يلزم هو توصيفات سليمة لمستخدمي اللغة الثانية L2 بنجاح والتي يمكن أن تبين خصائصهم النحوية، والمفرداتية، واللفظية الفريدة، وليس وصمهم بالانحراف عن لغة الناطقين باللغة.

**(٥,٢) الأهداف الداخلية والخارجية لتدريس اللغة**

**External and internal goals of language teaching**

من المناسب تقسيم أهداف تدريس اللغة إلى أهداف خارجية ترتبط باستخدام الطلاب الحالي والمستقبلي للغة للثانية L2 خارج الصف وأهداف داخلية ترتبط بالنمو العقلي للطلاب كأفراد ( Cook to appear اطبخ لتعرف).

إن التخلص من هدف الناطق باللغة يغير من الأهداف الخارجية لتدريس اللغة. إن هدف الطلاب هو أن يكونوا قادرين على استخدام كل من اللغة الثانية L2 واللغة الأولى L1 في المواقف المناسبة وللأغراض المناسبة. وليس من الضروري أن يكونوا كالناطقين باللغة أو أن يختلطوا بالناطقين بها، حتى ولو كان ذلك هدفاً مناسباً بالنسبة لبعض الناس. إن أحد التأثيرات الجانبية السلبية للثورة الاتصالية في تدريس اللغة كان التشديد بطريقة سلوكية تقريباً على الأهداف الخارجية بدلاً من التركيز على التطور الداخلي لعقل المتعلم. وبالتالي لسنوات عديدة كانت المقررات والخطط الدراسية تهتم بكيفية استخدام الطلاب للغة في المحادثة وكيف يمكنهم نقل أفكارهم للآخرين – وظيفة وأفكار ويلكنز (Wilkins, 1976) وليس الاهتمام بالأهداف الداخلية.

ومع ذلك فإن إحدى المنافع التقليدية لتدريس اللغة كان تحسين عقلية الطالب ضمن تعليم إنساني. وكما رأينا سابقاً، فإن هناك في الحقيقة تغييرات معرفية في عقلية

مستخدمي اللغة الثانية L2 مقارنة بأحاديي اللغة، تكون غالباً لمصلحتهم. وعلى مستوى المناهج الوطنية، يتوقع منهاج اللغة الحديث في المملكة المتحدة (DfEE, 1999) من الطلاب "فهم وتقدير البلدان المختلفة، و"تعلم البنى الأساسية للغة"، وكيف يمكن "التعامل معها". ويقسم المنهاج الاسرائيلي (١٩٩٨ ) تدريس اللغة إلى مجالات: مجال تذوق الأدب والثقافة، "ويتناول أهمية تعزيز الفهم وتطوير الحساسية تجاه الشعوب من ثقافات متعددة"، ومجال "اللغة" ويساعد الطلاب على تطوير استخدامهم للغة وكذلك اكتساب استبصارات جديدة في طبيعة لغتهم الأم". وعلى مستوى الطلاب أنفسهم، وجد كولمان (Coleman, 1996) أن الأسباب العامة لتعلم لغة حديثة بين الطلبة الجامعيين في المملكة المتحدة كانت "لأنني أحب اللغة"، و"لكي أفهم بشكل أفضل طريقة الحياة في البلد أو البلدان الناطقة بها" - وهذه أهداف داخلية.

وبالتالي، فإن نتيجة مدخل مستخدم اللغة الثانية L2 بالنسبة لأهداف تدريس اللغة تعني من جهة صياغة الهدف بناء على الاحتياجات الخارجية لمستخدمي اللغة الثانية، ومن جهة أخرى التركيز على التغييرات الداخلية المرغوبة لدى الطلاب. ويمكن أن يضيف مستخدمو اللغة الثانية L2 القدرة على استخدام لغة ثانية إلى قدراتهم الموجودة بحيث يمكنهم التصرف بطريقة لا يستطيع أحادي اللغة التصرف بها. ويمكنهم تغيير مضامين عملياتهم العقلية بطريقة لا يمكن لأحاديي اللغة بلوغها.

إن على التعليم كما هو شأنه دائماً موازنة القيمة الخارجية لموضوع ما بالنسبة للاحتياجات المهنية والاجتماعية المستقبلية للطلاب مع القيمة الداخلية لطرق التغيير التي يمكن أن تعمل فيها عقول الطلاب.

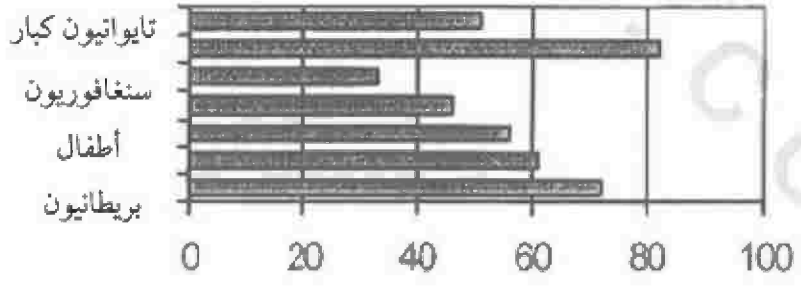
### (٥,٣) مدرس اللغة من الناطقين بها Native Speaker Teacher

إذا لم يعد الناطق باللغة هو المعيار الذي يقاس عليه مستخدمو اللغة الثانية L2، فكيف يؤثر ذلك على مكانة المدرس الناطق باللغة و المدرس غير الناطق بها؟ إن الطلاب الناجحين لن يكونوا أبداً مثل المدرس الناطق باللغة لأن الغالبية العظمى منهم لن تقترب من كلام الناطق باللغة ولن تفكر بطريقة أحادية اللغة إلا بطريقة مستخدم اللغة الثانية L2. وهم أكثر احتمالاً أن يصبحوا كالمدرسين غير الناطقين بها الذين يستخدمون لغة ثانية بكفاءة لغرض محدد. والميزة الوحيدة للمدرس الناطق باللغة تحديداً هي أنه ناطق باللغة: فإذا كان هذا لا يعني شيئاً لأهداف تدريس اللغة اليوم، فإنه لم يعد ميزة. وبالطبع هذه ميزة تقل تدريجياً لأن اللغة الأولى L1 تتغير بالتدريج لدى الناطق باللغة في بيئة غير ناطقة باللغة (Porte, 2003).

هذا المدخل يرتبط بالجدل حول جدارة المدرس الناطق باللغة وغير الناطق باللغة في تدريس اللغة (Cook, 1999). وفي أجزاء عديدة من العالم تؤخذ أفضلية الناطق الأصيل باللغة ببساطة كمسلمة، وتؤكد ذلك مؤسسات تدريس اللغة في إعلاناتها وفي سياسات التوظيف لديها. إن أي بحث في الويب سيكشف عن مدرسة في البرازيل بحاجة إلى "ناطق باللغة الإنجليزية، ثنائي اللغة، ودرجة جامعية)، ومدرسة في إيطاليا ترغب في "مدرسين ناطقين للغة الإنجليزية ذوي خبرة، ومؤهلين محترفين"، ومدرسة في إندونيسيا تحتاج إلى "مدرسين من الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية EFL"، ومدرسة في الصين تبحث عن "مدرسين ناطقين باللغة الإنجليزية ذوي دافعية". وبشكل واضح، فإن وجود ناطقين أصيلين للغة في المؤسسة هو ميزة تسويقية هامة.

إن الطلاب لا يتأثرون بالضرورة بالمدرسين الناطقين باللغة كما قد نفترض. لقد قمت بإجراء مسح باستبانه لطلبة اللغة الثانية L2 وهم في المعدل أطفال في سن أربع

عشرة سنة أو بالغون في ستة بلدان ؛ والهدف الرئيسي هو تقييم الاتجاهات نحو أحادية اللغة ، وفي نفس الوقت تطرقت في بعض الأسئلة لمواضيع أخرى. أحد الأسئلة كان عما إذا كانوا يوافقون أو يختلفون مع عبارة أن "الناطق باللغة هو أفضل مدرس". وكان الطلاب في الدول الست الذين تمكنت من الوصول إليهم دارسين بالغين للإنجليزية و إما دارسين أطفال أعمارهم اربع عشرة سنة في المعدل ، وبشكل واضح كانت العينة غير ممثلة للبلدان أو الأعمار. ومع ذلك ، كما تشاهد في الشكل (١)، مستوى الموافقة بالنسبة للمدرسين الناطقين باللغة جرى تحويله إلى علامات من مائة تتراوح من ٧٢٪ من الأطفال في انجلترا إلى ٣٣٪ من الأطفال في بلجيكا ومن ٨٢٪ بالنسبة للبالغين في انجلترا إلى ٥١٪ بالنسبة للبالغين في تايوان. وفي حين أن هذا يؤكد تفضيلاً للناطقين باللغة ، إلا أنه ليس تفضيلاً مطلقاً باستثناء انجلترا ؛ فطلبة اللغة الثانية L2 لا يشعرون بذلك بقوة تجاه وجود مدرسين ناطقين باللغة. وبافتراض أن الطلاب يعكسون مجرد ردة فعل عفوية للمجتمعات التي يعيشون فيها واعتقادات مدرسيهم وآبائهم فمن المدهش أن يكونوا بهذا الفتور تجاه المدرسين الناطقين باللغة.




**الشكل (١). معدل مستوى الموافقة على عبارة أن "الناطق الأصيل باللغة هو أفضل مدرس" من ١٠٠**

ومن ثم فإن إيجابيات وسلبيات المدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة من وجهة نظر مستخدم اللغة الثانية L2 هي:

● يقدم المدرسون غير الناطقين باللغة نماذج لمستخدمي اللغة الثانية L2 في عملهم الكفء داخل الصف. فهنا شخص يعرف لغتين ويستخدم اللغة الثانية بشكل فعال، مما يبين أن من الممكن القيام بذلك بلغة ليست لغته. إن المدرس الناطق باللغة الذي لا يعرف اللغة الأولى للطلاب هو مجرد نموذج لشيء غريب لا يمكن للطلاب الوصول إليه أبداً. وهنا كذلك شخص يمكنه التحدث عن تجربة شخصية حول الفرق الذي أحدثته اللغة الثانية L2 لحياتهم العقلية، ولتقديرهم للثقافات الأخرى، ولمشاعرهم نحو اللغة، وهو أمر لا يمكن للناطق الأصلي أحادي اللغة أن يقوم به وربما حتى لا يقدر أنه موجود.

● المدرس غير الناطق باللغة يقدم مثالاً لأشخاص نجحوا كمستخدمين للغة الثانية L2. لقد أصبح المدرس غير الناطق باللغة على نفس الطريق مثل الطلاب واكتسب لغة أخرى، وهو برهان حي على إمكانية ذلك بالنسبة للمتعلمين غير الناطقين باللغة؛ فهم قد شاركوا الطلاب خبراتهم الخاصة في وقت من الأوقات من حياتهم وتعلموا اللغة بنفس الطريقة التي يسلكها الطلاب. ولا يمكن للمدرسين الناطقين باللغة أن يقدروا خبراتهم ومشكلاتهم إلا بدرجة ثانية.

● في الغالب يكون لدى المدرسين غير الناطقين باللغة تدريباً وخلفيات أكثر ملاءمة. فالناطقين باللغة المغتربين يأتون من خارج البلد ولا يفهمون بالضرورة ثقافة الصف وقيم النظام التربوي بنفس الطريقة؛ وفي العادة لا يكون لديهم معرفة عميقة بالنظام التربوي كالمدرس الذي هو من أهل البلد. إن العديد من المدرسين الناطقين باللغة لم يحصلوا على نفس المستوى من تدريب المعلمين مثل الناطق الأصيل للغة ولم

يتم تدريبهم على النظم والأساليب في ذلك البلد. ومع أن هذه نتائج ثانوية - إذ ليس كل الناطقين الأصليين للغة يعوقهم تجاهل الوضع المحلي وافتقارهم للتدريب - فإن هذا بالتأكيد ينطبق على شريحة كبيرة من المغتربين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في أنحاء مختلفة من العالم.

● وقد يكون من سلبيات المدرسين غير الناطقين باللغة أن طلاقتهم اللغوية أقل، إلخ. إن ما سبق يستند إلى أن غير الناطق باللغة هو في الحقيقة مستخدم كفء للغة الثانية L2 والذي يمكنه التحدث بطلاقة والتواصل أثناء الحصة. ولسبب أو آخر قد لا يحقق بعض المدرسين هذا المستوى؛ وفي العديد من البلدان لا يشعر المدرسون أن إتقانهم للغة الإنجليزية كافٍ لمتطلبات مهمتهم. ولكن ليس لهذا القول أي معنى إلا إذا عكس عيوباً تتعلق بكون المدرس مستخدم لغة ثانية L2، وليس عيوباً لكونه مقلداً للناطق الأصيل للغة: فنوع اللغة الإنجليزية اللازمة للاستخدام الناجح من قبل مدرس لغة قد تختلف عن الإنجليزية الخاصة بالناطق بها؛ فقد سمعنا مرات عديدة عن تدريس ناجح من قبل مدرسين ممن كانوا يتقدمون في المساق بشكل فعال، ولا يبعدون في تعلمهم عن الطلاب أكثر من خطوة واحدة، مما يمنحهم ربما إحساساً أكبر بمشكلات الطلاب.

### (٥,٤) اللغة الأولى في الصف الدراسي The First Language in the Classroom

إذا كانت اللغة الأولى على الدوام جزءاً من الكفايات المتعددة لمستخدم اللغة الثانية L2، فعلينا أن نعيد دراسة دورها في تدريس اللغة. يحاول تدريس اللغة حديثا تقليل استخدام اللغة الأولى في الصف (Cook, 2001). إن الرأي النمطي في المنهاج الوطني للمملكة المتحدة (DFEE, 1999) - "أن الاستخدام الطبيعي للغة المستهدفة لأجل أي اتصال في الواقع هو بمثابة علامة أكيدة على أن مساق اللغة حديث وملائم"، وهو

رأي ساد خلال المائة عام الماضية – "ويفترض أن الحكم على نجاح المدرس يكون بقلة رجوعه إلى اللسان الأجنبي" (Thorley, 1918). فإذا كان لدى مستخدم اللغة الثانية L2 لغتان موجودتان في عقله، فإن على التدريس أن يستخدم بشكل منظم ومدروس اللغة الأولى، من خلال تطوير أساليب تضم كلتا اللغتين، و من خلال تقييم متى يمكن استخدام اللغة الأولى L1 بشكل فعال في نطاق حصة اللغة الثانية L2، سواء كجزء من موقف حقيقي لمستخدم اللغة الثانية L2 أو لمساعدة تعلم الطلاب. إن هذا يعني الاعتراف بالصف كموقف حقيقي لمستخدم اللغة الثانية L2، وليس كتقليد وكمحاكاة لموقف اللغة الأولى L1، بحيث يمكن استخدام اللغة الأولى:

● كطريقة لنقل معاني اللغة الثانية L2. ففي ظروف عديدة تكون اللغة الأولى وسيلة فعالة لنقل المعنى مثل أي وسيلة أخرى، بشرط ألا تقود إلى التعامل مع معاني اللغة الثانية كترجمة مرادفات اللغة الأولى.

● كطريقة مختصرة لشرح المهمات، الاختبارات، إلخ. فإذا كان مغزى نشاط تعليمي هو المهمة نفسها، وليس طريقة جعل الطلاب يقومون بالمهمة، فإن على المدرس أن يجد الطريقة الأسرع والأكثر فعالية لإنجاز المهمة، والتي قد تكون استخدام اللغة الأولى بالنسبة للطلاب، مثلاً دقيقة واحدة من التعليمات في اللغة الأولى L1 وتسع دقائق في إنجاز المهمة باللغة الثانية L2 بدلاً من تسع دقائق من التعليمات في اللغة الأولى، ودقيقة واحدة في إنجاز المهمة باللغة الثانية L2.

● كطريقة لشرح قواعد اللغة. إذا كان الهدف بالنسبة للطلاب هو فهم القواعد اللغوية نفسها وليس الاستفادة من اللغة العفوية التي يتضمنها الموقف، فإن على المدرس اختيار الوسيلة الأفضل لنقل فهم القواعد اللغوية، والذي قد يكون باللغة الأولى، حيث أن العديد من المدرسين يفضلون ذلك (Franklin, 1990). ولهذا الأمر

كذلك إيجابية من حيث البناء على النماذج النحوية والمصطلحات المألوفة للطلاب وليس البناء على المفاهيم والمصطلحات ذات الأصول اللاتينية الخاصة بتقاليد القواعد اللغوية المدرسية في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية.

● لممارسة استخدامات اللغة الثانية L2 مثل التحويل الرمزي code-switching. بالرغم من أن هذا الأمر غير محبذ غالباً في نطاق التدريس الاتصالي، فإن استخدام التحويل الرمزي code-switching في الصف بالرغم من ذلك لا خلاص منه عندما يكون الطلاب على معرفة باللغة الأولى لبعضهم البعض. فبدلاً من تجنب التحويل الرمزي code-switching، يمكن التحكم به بشكل هادف من قبل المدرس كإيجابية بالنسبة للطلاب كما توصي الطريقة التزامنية الجديدة New Concurrent Method (Jacobson & Faltis, 1990).

وبشكل واضح فإن استخدام اللغة الأولى في الصف لا ينبغي أن يذهب إلى مداه، فمن واجب المعلم تقديم مدخلات كثيرة باللغة الثانية L2 قدر الإمكان ببساطة لأن الحصة هي الوقت الوحيد الذي قد يستخدم فيه الطلاب اللغة الثانية وبشكل خاص عندما يتم استخدامها لوظائف اجتماعية وصفية حقيقية. ولكنه من الخطأ أن نحاول فرض حظر تام على استخدام اللغة الأولى L1 في الصف، جزئياً؛ لأن هذا يجعل المدرسين يشعرون بالذنب في عدم مراعاتها، ومن جهة أجرى فان فرض الحظر الكامل على استخدام اللغة الأولى يتجاهل الطرق الواقعية التي يمكن بها استخدام اللغة الأولى، ومن جهة أخرى بسبب أنه لا يأخذ بالاعتبار الصف كموقف حقيقي لاستخدام اللغة الثانية L2، أكثر من استخدام مقلد للناطق الأصيل للغة.

## ٦- الاستنتاجات

**Conclusions**

رأينا أن الانطلاق من مستخدم اللغة الثانية L2 له نتائج عديدة بالنسبة لتدريس اللغة، التي قد لا ينسجم العديد منها مع السمات الأخرى للموقف التعليمي والخطة الدراسية أو حتى مع الاحتياجات المنظورة للطلاب وبالتالي يمكن استثناؤها حالما يتم أخذ الصورة الأوسع للتدريس بعين الاعتبار. وبالرغم من ذلك، هذا المدخل من خلال دراسة الافتراضات القائمة التي يأخذ تدريس اللغة بثقة قد تقود إلى تدريس أحدث، وأكثر سلامة، ونزاهة والذي يتعامل مع الطلاب كحالات نجاح وليس حالات فشل بسبب أنهم لن يحققوا الشيء غير الممكن بالنسبة لهم (طاووس وليس غراباً قبيحاً).

## ٧- المراجع

**References**


Athanasopoulos, P. (2001). L2 acquisition and bilingual conceptual structure. MA thesis. University of Essex

Bassetti, B., Cook, V., Kasai, C. Sasaki, M., Takahashi, J. & Tokumaru, Y. (2002). Perception of form and substance in Japanese users of English. Paper presented at EUROSLA, Basel, September.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development. Cambridge: Cambridge University Press

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. Language, 68(4), 706-755

Bongaerts, T., van Summeren, Planken, B., & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. Studies in Second Language Acquisition, 19(4), 447-465

Canada Tree (1996). Genealogy to history. http://users.rttinc.com/~canadatree/

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger

Coleman, J. A. (1996). Studying languages: A survey of British and European students: London: CILT

Cook, V. J. (1985). Language functions, social factors, and second language teaching. IRAL, 13(3), 177-196

Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. Second Language Research, 7(2), 103-117

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Cook, V. J. (2001). Using the first language in the classroom. Canadian Modern Language Review, 57(3), 402-423

Cook, V. J. (2002a). Background to the L2 user. In V. J. Cook (Ed.), Portraits of the L2 user, Clevedon: Multilingual Matters. 1-28

Cook, V. J. (2002b). Portrasits of the L2 user. Clevedon: Multilingualism Matters

Cook, V. J. (Ed.) (2003). Effects of the L2 on the L2, Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. J. (to appear). The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users? In C. Davison & J. Cummins (Eds), Kluwer Handook on English Language Teaching I. Dordercht: Kluwer Academic Press.

Cook, V. J., Iarossi, E., Stellakis, N. & Tokumaru, Y. (2003). Efects of the second language on the systactic processing of the first language. In V.J. Cook (Ed.), Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 193-213

Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. Language, 63(3), 545-573

Department for Education and Employment-DfEE (1999). The National Curriculum for England: modern foreign language. http://www.nc.uk.net/download/cMFL.pdf

Diaz, R.M. (1985). The intellectual power of bilingualism. Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 7(1), 16-22

Felix, S. ((1987). Cognition and language growth. Dordrecht: Foris

Flege, J. E. (1987). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. Journal pof phonotics, 15, 47-65

Franklin, C.E.M. (1990). Teaching in the target language. Language Learning Journal, Sep, 20-24

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. Brain and language, 36, 3-15

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), One mind, Two languages. Oxford: Blackwell. 1-22

Israel government (1998, revised). English-Curriculum for all grades. http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/engl.htm

Jacobson, R. & Faltis, C. (Eds.) (1990). Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon: Multilinual Matters

Jenkins, J. (2000). The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). Foreign language and mother tongue. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. Georgetown Monographs on language and linguistics, 22, 1-31

Larsen-Freeman, D. & Long M. (1991). An introduction to second language acquisition research. London & New York: Longman

Laufer, B. (2003). The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In V.J. Cook (Ed.), Effects of the L2 on the L1. Clevedon. Multilingual Matters. 19-31

Levinson, S.C. (1996). Relativity in special conception and description. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (Eds). Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge: Cambridge University Press, 177-202

Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A.M.B. de Groot & J. Kroll (Eds), Tutorials in bilingualism Psycholinguistic perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 331-354

Pavlenko, A. (2003). "I feel clumsy speaking Russian": L2 influence on L1 in narratives of Russina L2 users of English. In V.J. Cook (Ed.) Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 32-61

Perdue, C. (2002). Development of L2 functional use. In V.J. Cook (Ed). Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters. 121-144

Porte, G. (2003). English from a distance: code-mixing and blending in the L1 output of long-term resident overseas EFL teachers. In V.J. Cook (Ed.) Effects of the L2 on the L1. Clevedon: Multilingual Matters. 103-119

Thorley, W.C. (1918) A primer of English for foreign students. London: McMillan

Wilkins, D.A. (1976)National syllabuses. Oxford: Oxford University Press

Yelland, G.W., Pollard, J. & Mercuri, A. (1993). The multilinguistic benefits of limited contact with a second language. Applied Psycholinguistics, 14, 423-444

الفصل الخامس

# التحويل الرمزي في حصة اللغة الثانية L2: إستراتيجية اتصال وتعلم

# Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy

أرنيستو ماكارو، جامعة أكسفورد
Ernesto Macaro , University of Oxford

## ١ – المقدمة

## Introduction

يحدث التحويل الرمزي codeswitching (أي الانتقال بين لغتين أو أكثر) في الخطاب الطبيعي عندما يتشارك المتكلم ومحاوره في أكثر من لغة أو لهجة واحدة. ويحدث ذلك بسبب أن المتكلم يجد أن الأسهل أو الأكثر ملاءمة، في سياق لغوي و/أو ثقافي، أن يتواصل من خلال التحويل بدلاً من الاستمرار في الألفاظ بنفس اللغة كلياً. ويحدث التحويل الرمزي بشكل متكرر وهو واسع الانتشار في المجتمعات ثنائية اللغة في العالم. إن حقيقة أن بإمكان ثنائيي اللغة القيام بالتحويل الرمزي هي ميزة وإضافة نفيسة لمجموعة استراتيجيات الاتصال لديهم.

وفي الخطاب الصفي، بالمقارنة، لا يعتبر التحويل الرمزي من قبل الكثيرين ميزة أو إضافة نفيسة. وهذا قد يبدو مدهشاً بافتراض أن المدرسين في المداخل الحديثة للتعليم

والتعلم يحاولون غالباً جعل حصة اللغة الثانية مرآة للعالم الخارجي. فلماذا إذاً يوجد هذا الاختلاف في الاتجاهات نحو التحويل الرمزي؟

لقد أجريت أبحاثي حول التحويل الرمزي في سياقات صفية رسمية تماماً بين متعلمين مراهقين. وفضلاً عن ذلك، على الرغم من أنني سأقوم بمراجعة مجموعة متنوعة من السياقات الصفية الأخرى، فقد كانت أبحاثي في صفوف يتشارك فيها المتعلمون إلى حد كبير بنفس اللغة الأولى L1. ومع أن المدرس في هذه الصفوف قد لا يشارك المتعلمين نفس اللغة الأولى L1 بالضرورة (مثلاً، قد لا يكونون من نفس الجنسية)، إلا أنه، في الحد الأدنى، سيكون كفؤاً في اللغة الأولى L1 للمتعلمين مثلما هم في اللغة التي يتعلمونها (وعادةً تكون اللغة الأم للمعلم). وبالتالي هذا سياق مختلف عن السياق الذي يعمل فيه المدرس الناطق الأصيل باللغة أحادي اللغة (عادةً اللغة الإنجليزية) وقد تم شرحه في مكان آخر من هذا الكتاب (مثلاً من قبل كوك). ولهذا السبب سوف أستخدم مصطلح المعلم أحادي اللغة والمعلم ثنائي اللغة بدلاً من مصطلحات الناطق باللغة وغير الناطق بها.

إن التحويل الرمزي codeswitching، حسب التعريف متاح فقط بالنسبة للمعلم ثنائي اللغة. وكما سأشرح لاحقاً، فبينما يتوجب النظر إلى قدرة المعلم ثنائي اللغة على القيام بالتحويل الرمزي كإيجابية، فإنه كذلك تحمل معها عدداً من المشكلات والقضايا.

إن الهدف من هذا الفصل هو محاولة الإجابة عن ثمانية أسئلة تتعلق بالتحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2:

- لماذا يكون التحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2 قضية إشكالية؟
- هل التحويل الرمزي إشكالي كسلوك صفي بالنسبة للمعلم فقط أم بالنسبة للمتعلمين كذلك؟

- ما هو اعتقاد مدرسي اللغة بشأن ممارسة التحويل الرمزي؟
- لأجل أية أغراض (أو وظائف اتصالية) يقوم مدرسو اللغة بالتحويل الرمزي وما حجم التحويل الرمزي الذي يجري؟
- ما هو اعتقاد المتعلمين بشأن التحويل الرمزي أثناء الحصص؟
- ما هو تأثير التحويل الرمزي أو عدم التحويل الرمزي على التفاعل الصفي؟
- ما هو تأثير عدم التحويل الرمزي أو عدمه على تطور إستراتيجية المتعلم؟
- هل يمكن أن يكون التحويل الرمزي جزءاً منظماً، ومنهجياً ومخططاً له في منهاج اللغة الثانية L2؟

## ٢- لماذا يكون التحويل الرمزي في صفوف اللغة الثانية L2 قضية إشكالية؟

**Why is codeswitching in the L2 Classroom such a contentious issue?**

في إصدارات أخرى (ومن ضمنها إصداراتي) أحياناً تستخدم عبارة "النكوص إلى اللغة الأولى L1" بالإضافة إلى أو عوضاً عن "التحويل الرمزي"، وهذا يتضمن "أولوية" بحيث يكون التحويل الرمزي في الصف غير مرغوب فيه أو يجب الاعتذار عنه. فلماذا يحدث هذا، بافتراض أن التحويل الرمزي يحدث طبيعياً بين ثنائي اللغة؟ سوف نلاحظ أنه، كما أشرت في الفقرة التمهيدية، أن ثنائيي اللغة يقومون بالتحويل الرمزي لأنهم يجدون أن ذلك أكثر سهولة أو أكثر ملاءمة لغايات الاتصال. وقلت كذلك في مكان آخر (Macaro,1997, 2001a) أن استراتيجيات الاتصال، في حين أنها ذات فائدة بالغة غير مباشرة بالنسبة لمستخدمي اللغة الثانية L2 (من حيث أنها تحافظ على استمرارية التفاعل، وتجذب مداخلات نوعية أكثر، إلخ)، فإنها بذاتها لا تقود بشكل مباشر إلى كفاية لغوية أكبر. على سبيل المثال، فإن نحت الكلمات لا يزيد من المفردات الذهنية والتجنب النحوي لا يقود إلى توسعة نظام قواعد اللغة الثانية L2. وبالتالي، إذا

كنا سنعتبر ممارسة المعلم للتحويل الرمزي كإستراتيجية اتصال، فيجب أن يكون وصف الحال أن الفوائد غير المباشرة للمتعلمين تساوي على الأقل، إن لم تكن أكبر، فوائد عدم التحويل الرمزي. فإذا قبلنا أن قيام المعلم بالتحويل الرمزي هو (أو على الأقل يمكن أن يكون) إستراتيجية اتصال، فلا بد أن تكون إستراتيجية اتصال عند نقطة معينة من الدرس أفضل من، لنقل، التكرار أو التعبير بطريقة مطولة وغير مباشرة.

وهكذا قد نبدأ في مدى ارتباط الطبيعة الإشكالية للتحويل الرمزي في الصف بطبيعة كون المدرس ناطقا أصيلا باللغة أو مدرسا غير ناطقا باللغة وإذا م كان الغير ناطق باللغة يصنع متعلما ممارسا للغة بشكل أفضل أم لا. وفي هذا الجانب من المناقشة ليس صعباً تتبع القوى السياسية والاقتصادية وهي تعمل. فمن مصلحة الثقافات المهيمنة (المملكة المتحدة والولايات المتحدة) الترويج لفكرة أن التحويل الرمزي ممارسة سيئة في صفوف تدريس اللغة الإنجليزية ELT. ومع ذلك، فإن التوافق بين عقلية المعلم ثنائي اللغة وعقلية متعلم اللغة الثانية L2 يكون أقرب من التوافق بين المعلم أحادي اللغة ومتعلم اللغة الثانية L2. وبالتالي، فإن فهم المعلم ثنائي اللغة لحالة التزاوج اللغوي لدى المتعلم، من المحتمل أن يكون أكثر ثراءً من فهم المعلم الناطق باللغة الذي بالضرورة سيكون مضطراً "لتجاوز" تطور التزاوج اللغوي لكونه غير قادر على الكشف عن قدر كبير من الانتظام فيها. وفضلاً عن ذلك، فإن المعلم الذي درس أكثر من لغة واحدة قادر على إثبات أن هدف تعلم واستخدام اللغة الثانية سهل المنال ومفيد سواء لهم أنفسهم أو لغيرهم.

إن التحويل الرمزي كان إشكاليا كذلك في الماضي لان شكل ثنائية اللغة الذي كان مرغوبا فيه هو الشكل الذي لا يظهر فيه الفرد أي تداخل في استعمل أي من اللغتين من قبل اللغة "الأخرى". وهذا الأمل كان يقوم على افتراض أن البناء المفرداتي

في الدماغ يقوم على نموذج ثنائية اللغة الإحدائية *co-ordinate bilingual model* (Weinreich, 1953)حيث يطور ثنائيو اللغة مفردات خاصة بلغتين منفصلتين. وكما يجادل ليبين (Libben, 2000) الآن ، فإن أبحاث علم الأعصاب تشير أن البناء ألتجانسي أكثر احتمالاً بكثير، حيث يتم تفعيل جميع التمثيلات المترابطة بشكل وثيق بمثير معين ، بغض النظر عما إذا كانت ناشئة في الأصل من خلال لغة أو لغة أخرى.

إن التحويل الرمزي من قبل المعلم ثنائي اللغة إشكالي لأنه يصطدم بفكرة المداخلات المفهومة comprehensible input (كراشن Krashen, ١٩٨٧). فإذا كان المتعلمون يتعلمون من خلال الإضافة ، إلى مخزونهم المعرفي ، ذلك القدر الضئيل جداً من اللغة الجديدة من خلال الاستدلال (i+1) ، فلماذا هم بحاجة إلى معرفة ما هو العنصر اللغوي المكافئ بلغتهم الخاصة؟ فإذا لم يتمكن دارسو اللغة الثانية L2 من تعلم الأنماط الجديدة للغة من تسلسل اكتساب اللغة الثانية L2 بترتيبها الطبيعي (دولي و بورت ، بيالي و مادن و كرشين Dulay & Burt, 1974; Bailey, Madden & Krashen, 1974) فإن التحويل الرمزي قد يقود إلى التركيز على بنى "فوق عتبة التعلم بكثير" والذي بدوره قد يقود إلى الإفراط في استخدام "المراقب" (كراشن و تيريل ١٩٨٨ Krashen & Terrel, 1988). ويرتبط بذلك حقيقة أن التحويل الرمزي ، يصطدم بالتفاوض على المعنى. فقد سعت دراسات لا حصر لها (انظر للمراجعة بيكا ، ١٩٩٤ Pica,) ، سعت لإثبات أن المتعلمين لا يفهمون فقط اللغة بشكل أفضل ، ولكنهم كذلك يكتسبونها من التفاوض على الثغرات الإشكالية في المحادثة. إن حقيقة أن هذه الثغرات كانت ذات علاقة نحوية بشكل كامل تقريباً (أي ترتبط بالاسم ، والصفات ، ومعاني الأفعال) ، فإن ذلك لم يوصلنا إلى مجموعة من التساؤلات حول الكيفية التي يتم بها اكتساب ما تبقى من قواعد اللغة المستهدفة. إنني قد أجادل أن من الاعتقاد

الـذي لا يتزعـزع في متصـل المـداخلات المفهومـة- أي التفـاوض علـى المعنـى- والمخرجات المفهومة كان بالكامل بسبب حقيقة أن المدافعين عن هذه النظريات والفرضيات ببساطة لا يتكلموا اللغة الأولى لمبحوثيهم أو طلابهم.

إن التحويل الرمزي في الغرفة الصفية يعتبر إشكالية بسبب أنه يذكر الباحثين والممارسين بطريقة "الترجمة - و القواعد" في تدريس اللغة وهذه الطريقة، مع أنها لا تزال مستخدمة في أشكال قليلة، إلا أنها حالياً ليست رائجة.

والتحويل الرمزي الذي يقوم به مدرس ثنائي اللغة يعتبر اشكالية كذلك بناء على الاعتقادات انه يقلل من كمية تعرض المتعلم للغة الثانية L2 الواجبة. ومع ذلك، زعم البعض أن كمية التعرض للغة الثانية L2 ليست مهمة إنما نوعية التعرض (دكسون Dickson, ١٩٩٢). وفي أي من الحالتين، فإن الفرضية التي يجب اختبارها هي أن الكميات الكبيرة من المدخلات لا تقود بالضرورة إلى اكتساب المتعلم للغة.

وأخيراً، التحويل الرمزي أمر إشكالي بسبب أن بعض المؤسسات الوطنية تحاول التحكم بما يفعله المدرسون في الصف. وبسبب أن الاستقلال الذاتي للمعلم، لسوء الحظ، لم تدعمه في السابق أدلة قوية من الأبحاث، فقد حاول الذين لديهم السلطة فرض منهجيات معينة بغض النظر عن عدم وجود أدلة على ما يروجون له. أحد الأمثلة على تلك المحاولات للتحكم بالمدرسين حدث في إنجلترا في بداية تسعينيات القرن العشرين، عندما زعمت المؤسسات الحكومية، وهي تقدم منهاجاً وطنياً للغات الحديثة، أن "الاستخدام الطبيعي للغة المستهدفة لأي اتصال فعلي هو العلامة الأكيدة على جودة مساق اللغات الحديثة" (وزارة التربية والعلوم، ٥٨ : ١٩٩٠). وهذا الزعم نال دعماً من المفتشين الذين قالوا إن "على المدرسين التشديد على استخدام اللغة المستهدفة في الدرس من كافة جوانبه" (OFSTED، ١٩٩٣ : الجزء ٣٧) وأن الطلاب لم

تكن لديهم صعوبة في فهم الدروس التي كانت تقدم إليهم باللغة المستهدفة بشكل كامل (OFSTED, 1995)، ومن ثم كانت الاختبارات التي تقدم تتضمن اللغة المستهدفة كطريقة وحيدة للتأكد من الاستيعاب وإنجاز المهمات. إن مبررات هذا الأمر لا بد أن تستوقفنا للتفكير؛ إذ أنها استندت إلى الزعم أن تلك هي الممارسة الناجعة تماماً في عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL (بيذر وآخرون ١٩٩٥ Neather, et al,). وبهذه الطريقة تم قطع الطريق أمام أي نقاش حول قيمة التحويل الرمزي وفي نفس الوقت أعطت للمفتشين معياراً بسيطاً للحكم على كفاية المعلم، وأصبح مقياس النجاح هو مدى قدرة المعلم ثنائي اللغة على التغلب أو تجاهل ثنائيته اللغوية.

## ٣- هل التحويل الرمزي إشكالي كسلوك صفي بالنسبة للمعلم فقط أم بالنسبة للمتعلمين كذلك؟

**Is codeswitching contentious as classroom behavior just for the teacher or also for the learners?**

إن التحويل الرمزي الذي يقوم به الطلاب إشكالي كذلك. فالتحويل الرمزي بين المتعلمين شائع في صفوف اللغة الثانية حيث يتشارك المتعلمون بنفس اللغة الأولى L1 وهذا يفسر سبب أن الآباء، بالرغم من التكلفة العالية، يرسلون أبناءهم إلى إنجلترا وأمريكا للالتحاق بصفوف لا يشتركون معها بنفس اللغة الأولى L1. إنني لا أعلم أي نتائج أبحاث تشير إلى ما إذا كان الطلاب يتعلمون بشكل أفضل أم أسوأ في بيئة صفية من نوع "يستحيل فيه التحويل الرمزي".

في الغالب يشتكي المدرسون من أن طلبتهم ينتقلون إلى لغتهم الأولى L1 في النشاطات التعاونية ويهاجمون بشكل خاص النشاطات الشفهية القائمة على أساس

مهمة معينة مثل العمل الزوجي. وتشير الأبحاث إلى أن التحويل الرمزي لا يحدث في موضوع المهمة ولكن في إدارة المهمة (ماكارو Macaro, ١٩٩٧) أو عند مناقشة كلمات مجهولة من اللغة (نايت Knight, ١٩٩٦) أو لغايات التفاعل الاجتماعي (تارون و سوين Tarone & Swain, ١٩٩٥). وبالتالي، يجادل بعض الباحثين أن الهدف المهم هو تحقيق الأهداف اللغوية للمهمة حتى لو كان ذلك على حساب التحويل الرمزي (ماكارو Macaro, 2001b). ويعتقد آخرون أن الأهداف اللغوية للمهمة يجب ألا تشمل اللغة اللازمة لإدارة المهمة (مثلاً براهبو و اشير Prahbu, 1987; Asher, ١٩٩٣). لقد لاحظت (ماكارو Macaro, ١٩٩٧) أنه في حين يبدو أن هناك أسلوب تعليم واضح نوعاً ما بالنسبة للغة الموضوع نفسه، فإن أسلوب التعليم لزيادة لغة إدارة المهمة يقتصر على عبارات مكتوبة على جدار الصف أو في دفاتر الطلاب. وليس أمرا مدهش بل طبيعي تماماً أن على الطلاب القيام بالتحويل الرمزي من أجل إنجاز المهمة التي لم يدرسوا "لغة إدارتها". وفي النهاية، يتفاوضون على المعنى من خلال استخدام إستراتيجية اتصال للتعويض على النقص في المعرفة اللغوية.

إن التحويل الرمزي في النشاطات التعاونية أمر إشكالي لأن بعض المدرسين يعتبرونه دليلاً على سلوك بعيد عن المهمة، وفي حالة المراهقين، يعتبرونه سلوكاً منحرفاً ومزعجاً.

والتحويل الرمزي الذي يقوم به الطلاب بشكل فردي يعتبر دليلاً كذلك على أنهم عدم تفكيرهم باستخدام اللغة الثانية L2 لأكبر حد من استطاعتهم. على سبيل المثال، بعض المؤسسات الوطنية تدافع عن منع استخدام الطلاب للغة الأولى في الصف "للحد من الرغبة لدى الطلاب للانخراط في عملية الترجمة" (وزارة التربية لإيرلندا الشمالية، ١٩٨٥ ). ومرة أخرى، فإن الفكرة هي أن على دارسي

ومستخدمي اللغة الثانية L2 أن يقوموا بكبت ثنائيتهم اللغوية. إن العديد من أصحاب النظريات يجادلون اليوم (انظر للمراجعة كوهين Cohen,١٩٩٨ ) أن لغة التفكير بالنسبة لجميع دارسي/مستخدمي اللغة الثانية L2 هي حتما لغتهم الأولى L1. ومع ذلك، يتمسك العديد من المدرسين بالاعتقاد أنه بافتراض الظروف الملائمة، يمكن للدارسين في صفوفهم "التفكير" باللغة الثانية L2 عند القيام بمهمة معينة. و هذا الاعتقاد ليس حصراً على المعلم أحادي اللغة.

## ٤– ما اعتقاد مدرسي اللغة بشأن ممارسة التحويل الرمزي؟

**What do language teachers think of the practice of codeswitching?**

لقد تطرقنا إلى هذا الموضوع في محاولة للإجابة عن الأسئلة السابقة. الآن دعنا نحاول الإجابة عن هذا السؤال بتعمق أكبر. في مراجعة الأبحاث حول اعتقادات المعلمين (Macaro,2000a) عبر المراحل العمرية والسياقات التعليمية، وجدت ماكارو تشابهاً مثيراً للاعتقادات على المستوى المقطعي للغة. وإلى حد كبير يعتبر غالبية المدرسين ثنائيي اللغة التحويل الرمزي غير محبذ ومؤسف لكنه ضروري. أي أنهم يتصورونه ليس كتحويل رمزي codeswitching ولكن كتكوص recourse للغة الأولى L1. ويشير المدرسون إلى أن التكوص للغة الأولى L1 يحدث في كافة مواقف التعلم التي يكون فيها مجال لاستخدام اللغة الأولى.

وفي كل الدراسات يحصل المرء على انطباع كامل أن المدرسين ثنائيي اللغة يعتقدون أن اللغة الثانية L2 ينبغي أن تكون لغة التفاعل المهيمنة في الصف. ومن جانب آخر، لم أعثر في أي دراسة من الدراسات على أن أغلبية المدرسين يفضلون إقصاء اللغة الأولى L1 كلية. ومع ذلك، فإن تفضيل دمج اللغة الأولى L1 لا يستند إلى إدراك قيمتها من حيث النمو المعرفي ولكن بسبب أن المدرسين يعتقدون أن الظروف المثالية

التي قد تسمح بالإقصاء الكامل للغة الأولى L1 غير موجودة. وبشكل مثير، لم أعثر على أي دراسة تستطلع آراء المدرسين أحاديي اللغة، أي أنني لم اعثر على سؤال مثل: "هل ترغب لو كنت قادراً على الاستفادة من اللغة الأولى L1 للمتعلم"؟

إن المتغيرات الرئيسة في نكوص المعلم (المشار إليه) إلى اللغة الأولى L1 هي "قدرة" المتعلمين، وعمر المتعلمين. تشير النتائج أن مدرسي المرحلة الثانوية يستخدمون اللغة الأولى L1 مع متعلمين ذوي "قدرة أقل" إذ يجد هؤلاء المتعلمون أن من الصعب الاستدلال و تفسير المعاني، على المعنى، وبالتالي يقعون محبطين بسهولة. وبعبارة أخرى، النكوص للغة الأولى L1 هو قضية استيعاب comprehension بشكل تام تقريباً وليس قضية اكتساب acquisition.

وفي سياق الأبحاث التي عملت فيها، لم تكن جنسية المعلم متغيراً دالاً عند دراسة اعتقادات المدرسين حول قيمة التحويل الرمزي. فالمدرسون من جنسيات أجنبية، مثل زملائهم الإنجليز، أصبحوا مقتنعين سريعاً أن التحويل الرمزي مؤسف لكنه ضروري.

وأخيراً، يشير العديد من المدرسين إلى شعورهم بالذنب عند لجوئهم لاستخدام اللغة الأولى L1، وهذه النتيجة ليست بالنتيجة السليمة لما سبق من الجدول حول أساليب التعليم.

## ٥- لأجل أية أغراض (أو وظائف اتصالية) يقوم مدرسو اللغة بالتحويل الرمزي وما حجم التحويل الرمزي الذي يجري؟

**For what purposes do language teachers codeswitch and how much codeswitching goes on?**

عبر سياقات التعلم، يشير المدرسون (Macaro, 2000a) أن المجالات التي يستخدمون فيها اللغة الأولى L1 هي:

١- بناء علاقة شخصية مع المتعلمين (دور الراعي الذي يتخذه المعلمون يتطلب مستويات مرتفعة من تطور الخطاب).

٢- إعطاء تعليمات إجرائية معقدة لتنفيذ النشاط.

٣- التحكم بسلوك الطلاب.

٤- الترجمة وفحص الفهم من أجل تسريع التعلم بسبب ضغوط الوقت (على سبيل المثال الامتحانات).

٥- تدريس النحو بشكل واضح.

لقد أكدت بيانات الملاحظات النحوية (في دراسة ماكارو Macaro, 199 لصفوف المرحلة الثانوية في انجلترا) بعض هذه التقارير الذاتية للمدرسين. لقد تمت ملاحظة استخدام اللغة الأولى L1 بشكل خاص عندما كان المعلم يعطي تعليمات إجرائية معقدة. وبالإضافة إلى ذلك، في هذا السياق، كانت تستخدم اللغة الأولى L1 عند إعطاء الطلاب تغذية راجعة. ونقصد بذلك التغذية الراجعة التي تركز على جوهر الموضوع، على سبيل المثال، في المهمة التي تم إنجازها، وليس التغذية الراجعة السريعة في التسلسل المعياري المعروف بستهلال المدرس بسؤال - استجابة - تغذية راجعة (Teacher Initiation-Student Response-Teacher Feedback: I-R-F) لطرح الأسئلة.

إن المثير في النتائج أعلاه هو أن اللغة الأولى L1 تستخدم بشكل كبير في الوظائف التراسلية (message-oriented functions). وهذا مدهش لأننا قد نفترض أن اللغة الأولى L1 قد تستخدم بشكل رئيسي للوظائف الوسطية (medium-oriented functions) التي يتم فيها إجراء مقارنات بين اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2. ويمكن أن أشير أن سبب ذلك هو أن كمية تعديل المدخلات اللازمة لألفاظ تراسليه محددة لكي تكون ناجحة تتجاوز قدرة معظم المدرسين في الوقت المخصص لهم مع خشية أن

ينحرف الطلاب في التحويل. وبالتالي، يصبح التحويل الرمزي إستراتيجية اتصال مفيدة.

وجدت دراستان كميتان (Macaro, 2001b; Macaro & Mutton, 2002) أن نسبة التحويل الرمزي الذي كان يحدث في الصفوف الابتدائية والصفوف المتوسطة الدنيا كان ضئيلاً تماماً. ففي الدراسة الأولى، بوجود ستة من المدرسين ما قبل الخدمة (اثنان منهم كانا من جنسيات أجنبية) لم تكن نسبة استخدام اللغة الأولى L1 من قبل المدرسين، كنسبة من كامل الدرس ، أكثر من ٤,٨٪ (المتوسط) وكنسبة من التفاعل الشفهي كان الاستخدام فقط ٦,٩٪ بدون أن يسجل استخدام اللغة الأولى L1 أكثر من ١٥,٢٪ (Macaro, 2001b: 537). وفي الدراسة الثانية (Macaro & Mutton, 2002) التي اشتملت على مدرسين إضافيين ذوي خبرة (كلاهما من جنسيات أجنبية)، كانت النتائج مشابهة جداً (٥,٥٪ كنسبة من زمن التفاعل و٥,٠٪ من وقت الدرس الكلي). إن هذه الأرقام متواضعة جداً ومتدنية جداً بالنسبة لتلك التي قدرها تشاودرون (Chaudron,1988) الذي قدر استخدام اللغة الأولى L1 بحوالي ٣٠٪. إن البيانات النوعية التي تم جمعها في الدراسة أشارت إلى أن الدافع لتدني مستويات التحويل الرمزي فرضه إلى حد كبير ضغوط المنهاج الوطني في إنجلترا (انظر أعلاه). وبالإضافة إلى ذلك، وبسبب أن الكلام باللغة الأولى L1 يمكن توصيلة بسرعة نسبياً، فإن حيز الخطاب المخصص له كان ضئيلاً تماماً. وبعبارات أخرى، يمكن للمدرسين التواصل باللغة الأولى L1 كثيراً في زمن قصير جداً ومع ذلك يظلون يخصصون حيزاً وافراً من الخطاب للغة الثانية L2.

### ٦- ما اعتقاد المتعلمين بشأن التحويل الرمزي أثناء الحصص؟

**What do learners think about teachers codeswitching during lessons?**

إن الأدلة التي تقدمها الأبحاث حول هذا الموضوع قليلة ومختلطة. وفي سياق جامعي، وجد دوف و بوليو (Duff & Polio, 1990) عدم إجماع بشكل مثير (وآراء غير قوية تحديداً) بين المتعلمين فيما يتعلق بما إذا كان على المدرسين استخدام اللغة الأولى أم لا. وجد هوبكنز (Hopkins, 1989) أن ٧٦٪ من المتعلمين الكبار اعتبروا أن اللغة الأولى L1 مفيدة. ومرة أخرى، لا توجد دراسة من هذه الدراسات سألت إن كان الطلاب يفضلون مدرساً أحادي اللغة والذي قد يكون غير قادر تماماً على العودة إلى اللغة الأولى L1 أم لا.

لقد ركزت الدراسات الحديثة على التفاعلات السلبية الممكنة للمتعلمين (مراهقين بشكل خاص) الذين يواجهون حقيقةً كافة مداخلات معلم اللغة الثانية L2. ففي السياق المدرسي، تشير الأدلة التي لدينا أن من الممكن تقسيم المتعلمين إلى فئتين بحسب تفضيلاتهم الفردية (Macaro, 1997). ويصبح بعض المتعلمين محبطين عندما لا يتمكنوا من فهم مداخلة المعلم باللغة الثانية L2 ويريدون أن يعرفوا المعنى الدقيق للألفاظ والعبارات. وهذا عادي بسبب عاقبة عدم الفهم - على سبيل المثال ألا يكون قادراً على إنجاز مهمة الواجبات البيتية. ويشعر الآخرون بالراحة بأسلوب التدريس للمعلم، أو على الأقل يسايرونه. بالنسبة لهذه الفئة من الطلاب على الرغم من أنه قد يكون من الأسهل بالنسبة للمعلم أن يقوم بالتحويل الرمزي، فإنهم يشعرون أنهم على المدى الطويل سيتعلمون أكثر لو لم يقم بالتحويل الرمزي. ولا توجد أدلة تشير إلى شعور المتعلمين ذوي التحصيل العالي (أو الأسرع تعلماً) إلى السهولة في التعامل مع اللغة الثانية l2 بشكل خاص؛ إذ أن الأمر يتعلق أكثر بالتفضيلات الفردية. فالبعض

يفضلون أن يقوم المعلم بعمل ربط مباشر وواضح بين اللغة الأولى L1/L2، بينما يشعر البعض الآخر أن هذا ضروري.

لكن هناك بعض الأدلة على أن الذكور المراهقين يستجيبون بشكل أقل إيجابية على استخدام المعلم للغة الثانية L2 (حصراً Stables, A. & Wikeley, 1999; Jones, ET AL, 2001) ويريدون أن يعرفوا بالضبط ما الذي يجري. ومن الممكن أن تتأكد علاقات القوة المتفاوتة بين المعلم والطلاب التي توجد في معظم الصفوف في حصة اللغة الثانية L2 حيث يقوم المعلم ثنائي اللغة بإقصاء اللغة الأولى بشكل كامل تقريباً مما يؤثر سلباً على الذكور أكثر من الإناث. ووجدت دراسة جوتز وآخرون أنه عندما لم يفهم بعض الطلاب، كان الاستخدام الحصري للغة الثانية L2 مشكلاً:

"أحياناً يتكلمون بالفرنسية ولم أفهم عن أي شيء تتحدث ولكن بقية الطلاب فهموا...والبعض الآخر تمكنوا من إنجاز العمل ولكني لم أتمكن منه ... علي أن أسأل" (op cit: 24)

"الإصغاء للمعلم يستمر حول مختلف الأشياء.. وبعد برهة يصبح الأمر مملاً وتفقد تركيزك، وتشرد وتعمل أشياء أخرى... (op.cit:37)".

ومع ذلك لم يكن ذلك محصوراً بالأولاد كما تشير هذه الفتاة في دراسة كلارك و ترافورد (Clark & Trafford, 1994: 44):

"إنها تتكلم بسرعة، ويصبح الأمر مملاً"

المشكلة في هذه الدراسات هي أنها صيغت من حيث ردود الفعل السلبية على أنماط الخطاب للمدرس ثنائي اللغة، فهي لا تحاول إثارة مسألة: إلى أي مدى تساعدك اللغة الأولى L1 فعلياً في التعلم؟ وربما لا يثار السؤال بسبب افتراض أنها لا تساعد في التعلم. وسنعود لاحقاً إلى التأثير المباشر للغة الأولى L1 على تعلم اللغة الثانية L2. وفي

هـذه اللحظـة دعنـا ننظـر إلى أنـواع بيئـات الخطـاب الـتي ينشـئها التحويـل الرمـزي codeswitching . تقوم هذه المناقشة على افتراض مسبق أن كلام الطلاب باللغة الثانية L2 هو أمر حسن ويرتبط بأحد تقاليد أدبيات البحث حول التفاعل التي بدأها لونغ (Long, 1981).

## ٧- ما تأثير التحويل الرمزي أو عدمه على التفاعل الصفي؟

**What are the effects of codeswitching or not codeswitching on classroom interaction?**

فيما عدا أبحاثي التي ذكرتها أعلاه، لم أجد أي دراسة كمية حول تأثيرات التحويل الرمزي من قبل المعلم على التفاعل العام. لقد بينت دراساتي على مدرسي ما قبل الخدمة ومدرسين ذوي خبرة (على التوالي Macaro, 2001B & Macaro, E. & Mutton, 2002) أنه عند المحافظة على التحويل الرمزي عند مستوى أقل بحوالي ١٠٪ لم تكن هناك أي زيادة ذات دلالة في استخدام المتعلمين للغة الأولى L1 في التفاعل الجماعي الكلي. وبعبارة أخرى لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين استخدام المعلم للغة الأولى L1 واستخدام المتعلم للغة الأولى L1. وبالعكس، لم يتم الكشف عن أي زيادة ذات دلالة في استخدام الطلاب للغة الثانية عند استخدام المعلم للغة الثانية L2 بشكل حصري أو شبه حصري. وفي الدراسات أعلاه، قد يبدو من التحليل الكمي والنوعي للبيانات أن التحويل الرمزي codeswitching من قبل المعلم ليس له تأثير سلبي على كمية إنتاج الطلاب باللغة الثانية L2 "وأن التحويل الرمزي بفاعلية" بالفعل قد يزيد ويحسن من كمية إنتاج الطلاب باللغة الثانية L2. وبالرغم من ذلك، قد يكون هناك نوع من "العتبة" التي يصلها المعلم الذي يستخدم اللغة الأولى L1 حيث يشبه التحويل الرمزي CODESWITCHING إستراتيجية اتصال وليس مجرد خطاب يتم بشكل كامل

باللغة الأولى L1 مع إشارة هامشية إلى اللغة الثانية L2. إن القرائن التي تشير إلى كيفية تعيين ووصف هذه العتبة بدقة ربما تكمن في نظرية تحليل الخطاب (Sinclair, J. ١٩٨٢ & Coulthard, 1975; Sinclair, J. & Brazil). وقد يكون مفيداً أن نتابع فكرة أن التعامل TRANSACTION هو الذي يحدد قصد المعلم ثنائي اللغة في خطابه. وبالتالي إذا كان سيتم نقل القصد التعاملي من خلال اللغة الثانية L2، فإن التحويل الرمزي لن يصل بكمية استخدام اللغة الأولى L1 فوق مستوى العتبة. فوظيفة التحويل الرمزي هو إصلاح استراتيجي.

الآن سأقترح فرضية أنه إذ لم يكن هناك تحويل رمزي يقوم به المعلم، ومسموح بقليل جداً منه بالنسبة للمتعلم، فإن عدد سمات التحكم بالخطاب قد تصبح مؤثراً يعالجها المعلم بشكل كامل، ومن الممكن أن تكون ضارة بالنسبة للمتعلم.

**أولاً**: تجنب التحويل الرمزي يقود إلى استخدام أكبر لتعديل المدخلات. وفي الحقيقة، في السياقات الطبيعية، تجنب تعديل المدخلات هو السبب الأول لاستخدام التحويل الرمزي. فالذين يتحدثون باللغة يريدون الاستمرار في التواصل بدون الحاجة لوجود وقت مستقطع لتعديل المدخلات. وفي القائمة أدناه بعض خصائص تعديل مدخلات المعلم وتأثيرها على التفاعل الصفي. وينبغي أن أوضح أنني لا ألمح إلى أنه ليس لهذه الخصائص تأثيرات مفيدة، لمجرد أنه يمكن أن يكون لها بعض التأثيرات السلبية مثل زيادة نسب كلام الطلاب إلى كلام المعلم.

إن أحد التأثيرات المحتملة لتعديل المدخلات هو أنه يمكن أن يقلل التفاعل. ينشأ تعديل المدخلات من موقف المدخلات المفهوم الذي يزعم أنه لن يكون للطلاب مشكلة في فهم الدروس التي يتم تقديمها باللغة الثانية L2 بشكل كامل بشرط أن يتم تقديمها بشكل كفء (انظر الاقتباس أعلاه) ولم تكن هناك حاجة للطلب من الطلاب

الكلام حتى يكونوا مستعدين. إن ما يفعله تعديل المدخلات فعلياً هو تزويد الطلاب بتمرينات استغلال ونصوص سماعية كلها في مهمة واحدة- مهمة فهم المسموع. إن أحد وظائفه هو تقليل الحاجة لطلبات التوضيح، وهذا هو السبب في عدم وجود الكثير من الأدبيات حول تعديل التفاعل في فترة ما بعد كراشن Krashen.

| خصائص تعديل المدخلات من قبل المعلم التكرار | الأثر السلبي على التفاعل زيادة الفراغات في خطاب المعلم |
|---|---|
| الكلام ببطء شديد | زيادة الفراغ في خطاب المعلم (وفيما بعد سنسميها ITDS) |
| إدراج وقفات طويلة | ITDS |
| التشديد على كلمات أو عبارات معينة مما يؤدي إلى تغيير عروضي Prosodic | ITDS : تقديم نماذج غير طبيعية لإنتاج الكلام |
| استبدال كلمات بسيطة بكلمات معقدة | تقليل التنوع المفرداتي |
| استبدال كلمات ذات أصل مشترك cognate بكلمات غير ذات أصل مشترك | يقلل من التنويع المفرداتي وقد يشجع على استراتيجيات التحليل النصي الضعيف مع الإفراط في استخدام البحث عن أصل مشترك cognate (انظر ماكارو، ٢٠٠١أ) |
| تجسيد أن (الأسبوع=الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء) | ITDS زيادة الفراغات في خطاب المعلم |
| إعادة الصياغة | ITDS : كذلك قد يقلل من التنوع المفرداتي |
| التعديل النحوي (باستخدام أشكال قواعدية) | يقلل من التعرض لتراكيب نحوية معقدة وقد يؤثر على درجة تعقيد الاستجابة. |
| التعديل النحوي من خلال العبارات التبعية | يقلل من إمكانية إسهاب النقاش |

و أريد ألان أن أشدد مرة أخرى على أنني لا ألمح إلى أن تعديل المدخلات أمر خاطئ أو لا ينبغي استخدامه. حيث انه يمكن أن يكون لكل واحدة من هذه الخصائص تأثير إيجاب على التعلم، مثل مهارات الاستدلال. في حين أن الحوار الطبيعي بين شخصين ثنائيي اللغة يكون غالباً غنياً بالمفردات (بسبب بديل التحويل الرمزي)، ففي

حصة اللغة يكون له وظيفة تعليمية واضحة. ومع ذلك، فإنه يؤدي غالباً إلى أن يتجاوز المعلم الفراغ في الحوار، وإذا استُخدم بشكل غير دقيق، قد يقود إلى "إضعاف الحوار الصفي" إن تعديل المدخلات ليس هو الجانب الوحيد من عدم التحويل الرمزي الذي له تأثير سلبي على التفاعل. مرة أخرى سأشدد على صفوف المراهقين هنا. فمن أجل تجنب التحويل الرمزي يستخدم المدرسون الحركات لإضافة مفردة لغوية إلى المعنى. وهذا ليس بنوع من أنواح التحويل الرمزي - حيث يصبح بمثابة تحويل من رمزي لفظي إلى رمز إشارة. وعلى الرغم من أن هذا قد يفيد في التواصل، إلا أن التركيز سيبتعد بعيداً عن اللغة في التفاعل. وفي الحقيقة، إذا تكررت نفس الحركات لمدة طويلة وكافية، قد يتوقف الطلاب على الاستماع إلى اللغة المنطوقة كلياً وسيفهمون فقط من الحركات.

ومن أجل تجنب التحويل الرمزي يشرح المعلم للطلاب ما عليهم القيام به. على سبيل المثال، قد يضعون المتعلمين بطريقة معينة لكي يبينوا لهم كيف يتغافلون عن معلومات بعضهم البعض في أي نشاط فيه معلومات شاغرة. ومرة أخرى هذا بديل عن اللغة والذي يساعد على التواصل لكنه لا يساعد على اكتساب لغة جديدة.

### ٨- ما تأثير عدم التحويل الرمزي على تطور إستراتيجية المتعلم؟
### What are the effects of not codeswitching on language learner strategy development?

إن الأبحاث حول المعرفة، بغض النظر عن أي نموذج للذاكرة العاملة يتم تبنيه (للمراجعة انظر مایاك و شاه، Myake & Shah, 1999)، تشير إلى المشكلات المرتبطة بمحددات مكونات الذاكرة العاملة؛ على سبيل المثال، في نموذج باديلي و لوجي (Baddeley& Logie, 1999) فإن محددات النظام الصوتي وقاعدة الرسم البصري-

المكاني (الملاحظة من حيث محددات القدرة ومحددات المدة) هما ما يمكن أن يعيق أو يسهل الترميز والمعالجة في الذاكرة العاملة والتخزين والاسترجاع من وإلى الذاكرة طويلة الأمد. أريد أن أقول أن التحويل الرمزي يستخدم من قبل المتعلمين المبتدئين والمتوسطين (وإلى حد ما يستخدم كذلك من قبل المتعلمين المتقدمين) من أجل تخفيف مشكلات العبء المعرفي في الذاكرة العاملة. إن إستراتيجية تخفيف العبء المعرفي هذه يمكن أن تفعل من خلال عدد من مهمات تعلم لغوية.

حاول كيرن (Kern, 1994) على سبيل المثال، استدعاء لغة التفكير خلال مهمة استيعاب القراءة واستنتج أن المتعلمين كانوا يستخدمون لغتهم الأولى L1 كلغة تفكير، بما ينفعهم في:

- تقليل القيود على الذاكرة العاملة
- تجنب الانحراف عن معنى النص
- تثبيت المعنى في الذاكرة طويلة المدى
- تحويل المدخلات إلى عبارات مألوفة أكثر (وبذلك تقليل القلق)
- توضيح الأدوار النحوية لمفردات معجمية معينة

وبالتالي كان الطلاب يستخدمون اللغة الأولى L1 لتخفيف العبء المعرفي وهم يحاولون معالجة النص. فإذا تمكنا من اعتبار الحوار الصفي نص يجب تحليله وفهمه، يمكننا أن نتصور كيف يمكن للتحويل الرمزي الذي يقوم به المعلم أن يفيد في مواجهة القيود المعرفية التي تفرضها محددات الذاكرة العاملة. فالتحويل الرمزي يمكن أن يقلل الانتباه الانتقائي الموجه لخلل اتصالي واحد، مما يحرر قدرة الذاكرة العاملة للعمل على معنى الأجزاء الكبرى من المداخلات بينما تقدم في نفس الوقت للسامع فرصة التخزين السريع لمرادفات اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2 التي لم يكونوا يعرفونها من قبل.

إن المدرسين الذين يجردون من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم، لا يستطيعون العمل كقاموس ثنائي اللغة بالنسبة للمتعلمين. وفي الحقيقة، فإن القاعدة التي تقول إنه لا ينبغي أن يكون هناك نكوص إلى اللغة الأولى L1 من قبل المعلم يجعل المدرسين ثنائيي اللغة يتصرفون كقاموس أحادي اللغة. ويشير معظم المتعلمين إلى أنهم يجدون أن القاموس ثنائي اللغة (Bishop, 2000) أداة مفيدة في تنفيذ مهمات القراءة والكتابة. صحيح أن بعض المتعلمين يستخدمون القاموس كثيراً (خاصة في الاختبارات) وبالتالي استباق إمكانية تطبيق استراتيجيات هامة أخرى ، على سبيل المثال، المعالجة من أعلى لأسفل في استيعاب القراءة. وبالرغم من ذلك، استبعاد حق المعلم ثنائي اللغة في القيام بالتحويل الرمزي يشبه استبعاد حق الطالب في استخدام قاموس ثنائي اللغة. إن استخدام قاموس ثنائي اللغة في مهمة استيعاب القراءة هو طريقة للتخفيف من العبء المعرفي، على سبيل المثال من خلال تقليل عدد العناصر المجهولة التي يطلب القارئ من الذاكرة العاملة أن تبقيها نشطة في أي وقت. وفي الحقيقة يمكن القول أن استخدام المعلم للتحويل الرمزي بحكمة هو طريقة، ضمنية، لنمذجة استخدام القاموس بحكمة، وفي نفس الوقت التخفيف من العبء المعرفي الذي يسببه الاستدلال المستمر بسرعة كبيرة في الوسط المنطوق. وبالإضافة إلى نمذجة إستراتيجية معرفية، يقدم المعلم ثنائي اللغة، بالتالي، للمتعلم إستراتيجية تعلم ما وراء معرفية: أي تقييم متى يكون من المناسب بذل جهد معرفي للاستدلال من النص.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم لا يستطيعون تقديم الترجمة للمتعلمين كمهمة تعلم. فالمدرس أحادي اللغة، بالطبع، لا يستطيع تقديم هذا النوع من المهمات. ومنع الترجمة من حصة اللغة الثانية L2 يحرم المتعلمين من إمكانية تطوير مهارة لغوية قيمة والتي من المحتمل جداً أن يحتاجوا إليها في العالم

خارج الصف، خاصة عالم العمل. وفضلاً عن ذلك، ومتابعةً للفقرة السابقة، فإن منع الترجمة يحرم المعلمين من إمكانية نمذجة إستراتيجيات القراءة (لمزيد من الشرح انظر ماكارو، Macaro, 2001a)، وتدريب الطلاب على استخدامها. إن منع الترجمة لا ينمذج فقط الاستخدام الملائم للقاموس كإستراتيجية، ولكنه كذلك يلفت انتباه المتعلمين إلى كيفية البحث عن القرائن السياقية، والقرائن النحوية، وقرائن تصميم السياق، وكيفية اتخاذ قرارات حول أية أجزء من اللغة سيتم تخطيها ومتى يجب الرجوع إليها مرة أخرى عندما يتم الحصول على دليل من النص. وهذه وسيلة مناسبة يمكن بها إعطاء المتعلمين أدلة سلبية على إمكانية تحويل تراكيب اللغة الأولى L1 إلى تراكيب اللغة الثانية L2 (Spada, N. & Lightbown, 1999). وفعلياً يمكن للمعلم استخدام الترجمة الشفهية للنص حيث يكون الصف نوعاً ما مجموعة تمثل إجراء التفكير بصوت عال حيث يتم استدعاء الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لفهم النص والتشارك فيها وتطويرها وتقييمها. إن المدرسين الذين لا يقدمون أبداً هذا النوع من الترجمة الجماعية عليهم اللجوء إلى مهمات الاستيعاب باللغة الثانية L2 فقط: صح/خطأ، اختيار من متعدد، وتحديد المترادفات في النص. إن هذه المهمات بشكل أساسي تركز على الناتج؛ فهي تعرف المعلم ما الذي يعرفه المتعلم أو ما يمكنه عمله. وبشكل عام فإنه تفشل في أن تبين للمعلم ما هي توليفة الاستراتيجيات الملائمة أو غير الملائمة التي يستخدمها المتعلم خلال عملية الاستيعاب. وظاهرياً، فإن تجنب تقديم مترادفات اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2 يقود إلى الإفراط في الاعتماد على البحث عن الجذور المشتركة (cognates) في النص (Macaro,2000b) بما يضر بالاستراتيجيات الأخرى التي لها نفس الدرجة من الأهمية. إن الإستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون لها إمكانية

جعل تعلمهم أسرع، وأكثر شخصانية، وأكثر فعالية (Oxford, 1990). غير أن منع التحويل الرمزي يقلل من هذه الإمكانية.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم يجدون أن من الصعوبة بمكان أن يقدموا لطلابهم نشاطات ما قبل الاستماع والتي تساعد على إطلاق التوليفات المناسبة من استراتيجيات الاستماع. إن نشاطات ما قبل الاستماع تهيئ السياق للنص بما يساعد المتعلم على تفعيل الأنساق الخاصة به (SHONG, 1999). إن نشاطات ما قبل الاستماع تستدعي الكلمات المفتاحية التي تعمل على تفعيل الربط بين الأنساق في دماغ المتعلم وكذلك تعمل على فلترة كافة المعلومات التي من الممكن أن يستمعوا إليها. فإذا كانت اللغة التي سيستمع إليها الطلاب في نشاط الاستماع تحتوي على قدر كبير من اللغة الجديدة، فقد يكون من الصعب جداً أن يقدم المعلم القرائن السياقية في اللغة الثانية L2 لأنها ستكون "جديدة" مثل اللغة التي سيستمع إليها الطلاب في النص السماعي الفعلي. كذلك تهدف نشاطات ما قبل الاستماع إلى خفض مشاعر القلق بشأن مهمة الاستماع. فمن المحتمل أن يستجيب المتعلمون بشكل ايجابي أكبر للنص المباشر لو تمت طمأنتهم في لغتهم الأولى L1 جزئياً على الأقل. فلو كان مسموحاً للتحويل الرمزي أن يتطور خلال فترة منية في الصف كأداة تدريس، فإنه لن يكون هناك مبرر ألا يكون الطلاب قادرين على القيام بالتحويل الرمزي بشكل منفتح وفوري – أي أن يهيئوا عقولهم للغة الثانية L2 القادمة بالرغم من أن المدرس قد استخدم شيئاً من اللغة الأولى L1 في ما قبل الاستماع.

إن المدرسين الذين يتجنبون التحويل الرمزي يميلون إلى الابتعاد بخجل عن نوع التعلم القائم على المهمات الذي يروج له مؤلفون معينون (Di Pietro, 1987; Skehan, 1998). وفي دراستين حول المدرسين المتمرسين (Macaro, 1997) وحول المدرسين

المبتدئين (Macaro, 2001b) على حد سواء كانت هناك شواهد قوية على أن الممارسين كانوا يتجنبون الأنشطة القائمة على المهمات بسبب صعوبة إعدادها بشكل كامل باللغة الثانية L2. إن هذا يساهم في أن تميل كافة المهمات الصفية إلى أن تكون معيارية بدرجة عالية (وبالتالي يمكن تمييزها بسهولة بدون اللغة الثانية المعقدة)، وتكرارية، وذات تحد معرفي قليل وفي الغالب من نوع العرض، والممارسة والنتاج السلوكي (PPP:PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION TYPE). إن العرض والممارسة والنتاج السلوكي (PPP) تتيح للمعلم أن يستمر على اللغة الثانية L2 من خلال إبعاد المتعلمين بأسلوب منظم عن التعرض للعناصر اللغوية الجديدة، في استخدامها في مهمات حقيقية. إنني لا أدافع عن ترك العرض والممارسة والنتاج السلوكي (PPP) كلياً كسلسلة تعلم. ومع ذلك فإنها ليست الطريقة الوحيدة التي تقود إلى استخدامها في مهمات حقيقية. حيث يمكن إعطاء مجموعات الطلاب مهمات لإنجازها حتى بدون وجود مدخلات وتمرين من قبل المعلم. على سبيل المثال، يمكن إعطاؤهم موقفاً يكون عليهم فيه كمجموعة إنتاج حوار من خلال: العصف الذهني الأولي لكلمات معلومة، والرجوع للقاموس، واستخدام المعلم كمصدر ... الخ. ومن أجل الإعداد لهذا النوع من النشاط التفاعلي، سيشجع التحويل الرمزي من قبل المعلم توليد محتوىً من مرتبة أعلى. وبدورهم، قد يضطر المتعلمون للقيام بالتحويل الرمزي من أجل استخدام المعلم كمصدر وإدارة مهماتهم.

ومرة أخرى، أريد أن أوضح أن آثار عدم التحويل الرمزي ليست ضارة بعملية التعلم نفسها. إن الفكرة التي أقوم ببنائها ببطء هي أن التحويل الرمزي يضيق من المدى الكلي للنشاطات الصفية الممكنة وبالتالي تقليل تطوير إستراتيجية المتعلم من حيث المدى، والتوليفة، والتقييم الذاتي لاستخدام الإستراتيجية. وبدلاً من تطبيق

ممارسات صفية سيئة (إنني فعلياً أشك إن كان يوجد منها الكثير على كل حال)، فإن تجنب التحويل الرمزي يعيق استخدام أنشطة صفية محددة تعتبر مفيدة بدرجة عالية.

إن المدرسين المجردين من التحويل الرمزي كأداة من أدواتهم سيجدون أن من الصعوبة بمكان خلق سلسلة إستراتيجيات لدى المتعلمين عند الطلب منهم تنفيذ مهمة كتابية معينة. نعلم من الدراسات التي حاولت قياس فعالية أو بطريقة أخرى التفكير باستخدام اللغة الأولى L1 عند الكتابة (Kobayashi & Rinnert, 1992; Friedlander, 1990; Cohen, 1998; Cohen, A.D. & Brooks-Carson, 2001) أنه سواء تم تنفيذ الاستعداد المتقدم للمهمة الكتابية باللغة الأولى L1 أو اللغة الثانية L2 فإن نتائج مختلفة ستنتج في مرحلة صياغة المهمة (عندما يتم وضع الأفكار فعلياً على الورق). إن التفكير باللغة الأولى L1 ينتج محتوىً أكثر إسهاباً ومجازفة أكبر من التفكير باللغة الثانية L2 مع أن الأخيرة تنتج دقة أكبر. إن هذا قد يبدو واضحاً لأن المخزون من اللغة الأولى L1 أكبر بكثير. فإذا استدعى المعلم الأفكار باللغة الثانية L2 فقط (لنقل في نشاط العصف الذهني)، وبشكل خاص إذا شجع المعلم المتعلمين على تجنب الترجمة الذهنية، فإنهم سيصلون إلى مخزون لغوي محدود جداً مما لو قاموا بالتحويل الرمزي وسمحوا للمتعلمين القيام بالتحويل الرمزي (على سبيل المثال، من خلال السؤال: كيف تقول كلمة كذا باللغة الثانية L2؟). في دراسة ل لالي (Lally, 2000) حصلت على نتائج مختلفة بعض الشيء في دراستها باستخدام تقنية مشابهة. وعلى الرغم من أنه لم توجد فروقات ذات دلالة في استخدام المفردات، فإن الطلاب الذي استعدوا للمهمة باللغة الأولى L1 كانت علاماتهم أعلى في "التنظيم" "والانطباع العام". وفي دراسة كوهن و بروكس – كارسون (Cohen, A.D. & Brooks-Carson 2001) أشارت المجموعة دائماً تقريباً أنه كان لديها عدد أكبر من الأفكار والتفكير بشكل أوضح باللغة الأولى L1 مع

أنه بشكل عام المجموعة التي تم تشجيعها على عدم التفكير باللغة الأولى L1 كانت كتابتها أكثر دقة.

إن براعة المعلم هي في تشجيع المتعلمين على وضع إستراتيجيات تقييمية مثلاً : متى من المحتمل أن أكون الأفضل في التقيد باللغة التي أعرفها أصلاً (مثلاً التعبيرات المقولبة ؛ أي، جمل كاملة استخدمتها في الماضي) بدلاً من خلق جمل جديدة من خلال الترجمة. وفي مقابل هذا علي أن أحاول تناول المهمة بشكل كامل ومبدع بأقصى ما أستطيع".

لقد درسنا كيف يمكن للمعلمين ثنائيي اللغة الذين لا يقومون بالتحويل الرمزي تجريد المتعلمين من إستراتيجيات تعلم محددة. دعنا ننظر إلى التحويل الرمزي وتطوير الإستراتيجية مرة أخرى ولكن بعمق أكبر، وهذه المرة مع مهمة للشرح. دعنا نأخذ مثالاً افتراضياً. يرغب المعلم في حصة لغة إنجليزية لمتعلمين إيطاليين تقديم المعلومات الآتية التي صيغت من خلال جملة مثل :

[نشأ ايميستو ماكارو في الحارات" "gutter" لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

الخيار الأول : "يتوقع" المعلم أن الطلاب لا يعرفون معنى "نشأ في الحارات"، ويستبق الأمر بالتحويل الرمزي :

*emesto e stato cresciuto nel fango but he managed to avoid a life of crime*

[وتعني حرفياً نشأ إيميستو ماكارو في الوحل *(emesto e stato cresciuto nel fango)*

وفي الوضع الطبيعي للتحويل الرمزي هذا يمكن أن يحدث وقد يسهل التواصل وربما في الحقيقة يمكن استخدامه لنقل معنى ثقافي إضافي! وبشكل واضح، في الموقف

الرسمي للصف، هذا الخيار يحرم المتعلمين من إمكانية تعلم معنى "نشأ في حارة"، كما تحرم المتعلمين من الاستفادة من "بذلهم للجهد" في الاستنباط من النص.

الخيار الثاني: هو "توقع" ألا يفهم المتعلمون عبارة "نشأ في حارة" ويتم استباق الأمر من خلال إعادة الصياغة مثلاً "نشأ نشأة رثة لأبوين فقيرين". وهذا أيضاً يحرم المتعلمين من تعلم عبارة "تربى في حارة".

الخيار الثالث: لا يقوم المعلم بعمل استباقي سواء بالتحويل الرمزي أو إعادة الصياغة، لكنه بدلاً من ذلك يستخدم العبارة الأصلية ثم يتلفت لينظر إن كان هناك عدم فهم. إن "عبارة تربى في حارة"، إنْ جوبهت بعدم فهم من قبل المتعلمين، فإنها الآن ستمنح المعلم الخيار إما تكرار الجملة سواء بالتحويل الرمزي أو بإعادة الصياغة- أي القرار بين إستراتيجية اتصال أو إستراتيجية تعلم معينة.

الفرع الأول من الخيار الثالث: يقرر المعلم التكرار بإعادة الصياغة:

"emesto mcaro was "brought up badly by parents who were poor".. but he managed to avoid a life of crime"

[نشأ إيميستو ماكارو "نشأة رثة لأبوين فقيرين"... لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

الفرع الثاني من الخيار الثالث: يقرر المعلم التكرار مع تحويل رمزي ربما مع نوع من سمة شبه لغوية مثل ابتسامة التحدي:

*Emesto Macaro e stato cresciuto nel fango but he managed to avoid a life of crime*

إن الاستراتيجيات الاستدلالية التي سيحاول المتعلم استخدامها للتوصل إلى المعنى الدقيق لعبارة "تربى في حارة" تحابي الفرع الأول من الخيار الثالث.

وقد يقوم المتعلم بتفعيل عدد من الروابط بين اللغة الأولى L1/واللغة الثانية L2 التي لن تكون شفافة تماماً: تربى (brought up) = نشأ (raised)؛ حارة (gutter) = أبوين فقيرين.ومن أجل أن يكون الربط "مفهوماً" لا بد أن يكون للمتعلم وقت معالجة بدون

إزعاج و/أو تكون له فرصة طلب توضيح (من خلال التفاعل) – وهو أمر غير ممكن لو استمرت مداخلات المعلم. ويتطلب الفرع الثاني من الخيار الثالث استدلالاً قليلاً، ولكن سيكون الإلحاح المعرفي شديداً نوعاً ما في الحاجة إلى الرجوع إلى الخلية السمعية التي تم تنشيطها أول مرة عندما تم نطق عبارة "تربى في حارة" لأول مرة.

الخيار الرابع : هو التكرار من خلال التحويل الرمزي بالإضافة إلى عبارة إشكالية. فهنا سيقوم المتعلمون بتفعيل الروابط بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 بناء على العلاقات الثقافية التي بناها الطلبة الإيطاليون خلال عدد من السنوات :

[تربى إيميستو ماكارو في حارة، *Emesto Macaro e stato cresciuto nel fango*، لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة]

إننا نعلم أن هذه الروابط الثقافية متجذرة بقوة في دماغنا كجزء لا يتجزأ من أنساقنا. إن وصولنا إلى هذه الأنساق سيصبح أكثر سرعة باستخدام اللغة الأولى L1 كمثير لأن تلك هي الطريقة التي تم بها تخزينها وتفعيلها في الماضي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الروابط المباشرة بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 سيؤدي إلى حدٍ أدنى من عبء المعالجة على الذاكرة العاملة وبالتالي السماح بتفعيل إستراتيجيات ربط المخزون المستقبلية بالنسبة لعبارة "تربى في حارة"، لكن السلبية هي عدم تطوير إستراتيجيات الاستدلال.

وللمعلم بالطبع خيار خامس وهو اختيار التكرار، وإعادة الصياغة والتحويل الرمزي. هنا سيقوم المعلم بتفعيل العدد الأقصى من الروابط وتعزيزها لتذكرها في المستقبل :

نشأ ارنستو ماكارو في حارة (زمن المعالجة الأولي على النموذج الذهني الحالي) "نشأة رثة لأبوين فقيرين" (زمن معالجة ثانوية على النموذج المعدل) ... *e stato*

*cresciuto nel fango* (زمن معالجة نهائية) ... لكنه استطاع التغلب على حياة الجريمة (مخزنة من خلال توليفة من الإستراتيجيات).

كما يمكن أن نرى، فإن الاستخدام المنضبط للتحويل الرمزي في هذه الحالة يضع على المعلم أحادي اللغة عبءً كبيرا من حيث اتخاذ القرار، وهذا الامر يجب ان لا ينازع فيه المدرس أحادي اللغة. ومع أن كافة هذه الخيارات تبدو للمعلم ثنائي اللغة ذات جدارة، قد يبدوا أن هناك مبادئ تعليمية يلزم استكشافها وترشيدها من خلال الأبحاث. إن الأساس بالنسبة لاتخاذ القرار (أعلاه) يكمن فيما إذا كان المقصود من العبارة الإشكالية توصيل رسالة فقط أم الاستظهار كذلك من أجل استخدامها لاحقاً. إننا لا نعلم على وجه اليقين ما إذا كانت العناصر اللغوية الجديدة سيتم تذكرها بشكل أفضل من خلال الاستدلال أم من خلال الربط المباشر بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2. إن الاحتمال هو أن ذلك يشتمل على:

أ) درجة تعقيد العنصر اللغوي

ب) عدد السمات الشكلية والمعنوية semantic المشتركة بين اللغة الأولى L1 واللغة الثانية L2.

ج) الظروف (بيئة التعلم) التي تم فيها تقديم العنصر أول مرة.

وعلى الرغم من ذلك، توجد مجموعة من الأبحاث التي تشير إلى قيمة عمل روابط بين اللغة الأولى L1/ واللغة الثانية L2 – أي الأبحاث حول إستراتيجيات حفظ المفردات. وجد بروان و بيري (Brown & Perry, 1991) أن الطلاب كانوا قادرين على تذكر المفردات الجديدة بشكل أفضل عند تعلمها من خلال توليفة من إستراتيجيات الربط المعنوية semantic (مثلاً gutter في اللغة الثانية L2 – تعني مزراب) وتقنيات الكلمات المفتاحية التي تشتمل على التخيل البصري للغة الأولى L1 وبين لوتو و دي

جروت (Lotto& de Groot, 1998) ميزة طريقة التعلم لكلمة من اللغة الأولى L1 – اللغة الثانية L2 على طريقة تعلم كلمة اللغة الثانية L2 المصورة عند التذكر. ومن جانب آخر، وجد برنس (Prince, 1996) أنه على الرغم من أن تعلم المفردات كان أفضل من خلال تقديم مرادفات باللغة الأولى L1، فقد استُخدمت في السياق بشكل أفضل عندما تم تعلمها في السياق من خلال الاستدلال. جميع هذه الدراسات احتوت على نص مكتوب حيث كان للمتعلمين الكثير من زمن المعالجة. ويلزم أن تؤكد الأبحاث المستقبلية على ما إذا سوف يتم تعلم المفردات والمصطلحات، في التفاعل الشفهي، بشكل أفضل من خلال الاستدلال أم من خلال مرادفات اللغة الأولى L1.

## ٩- هل يمكن أن يكون التحويل الرمزي جزءاً منظماً، ومنهجياً ومخططاً له من منهاج اللغة الثانية L2؟

**Can codeswitching be systematic, principled and planned part of the L2 curriculum?**

سوف أحاول الإجابة عن هذا السؤال على سبيل الاستنتاج والتلخيص لما مر معنا واقتراح العمل الذي يجب القيام به قبل أن نتمكن من الإجابة عن السؤال بشكل أشمل.

إن المتعلمين المحرومين من التحويل الرمزي في الحوار لا يمكنهم تطوير أية إستراتيجية اتصال هامة . إن العديد من الحوارات "المستقبلية"، في الواقع سيقوم بها متحاورون يتشاركون في نفس اللغتين "إلى حد ما". وهذا الأمر يتزايد في عالم التجارة كلما تزايدت عولمة مواقع العمل. ولهذا السبب بالذات لا بد أن يكون التحويل الرمزي جزءاً لا يتجزأ من حصة اللغة الثانية L2، وينبغي أن يصبح أحد أهداف تخطيط المنهاج.

ولا يوجد أي شيء غير طبيعي أو "مريك من الناحية اللغوية النفسية" بشأن وجود التحويل الرمزي في حصة اللغة الثانية L2. إنه مجرد انعكاس لعملية طبيعية تحدث

في حوار طبيعي. ومع ذلك، وبشكل مختلف عن ذلك الحوار، يصمم التفاعل الصفي ليؤدي أشياء أخرى كذلك: ليس مجرد توصيل المعلومات ولكن كذلك تعلم اللغة وتعلم كيفية تعلم اللغة. فإذا كان التحويل الرمزي، فعلياً، هو إستراتيجية المعلم ثنائي اللغة للتعويض عن نقص المعرفة باللغة الثانية في المتعلمين فلا بد أن يتم التحويل الرمزي بناءً على قرار مبدئي مفاده أن فوائد ذلك التحويل على الأقل تساوي، إن لم تكن أكبر من فوائد عدم التحويل الرمزي. وبالتالي، ليس مقبولاً الدفاع عن الحرية الكاملة "في التحويل كما نشاء". وفضلاً عن ذلك فإن عبارات مثل "استخدم اللغة الثانية L2 كثيراً قدر الإمكان" أو "الاستخدام الحكيم للغة الأولى" لا تعني الكثير، خاصةً بالنسبة للمدرسين المبتدئين. إن علينا التوصل إلى أسلوب تعليم للتحويل الرمزي يقوم بنفسه على نظرية الأمثل في استخدام اللغة الأولى L1- أي متى وكيف يقود استخدام التحويل الرمزي إلى أفضل تعلم للغة، وتعلم كيفية التعلم، وتطوير مهارات الاتصال؟

إن المتعلمين يوسعون من مخزون مفرداتهم والنماذج النحوية من خلال الاستدلال - أي من خلال العمليات الضمنية. وهذا ممكن تحقيقه فقط من خلال التعرض الشامل للغة المستهدف. ومن جانب آخر، فاستنباط المعنى الصحيح للكلمة في سياق معين لا يعني بالضرورة أن هناك احتفاظا للمعنى المستنبط لأن الحاجة الاتصالية المباشرة تكون قد تحققت. فقد يحتاج المتعلمون توجيهاً "لملاحظة" سمات المفردات والنحو في المدخلات. وفي حالة التفاعل الشفهي، لا نعلم لحد الآن ما إذا كانت الملاحظة تصبح أكثر سهولة بالتحويل الرمزي أو باستمرار المحافظة على اللغة

الثانية L2. وإلى أن توجد لدينا مزيد من الأدلة سيرغب المدرسون بالاستمرار في الموازنة بين استنباط اللغة الثانية L2 ومرادفات اللغة الأولى L1/ اللغة الثانية L2.

ولكن كيف ستكون الموازنة؟ ومتى وكم مرة ينبغي للمدرسين القيام بالتحويل الرمزي؟ وكما رأينا، فإن لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء "شعوراً داخلياً أن التحويل الرمزي يرتبط بلحظات في الدرس عندما تبدو اللغة الأولى L1 ملائمة أكثر كوسيلة تجاه غاية معينة. وبالتالي هناك إشارة من الأبحاث أن بإمكاننا وضع إرشادات منظمة ومنضبطة تقوم على الاستخدام "الوظيفي" للغة الأولى L1. وللقيام بذلك، قد نحتاج لإعادة التأكيد على مبدأ أن تعلم اللغة الثانية يتم بشكل أفضل من خلال التفاعل الاتصالي – أي، حيث يستخدم المدرسون والمتعلمون اللغة الثانية L2 بشكل غالب غير أنهم يقومون بالتحول إلى اللغة الأولى لضمان التواصل. ومع ذلك، فإن التحويل لا يضمن الاتصال فحسب، إذ أن وظيفته كذلك هي ضمان أن تعلماً سيحدث أكثر مما لو لم يحدث التحويل. وينبغي أن تقود التحويلات، إن كان ممكناً، إلى تعلم مميز معين في اللغة الثانية L2 وكذلك في تسهيل الحوار الصفي. وفي حين أن التحويل الرمزي قد يسهل المهمة أو التفاعل في المستقبل القريب، فإن على مستخدم التحويل الرمزي تصور أنه في لحظة ما على المدى الطويل لن يكون التحويل الرمزي ضرورياً لأن المخزون اللغوي سيكون قد زاد.

إن المدخل الوظيفي للإجابة على السؤال السابق في هذا الفصل قد يكون المبدأ الموجه فيه هو أنه يكون التحويل الرمزي مفيدا عندما يسهل ذلك التفاعل بين المعلم و الطلاب أو يحسن من تعلم اللغة الثانية L2 أو كلاهما. ومع ذلك، إذا سلكنا المدخل الوظيفي فحسب للإجابة عن السؤال فإنه ليس لدينا مفهوم حول الحجم الذي نتكلم

عنه، والسبب هو أن الوظيفة التي تتصدى لها اللغة ستختلف بحسب المهمات التي خطط لها المعلم. ومن جانب آخر، إذا سلكنا المدخل الكمي فإننا ببساطة سنرجع إلى فكرة "الهيمنة" "predominantly" في اللغة الثانية L2. فما الذي تعنيه الهيمنة في اللغة الثانية L2؟ وهل يمكن أن نحسبها؟ في هذه اللحظة قد يكون من الصعب بناء أسلوب التعليم بالتحويل الرمزي على مقاييس كمية، إذ لا يمكننا القول "آه، استخدام اللغة الأولى L1 ١٠٪ تمام". إن الدراسات التي أجريت حول كمية وتأثير التحويل الرمزي في الصفوف الرسمية غير كافية. إن الشواهد من أبحاثي، إلى مدى محدود، بدأت تشير إلى أن أكثر من ١٠- ١٥٪ من التحويل الرمزي يتغير، أي أن المعلم يتجاوز حد العتبة التي وصفناها سابقاً. ومع ذلك، سنحتاج إلى دراسات أوسع بكثير (سواء وصفية أو تدخلية)، وفي مختلف سياقات التعلم، حول أثر التحويل الرمزي على التفاعل وبالتالي على تعلم اللغة قبل أن نتمكن من تقديم توجيهات آمنة ذات أساس كمي.

وبالتالي قد يكمن الجواب في التفاعل الديناميكي بين التحويل الرمزي ذي الأساس الوظيفي ("على استخدام اللغة الأولى L1 كوسيلة من أجل غاية أفضل") وتحويل رمزي كمي ("إذا زدت استخدامي للغة الأولى L1 بالتدريج وباستمرار ففعلياً لن يعود الدرس حصة لغة أجنبية"). إن هذا التفاعل الديناميكي الذي يقوم على شواهد وتأملات، سوف يقوي مكانة المعلم ثنائي اللغة بدلاً من أن يكون ضحية تطورات تاريخية لتعلم اللغة، أو ألعوبة في يد آخر صيحات الأساليب التعليمية، أو كبش فداء لسياسات حكومية غير راشدة.

## ١٠- المراجع
## References


Asher, C. (1993). Using the target language as the medium of instruction in the communicative classroom: the influence of practice on principle. Studies in Modern Languages Education, 1, 53-71

Baddeley, A.D. & LOgie, R.H. (1999). Working memory: the multiple-component model. In maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press

Baily, N. Madden, C. & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? Language Learning, 24(2), 235-243

Bishop, G. (2000). Dictionaries, examinations, and stress. Language Learning Journal, 21, 57-65

Brown, T.S. & Perry, F.L. (1991). A. comparison of the three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. TESOL Quarterly, 25(4), 655-670

Chaidron, C. (1988). Second language classroom: Research on teaching and Learning. Cambridge: Cambridge University Press

Chung, J.M. (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students' listening comprehension: An empirical study. Foreign Language Annals, 32(3), 295-308

Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to gender: Boys' and girls' attitudes and achievements. Language learning Journal, 14, 40-49

Cohen, A.D. (1998). Strategies in learning and using a second language. London: Longman

Cohen, A.D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. Modern Language Journal, 85(2), 169-188

Department of Education and Science (1990). National curriculum modern foreign languages working group: Initial advice. London: HMSO

Department of Education for Northern Ireland (1985). Good practice in education. Paper 2. Modern languages teaching in Northern Ireland. Bangor, Northern Ireland: Department of Education for Northern Ireland

Di Pietro, R.J. (1987). Strategic interaction. Cambridge: Cambridge University Press

Dickson, P. (1992). Using the target language in modern foreign language classrooms. Slough: NFER

Duff, P.A. & Polio, C.G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? Modern Language Journal, 74(2), 154-166

Dualy, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning , 24(1), 37-53

Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of first language on writing in English as a second language. In B. Kroll (Ed.), Second language writing:

Research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 109-125

Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? TESOL Quarterly, 34(4), 769-777

Hopkins, S. (1989). Use of the mother tongue in the teaching of English as a second language to adults. TESOL Quarterly, 2(1), 18-24

Jones, B., Jones, G., Demetrious, H., Downes, P. & Ruddock J. (2001). Boys' performance in modern foreign languages: Listening to the learners. London: CILT

Kern, R.G. (1994). The role of mental translation in second language reading. Studies in Second Language Acquisition, 16(4), 441-61

Knight, S. (1996). Dictionary use while reading: The effects on comprehension vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. Modern Language Journal, 78(3), 285-299

Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. Language Learning, 42(2), 183-215

Krashen, S.D. (1987). Principles and practice in second language acquisition. Hemel: Prentice Hall

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1988). The natural Approach. London: Prentice Hall

Lally, C.G. (2000). First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. Foreign Language Annals, 33(4), 428-432

Libben , G. (2000). Representation and processing in the second language lexicon: The homogeneity hypothesis. In J. Archibald (Ed.), Second language acquisition and linguistic theory. Oxford: Blackwell. 228-248

Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278

Lotto, L. & de Groot, A. M. B. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. Language Learning, 48(1), 31-69

Macaro, E. (1997). Target language collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters.

Macaro, E. (2000a). Issues in target language teaching. In K. Field (Ed.), Issues inmodern foreign language teaching. London: Routledge, 17(1-189

Macaro, E. (2000b). Learner strategies in foreign and second language classrooms. London: Continuum

Macaro, E. (2001b). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. Modern Language Journal, 85(4), 531-548

Macaro, E. & Mutton , T. (2002). Developing language teachers through a co-researcher model. Language Learning Journal, 25, 27-39

Myake, A. & Shah, P. (Eds.) (1999). Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press

Neather, T., Woods, C., Rodriguez, I, Davis, M. & Dunne, E. (1995). Target language testing in modern foreign language . Report of a project commissioned by the School Curriculum and Assessment Authority. London: SCAA

Office for Standards in Education-OFSTED (1993). Handbook. Inspection Schedule, London: HMSO

Office for Standards in Education-OFSTED (1995). Modern foreign languages: A review of inspection findings 1993/1994.London: HMSO

Oxford, R.L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes. Language Learning, 44(3), 493-527

Prahbu, N.S. (1987). Second language pedagogy. Oxford: Oxford University Press

Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: the role of context versus translations as a function of proficiency. Modern Language Journal, 80(4), 478-493

Qi, D.S. (1998). An inquiry into language switching in second language composing processes. Canadian Modern Language Review, 54(3), 413-435

Sinclair, J. & Brazil D. (1982). Teacher talk. Oxford: Oxford University Press

Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press

Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press

Spada, N. & Lightbown, P.M. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. Modern Language Journal, 83(1), 1-22

Stables, A. & Wikeley, F. (1999). From bad to worse? Pupils' attitudes to modern foreign languages at ages 14 and 15. Language Learning Journal, 20, 27-31

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. Modern Language Journal, 79(2), 166-78

Weinreich, U. (1953) (Cited in Libben). Languages in contact: Findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York

obeikandl.com

الفصل السادس

# بناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية من خلال كلام المعلم غير الناطق باللغة

# Constructing Social Relationships and Language Knowledge Through Non-Native Speaking Teacher Talk

جوزيب ماريا كوتس - جوزسيب ماريا دياز - جامعة لايدا
Josep Maria Cots & Josep M. Diaz, Universitat de Lleida

## ١ – المقدمة: دراسة كلام المعلم

## Introduction: The Study of Teacher Talk

تركز هذه الدراسة على كلام مدرس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL من غير الناطقين باللغة (NNS) في بناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية في الصف. هدفت الدراسة في المقام الأول إلى استكشاف مدى إمكانية التعرف على الأساليب التفاعلية المختلفة التي ترتبط بالأفكار الخاصة بالمعاني semantic الخاصة بالأسلوب، ووصف المشارك في الحوار. وفي الدرجة الثانية، تهدف هذه الدراسة لتكون كمساهمة في مجمل الأبحاث الحديثة حول المدرسين الناطقين باللغة NS في مقابل المدرسين غير الناطقين بها NNS من خلال تبني مدخل التحليل الجزئي لكلام المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، النادر في الأدبيات نسبياً.

وبشكل عام تناولت الأبحاث كلام المعلم من زاويتين رئيستين: تعديلات الكلام والتفاعل بين الطالب - المعلم. و جرى في الغالب في هذه الأبحاث وصف التعديلات في كلام المعلم بالتركيز على الجوانب البنيوية structural وليس العملية pragmatic. وفي مراجعة شاملة للأبحاث حتى أواخر الثمانينات من القرن العشرين أوضح شاودرون (Chaudron, 1988) مجالات البحث الرئيسية فيما يتصل بالسلوك اللفظي للمعلم في الصف: معدل الكلام، العروض، الصوتيات، الوقف، المفردات، وبشكل خاص النحو. وفي هذا المجال الأخير، تركزت جهود الباحثين على طول الألفاظ، subordination، markedness، grammaticality، وأنواع الجمل.

ومن زاوية التفاعل بين المعلم- والطالب، كان التركيز على النوعين الأبرز من الحركة التي يتبناها المعلمون في حصة اللغة الأجنبية وهما: الأسئلة والتغذية الراجعة. واستمراراً للتقليد الذي ابتدأه سنكلير و كولتهارد (Sinclair & Coulthard, 1975)، يقدم جونسون (١٩٩٥ ) طريقة بديلة لتناول التفاعل بين الطالب والمعلم من خلال التركيز على الأنماط التفاعلية التي تنتج في الحصة ودرجة مساهمة هذه الأنماط في تعظيم الاستفادة من عملية تعلم اللغة. على سبيل المثال، يبين هال و والش (Hall & Walsh, 2002) أن هناك صورتين متكررتين من ثلاثية تجاذب الكلام في الصف في التفاعل بين المعلم - والمجموعة بأكملها وهي "بدء الكلام > الاستجابة > التقييم" و"بدء الكلام > الاستجابة > المتابعة"، وأنها تنتج بيئات مختلفة لتعلم اللغة من عملية النقل إلى عملية الاستقصاء.

إن التشديد على الوصف البنيوي الذي يمثله المدخلان السابقان لكلام المعلم تجاهلا حقيقة أن البشر يستخدمون الكلام لصياغة عمليات تمثيل للواقع وتفسيرات للخبرة. وبهذا المعنى فاللغة ليست مجرد "وسيلة" منيعة لنقل المعلومات ولكنها وسيلة للتأثير في العالم (Austin, 1962; Searle,1969;) وكما قال ميرسير (Mercer, 1959: 15) "أداة لتحويل التجربة إلى معرفة ثقافية وفهم". وبالتالي يمكن القول أن معرفتنا عن العالم مبنية اجتماعياً في الأحداث الاتصالية المختلفة التي نشارك فيها. وهذه العملية من بناء المعرفة، تحدث وسط مركب العلاقات الاجتماعية مع المشاركين الآخرين التي تنشأ ويعاد إنشاؤها بشكل متزامن مع بناء المعرفة (Habermas, 2001).

ويمكن اعتبار الحصة الصفية كأحد الأنواع الأكثر تمثيلاً لحدث الكلام (Cazden, 1988) في مجتمعنا، بهدف واضح وهو أن يكون بإمكان المشاركين بناء المعرفة. ومع ذلك، فإن الحصة هي مكان اجتماعي نربطه بأطر (Mnsky, 1975) ونصوص معينة (Schank & Abelson, 1977). وكما في أي نوع آخر من الممارسات الاجتماعية المألوفة، يأتي المشاركون إلى الدرس ومعهم توقعات محددة بشأن الوضع، والغايات، ومعايير التفاعل، والموضوعات، إلخ. وبعض هذه التوقعات ترتبط بالسلوك اللفظي؛ وأحياناً تكون صريحة وفي حالات أخرى تترك ضمنية. وبالرغم من هذه التوقعات، يمكن للمشاركين دائماً محاولة صياغة الواقع عن طريق اللغة، واقتراح طرق محددة لتأسيس العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتمثيل العالم بطرق خاصة.

وفي حصة اللغة الأجنبية، كما في المواقف الاجتماعية الأخرى، توجد المعرفة والفهم إلى المدى الذي تكون فيه نتيجة لفعل التشارك (Mercer: 66). ويستخدم المعلم والطلاب اللغة ويتواصلون بالآخرين لتحويل خبرتهم إلى معرفة ومهارات لغوية تتيح للطلاب تعلم اللغة الأجنبية والتواصل بها. وخبرة المعلم الكبيرة وكذلك مركز القوة

الذي يشغله تخلق "تشاركاً غير متوازن" حيث يكون المعلم، وليس المتعلمين، هو الذي يشارك بشكل رئيسي بخبرته في اللغة والعالم وهو الذي يعرّف من خلال التفاعل نوع العلاقة الاجتماعية التي يرغب بوجودها معهم. ونظراً لأن كلام المعلم هو الخطاب العام السائد في الصف، فلا بد أن يكون ممكناً البدء في فهم المعرفة التي يتم بناؤها وكذلك العلاقات والأدوار الاجتماعية التي يخلقها التركيز على كلام المعلم.

إن الأدبيات التي تحلل السلوك الصفي للمعلم غير الناطق باللغة NNS بدقة نادرة جداً. وكما يمكن أن نرى في المراجعة التاريخية لبراين Brain للأبحاث حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNS (في هذا الكتاب)، فقد كانت غالبية الدراسات تقوم على تصورات المعلمين و/أو تصورات الطلاب التي يتم الحصول عليها من خلال الاستبانات. ويدعو ميدجايز (Medgyes, 1994) إلى شيء من الحذر في استخدام الاستبانات واعتبارها ممثلة لسلوك المعلم في الصف. وتمثل آرفا و ميدجايز (Arva & Medgyes, 2000) استثناءً مثيراً من هذه النزعة من حيث أنه، إلى جانب استخدام استبانه، أقام المؤلفون دراستهم على ملاحظة السلوك الصفي للمعلم. وعلى الرغم من أن دراسات عديدة ذكرها براين (في هذا الكتاب؛ انظر على سبيل المثال Sammy & Brutt-Griffler, 1999; Inbar-Lourie, 2001; and Cheung, 2002) تشير إلى علاقات المعلم- بالطلاب، فإنه لا توجد أي دراسة من الدراسات حول المعلمين غير الناطقين باللغة NNS حسب علمنا تبنت مدخل التحليل الجزئي الذي يركز على تفاصيل محددة من السلوك اللفظي للمعلم ونتائجه المحتملة سواء من وجهة نظر اجتماعية أو معرفية.

## ٢- إطار تحليلي
## Analytical Framework

تقوم الدراسة الحالية على فرضية أن الطريقة الوحيدة لوصف كلام المعلم تكون من خلال التركيز على التعبير عن الذاتية من قبل المتكلم من خلال تقديم وسائل أسلوبية ومن خلال رسالة inscription المشاركين في الحوار. إن الإطار التحليلي الذي نتبناه يتمركز حول فكرة "الذاتية في الحوار" من نظرية التعبير المنظم theorie de enunciation (مثلاً، Benveniste, 1977; Ducrot, 1980; Kerbrat-Orecchioni,1980). وبحسب هذه النظرية تحتوي الألفاظ على قرائن لغوية يوزعها المخاطِب بشكل إستراتيجي بحيث يتمكن المخاطَب من تفسيرها بطريقة معينة (Calsamiglia & Tuson, 1999:135). وسنبدأ من منطلق أنه بافتراض العبارة المقترحة "ستصل سو اليوم"، يتمكن المتكلم من الاختيار بين إثباتها أو نفيها بطريقة مطلقة ("تصل سو/ لن تصل سو اليوم) وتقديم أنواع مختلفة من علاقات الذاتية بين المتحاورين والعبارة المقترحة" ("أنا/أنت تعرف أن سو تصل اليوم"، "لا بد ستصل سو اليوم"، "آمل أن تصل سو اليوم"، "أنت تريد أن تصل سو اليوم"، الخ.

وبحسب فيركلوغ (Fairclough, 1989) يتعلق الأسلوب بالتعبير عن سلطة المتكلم فيما يتعلق بالآخرين، وفيما يتعلق بالحقيقة أو احتمالية تمثيل الواقع. ويعرف النوع الأول كأسلوب علائقي relational modality وهو يقابل بوضوح النوع الأخلاقي deontic من المنطق الأسلوبي. والنوع الثاني من الأسلوب يعرف على أنه تعبيري ونظيره في المنطق الأسلوبي يعرف بالأسلوب المعرفي. وعن طريق الأسلوب العلائقي يعبر المتكلمون عن علاقات الالتزام بينهم أنفسهم أو مستمعيهم وبين الموضوع المقترح. وهو يشمل كافة تلك الأفعال اللفظية التي يقوم بها المتكلم من أجل تعريف (أو إعادة تعريف) علاقته الاجتماعية بالمحاور، ومن حيث اللغويات النظمية، يمكن أن يناظر

الوظيفة الشخصية البينية للغة. إن الأسلوب التعبيري يتعلق بتمثيل الواقع ومستوى فهم ومعرفة المتكلم به ؛ وهذا ما قد يعتبر في اللغويات النظمية الوظيفة التخيلية. وهذا هو المعنى الذي قصده فيركلوغ (Fairclough, 1992: 160) عندما قال إن الأسلوب هو "نقطة تقاطع في الحوار بين دلالة الواقع وتمثيل العلاقات الاجتماعية – أو من حيث اللغويات النظمية، بين الوظيفة التخيلية والوظيفية الشخصية البينية للغة".

وعلى الرغم من أن الجانب المحوري للأسلوب يرتبط بمعاني الالتزام واليقين، يقترح كالسامغليا و توسون (Calsamiglia & Tuson, 1999: 177) أن من الممكن أن تأخذ بالحسبان معاني ذاتية أخرى في الحوار يمكن التعبير عنها من حيث المقاييس التي تسمح للمتكلم أن يضع نفسه بالنسبة لمضمون الموضوع المقترح:

١- الالتزام (علائقي/أخلاقي): التزامي، جائز، اختياري، ممنوع.

٢- اليقين (تعبيري/معرفي): مؤكد، محتمل، مشكوك فيه، غير محتمل.

٣- التكرار: دائماً، لا، أبداً، أحياناً.

٤- الكمية: كل شيء، لا شيء، شيء ما.

٥- المكان: كل مكان، لا مكان، مكان ما.

٦- الإرادة: يريد، يرفض، يرغب، يحاول.

ويميز فيركلوغ (Fairclough, 1992) أكثر بين الأسلوب *الذاتي*، حيث يكون حضور المتكلم واضحاً (مثلاً، أظن أنه سيأتي غداً) والأسلوب *الموضوعي* حيث لا يكون واضحاً وجهة النظر الممثلة، ما إذا كانت وجهة نظر المتكلم أو وجهة نظر شخص آخر (مثلاً، قد يأتي غداً). إن تحليل السياقات اللفظية المختلفة التي يستخدم فيها الأسلوب الذاتي يعطينا إمكانية التعرف على الكيفية التي يرسم بها المعلم المشاركين اللذين يشملهم الموقف الصفي (المعلم ممثلاً بـ "أنا" أو الجمع بـ "نحن"،

والطلاب ممثلون بـ أنت" أو الجمع "أنتم") والعمليات، والصفات، والظروف المختلفة التي يربطها بهم.

إن الفكرة المهمة في تحليل البيانات هي فكرة إستراتيجية الحوار. ومتابعةً لدراسة جومبيرز (Gumperz, 1982) وتانين (Tannen, 1989) نعرف إستراتيجية الحوار بأنها استخدام المتكلم أو المستمع المنظم للمعرفة اللغوية والمعرفة الثقافية – الاجتماعية العامة لتحقيق الأهداف التي يقصدونها عند إنتاج رسالة أو تفسيرها في سياق معين. ويمكن أن تتحقق إستراتيجيات الحوار عند مستويات مختلفة من إنتاج الكلام (العروض، اللغة غير اللفظية، اختيار الرمز، المفردات، والنحو، إلخ) وإدراجها من قبل المتكلم يعتمد على المعرفة الثقافية الاجتماعية واللغوية للمستمع من أجل البدء في عملية استدلال معينة.

الأداة الأخيرة المستخدمة في تحليل البيانات هي مفهوم الحدث *act* كما هو لدى كولتهارد (Coulthard, 1985) والذي يمكن تعريفه على أنه جزء من الكلام له وظيفة تفاعلية محددة. وبحسب المؤلف، تشكل الاحداث المستوى الأخير من المراتب الخمس المقترحة في تحليل التفاعل الصفي: وهي الدرس، والأداء، والتبادل، والحركة الحدث.

## ٣- تحليل البيانات

### Data Analysis

ينقسم تحليل البيانات إلى جزأين: التحول الأسلوبي (٤.١) ووصف المشارك (٤.٢). بالنسبة للجزء الأول، يركز التحليل على نصوص مسجلة لحصتي لغة انجليزية كلغة أجنبية EFL من المستوى المتوسط يقوم بتدريسهما مدرسون غير ناطقين باللغة NNS في كاتالونيا (إسبانيا): "أ" (معلم في أواخر العشرينات من عمره) و"ب" (معلمة في أواخر الثلاثينات من عمرها). من وجهة نظرنا يمثل هذان المدرسان الأقطاب المتقابلة

في متصل أسلوب التدريس من حيث الطريقة التي يعرفان بها علاقتهما الاجتماعية بالطلاب وطبيعة المعرفة اللغوية.

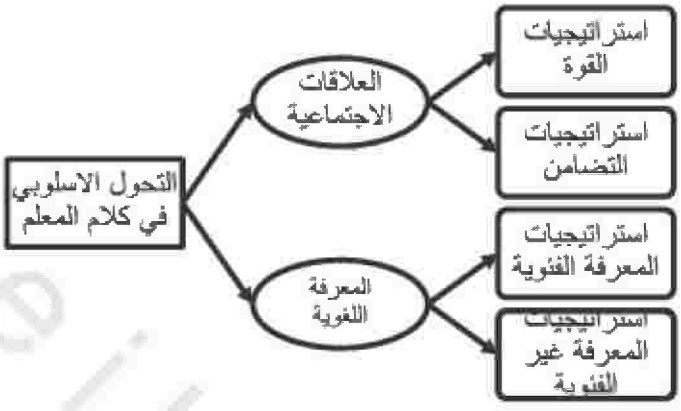
والجزء الثاني من التحليل يقدم وجهة نظر كمية تركز على وصف المشارك والعمليات المرتبطة بالمشاركين في الحوار. وفي هذه الحالة، تم توسعة البيانات من خلال حصتي لغة انجليزية كلغة أجنبية EFL من المستوى المبتدئ يقوم بتدريسهما مدرسون غير ناطقين باللغة: "ج" (معلم في بداية العشرينات من عمره)، و"د" (معلمة في بداية الأربعينات من عمرها) وحصتي لغة إنجليزية كلغة أجنبية EFL يدرسهما مدرسان ناطقان باللغة NS يقابلان المستوى المتوسط (E) والمستوى المبتدئ (F) ، وكلاهما معلمان في بداية الثلاثينات من العمر.

**(٣,١) التحول الأسلوبي في كلام المعلم Modalization in teacher talk**

يشمل تحليل التحول الأسلوبي في كلام المعلم، في المقام الأول، تصنيفاً للأفعال المختلفة اعتماداً على ما إذا كان حدوثها يساهم في بناء علاقة اجتماعية بين المعلم والطلاب أم في بناء المعرفة.

الخطوة الثانية في التحليل تشمل وصفا لكل نوع من الأفعال باعتباره يمثل إستراتيجية حوار معينة. وبالتالي، بالنسبة للأفعال التي تندرج تحت العلاقات الاجتماعية فإننا نميز بين إستراتيجيات "القوة" واستراتيجيات "التضامن" للتمييز بين تلك الأفعال التي من خلالها يكون مركز قوة المتكلم بالنسبة للمخاطَب واضحاً، وتلك الأفعال التي يقدم فيها المتكلم نفسه باعتباره نداً للمخاطَب. إن تحليل الأفعال التي تندرج تحت المعرفة اللغوية يقوم على درجة اليقين التي ينقل بها المعلم المعرفة ويقوم على تصنيف الإستراتيجيات إلى نوعين: "معرفة مطلقة" و"معرفة غير مطلقة".

ويمثل الشكل (١). الخطوتين الأولى والثانية من تحليلنا بشكل نسقي.




**الشكل (١). إستراتيجيات التحول الأسلوبي في كلام المعلم غير الناطق باللغة**

تشمل الخطوة الثالثة في التحليل تقسيماً فرعياً آخر للأفعال بحسب وظيفتها العملية (الأمر instructions، الرد feedback)، أو مضمونها (مثلاً أنماط الاستخدام، الصفة السلبية)، أو سمة شكلية (مثلاً فعل العلم بضمير المتكلم، الفعل/الظرف التقريبي modal verb/adverb. وفي هذه الحالة الأخيرة سنعتبر الرموز الآتية مصادر لغوية لتنميط الحوار:

- أفعال الرجحان modal verbs (وتشمل شبه الجملة الفعلية مثل يفترض أن supposed to).
- الضمائر الشخصية: ضمير المتكلم وضمير المخاطب.
- صيغة الفعل ومزاج الفعل verbal mode.
- أفعال الإرادة والعلم المسبوقة بضمير المتكلم المفرد (مثلاً، أفكر، أعلم، أريد، أحب، أخمن، أتخيل، أعتقد).
- ظرف "الرجحان" (مثلاً، حقاً، تماماً، ربما، قد، محتمل، فقط، يقيناً).
- علامات التفاعلية: الأسئلة الملحقة tag questions، تعرف you know.
- الصفات التقييمية (مثلاً مزعج، مضحك).
- السخرية.

### (٣,١,١) العلاقات الاجتماعية Social relationships

يقوم تحليل بناء العلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلاب على فكرة أنه من خلال دمج استراتيجيات معينة يكون ممكناً زيادة أو تقليل القوة الاجتماعية التفاضلية بينهم.

والمجموعة الأولى من الإستراتيجيات التي تم تحليلها تعرف باستراتيجيات القوة، وهي تشمل تلك الأفعال التي من خلالها يبرز المدرسون علاقة الاعتماد على الدور بينهم وبين الطلاب. ونميز بين نوعين رئيسيين من الأفعال المرتبطة بمركز قوة معين:

(أ) التعليمات الصفية (ب) المواجهة المباشرة مع المحاور.

ويلخص الجدول (١). الأنواع المختلفة من الأفعال، إلى جانب توافرها. والأرقام بين الأقواس تقابل الاقتباسات التي تمثل درجة التوافر.

**الجدول (١). استراتيجيات القوة في كلام المدرس غير الناطق للغة NNS**

| |
|---|
| ١- التعليمات الصفية |
| (أ) الأوامر المباشرة (١، ٢) |
| (ب) الطلبات (٣) |
| (ج) إعلانات المهمات (٤، ٥) |
| ٢- المواجهة المباشرة |
| (أ) الصفة السلبية للمخاطَب (٦) |
| (ب) الاستجواب (٧) |
| (ج) السخرية المهينة (٨) |

إن كافة الأمثلة على استراتيجيات القوة قدمها المعلم A؛ لأنه يمثل نمطاً قوياً بشكل واضح.

**١- التعليمات الصفية Class Instructions**

التعليمات الصفية تهدد الوجه السلبي للمخاطَب (Brown & Levnson, 1987) من حيث أنها تحدد حقوق الشخص في ألا يفرض عليه شيء من قبل الآخرين. وفي بياناتنا، تتبنى هذه الإستراتيجيات ثلاثة أشكال مختلفة:

(أ) الأوامر المباشرة تم التعبير عنها إما من خلال إنشاء الطلب من ضمنها "أنا أريد.." (مثلاً، أريد صمتاً تاماً) أو فعل في صيغة الأمر.

**اقتباس ١**

المعلم: انتظر، انتظر، اش ش، صمتاً، أريد، أريد، أريد صمتاً تاماً، جوديث، قبل أن تسأل السؤال

**اقتباس ٢**

المعلم: الكل يخرس. ميريا تكلمي، تكلمي بوضوح

الطالب: "مسرحية الكنغ لير" افتتحت الأسبوع الفائت في مسرح لندن

(ب) الأوامر غير المباشرة في شكل طلب

**اقتباس ٣**

المعلم: مايكل، هل أنت مستعد؟ أولا وبنات؟ مايكل، هل يمكنك البدء؟ تذكر أن النص الأول عن _بلى، كتابة ___إنها تتعلق بعرض ومادة كتلك.

(ج) إنشاء طلب (proposition) يعلن إجراءات المهمة ويضم إنما فعل يعبر عن مستقبل أو أسلوب التزام.

**اقتباس ٤**

المعلم: الآن، سنأخذ اختبارا، الآن، إن استطعتم... الرجاء افتحوا صفحة ٧٣

**اقتباس ٥**

المعلم: طلبت منكم. طلبت منكم وضع خط تحت أدوات الربط، وعلامات الخطاب، أرى أن شخصاً ما - بعض الناس لم يفعلوا ذلك

من كتب ذلك؟

الطالب: جو [أنا]

المعلم: حسناً، يفترض بكم أن تكتبوا أسماءكم في الأعلى هكذا. يفترض بكم وضع خط تحت أدوات الربط، حسناً؟

**٢- المواجهة المباشرة Direct Confrontation**

نعرف الفعل بأنه "مواجهة مباشرة" عندما يهدد بإراقة ماء وجه "المخاطَب" (أي، الرغبة في أن يكون مقبولاً كشخصية اجتماعية محترمة وذات قيمة). وفي بياناتنا هذا النوع من الأفعال يتبنى الصور الآتية:

(أ) إنشاء طلب يعزو المعلم بشكل واضح صفة أو تصرفاً سلبياً للطالب.

**اقتباس ٦**

المعلم: لم تنته الحصة بعد، لذا علينا أن نقوم بتمرين. طلبت منكم أن تخرسوا. ولم تسكتوا. لم تتصرفوا بشكل لائق. الآن ليدنا تمرين لم ننته منه.

(ب) أسئلة "الاستجواب" حيث يتبنى المعلم نبرة تهديد.

**اقتباس ٧**

كان على الطلاب طرح أسئلة حول نص سبق لهم قراءته.

المعلم: لا، لا، لا. انتظر دقيقة، سنرى

الطالب: *Que van fer?* [ماذا فعلوا؟]

إذا لم تعرفوا، فأنتم لا تعرفون. هل تعرفون ذلك أم لا تعرفونه؟

(ج) استخدام السخرية المهينة التي تعزو صفة أو تصرفاً سلبياً للطالب.

**اقتباس ٨**

المعلم يعنف الطالب على عدم الانتباه.

L: ممم

الطالب: مارك، هل تستمتع بوقتك؟ كلما تكلمت أكثر___ بسببك الكل سينهي الفصل متأخراً اليوم.

المجموعة الثانية من الفئات التي تؤخذ بعين الاعتبار في تحليل العلاقات الاجتماعية تعرف باستراتيجيات التضامن. هنا نقوم بإدراج الأفعال التي يقوم بها المعلمون لتقليل الانطباع بقوتهم الاجتماعية على الطلاب. وكما يمثل الجدول (٢)، هذا النوع من الإستراتيجيات تحقق من خلال:

(أ) تقديم نبرة منخفضة (downtoners) (كويرك، جرينباوم، ليش آندسفارتفيك، ١٩٨٥) في الألفاظ التي من خلالها يمارس المعلم شيئا من الاستعلاء على الطلاب.

(ب) "أفعال الكشف الذاتي" التي من خلالها يتشارك المعلم مع طلابه جوانب من داخل نفسه. إن كافة الأمثلة على إستراتيجيات التضامن تجيء من كلام المعلمةB؛ لأنه يمثل القطب المقابل من النمط السلطوي لـ A.

**الجدول (٢) استراتيجيات التضامن في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS**

| |
|---|
| ٣- نبرة منخفضة |
| (أ) أنا/ نحن لإعطاء تعليمات (٩) |
| (ب) علامات التفاعلية (١٠) |
| ٤- الكشف عن الذات |
| (أ) أفعال الإرادة/ العلم بضمير المتكلم (١١، ١٢) |
| (ب) الصفات التقييمية (١٢) |

**٣- خفض النبرة Downtoning**

من خلال تبني تعريف النبرة المنخفضة down toner لدى كويرك، جرينباوم، ليش، و سفارتفيك (١٩٨٥)، فإننا نعرف النبرة المنخفضة كمحاولة لتقليل الانطباع بالقوة، أو استعلاء اللفظ من خلال دمج رموز معينة في تركيبها. فالرموز التي تظهر في البيانات التي جرى تحليلها هي كالآتي:

(أ) استخدام ضمير الجمع بصيغة أنا/ نحن بدلاً من ضمير المخاطب أنت/ أنتم(you) لإعطاء تعليمات موجهة للطلاب. وبهذه الطريقة، يقدم المعلم نفسه كمجرد فرد آخر في المجموعة.

**اقتباس ٩**

المعلم: (...) حسناً، وبالتالي فسنـ حاول القيام بهذا. بدأنا بعمل ذلك شفهياً، واحداً واحداً، ثم أعطيكم بعض الوقت، حوالي بضعة دقائق للانتهاء ثم، أقوم بعمل نفس الشيء مع الأخرى، وبالتالي دعونا نبدأ معك هيلين رجاء.

(ب) علامات التفاعلية التي تطلب تعاون المخاطَب (مثلاً الأسئلة التقريرية، كما تعلم you know، أليس كذلك right؟، إلخ)

**اقتباس ١٠**

المعلم: حسناً، بالتالي أظن أن هذا الأخير الذي قمنا به معاً كان ٣٨، أليس كذلك؟

الطلاب: بلى.

**٤- الكشف عن الذات Self-Disclosure**

يمكن وصف هذا الفعل بـ

(أ) دمج أفعال العلم/الإرادة في ضمير المتكلم (مثلاً، أظن، أحب، أرجو، أتخيل)

(ب) الصفات التقييمية (مثلاً، مضحك، غريب، رديء، إلخ) وكلاهما يساهمان في عكس الحالة الذهنية للمعلم والتقدير الشخصي لبيئته.

**اقتباس ١١**

المعلم: بالتالي، إذا كان لديكم الوقت، أرجو أن تقوموا بذلك، أود أن أقوم بالإنشاء و... اليوم الآخر الذي عملنا فيه في الصف، قمنا بالعمل على الشروط. كان لدي نسخة إضافية لكن حسناً، هذه النسخة الإضافية أعطيتها للطلاب هناك، ونسيت عمل نسخة إضافية. لذا أظن، هيلين يمكنك أن تعيريها لها.

**اقتباس ١٢**

المعلم (...) هذا مضحك لأنني أتخيل نفسي كما لو أنني أقول أن (...)

**(٣,١,٢) المعرفة اللغوية Linguistic Knowledge**

وفي تحليل تلك الأفعال التي من خلالها يبني المعلم معرفة لغوية محددة، فإننا نميز بين المعرفة المطلقة وغير المطلقة، اعتماداً على درجة اليقين التي يتم بها تقديم المعلومات. وفي هذه الحالة، الأمثلة أخذت من دروس المعلم A والمعلم B.

إننا نعتبر أن المعرفة المطلقة مبنية من خلال تبني رؤية أن استخدام اللغة هو نتيجة التطبيق الصارم لقواعد لا تتغير. وكما يبين الجدول (٣)، في البيانات التي جرى تحليلها كانت المعرفة المطلقة مبنية في شكل نوعين من الأفعال: (أ) تغذية راجعة تصحيحية (ب) أفعال ذات مغزى توضح القواعد اللغوية.

**الجدول (٣) المعرفة المطلقة في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS**

| |
|---|
| ١- التغذية الراجعة التصحيحية |
| فعل القبول/ التقييم (١٣) |
| ٢- فعل ذو مغزى |
| (أ) حقائق موضوعية (١٤) |
| (ب) خيارات ملزمة (١٥) |
| (ج) علاقة واحد لواحد بين لغة الطلاب الأولى L1 والأشكال اللغوية المستهدفة (١٦) |

**أ) التغذية الراجعة التصحيحية Corrective Feedback**

متابعةً لتصنيف كولتهارد (Coulthard, 1985) لـ "الأفعال" التي توجد عادةً في تحليل التفاعل الصفي، في بياناتنا قد تبدو المعرفة المطلقة كـ فعل "قبول" أو "تقييم" في حركة المتابعة، بعد "إجابة" الطالب على "استدراج" (elicitation) من المعلم.

**اقتباس ١٣ (المعلم ب B)**

المعلم: إنه بسيط ماضٍ ولن نستخدم النوع المستمر. خمس وأربعين (مشيراً إلى رقم الجملة في التمرين)

الطالب: إنها صديقة قديمة، أعرفها منذ سنوات.

المعلم: لسنوات؟ جيد، هذا صحيح. إنها صديق قديم. أعرفها لسنوات. تمام، رهيب، صحيح. جوان، التالية.

**ب) الفعل ذو المغزى Informative act**

تكون المعرفة المطلقة كذلك مبنية في شكل أفعال "ذات مغزى" والتي من خلالها يقدم المعلم استخدام اللغة إما كـ (أ) حقائق موضوعية لا شخصية (اقتباس ١٤) (ب) خيارات إلزامية (اقتباس ١٥) أو (ج) علاقة واحد لواحد بين اللغة المستهدفة وأشكال اللغة الأولى L1للطلاب (اقتباس ١٦).

**اقتباس ١٤ (المعلم أ A)**

(المعلم: (...) بالنسبة لأولئك الذين لا يقومون بها، ممن ليسوا متأكدين تماماً بشأنها لحد الآن عند هذا المستوى عليكم أن تعلموا هذا. أسئلة WH، الضمير الاستفهامي، الفاعل الثانوي، الفعل الرئيسي، الفعل الرئيسي والمكملات في الجملة complements. الأقواس تعني، كما تعلمون أنه إذا كان هناك سؤال WH اكتبه. إذا لم يوجد سؤال WH ابدأ بالفعل المساعد، وليس هناك مكملات جملة. اتركها كما هي، هكذا علامة السؤال في النهاية، صح؟

**اقتباس ١٥ (المعلم ب B)**

المعلم: جيد، "لا يجب أن أعمل غداً"، ذلك صحيح ليست هناك حاجة بالنسبة لي لأعمل غداً. لا يمكن أن أقول: "يجب" لأن ذلك قد يكون محظوراً. شخص لا يسمح لي بالعمل. جيد. أربعون، مار، رجاءً.

**اقتباس ١٦ (المعلم أ A)**

الطالب: عليك أن تكرس dedicate

المعلم Dedicate تعني dedicar باللغة الكاتالونية ولكن ـــــ

الطالب: ينفق، ينفق

المعلم: لا، لكن لا ـــــ ينفق spend تعني passer temps

الطالب: يخصص

إن بناء معرفة لغوية غير مطلقة من قبل المعلم يتفق مع رؤية استخدام اللغة باعتبار متغيراً ويخضع لوجهة نظر المستخدم أو تفضيله. وتظهر المعرفة غير المطلقة في شكل أفعال ذات مغزى والتي من خلالها، بدلاً من تقديم اللغة كنتيجة لتطبيق صارم للقواعد، يمثل المعلم استخدام اللغة كـ (أ) أنماط مختلفة من الاستخدام (ب) خيارات متعددة للمتكلم (ج) قرارات تقوم على وجهة النظر الشخصية للمتكلم.

**الجدول (٤) المعرفة غير المطلقة في كلام المعلم غير الناطق باللغة NNS**

| ١- الفعل ذو المغزى |
|---|
| (أ) أنماط الاستخدام |
| (ب) خيارات متعددة |
| (ج) وجهة نظر شخصية |

(أ) من خلال تقديم استخدام اللغة كأنماط استخدام، والتي يمكن وصفها من حيث تكرارها، يقوم المعلم بتعزيز رؤية اللغة كظاهرة متغيرة والتي تحتاج إلى تحليل من حيث الاستخدام الفعلي الذي يصنعه المتكلمون منه.

**(ب) اقتباس ١٧ (المعلم ب B)**

المعلم: "have" و"been"، هذا صحيح، لذا، "I have often been to America" "في الغالب كنت أذهب لأمريكا". "في الغالب" قد تكون بنفس المكان مثل"just"، أو "من قبل" "already"، ولكن مع المضارع التام. Maybe، just، أوalready هي الأكثر شيوعاً

(ج) الصورة الأخرى للمعرفة غير المطلقة من خلال الفعل ذي المغزى تشمل تقديم أكثر من خيار واحد للتعبير عن نفس المعنى.

**اقتباس ١٨ (المعلم ب B)**

الصف منهمك في فحص تمرين "املأ الفراغ"، في هذا الاقتباس بالذات، يناقش المعلم والطالب إحدى جمل التمرين حيث يقابل الفراغ الذي يجب ملؤه الجواب على السؤال "مِنْ هناك؟"

المعلم: والتالي، اليكس، رجاء

الطالب: من هناك؟ أنا

المعلم: حسناً: يمكن أن تقول "أنا"، لكن قد نقول "إنه أنا". الشخص الذي هناك هو أنا. لذا قد أقول "إنه أنا"، وليس "أنا" فقط. يبدو جيداً.

(د) النوع الثالث من الفعل ذي المغزى الذي نربطه بالمعرفة غير المطلقة يتصل بالإستراتيجية السابقة في تقديم علاقة "الخيار المتعدد" بين المعنى الشكل. وبسبب توافر

خيارات مختلفة، فإن المستخدم في النهاية هو الذي يختار. الاقتباس (١٨) (أعلاه، باللون الداكن والمائل) والاقتباس ١٩ (أدناه) يحتويان أمثلة على هذه الإستراتيجية.

**اقتباس ١٩ (المعلم ب B)**

المعلم: (...) بلى، في هذه الحالة "may" و"might" بينهما ذلك الفرق الطفيف، ولكنه قليل جداً؛ "could" قد يكون الفعل الذي قد أستخدمه في هذه الجملة، "could" هو الفعل الذي يبدو حقيقياً بالنسبة لي، أن شخصاً قد يقول. حسناً التالي.

**(٣.٢) بروز المشارك في كلام المعلم Participant inscription in teacher talk**

إن تحليل كلام المعلم والعمليات التي ترتبط بها لتحديد دور المعلم والطلاب، يهدف إلى الحصول على فكرة عن درجة شخصنة خطاب المعلم ووزنه بالنسبة للمشاركين في الموقف الاتصالي كطريقة خاصة لبناء العلاقات الاجتماعية والمعرفة. في هذا الجزء الثاني من التحليل تم استخدام معيارا كمياً للبيانات، من خلال التركيز على تكرار استخدام ضمير المتكلم وضمير المخاطَب من قبل المعلم وأنواع العمليات التي تترابط بها تلك الضمائر في الكلام. ولتحليل العمليات، قمنا بتبني مدخل النحو الوظيفي (Halliday, 1985; Downinig & Locke, 1992)، والذي وفقاً له تمثل العبارة نمطاً من الخبرة، ويصاغ مفاهيمياً كنوع موقف. نوع الموقف له إطار معنوي (semantic) والذي يتألف من المكونات الآتية: العملية (التي تتحقق من خلال الفعل أو المسند predicator) المشاركون ( وتتحقق من خلال(الفاعل، DO، وIO)، الصفات التي تنسب للمشاركين (وتتحقق من خلال مكملات الجملة)، والظروف المرتبطة بالعملية (وتتحقق من خلال الظروف Adverbials). ويهتم النحو الوظيفي بأربعة أنواع رئيسة من العمليات:

١- العمليات المادية (أو عمليات "الفعللة" "doing") مثلاً يضرب، يركض، يرسم.

٢- العمليات الذهنية (أو عمليات "الإدراك، والمعرفة، والانفعال) مثلاً، يرى، يعلم، يفكر

٣- العمليات العلائقية (أو عمليات "الكينونة" "being" أو الصيرورة "becoming")، مثلاً يكون، سقف، يدور

٤- العمليات اللفظية (أو عمليات "الكلام" و"الاتصال") مثلاً، يخبر، يسأل، يقترح.

**(٣,٢,١) بروز المشارك Participant inscription**

يشمل تحليل بروز المشارك في كلام المعلم، في المقام الأول، حساب حدوث ضمير المتكلم والمخاطَب التي تشير إلى المعلم "أنا"، وإلى طالب واحد أو أكثر (أنت، أنتم، you) وإلى كل من المعلم والطلاب ("نحن"). وبالنسبة لكل ضمير من الضمائر التي ندرسها فإن العدد المطلق للحدوث في الدرس كله، وبين الأقواس، نسبة (يعبر عنها بنسبة مئوية) بين هذا العدد والعدد الكلي لكلمات الدرس. وبالنسبة لهذا الجزء من الدراسة قمنا بإشراك أربعة مدرسين آخرين

(ج، د، هـ، و). نتائج التحليل يمثلها الجدول (٥).

**الجدول (٥). برز المشارك في كلام المعلم.**

| | العدد الكلي للكلمات في الدرس | | | |
|---|---|---|---|---|
| المعلم أ ذكر غير ناطق باللغة NNS(مستوى متوسط) | ٥٣٧٠ | ٤٥(٠,٨٣) | ٢٢٥(٤,١٨) | ٣٠(٠,٥٥) |
| المعلم ب معلمة غير ناطقة باللغة NNS(مستوى متوسط) | ٦٧٣٦ | ١٠٣(١,٥) | ١٢٠(١,٧٨) | ٥٠(٠,٧٤) |

تابع الجدول (٥). برز المشارك في كلام المعلم.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المعلم C ذكر غير ناطق باللغة NNS(مستوى مبتدئ) | ٣٣٨٢ | ٤(٠,١١) | ٤١(١,٢١) | ١٥(٠,٤٤) |
| المعلم ج أنثى غير ناطقة باللغة NNS(مستوى مبتدئ) | ٤٠٢٦ | ٩(٠,٢٢) | ١٢٥(٣,١) | ٣٠(٠,٧٤) |
| المعلم د ذكر ناطق باللغةNE (مستوى متوسط) | ٧٠٤٦ | ٣٢(٠,٤٥) | ١٨٢(٢,٥٨) | ٦(٠,٠٨) |
| المعلم (ه) ذكر ناطق باللغة NS (مستوى مبتدئ) | ٥٦٢٢ | ٦(٠,١) | ٢٦(٠,٤٦) | ٢(٠,٣) |

من هذا الجدول نود أن نقدم الملاحظات الآتية، والتي قد يؤيدها أي تحليل آخر البيانات:

١- العدد الأعلى من حدوث (أنت/أنتم) (you) يظهر في كلام المعلمين (أ وهـ). وفي حالة المدرس أ، تتطابق هذه النتيجة مع نمط المواجهة السلطوي المبين في تحليل الطريقة التي يبني بها علاقاته الاجتماعية مع الطلاب (المبحث ٤.١.١). ومن المثير كذلك أن نشير أن هذين المدرسين ذكور. وبالتالي، في هذه الحالة قد يكون متغير الجنس أكثر ارتباطاً مما هو عليه متغير الأصالة nativeness.

٢- المعلم الذي لديه العدد الأعلى من الإشارة إلى ضمير المتكلم (المعلم ب) هو المعلم الذي يفضل استخدام إستراتيجيات المعرفة التضامنية وغير المطلقة بشكل واضح. وتشير هذه النتيجة إلى أن بروز المعلمة في كلامها يمكن أن يفسر كمحاولة لبناء الذات والتي يمكن أن تكون أقرب للطلاب من وجهة نظر دورها الاجتماعي وكذلك المعرفة التي تمتلكها.

٣- المدرسان الناطقان باللغة NS(هـ و و) يظهران بوضوح ميلاً متدنياً لاستخدام "نحن" الشمولية كما هم المدرسون غير الناطقين باللغة NNS. وفي الدراسات المستقبلية قد يكون مثيراً المتابعة في هذه الملاحظة لتوضيح ما إذا كان ممكناً الكلام عن

الأنماط الثقافية لتدريس اللغات الأجنبية أم لا ، اعتماداً على ما إذا كان المدرس يتشارك أو لا يتشارك في الخلفيات الثقافية للطلاب.

٤- باستثناء المدرس ب، يبرز المدرسون الطلاب في كلامهم (عن طريق إدراج أنت/أنتم"you") بشكل واضح بتكرار عالٍ أكثر من إبرازهم لأنفسهم (ممثلاً بإدراج "أنا")، بنسبة تتراوح بين ٥/ إلى ١/١٤. وعلى الرغم من أن هذا غير متكرر تماماً في المحادثة العادية، فإننا نفترض أنها شائعة في أي موقف اجتماعي اتصالي حيث يكون هناك نوع من الخدمات التي سيتم تقديمها. ففي أي موقف تعليمي، يكون لدى المعلم أو مقدم الخدمة كأحد أهدافه أن يشرك الطلاب في نشاطات التعلم، ولهذا السبب فإنه بحاجة لأن يتودد إليهم باستخدام شكل ضمير المخاطَب. هذا التوازن الذي يمكن ملاحظته في حالة المعلم ب يشير إلى مدخلها "الأكثر شخصية" للمواجهة في الدرس.

### (٣,٢,٢) أنواع العمليات Types of processes

يقصد بتحليل الأنواع المختلفة من العمليات المرتبطة بخطاب المشاركين أن يكون خطوة ذات توجه نوعي في وصف عملية الشخصنة "personalization". إن دراسة نوع الفعل/ الحالة التي يربطها المعلم بنفسه أو بطالب واحد أو أكثر تعطينا فكرة حول الكيفية التي يعرف بها المعلم دور المشاركين في الحوار من حيث ما يتوقع منهم القيام به أو ما يتوقع منهم أن يكونوا عليه في بيئة معينة. ومن أجل هذا التحليل نركز تسلسل الجملة الفاعل + الفعل حيث تتحقق وظيفة الفاعل كـ "وكيل" من خلال ضمير المتكلم والمخاطب. من الأفعال التي نحصل عليها يتم تصنيفها لاحقاً بحسب معناها ضمن أربعة أنواع رئيسية من العمليات: المادية، الذهنية، العلائقية، واللفظية. إن اهتمامنا ليس فقط في عدد مرات الحدوث ولكن في تنوع العمليات التي يرتبط بها كل مشارك من المشاركين. وفي هذه الحالة، تركز التحليلات على ثلاثة مدرسين ممن يدرسون

المستوى المتوسط( أ و ب و ه) ؛ لأنهم كانوا الأكثر تضميناً لأكبر تنوع من العمليات في حوارتهم.

**أ) العمليات المرتبطة باستخدام ضمير المتكلم "أنا"**

**Processes associated with the use of "I"**

إذا نظرنا للأنواع المختلفة من العمليات التي يربطها المدرسون ( أ و ب و هـ) مع ضمير المتكلم "أنا" "I"، كما يذكر الجدول (٦)، فيبدو واضحاً أن المستوى المرتفع من شخصنة حوار المعلم ب لا يقوم فقط على التراكم المحض لضمير المتكلم المفرد، ولكن له كذلك جانب نوعي، لأنها هي المعلمة التي تكشف أكبر قدر من تنوع العمليات المادية والذهنية التي تشارك فيها كوكيل.

وفضلاً عن ذلك، فإنها المعلمة الوحيدة من بين المعلمين الثلاثة التي يشمل كلامها استخداماً وصفياً (attributive) (في مقابل المكاني locative) للعملية العلائقية التي يمثلها الفعل "يكون" "be". إن الاستخدام الوصفي للفعل "يكون" "be" مع كون ضمير المتكلم يعمل كفاعل يتضمن أن حوار المعلمة ب أكثر شخصية من حوار المعلمين الآخرين لأنها الوحيدة التي تتكلم عن نفسها من حيث ما هي عليه أو ما تشعر به.

**الجدول (٦). المعالجة المرتبطة باستخدام "أنا".**

| | مادية | ذهنية | علائقية | لفظية |
|---|---|---|---|---|
| المعلم أ | | يرى see | | يخبر tell |
| | | يريد want | | يقول say |
| | | يهتم care | | يعني mean |
| | | يفترض suppose | | يسأل ask |
| | | يوافق agree | | يذكر remind |

تابع الجدول (٦). المعالجة المرتبطة باستخدام "أنا".

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المعلم ب | يعمل/عمل do/did<br>يعطي/أعطى give/gave<br>يتخلص من get rid of<br>يمتلك have<br>يسمع hear<br>يغادر leave<br>يصنع make<br>حضر prepared<br>يستعمل use | نسي forgot<br>يامل hope<br>يعرف know<br>يحب like<br>يفضل prefer<br>يتذكر remember<br>يرى see<br>يفترض suppose<br>يعتقد think<br>يريد want<br>يتمنى wish<br>يتساءل wonder | | يشرح explain<br>يقول say<br>يخبر tell<br>يعتقد think |
| المعلم هـ | يقطع Cut<br>يعطي give<br>يمتلك have<br>يخترع invent<br>يبدأ start<br>يأخذ take | يهتم Care<br>يحب like<br>يريد want | | يقول Say<br>يتحدث talk |

## ب) العمليات المرتبطة باستخدام الضمير أنت

تقودنا النتائج المذكورة في الجدول (٧) (أسفل) للاستنتاج أن المدرسين يبرزون فقط طلابهم بشكل متكرر أكثر من أنفسهم في كلامهم (جدول ٥)، لكنهم كذلك يربطون طلابهم بتنوع أكبر من العمليات المادية واللفظية (انظرجدولي ٦ و٧).

كذلك يمكننا أن نرى أنه، باستثناء المعلم ب، الذي احتوى كلامه على أكبر عدد من تمييز الذات (من خلال إدراج ضمير المتكلم "أنا")، يربط المعلمان الآخران مع

طلابهم تنوعاً العمليات العلائقية والذهنية أقل مما يربطونه بطلابهم من العلاقات المادية. أحد أسباب ذلك قد يكون أن هذا النوع من العمليات يشير غلى جوانب أكثر حميمية وشخصية (التفكير، الشعور، الكينونة) ونظراً لأن بالضبط جانب من أنفسهم والذي نادراً ما يوجد في حوار المدرسين الرجلين (أ و هـ)، فإنهم قد لا يشعروا أن لديهم أحقية الطلب من طلبتهم أن يتكلموا عنها. وهنا، مرة أخرى، نحتاج أن نلفت الانتباه إلى حقيقة أن متغير الجنس قد يكون التفسير الأكثر قوة للاختلاف في درجة الشخصنة personalization مما هو متغير الأصالة nativeness.

الجدول (٧). العمليات المرتبطة بالضمير أنت

| | مادية | ذهنية | علائقية | لفظية |
|---|---|---|---|---|
| المعلم أ | يعمل do | يرى see | be | يخبر tell |
| | يملك have | يعرف know | | يغلق shut up |
| | يربط match | يفهم understand | | يقرأ read |
| | يلعب play | يستنتج guess | | يلفظ pronounce |
| | يبحث عن look up | يريد want | | يكتب write |
| | يصنع make | يتذكر remember | | يجيب answer |
| | يلتف turn | يعطي اهتمام pay attention | | يترجم translate |
| | يعطي give | | | يقول say |
| | يستعمل use | | | يصغي listen |
| | يصمم design | | | يتصل ب call |
| | يأخذ get | | | يتحدث talk |
| | يغادر leave | | | يتذمر complain |
| | يذهب go | | | يهجي spell |
| | يعمل work | | | يعني mean |
| | ينهي finish | | | يتكلم speak |
| | | | | يحلف swear |

تابع الجدول (٧). العمليات المرتبطة بالضمير أنت

| المعلم ب | give يعطي | think يفكر | Be<br>get يأخذ | tell يخبر |
|---|---|---|---|---|
| | put يضع | make sure يتأكد | | repeat يكرر |
| | use يستخدم | confuse يرتبك | | say يقول |
| | turn يلتف | hesitate يتردد | | |
| | lend يقرض | prefer يفضل | | |
| | have يملك | want يريد | | |
| | get يأخذ | know يعرف | | |
| | choose يختار | understand يفهم | | |
| | jump يقفز | see يرى | | |
| | | remember يتذكر | | |
| | | find يجد | | |
| | | like يحب | | |
| المعلم هـ | arrive يصل | know يعرف | be | read يقرأ |
| | buy يشتري | like يحب | | repeat يكرر |
| | come يأتي | prefer يفضل | | say يقول |
| | do يعمل | want يريد | | tell يخبر |
| | find يجد | | | understand يفهم |
| | finish ينهي | | | |
| | go يذهب | | | |
| | have يملك | | | |
| | hide يخبئ | | | |
| | invent يخترع | | | |
| | know يعرف | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | يصغي listen | | | |
| | يقطن live | | | |
| | ينظر look | | | |
| | يقابل meet | | | |
| | ينتقل move | | | |
| | يضع put | | | |
| | يتزلج skate | | | |
| | ينظر see | | | |
| | يجلس sit | | | |
| | يبدأ start | | | |
| | يتوقف stop | | | |
| | يدرس study | | | |
| | يسبح swim | | | |
| | يستعمل use | | | |

إن العدد المرتفع نسبياً من العمليات المادية المختلفة التي تظهر في حالة المعلم E، يعود لحقيقة أنه جرى تقديمها كجزء من نشاط كان يمارس فيه الطلاب تركيباً نحوياً من خلال الاستجابة لأسئلة شخصية كان المعلم يطرحها عليهم.

**اقتباس (٢٠)**

المعلم: حسناً، ومتى بدأت لعب كرة السلة؟

الطالب: بدأت لعب كرة السلة العام الماضي

أخيراً، يمكن أن نعلق أنه في حين أن العملية العلائقية الممثلة بـ "يكون" "be" (الوصفية attributive) كان يتم ربطها فقط بضمير المتكلم المفرد في حالة المعلم ب، فإننا نجدها تربط بمضير المخاطب في حوار المدرسين الثلاثة. وبعبارة أخرى، في حين أن

المدرس ب فقط تعزو صفات لشخصها نفسها (أي، أنها تتكلم عما هي عليه أو كيف تشعر)، فإن المدرسين الثلاثة يشعرون بأحقية أن يعزو صفات لطلابهم (أي أن يقولوا ما هم عليه أو ما يشعرون به).

**ج) العمليات المرتبطة باستخدام "نحن، ـــنـــا"**

**Processes associated with the use of "we"**

من العدد المتدني لمرات حدوث ضمير المتكلم الجمع (نحن، نا)، كما هو مبين في الجدول (٨)، يمكن أن نرى أن المدرسين والطلاب ليسوا قائمين في حوار المدرسين باعتبارهم يشكلون جزءاً من مجموعة متجانسة. إن هذا التفسير يدعمه غياب العمليات العلائقية والذهنية. ويجدر بالملاحظة كذلك أن الكثير من العمليات المادية المذكورة تشير إلى الأفعال أو الأحداث الصفية (مثلاً، يفعل، يبدأ، يصنع، يلعب، يعمل، يضع، ...)

**الجدول (٨) العمليات المرتبطة باستخدام "نحن"**

| | مادية | ذهنية | علائقية | لفظية |
|---|---|---|---|---|
| المعلم أ | يبدأ start | | | يتحدث talk |
| | يصحح correct | | | يقول say |
| | يغادر leave | | | يقرأ read |
| | يعمل do | | | |
| | يذهب للأمام go forward | | | |
| | يقسم divide | | | |
| | يأخذ get | | | |
| | يملك have | | | |

تابع الجدول (٨). العمليات المرتبطة باستخدام "نحن".

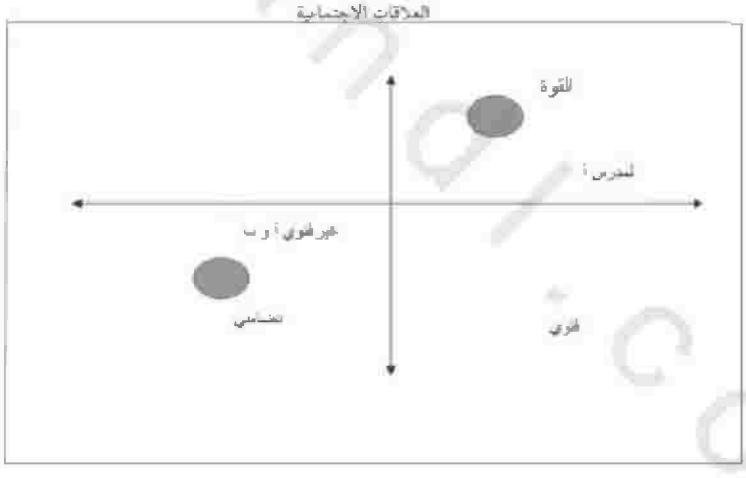
| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المعلم ب | يبدأ start<br>يصحح correct<br>يغادر leave<br>يعمل do<br>يذهب للأمام go forward<br>يقسم divide<br>يأخذ get<br>يملك have | يريد want | be | يقول say<br>يتصل ب call<br>يكتب write |
| المعلم هـ | يعمل do<br>يقابل meet<br>يلعب play | يتخيل imagine | | يصغي listen |

## ٤ – تعليقات ختامية Final Remarks

تشير هذه الورقة إلى دراسة هدفت لاستكشاف دور استراتيجيات حوار صفي محدد يقوم به مدرسون للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL غير ناطقين باللغة NNS في بناء استطرادي للعلاقات الاجتماعية والمعرفة اللغوية. كان الهدف الأساسي من التحليل اختبار ما إذا كان عن طريق الأفكار المعنوية semantic من الأسلوبية modality وتمييز المشارك participant inscription كان ممكناً التعرف على إستراتيجيات حوارية محددة أم لا. وعلى الرغم من أننا لا نتجاهل أن التحليل الشامل للحوار الصفي يتطلب الأخذ بالاعتبار حوار كل من المعلم والطلاب، فيبدو بشكل لا يمكن إنكاره أن صوت المعلم

ثابت بسلطته التي لا يمتلكها الطالب، وبالتالي، فمن المبَرر أن نعطي لكلام المعلم تركيزاً رئيساً في التحليل.

إن المدخل النوعي الذي قمنا بتبنيه لتحليل التحول الأسلوبي للحوار discourse moralization سمح لنا التعرف على استراتيجيات محددة موزعة على طول خطين متصلين. الأول من هذين الخطين المتصلين يتصل بوصف العلاقات الاجتماعية ؛ وفي هذه الحالة كلام المعلم ينتقل بين حوار القوة وحوار التضامن. والمحور الثاني يتعلق بتمثيل المعرفة : وهنا تسير الخيارات من الحوار المطلق إلى الحوار غير المطلق. وإذا أخذنا بالاعتبار مربعات الحوار الأربعة التي تنشأ عن الخطين المتصلين، يمكننا بشكل مؤقت أن نصف كلام المدرسين أ و ب كما هو مبين في الشكل (٢).




**الشكل (٢). العلاقات الاجتماعية والمعرفة كمعايير لتحليل كلام المعلم**

إن تحليل تمييز المشارك الأكثر توجهاً بشكل نوعي، إلى جانب أنواع المعالجة المرتبطة بها، أثبتت أنها أداة تحليلية واعدة في تحليل كلام المعلم. ومن النتائج التي تم الحصول عليها من الممكن استخلاص بعض الفرضيات الأولية فيما يتصل بقضية المدرسين الناطقين مقابل غير الناطقين باللغة. وإحدى هذه الفرضيات هي أن الجنس

يمكن أن يكون المتغير الأكثر ارتباطاً من كون المدرس ناطق او غير ناطق باللغة، لتفسير درجة شخصنة حوار المعلم. والفرضية الأخرى التي يمكننا تقديمها من البيانات ترتبط بإدراج "نحن" الشاملة في حوار المعلم وعلاقتها بما إذا كان المعلم يشارك أو لا يشارك مع طلابه في الخلفيات الثقافية.

إن التحليل الجزئي للحوار الذي قمنا بتنفيذه يقدم مصادر أولية لدراسة المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ويقدم أساساً عملياً بديلاً يمكن استخدامه لاستكمال الأدبيات القائمة حول الموضوع، التي تقوم غالباً على استخدام الاستبيانات حول تصورات المدرسين وطلابهم. وفضلاً عن ذلك، يقدم التحليل أداة لزيادة تأمل المدرس من خلال ملاحظة السلوك الصفي لهم أنفسهم ولغيرهم. وكما يوضح ستابس (Stubbs, 1986) على الرغم من أن تحليل الحوار بالنسبة للعديد من المدرسين الجيدين يخبرهم، بعبارات مختلفة، شيئاً يعلمونه من قبل، فإن الدراسة المنظمة للحوار الصفي يمكن، في المقام الأول، أن تقدم العديد من الأفكار فيما يتعلق بفعالية أنشطة أو تقنيات محددة. وفي المنزلة الثانية، يمكن أن يساعد تحليل الحوار في الصف في ربط العمل الذي يقوم به المدرسون بنظرية مترابطة، الأمر الذي سيرشد ممارساتهم الخاصة وممارسات غيرهم من المدرسين لاحقاً. وفي هذه الورقة حاولنا ربط عمل المدرسين الذين جرت دراستهم بنظرية التعلم/والتعليم التي تنظر للصف ليس فقط كسياق تعليمي لكنه كذلك سياق اجتماعي، حيث يتم باطراد بناء المعرفة اللغوية والعلاقات الاجتماعية والتفاوض عليها من خلال تبني المتكلمين لإستراتيجيات محددة.

## ٥- قواعد النسخ

**Transcription Conventions**

المعلم T: دور المعلم

الطالب S: دور الطالب

Int ___: مقاطعة:

تعليقات الناسخ

هممم er : تردد

(...) : مقطع من الكلام تم إغفاله من الاقتباس

خط مائل : لغة كاتالونية

Courier [الترجمة باللغة الإنجليزية]

## ٦- المراجع

**References**


Arva, V. & Medgyes, O. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System, 28(3), 355-372

Austin, J. (1962). How to do things with words. Oxford: Clarendon Press

Benveniste, E. (1977). El aparato formal de la enunciacion, In problemas de linguistic general. Vol2 Mexico: Siglo XXI. 82-91

Brown, P. & Levinson, S. (1987). Politeness: Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press

Calsamiglia, H. & Tuson, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de analists del discurso. Barcelona: Ariel

Cazden, C. (1988). Classroom discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heineman

Chaudron, C. (1988)Second language classrooms: Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press

Cheung, Y. L. (2002). The attitude of university students in Hong Kong towards native and non-native teachers of English. Unpublished M. Phil. Thesis. Hong Kong. The Chinese University of Hong Kong.

Coulthard,M. (1985). An introduction to discourse analysis. London & New York: Longman

Downing, A. & Locke, P. (1992). A university course in English grammar. London: Pentice Hall.

Ducrot, O. (1980) Les mots du discours. Paris: Minuit

Fairclough, N. (1989). Language and power. London & New York: Longman

Fairclough, N. (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity Press

Guperz, John J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University press

Habermas, J. (2001). Accion communicative razon sin transcendencia. Barcelona & Buenos Aires: Ediciones Paidos

Hall, J. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 186-203

Halliday, M. (1985). An introduction to functional grammar. London. Edward Arnold

Inbar-Lourie, O. (1999). The native speaker construct: Investigation by perceptions. Unpublished doctoral dissertation. Tel-Aviv University, Tel- Aviv Israel

Johnson, K. (1985). Understanding communication in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). La enunciacion. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Hachette

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Mercer, N., (1995). The guided construction of knowledge. Clevedon: Multilingual Matters

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Ed), The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill. 211-277

Quirk, R., Greenbaum, S. Leech, G. & Svartvik, J. (1985). A comprehensive grammar of the English language. London & New York: Longman

Samimy, K. & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker, perceptions of "non-native" students in graduate TESOL program. In G. Braine (Ed), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 127-144

Schank, R. & Abelson, R. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Searle, J. (1969). Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse. Oxford: Oxford University Press

Stubbs, M. (1986). Educational Linguistics: Oxford: Blackwell

Tannen, D. (1989). Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University press

obeikandl.com

# الفصل السابع

# المدرسون غير الناطقين باللغة والوعي بصعوبة المفردات في النصوص الدراسية

# Non-Native Speaker Teachers and Awareness of Lexical Difficulty in Pedagogical Texts

آرثر ماك نيل - جامعة هونغ كونغ الصينية
Arthur Mcneil, The Chinese University of Hong Kong

## ١- المقدمة

## Introduction

يسود الافتراض أن لمدرسي اللغة الذين يدرسون لغتهم الأم عدة مزايا على المدرسين من غير الناطقين باللغة (NSs) التي يدرسونها. إن تخمينات الناطقين باللغة بشأن اللغة من المفترض أن تؤدي إلى إنتاج ألفاظ صحيحة واصطلاحية وكذلك إعطاء القدرة على تمييز الصور اللغوية المقبولة وغير المقبولة. ويعتقد المدرسون من غير الناطقين باللغة (NNS) غالباً أن إتقانهم للغة التي يدرسونها غير كافٍ وأن افتقارهم لإستبصارات الناطقين باللغة (NS) يمكن أن يجعل أداءهم لوظيفتهم بالشكل الذي يريدونه أكثر صعوبة. إن المدخل الاتصالي لتدريس اللغة (Communicative Approach)، بتشديده على التفاعل الشفهي في الصف أثار تحديات خاصة أمام المدرسين من غير الناطقين باللغة (NNST). ومع ذلك، فإن السلبية المحتملة التي من الممكن أن يوجهها المدرسون

الناطقون باللغة NST، وبشكل خاص مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ممن يأخذهم عملهم عادة إلى أنحاء مختلفة من العالم هي المسافة اللغوية بين المعلم والمتعلم. هل من المحتمل أن يكون المدرسون الناطقون باللغة NST أقل حساسية للاحتياجات اللغوية لطلبتهم بسبب استخدام الطلبة المحدود للغة الأولى L1، وإذا توسعنا أكثر، بسبب استخدامهم المحدود للطريقة التي يعالج بها الطلاب اللغة الثانية؟ يدرس هذا الفصل جانباً من تدريس اللغة والذي حاز على القليل من اهتمام أبحاث تعليم اللغة: حساسية المدرس الناطق للغة وغير الناطق للغة للصعوبة اللغوية من وجهة نظر المتعلم.

إن الصعوبات التي ينطوي عليها تعريف ماهية تكوين الناطق باللغة NS كانت لوقت طويل محل اهتمام اللغويين التطبيقيين. على سبيل المثال، يرى دافيس (Davies, 1991) أن الفروقات أبعد ما تكون عن الحسم وهنالك إمكانية الانتقال من منزلة غير الناطق باللغة NNS إلى منزلة الناطق باللغة NS. وجادل ميدجايز (Medgyes, 1994) وبايكداي (Paikeday, 1985) أن طريقة تصور الناطقين باللغة وغير الناطقين للغة، وبشكل خاص، الطريقة التي ينظر بها المدرسون والزملاء إليهم، من وجوه كثيرة، أكثر أهمية من محاولات تعريف خصائص كل منهم. وهذا الفصل لن يحاول القيام بأي تحليل لفكرة الناطقين باللغة NS، لأن البحث الذي يتطرق إليه يقوم على مجموعات من المدرسين الذين لا تشكل بالنسبة إليهم حالة الناطق باللغة/ أو غير الناطق للغة أي قضية. وبنفس درجة الإثارة في تعريف ووصف الناطقين باللغة NS، من المهم الاعتراف أن غالبية الدارسين للغة يتلقون حدسهم اللغوي من المدرسين غير الناطقين باللغة NNST ممن لا يزعمون أنهم يعتبرون ناطقين للغة NS. وليس هناك شك أن الانتشار العالمي للغة الإنجليزية حديثاً قد زاد من الطلب على الناطقين باللغة الإنجليزية NS في المدارس والجامعات حول العالم. ومع ذلك، فإن نفس الظاهرة العالمية للغة

الإنجليزية قادت كذلك إلى التوسع في أعداد غير الناطقين باللغة NNS الذين يجري تدريبهم ليصبحوا مدرسين للغة الإنجليزية في بلدانهم. وفي حين أنه سيستمر "استقطاب" المدرسين الناطقين باللغة NST للعمل إلى جانب المدرسين المحليين، ففي معظم النظم التربوية سيبقى معظم تدريس اللغة الإنجليزية في أيدي المدرسين غير الناطقين باللغة NNS.

يستعرض هذا الفصل بعض الأبحاث العملية التي تقوم على الدراسة المقارنة لمدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها وغير الناطقين بها. ويقوم البحث على تجربة شاركت فيها أربع مجموعات من المدرسين في مهمة اتخاذ قرار، حيث طلب منهم التعرف على مصادر الصعوبة في نص تعليمي. وتم تحديد مستوى الصعوبة الفعلي للمحتوى اللغوي عن طريق اختبار مفردات موضوعي تم توزيعه على ٢٠٠ مدرس لغة. وكانت نقطة الاهتمام الرئيسة المقارنة بين المدرسين الناطقين باللغة وغير الناطقين بها. وكانت نقطة التركيز الأخرى دور "الخبرة" في تطوير حساسية المدرسين للصعوبة اللغوية. كان نصف المدرسين في العينة مدرسين ذوي خبرة يحملون شهادات عليا ومؤهلات ما بعد الدكتوراه في التربية، بينما النصف الآخر كانوا حديثي عهد في التدريس. وكان الدافع لإجراء البحث في هذا المجال هو افتراض أن المدرسين الذين يعرفون اللغة التي يجدها طلابهم صعبة أكثر احتمالاً لأن يكونوا مدرسين فاعلين في التدريس بسبب قدرتهم على تركيز انتباههم على الاحتياجات الفعلية للمتعلمين. وبالعكس، افترضنا أن المدرسين الأقل معرفة بالمشكلات اللغوية لطلابهم سيكونون أقل فاعلية بسبب تكريسهم لوقت التدريس للغة التي قد لا يحتاجها الطلاب وإهمال المجالات التي قد تكون مساعدة المعلم فيها مفيدة. ويقال إن الحساسية تجاه الصعوبة في

تعلم اللغة هي جانب هام من المهنية ويجب تضمينها في أي وصف أو نموذج للمعرفة اللغوية للمعلم.

## ٢- مراجعة الأدبيات

## Literature Review

### (٢,١) مدرسو اللغة والمعرفة باللغة

قبل الانتقال إلى الدراسة بالتفصيل، سيكون من المفيد أن نتطرق بإيجاز إلى الطرق التي جرى بها صياغة الوعي اللغوي مفاهيمياً. وقد وصف جيمس و جاريت (James & Garrett, 1991) بشكل مميز مدى الاهتمام والمجالات التي تميل لأن تندرج ضمن نطاق الوعي اللغوي. وفي نطاق حركة المعرفة اللغوية البريطانية، على الأقل فيما يتعلق باللغة الإنجليزية كلغة أم، فإن الدافع وراء نشاط الوعي اللغوي يبدو أنه العلاقة بين المعرفة الضمنية والصريحة للغة الإنجليزية. ونفترض أن جميع مستخدمي اللغة الأولى L1 لديهم معرفة ضمنية بلغتهم الأم لأنهم يتقنونها بنجاح. والسؤال الذي شغل اهتمام الأبحاث في اللغة الأولى L1 هو ما إذا كانت المعرفة الضمنية مؤشراً مفيداً للوعي اللغوي للفرد أم لا. ويقدم الشكل (١).شرحاً للوعي اللغوي (LA) وهو محل تركيز معظم الدراسات التي تدرس اللغة الأولى L1.

| المشارك | متعلم اللغة | معلم اللغة |
|---|---|---|
| اللغة | اللغة الأولى L1 | اللغة الأولى L1 |
| تركيز الوعي اللغوي LA | معرفة ضمنية - معرفة صريحة | معرفة ضمنية معرفة - صريحة |

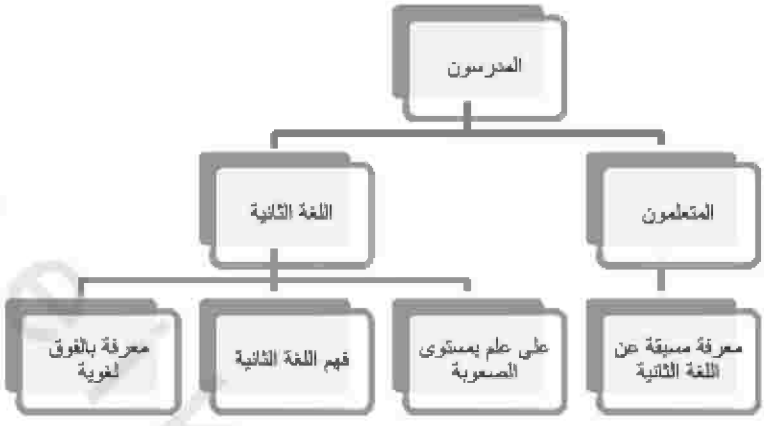
**الشكل (١). التعريف الإجرائي للوعي اللغوي (LA) في دراسات اللغة الأولى L1**

بالنسبة للمتعلمين والمعلمين للغة الثانية أو اللغة الأجنبية فإن المنهج لمعرفة اللغة يتطلب تركيزا مختلفا لان متعلمي اللغة الثانية لا يظهرون معرفة صريحة باللغة التي يتعلمون. إن الدراسات القليلة التي تم عرضها (مثل: Andrews, 1994; Berry,1995) يعتمدون على المؤشرات التالية فيما يخص المعرفة اللغوية للمدرسين و الطلاب: المعرفة المصطلحية للمعرفة الما وراء لغوية و قدرتهم على تصحيح الأخطاء القواعدية. (الشكل ٢).

| المشارك | متعلم اللغة | مدرس اللغة |
|---|---|---|
| اللغة | اللغة الثانية | اللغة الثانية |
| تركيز الوعي اللغوي | تصحيح الأخطاء | المعرفة الما وراء لغوية |

**الشكل (٢). التعريف الإجرائي للوعي اللغوي في دراسات اللغة الثانية**

تتألف النماذج السابقة بشكل أساسي من عنصرين فقط: (أ) مستخدم أو دارس للغة (ب) اللغة. بالنسبة للمدرسين المهتمين بتسهيل تعلم اللغة بالنسبة للطلاب، فإن اكتساب الوعي اللغوي ومعالجته مهم كذلك، بالإضافة إلى فهم اللغة التي تجري دراستها. إحدى الأفكار التي يجري استكشافها في البحث الحالي هي أن الوعي اللغوي للمدرسين قد يضم ليس فقط القدرة على تحليل وشرح اللغة، ولكن كذلك الوعي بالعلاقة بين اللغة التي يجري تعليمها ومجموعات محددة من الدارسين. إن مثل هذا التوسع في تعريف الوعي اللغوي ينطوي على انتقال من النوع ألسكوني للمعرفة اللغوية إلى معرفة أكثر ديناميكية تربط اللغة كموضوع للدراسة بسياقات تدريسية محددة. ويقدم الشكل (٣) إطاراً للوعي اللغوي لمدرسي اللغة الثانية L2 والذي يتجاوز المعرفة الماوراء لغوية ويشمل وعياً بمستوى الصعوبة الذي تمثله عناصر لغوية مختلفة وبالمعرفة والقدرات السابقة للطلاب.




الشكل (٣) نموذج الوعي اللغوي لمدرسي اللغة الثانية

يفترض النموذج أعلاه أنه كلما كانت المعرفة اللغوية للمدرس في المستويات الدنيا من الشكل (أي، مستوى صعوبة المفردات اللغوية ومعرفة الطالب السابقة باللغة الثانية L2)، كانوا أكثر فعالية في التعرف على المحتوى اللغوي المناسب لمساقاتهم. ويفترض النموذج كذلك، ربما كتعبير عن الوضوح، أن فهم المدرسين للغة التي يتوجب عليهم تدريسها (أي، ما يسمى اللغة المستهدفة) هو مكون هام من معرفتهم اللغوية.

**(٢,٢) الخبرة في التدريس Expertise in teaching**

إن الافتراض الذي من المعقول أن نقدمه هو أن الخبرة في التدريس تتأثر بعوامل مثل الخبرة التدريسية، ومعرفة المبحث الذي يجري تدريسه، ومقدار ونوع التخصص الذي تم الحصول عليه. وحاول عدد من الباحثين التعرف على ووصف خصائص المدرسين الذين يعتبرهم زملاؤهم مدرسين "خبراء". وبحسب نظرية بيرلينر (1992 Berliner,) لتطور خبرة التدريس فإن أداء المدرسين و اتجاهاتهم تتطور عبر عدة مستويات والتي حددها برلينر كالتالي: ليسوا ذو خبرة، متقدمين، مبتدئين، كفؤين، فعالين، وخبراء. كل مستوى يرتبط بكفاءة محددة من صناعة القرار. و قد

وصف بيرلينر من هم ليسو بذوي خبرة كأولئك الذين لديهم شيء من المعرفة بنظرية التدريس، ولكن لم تكن لديهم فرصة كبيرة لوضع النظرية موضع التطبيق. إن اتخاذ القرار التعليمي لهذا النوع من المدرسين، بحسب بيرلينر، يعتمد بشكل تام تقريباً على النظرية. ويفترض أن كفاية المدرسين تتأثر بخبرتهم في التدريس الفعلي. وعلى المدرسين "الخبراء" أن يقوموا باتخاذ قرارات ليس في صفوفهم فقط، ولكن كذلك خارجها، على سبيل المثال، اتخاذ قرارات حول المنهاج المدرسي، وتوزيع الطالب على المستويات المختلفة، واختيار المقررات، الخ. إن اتخاذ المدرسين لهذا النوع من القرارات، بحسب بيرلنر، يتأثر بالخبرة الشمولية في الميدان وبالمستوى المرتفع من المعرفة بالمبحث الدراسي، التي تستقى من تدريبهم الرسمي في التعليم ودرجة الماجستير في المجالات ذات الصلة.

**(٢,٣) تخمينات المدرسين حول الصعوبة Teacher's intuitions about difficulty**

إننا نعلم القليل نسبياً بخصوص إلى أي مدى يمكن للمدرسين أن يتنبأوا بشكل جيد بالمشكلات اللغوية للطلاب. واحدة من أوائل الدراسات التي درست قدرة المدرسين على تحديد صعوبة المفردات في نصوص اللغة الثانية L2 قام بها بروتن (Brutten, 1981) مع مدرسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ناطقين باللغة NSفي الولايات المتحدة. طلب بروتن من مجموعتي المدرسين والطلاب استعراض نفس النص ووضع خط تحت الكلمات الصعبة. وكشفت المقارنة بين الاختيارات عن تشابه عال بين المدرسين والطلاب. وعند إجراء دراسة مماثلة بوجود مدرسين غير ناطقين باللغة NNSTs في هونغ كونغ (McNeil, 1992)، وجد أنه على الرغم من وجود مستوى مرتفع من الاتفاق بين المدرسين والطلاب حول صعوبة الكلمات، فقد وجدت فروقات كبيرة بين المدرسين كأفراد. وخلصت الأبحاث التي أجريت على مدرسي اللغة

الإنجليزية كلغة أوروبية ثانية ESL أن من غير المحتمل أن تتفق مجموعات المدرسين بعضها مع بعض حول مصادر صعوبة المفردات في النصوص الدراسية (Bulteel, 1994; Goethals, 1992).

## ٣- أسئلة البحث

**Research Questions**

تحاول الدراسة الإجابة عن أربع أسئلة :

ما هي أوجه الشبه والاختلاف التي يمكن الكشف عنها في طريقة تنبؤ المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS بالمفردات الصعبة التي يجدها الدارسون عند قراءة النصوص؟

إلى أي مدى تختلف القدرة على التنبؤ بالمفردات الصعبة لدى الدارسين باختلاف المدرسين؟

ما هي أوجه الشبه والاختلاف التي يمكن الكشف عنها في طريقة تنبؤ المدرسين "الجدد" و"ذوي الخبرة" بالمفردات الصعبة في قراءة النصوص؟

إلى أي مدى يمكن أن تحسن الخبرة من أحكام المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS؟

## ٤- تصميم الدراسة

**Design of the Study**

كان المشاركون أربع مجموعات من مدرسي اللغة الإنجليزية (العدد =٦٥ ) و(٢٠٠) طالب في المرحلة الثانوية يتكلمون الكانتونية Cantonese في هونغ كونغ كان مستواهم في اللغة الإنجليزية فوق المتوسط. طلب من المدرسين التنبؤ بالمفردات الصعبة

في نص قرائي فوق المتوسط مخصص للطلبة وتبرير قراراتهم. وجرى فحص فهم الطلاب لمضمون مفردات النص ومقارنة تنبؤات المدرسين مع الصعوبات الفعلية لدى الطلاب في نفس المادة. وعلى الرغم من أن الدراسات حول اتخاذ القرار من قبل المدرسين ليست نادرة في الأدبيات، ففي معظم الحالات ليس هناك مقياس موضوعي لتقييم نوعية قرارات المدرسين.

**(٤,١) المدرسون Teachers**

مجموعتان من المدرسين كانتا غير ناطقتين باللغة الإنجليزية NNS ( جميعهم يتكلمون الكانتونية Cantonese كلغة أولى) والمجموعتان الأخريان كانتا ناطقين باللغة الإنجليزية NS. ويقدر أن حوالي ٩٨٪ من سكان هونغ كونغ ناطقون باللغة الكانتونية Cantonese. وكان جميع المدرسين من غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNST في هذه الدراسة مدرسين محليين في هونغ كونغ ممن درسوا اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدرسة والجامعة. على الرغم من أن معظمهم كانوا قد تعلموا في مؤسسات متوسطة إنجليزية، فقد استخدموا الكانتونية Cantonese في التواصل اليومي تقريباً. ولا أحد من المدرسين يرغب أن يدعي أنه ناطق باللغة الإنجليزية NS. والمدرسون في مجموعة الناطقين باللغة الإنجليزية NS نشأوا في بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية (المملكة المتحدة، أستراليا، كندا، أو الولايات المتحدة) وعندما أصبحوا بالغين جاؤوا للعمل في هونغ كونغ. وتألفت مجموعتان من مدرسين ذوي خبرة وتدريب ويحملون شهادات عليا، بينما المجموعتان الأخريان تألفتا من مدرسين بدون خبرة ممن كانوا ملتحقين بتدريس أساسي ليصبحوا مدرسين للغة الإنجليزية. والجدول (١) يلخص تكوين مجموعات المدرسين.

الجدول (١) تفاصيل أفراد الدراسة من المدرسين.

| | غير ناطقين باللغة NNS | ناطقين باللغة NS |
|---|---|---|
| مدرسون "ذوي خبرة" | ٢٠ مدرس خبير غير ناطق باللغة NNE | ١٥ مدرس خبير ناطق باللغة NSE |
| مدرسون "جدد" | ١٥ مدرس جديد غير ناطق باللغة NNN | ١٥ مدرس جديد غير ناطق باللغة NSN |

كان المدرسون في مجموعة المدرسين غير الناطقين باللغة ذوي الخبرة NNE يحملون مؤهل دكتوراه في التدريس ودرجة الماجستير تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى ( TESOL) أو ما يوازيها. وجميعهم كانوا يدرسون اللغة الإنجليزية في هونغ كونغ طوال سنتين على الأقل. وكان جميع أعضاء مجموعة المدرسين الجدد غير الناطقين باللغة (NNN) متخصصين في مبحث اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من دراسة درجة البكالوريوس في التربية منتظم (B.Ed.) في جامعة هونغ كونغ. وحصلوا جميعاً على جزء من تعليمهم الثانوي في مدارس هونغ كونغ.

وكانت خبرتهم الوحيدة في تدريس اللغة الإنجليزية تقديم تعليم خاص موسمي لطلبة المدارس. ولا أحد من المشاركين من غير الناطقين باللغة NNS يرغب اعتباره كناطق باللغة NS. وعلى الرغم من أنهم جميعاً نشئوا في هونغ كونغ وتلقوا تعليمهم في الغالب هناك بوسيلة اللغة الإنجليزية، فإن لغتهم السائدة كانت الكانتونية Cantonese. ويميل استخدامهم للغة الإنجليزية لأن يكون محصوراً في المدرسة والجامعة، مع استخدام الكانتونية Cantonese بشكل حصري في البيت والمناسبات الاجتماعية غالباً.

كان جميع أعضاء مجموعة الخبراء الناطقين باللغة NSE (الخبراء الناطقين باللغة) يحملون درجات عليا ممن أكملوا مؤهلاً عالياً في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وأكملوا كذلك (أو كانوا على وشك استكمال) درجة الماجستير في اللغويات

التطبيقية/ TESOL أو ما يوازيها. وفي حين أن جميع المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE كانوا قد درّسوا في هونغ كونغ لمدة سنتين على الأقل وكانوا على معرفة بالخطة الدراسية في المدارس الثانوية لـ هونغ كونغ، فإنه لا أحد منهم درس الكانتونية بشكل رسمي، ولا أحد منهم كانت كفاءته في الكانتونية أكثر من المستوى الأساسي.أما مجموعة المبتدئين الناطقين باللغة (NSN)(المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة) كانوا جميعهم ملتحقين في UCLES/شهادة الجمعية الملكية للآداب في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المجلس الثقافي البريطاني في هونغ كونغ. وهذه عبارة عن دورة تدريبية قبل الخدمة يستهدف المدرسين المهتمين في متابعة مهنة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL. كذلك لم يكن أحد من المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة (NSN) يتقن اللغة الكانتونية Cantonese أكثر من المستوى الأساسي. ومع ذلك، كانوا جميعهم قد عاشوا في هونغ كونغ لمدة سنتين على الأقل وكانت خبرتهم محدودة في تدريس اللغة الإنجليزية، والتي تقتصر غالباً على تدريس خصوصي واحد لواحد.

**(٤,٢) الطلاب Students**

أخذ مائتا طالب من طلبة المرحلة الثانوية (٦٠٪ منهم تقريباً كانوا إناثا و٤٠٪ ذكورا) من عشر مدارس مختلفة اختبارات المفردات. كان الطلاب جميعاً ما بين سن ١٥ و١٦ سنة وكانوا ضمن النموذج (٦) من فرع "الفنون" من نظام المرحلة الثانوية.

**(٤,٣) المواد Materials**

كان النص القرائي عبارة عن نص علوم عامة ذات ٦٠٠ – كلمة عن الجراحة بالليزر، بعنوان "السيف الذي يبرئ" (ويظهر في الملحق A). ويمثل النص قطع القراءة المستخدمة في النماذج العليا من نظام المرحلة الثانوية في هونغ كونغ. وبالتعاون مع اثنين من مدرسي المرحلة الثانوية الخبراء، تم فحص المضمون المفرداتي للنص وتم التعرف

على ٤٠ - كلمة باعتبارها الأكثر صعوبة من وجهة نظر الطلاب العاديين. ثم استخدمت هذه الكلمات لبناء اختبار مفردات بسيط من ٤٠- فقرة (الملحق B). وتم ترتيب الكلمات الإنجليزية الأربعين ببساطة في قائمة مع وجود فراغ إلى جانب كل منها بحيث يعطي الطالب المعنى باللغة الصينية.

**(٤,٤) الإجراء Procedure**

أولاً أعطي الاختبار للطلاب (الاختبار ١) وسمح لهم بـ ٢٠ دقيقة لتحديد المرادفات باللغة الأولى. وتم جمع أوراق الاختبار المكتملة ثم أخذ الطلاب نسخة من القراءة، إلى جانب نسخة نظيفة من اختبار المفردات (الاختبار ٢). أعطي الطلاب ٢٩ دقيقة لإعادة أخذ اختبار المفردات، والرجوع إلى النص عدد المرات الذي يشاؤون لأخذ الكلمات منه. والاختبار ١، من ثم، أعطي مؤشراً لمعرفة الطلاب بالكلمات الأربعين بشكل مستقل (أي، المفردات الديناميكية).

وطلب من المعلمين قراءة النص وتخيل أن بإمكانهم استخدامه في حصة القراءة مع طلبة النموذج ٦. وطلب منهم اختيار (١٢ ) كلمة غير مألوفة للطلاب، ومن وجهة نظرهم، كانت أساسية في فهم المعنى العام للنص. كذلك طلب من المدرسين شرح مبرراتهم للاعتقاد أن الكلمات المختارة يمكن أن تمثل مصدراً للصعوبة بالنسبة للمتعلمين.

## ٥- تحليل البيانات

**Data Analysis**

تم حساب درجة/علامة لكل كلمة من الكلمات الأربعين بناءً على عدد مرات اختيارها من قبل مجموعة المدرسين. وباستخدام علامات الطلاب في اختبار المفردات، تم إعطاء كل كلمة علامتين أخريين بناء على عدد الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح

على الفقرة في كل اختبار من الاختبارين. وتم حساب معامل ارتباط سبيرمان للترتيب التراتبي لتحديد قوة العلاقة بين اختيار المدرسين للكلمات ومستويات الصعوبة الفعلية للكلمات كما حددتها اختبارات المفردات.

وعند تحليل اختبارات المفردات للطلاب، وجد أن ثماني كلمات من الكلمات الأربعين كانت صعبة بشكل خاص وكانت معروفة لدى أقل من ١٥٪ من عينة الطلاب. وفي الطرف الآخر، كانت هناك ثماني كلمات أخرى والتي ثبت أنها سهلة؛ ومعانيها كانت معلومة لدى ٨٥٪ من الطلاب على الأقل. وأعطيت علامة من أصل ثماني لكل معلم بالنسبة لعدد الكلمات "الصعبة" التي تعرف عليها، وعلامة من أصل ثماني لعدد الكلمات "السهلة" التي تعرف عليها. واستخدمت هذه العلامات لإعداد سلسلة من الأشكال البيانية لشرح أداء المدرسين كأفراد في المهمة. وبشكل مثالي، على المدرس استهداف أعلى علامة ممكنة (الحد الأقصى=٨) في الكلمات "الصعبة"، وأقل علامة ممكنة (الحد الأقصى=٨) في الكلمات "السهلة".

ثم قورنت علامات المدرسين في المجموعات الأربع في مهمة صعوبة الكلمات من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية المتعدد. وأخيراً، تم تنفيذ تحليل غير رسمي يقوم على المبررات التي قدمها المدرسون دعماً لقراراتهم.

## ٦- النتائج والمناقشة

## Results and Discussion

### (٦,١) العلاقات الارتباطية Correlations

يبين الجدول (٢) العلاقات الارتباطية بين اختيار المدرسين للكلمات من أجل شرحها ومستوى صعوبة الكلمات، كما أكدتها اختبارات المفردات للطالبين.

الجدول (٢) العلاقات الارتباطية بين اختيارات المدرسين (NSN, NNN, NSE, NNE) والصعوبة الفعلية للكلمة.

| المجموعة | الاختبار الأول (الكلمات المنفصلة) | الاختبار الثاني (الكلمات في السياق) |
|---|---|---|
| مدرسون ناطقين باللغة مبتدئون NSN | ٠,٤٨٧ (ns) غير دالة إحصائيا | ٠,٠٧٩٦ (ns) غير دالة إحصائيا |
| مدرسون غير ناطقين للغة مبتدئون NNN | ٠,٥٨٨٩ (P<0.001) | ٠,٥١٩٩ (P<0.001) |
| مدرسون ناطقين باللغة خبراء NSE | ٠,٢٠٠٢ (ns) | ٠,٢٢٩٨ (ns) |
| مدرسون غير ناطقين باللغة خبراء NNE | ٠,٥٠٦١ (P<0.001) | ٠,٤٥٦٤ (P<0.01) |

**(ns)** غير دالة إحصائيا

كان أداء مجموعتي الناطقين باللغة NSE, NSN أقل من نظرائهم غير الناطقين باللغة. والعلاقة الارتباطية بين اختياراتهم لمفردات الكلمات ومستوى الصعوبة الفعلي للكلمات أخفق في الوصول إلى مستوى الدلالة. وبالمقارنة، أظهرت مجموعتا المدرسين من غير الناطقين باللغة علاقة ارتباطيه ذات دلالة مع مستوى صعوبة الكلمات. وبشكل عام، أخفق المدرسون الناطقون باللغة NST في التعرف على الكلمات التي وجدها الطلاب صعبة. وبالمقارنة، كان المدرسون من غير الناطقين باللغة NNST أكثر انسجاماً مع مشكلات المتعلمين. وبالعودة إلى سؤال البحث الأول، تشير نتائج العلاقات الارتباطية بالتأكيد إلى أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNST، كمجموعة، كانوا أكثر نجاحاً من المدرسين الناطقين باللغة NST في التنبؤ بصعوبة المفردات لدى المتعلمين في النصوص القرائية.

وعند مقارنة أداء المجموعات حسب الخبرة، وجدنا أن مجموعتي الناطقين باللغة أي، المدرسين الناطقين باللغة الخبراء والمبتدئين على السواء أدت إلى علاقات ارتباطيه ذات دلالة مع بيانات الطلاب. وتشير هذه النتيجة إلى أن الخبرة بالنسبة للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNST لا تقود إلى زيادة الحساسية نحو صعوبة المفردات. ومن بين الناطقين باللغة، أدت مجموعة المدرسين الخبراء (NSE) معامل ارتباط أعلى من مجموعة المدرسين المبتدئين (NSN). ومع ذلك، فقد أخفقت كلتا المجموعتين في الوصول إلى مستوى الدلالة. وكإجابة جزئية على السؤال الثالث من أسئلة البحث، تشير نتائج العلاقات الارتباطية إلى أن الخبرة لا تحسن بالضرورة من الوعي للصعوبة اللغوية. ومع ذلك، سيتم تقديم صورة أكثر تفصيلاً في المبحث التالي والذي يدرس أداء المدرسين بشكل فردي.

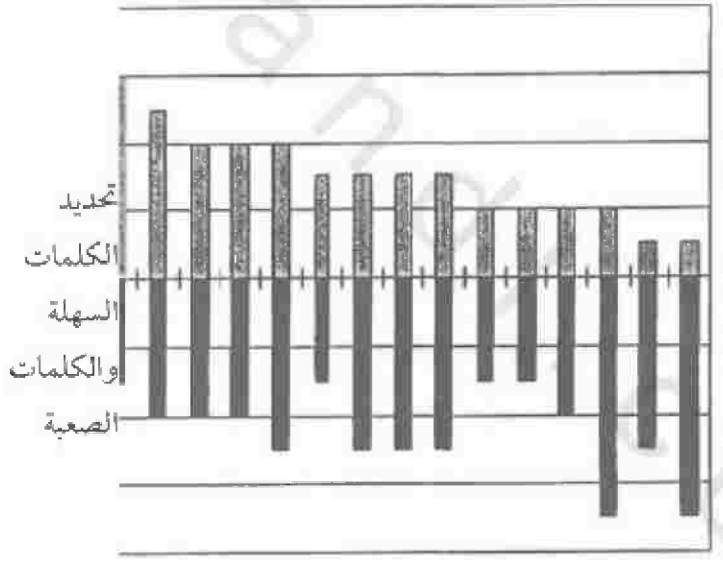
والشيء المثير في النتائج، هو أن الأكثر نجاحاً من بين المجموعات الأربع كان المدرسون غير الناطقين باللغة المبتدئين أي مجموعة المدرسين الذين لم يكن لديهم خلفيات حقيقية في التربية أو اللغويات التطبيقية. ومع ذلك، فإن تقارب أعمارهم وخبرتهم مع الطلاب بلا شك سمحت لهم بالتعاطف أكثر مع صعوبات طلابهم. وفي هذه الدراسة، جميع المدرسين من غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كانوا يتكلمون بنفس اللغة الأولى L1 للطلاب.

الاستنتاج الواضح تقريباً من النتائج (جدول٢) هو أن المدرسين الذين يتكلمون اللغة الأولى L1 لطلبتهم لديهم ميزة واضحة في معرفة أين تكمن الصعوبات اللغوية لطلبتهم. وحتى المدرسين الناطقين باللغة الخبراء (NSE) لم يكن أداؤهم حسناً في مهمة التعرف على الصعوبات، الأمر الذي يشير إلى أن خبرتهم وتدريبهم لم يكن له تأثير هام على قدرتهم في التركيز على الصعوبات التي يجدها الدارسون للنص. وفي الحقيقة، يمكن القول أن مجموعة المدرسين من غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كانوا يتفوقون على زملائهم المدرسين من غير الناطقين باللغة الخبراء NNE؛ لأنهم لم يكونوا متأثرين بأي نظرية تربوية أو لغوية والتي ربما تداخلت مع اختياراتهم أو ربما

حجبت حكمهم الصريح. وجدت كلتا المجموعتين من غير الناطقتين باللغة، معرفة معاني الكلمات غير المعروف معناها من خلال النص أكثر صعوبة من الكلمات المنفصلة بينما أظهرت مجموعتا الناطقين باللغة أداء أفضل في تحديد معاني الكلمات من خلال النص. بالرغم من عدم إظهار أي من المجموعتين الناطقتين باللغة نجاحا في تحديد كلمات المهام إلا أن مجموعة الخبراء أظهرت أداء أفضل من مجموعة الجدد وهذا يظهر أن خبرتهم والتدريب الذي تلقوه جعلهم يساهمون في خبراتهم في هذا المجال.

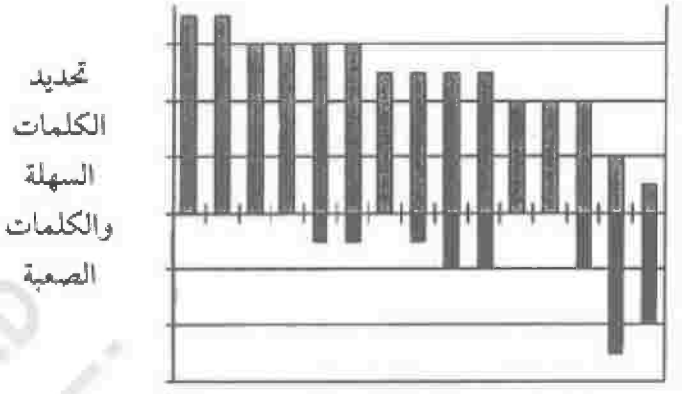
**(٦,٢) الأداء الفردي للمدرسين Individual teachers' performances**

من أجل رسم خريطة الأداء لأفراد كل مجموعة، تم إعداد أربعة أعمدة بيانية. والأشكال من (٤) إلى (٧) تشرح أداء المجموعات الأربع.



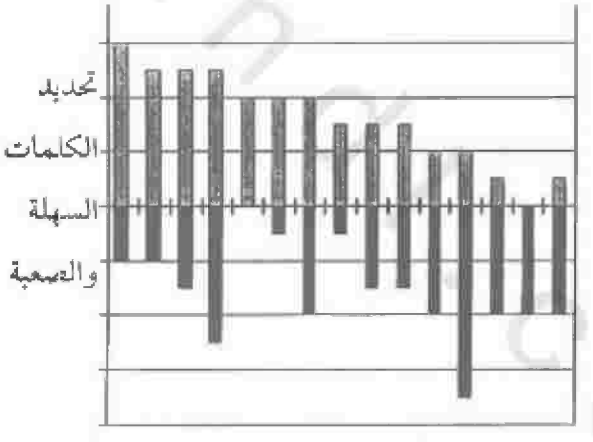

اختيارات المدرسين بشكل انفرادي

**الشكل (٤) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية من غير الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات السهلة.**

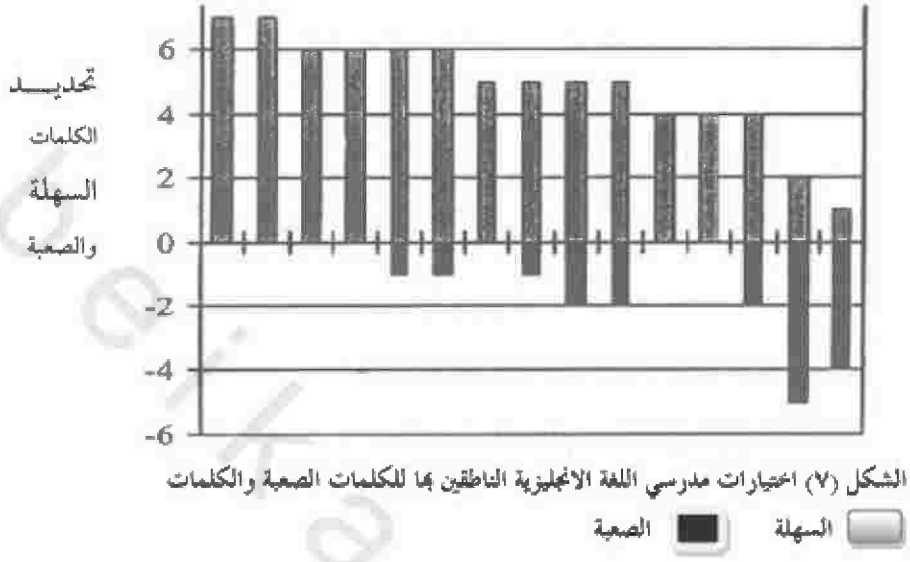



اختيارات المدرسين بشكل انفرادي

الشكل (٥) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات السهلة.




الشكل (٦) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية غير الناطقين بها للكلمات الصعبة السهلة الصعبة.




الشكل (٧) اختيارات مدرسي اللغة الانجليزية الناطقين بها للكلمات الصعبة والكلمات

تقدم الأعمدة البيانية انطباعاً بصرياً لكيفية أداء الأعضاء في كل مجموعة. وتشير الصور إلى أن مجموعتي غير الناطقين باللغة: المدرسين غير الناطقين باللغة الخبراء NNE، وغير الناطقين باللغة المبتدئين NNN كان أداؤهما يميل لأن يكون جيداً بشكل متسق في المهمة، باستثناء اثنين من الأفراد في كل مجموعة. وعلى الرغم من أن الغالبية قدموا اختيارات جيدة، فإن اثنان من الأعضاء في كل مجموعة أخفقا في التعرف على أكثر من كلمتين "صعبتين"، وأدرجا الكلمات "السهلة" في اختياراتهم (أسئلة البحث ١ و٢).

وفيما يتعلق بالناطقين الأصليين، فإن نمط الاختيار كان أقل نظامية بين المدرسين الناطقين باللغة الخبراء (NSE)، مع تركيز بعض المدرسين بشكل موفق على الكلمات "الصعبة" وتجاهل معظم الكلمات "السهلة"، بينما أخفق آخرون في التعرف على أكثر من زوج من الكلمات "الصعبة" وأدرجوا العديد من الكلمات "السهلة" في

اختياراتهم. وكان المدى في هذه المجموعة واسعاً جداً في الحقيقة، وقد حقق عدد محدود من المدرسين نجاحا في التوافق مع صعوبات الطلاب (أسئلة البحث ١ و٢).

بالنسبة للمدرسين المبتدئين الناطقين باللغة "" (NSN)، يمكن اكتشاف نمط أكثر نظامية؛ منتظم في تفضيله الكلمات "السهلة" على الكلمات "الصعبة" (سؤال البحث ٣). والسبب في أن هذه المجموعة جذبت أكثر أو أقل بشكل عام ليس واضحاً بشكل مباشر في الاتجاه المعاكس. ومع ذلك، فإن الأسباب التي لأجلها أعطى المدرسون المبتدئون الناطقون باللغة NSN دعماً لاختياراتهم تشير إلى أنهم كانوا بشكل عام متأثرين بردود فعلهم لكلمات معينة وليس لوعيهم للكيفية التي قد يتصورها بها الطلاب. إن المدخل الذي يركز على الكلمة وليس المدخل الذي يركز على الطالب في استعراض النصوص القرائية من أجل استخدامها في الصف قد يكون صفة مميزة لمدرسي الإنجليزية كلغة ثانية ESL المبتدئين. ومن حيث نظرية بيرلينر (Berliner, 1992) لتنمية المعلمين، فإن المدرسين الخبراء قادرون على التنبؤ بصعوبات الطلاب بسبب وعيهم لتفاعل المتعلمين مع مادة التعلم. وبالمقارنة، يتخذ المدرسون المبتدئين نظرةً أكثر واقعية لعملية التعلم ويميلون للحكم على المتعلمين والمواد بشكل منفصل، بدلاً من أن يتدبروا كيف يمكن للاثنين أن يتفاعلا مع بعضهما البعض. وفي حين أن الصعوبات التي تجدها مجموعة المدرسين الناطقين باللغة المبتدئين NSN في مهمة التنبؤ قد يبدو أنها تدعم هذه النظرة، فإن الأداء القوي لمجموعة المدرسين غير الناطقين باللغة المبتدئين NNN قد يبدو متناقضاً معها. ومع ذلك، من الممكن تماماً أن المدرسين المبتدئين غير الناطقين باللغة NNN كانوا متقاربين جداً مع مجموعة الطلاب من حيث الخبرة والكفاءة اللغوية وأن تنبؤهم

الملائم كان إلى حد كبير نتيجة لتقدير مفرداتهم الصعبة، وليس أي وعي حقيقي باحتياجات الطلاب.

وعند مقارنة المجموعات، يتبين أنه يمكن أن نجد تنبؤات قوية وضعيفة في كل مجموعة لغوية. ويظهر اختلاف آخر عندما ندرس مقدار الانتباه الذي لفتت إليه الفقرات "السهلة". وفي حين تجاهل غالبية المدرسين غير الناطقين باللغة الخبراء NNE الكلمات "السهلة"، فقد كان المدرسون الناطقون باللغة الخبراء NSE أكثر احتمالاً لافتراض أن هذه الكلمات قد تشكل مشكلة للطلاب. أحد التفسيرات الممكنة لذلك هو أن مجموعة المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE لم تكن تعرف المرادفات باللغة الصينية وإلى أي مدى من السهولة كانت متوافرة في النظام المفرداتي الصيني. ومن جانب آخر، مجموعة المدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE كانت قادرة على أن تحكم، على سبيل المثال، ما إذا كانت الترجمة الحرفية موجودة في اللغة الصينية أم لا، وقد تكون في أفضل وضع لكي تحكم ما إذا كان بإمكان الطلاب إبراز المعنى أم لا. المبحث الأخير من هذا الفصل يدرس بعض القضايا اللغوية التي يظهر أنها تسببت في تشويش أذهان المدرسين. إن الفكرة العامة من التحليل غير الرسمي التي تستحق أن نذكرها هنا هي أن المدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE بشكل عام كانوا أكثر فصاحة من غيرهم في تقديم تبريرات لقراراتهم من ضمنها- للمفارقة-الحالات التي كانت فيها أحكامهم خاطئة.

### (٦,٣) الفروقات بين المجموعات (تحليل التباين الأحادي أنوفا) Differences between groups (ANOVA)

جرت مقارنة علامات المجموعات الأربع على الكلمات "الصعبة" وعلى الحكم الكلي على المفردات (التي تم حسابها بطرح علامة كل معلم في الكلمات "السهلة" من

علامته في الكلمات "الصعبة") بمتوسطات اختبار التباين الأحادي ANOVA. والنتائج مبينة في الجدول (٣ و٤).

**الجدول (٣). تحليل التباين الأحادي ANOVA للعلامات في مهمة التعرف على الكلمة "الصعبة" (مجموعة المدرسين المبتدئين غير الناطقين باللغة NNN، والمدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة NNE، والمدرسين المبتدئين الناطقين باللغة NSN، والمدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).**

| المصدر | Df درجات الحرية | SS مجموع المربعات | MS متوسط المربعات | F قيمة ف | P< مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3 | 128.3795 | 42.7932 | 19.6171 | 0.001 |
| داخل المجموعة | 61 | 133.0667 | 2.1814 | | |

**الجدول (٤). تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA لعلامات الحكم على المفردات الكلية (مجموعات المدرسين المبتدئين باللغة غير الناطقين بها NNN، مدرسي اللغة الخبراء غير الناطقين بها NNE، مدرسي اللغة المبتدئين الناطقين بها NSN، المدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).**

| المصدر | Df درجات الحرية | SS مجموع المربعات | MS متوسط المربعات | F قيمة ف | P< مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3 | 293.6449 | 97.8816 | 12.3768 | 0.001 |
| داخل المجموعة | 61 | 482.4167 | 7.9085 | | |

تم الحصول على قيم – F ذات الدلالة على كلا المقياسين مما يشير إلى أن هناك فروقات حقيقية في أداء المجموعات الأربع. ومن أجل التأكد مما إذا كانت الفروقات موجودة بين أزواج محددة من المجموعات، تم إجراء اختبار توكي TUKEY للمقارنات المتعدد باستخدام علامات الحكم على المفردات الكلية ويبين والجدول (٥) النتائج.

وظهرت فروقات ذات دلالة بين كافة المجموعات عند مقارنتها حسب اللغة، بغض النظر عن الخبرة في التدريس. وبالمقارنة، لم توجد فروق ذات دلالة عند مقارنة المدرسين حسب الخبرة في نطاق نفس اللغة (سؤال البحث ٤).

**الجدول (٥). اختبار توكي Tukey للمقارنات المتعدد للحكم الكلي على المفردات (مجموعة المدرسين المبتدئين من غير الناطقين باللغة NNN، المدرسين الخبراء من غير الناطقين باللغة NNE، المدرسين المبتدئين الناطقين باللغة NSN، والمدرسين الخبراء الناطقين باللغة NSE).**

| الفروقات بين المجموعات حسب اللغة | | النتيجة |
|---|---|---|
| ناطق باللغة | غير ناطق باللغة | |
| خبير | خبير | جميعها ذات دلالة ($p<.05$) |
| مبتدئ | مبتدئ | |
| خبير | مبتدئ | |
| مبتدئ | خبير | |
| الفروقات بين المجموعات حسب الخبرة | | النتيجة |
| خبير | مبتدئ | |
| ناطق باللغة | غير ناطق باللغة | |
| غير ناطق باللغة | غير ناطق باللغة | لا توجد فروقات ذات دلالة ($p<.05$) |

## (٦,٤) تحليل غير رسمي لأحكام المدرسين الخاطئة

**An informal analysis of the teacher's misjudgments**

عندما قام المدرسون باختياراتهم، طلب منهم شرح السبب الذي جعلهم يعتبرون أن الكلمات تمثل مصدراً للصعوبة بالنسبة للمتعلمين. والمبررات التي قدمها المدرسون دعماً لاختيار الكلمات التي أصبحت تمثل كلمات سهلة جرى تحليلها من أجل الحصول على استبصارات حول الكيفية التي تأثر بها اتخاذهم للقرار. والأسباب التي يتم ذكرها بشكل متكرر في هذه الفئة هي (أ) أن الكلمات المشتقة كان تمييزها

صعباً بالنسبة للمتعلمين (ب) كان من المحتمل أن تتسبب الكلمات التي لها أكثر من معنى التباسا (ج) "الشفافية" كانت مصدراً للمشكلات بالنسبة للطلاب. وفيما يلي نناقش أمثلة على هذه القضايا الثلاث.

اعتقد عدد من المدرسين أنه عندما تقع كلمة في النص كمشتقة، فان الطلاب الذين يكونون على معرفة بشكل جذر الكلمة قد لا يكونوا قادرين على التعامل مع الأشكال الصرفية الأخرى. على سبيل المثال، اعتُبر أن الطلاب الذين يعرفون كلمة صلب "solid" قد لا يكونوا قادرين على فهم "التصلب" "solidify". وفي الحقيقة، كلمة "يصلب" "solidify" كانت معروفة لدى أكثر من ٨٥٪ من الطلاب. ويعرض الجدول (٦) الأمثلة الأخرى على الكلمات المشتقة التي عرفها المدرسون على أنها صعبة، ومع ذلك يعرفها معظم الطلاب. إن المشكلات التي يواجهها المتعلمون مع الأشكال المختلفة من كلمات اللغة الثانية L2 اعترف بها عدد من الباحثين (مثلاً، Meara & Ingle, 1987; Zimmerman, 1986). إن التفسير المحتمل لقلق المدرسين بالنسبة للأشكال المشتقة قد يرتبط بالاهتمام المعطى للأشكال المشتقة في مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL المنهجة، حيث يتم توعية المدرسين بالأشكال الصرفية المختلفة للكلمات، وربما أيضا الافتراض أن الأشكال المشتقة تمثل مشكلة عامة بالنسبة للمتعلمين. ومع ذلك، قد يتبين من نتائج الدراسة الحالية أن الطلاب قد يكونوا قادرين بالفعل على فهم معنى الكلمات المشتقة بعكس توقعات مدرسيهم. لقد ثبت أن الطلاب في هونغ كونغ يميلون للتعامل مع المشكلات من إنتاج كلمات مشتقة خاصة في المقطع الأخير، حيث يقع الإعراب inflection بشكل متكرر في اللغة الإنجليزية (McNeill, 1990). ومع ذلك، يبدو أن لدى الدارسين مشكلات في التلقي أقل بكثير أي، في فهم الكلمات المشتقة.

الجدول (٦). أمثلة على كلمات مشتقة يعتقد خطأ إنها إشكالية

| الجذر المعروف للطلاب | | الشكل المشتق الذي يعتقد أنه صعب بالنسبة للطلاب | |
|---|---|---|---|
| Microspore | ميكروسكوب | Microscopic | ميكروسكوبي |
| Prefer | يفضل | Preferential | تفضيلي |
| Vapor | بخار | Vaporize | يبخر |
| Surgeon | جراح | Surgical, surgery | جراحي، جراحة |

المجموعة الأخرى من الكلمات التي تم إبرازها بشكل خاطئ باعتبارها مصدراً للصعوبة كانت كلمات لها أكثر من معنى. على سبيل المثال، اعتقد عدد من المدرسين أن الطالب الذي يعرف كلمة "نسيج" "tissue" في معنى المحارم الورقية قد لا يكون قادراً على فهم أنها تشير إلى الأنسجة في الجسم. وفي الحقيقة، "النسيج" "tissue" بمعنى "أنسجة الجسم" كانت معروفة لأكثر من ٨٢٪ من الطلاب بحسب نتائج الاختبار الثاني. ويشدد عدد من اللغويين التطبيقيين (Carter, 1987a,1987b; Visser, 1990 ) على أهمية المفردات الأساسية ويروجون لفكرة أن للكلمات معنى جوهريا والذي يمكن توسعته ليشمل استخدامات قد تبدو بعيدة جداً عن المعنى الأساسي. إن الافتراض في الغالب هو أنه كلما كان مثال محدد من استخدام كلمة أكثر بعداً عن معناها الأساسي، كانت مفهومة بدرجة أقل بالنسبة لدارس اللغة الثانية L2. ومن المحتمل أن المدرسين الذين شاركوا في الدراسة بالغوا في الاستجابة لتلك الكلمات التي لم تكن مستخدمة بمعناها الأساسي، وقللوا من قدرة الطلاب على مواجهة المعاني الجديدة بأنفسهم. يقدم الجدول (٧) قائمة بالأمثلة الأخرى للعناصر التي تم الإشارة إلى أنها تمثل هذا النوع من الصعوبة في الدراسة الحالية.

الجدول (٧). أمثلة لكلمات لها أكثر من معنى تم الخطأ في الحكم عليها

| المعنى الأساسي المعروف للطلاب | | المعنى الذي يعتبر صعباً جداً بحيث يستخرجه الطلاب بأنفسهم |
|---|---|---|
| ليزر | Laser | حزمة ليزرية تستخدم في الجراحة |
| خلايا | Cells | خلايا الجسم |
| ألياف | Fibre | ألياف بصرية |
| تطبيق | Application | تطبيق تقنية معينة |

الجانب الآخر من دراسة المفردات الذي تبين أنه يربك الكثير من المدرسين هو الشفافية وفكرة "الشفافية المضللة" deceptive transparency ذات الصلة (1988,1989 ،Laufer). وفي حين أنه يفترض على نطاق واسع أن الكلمات ذات التركيب الشفاف بشكل واضح (T) تكون سهلة الفهم على المتعلمين (على سبيل المثال "door"+"mat"="doormat" ؛ "car"+"park"="carpark")، والتراكيب الأخرى قد تكون مضللة، على سبيل المثال، كلمات مثل "discourse" و"outline" ليس من السهل فهمها من خلال تحليلها إلى أجزائها المكونة وقد تعتبر شفافة بشكل مضلل (DT) من وجهة نظر المتعلم. وفي الدراسة الحالية، تبين شفافية المعنى والشفافية المضللة على حد سواء تطلق إشارات تحذيرية في أذهان العديد من المدرسين، ربما بسبب أن المفهومين لم يكونا دائماً متمايزين في أذهان المدرسين. وتشمل الأمثلة على الكلمات "السهلة" من النص التي افترض الكثير من المدرسين أنها ربما تكون صعبة: birthmark (T)، pin-point (T)، Invaluable (DT). إن تعلم المفردات في مساقات تعليم المعلمين التي ربما تأثرت بدراسة لاوفر (1989، 1988 Laufer) يبدو أنها أعطت أهمية لأشكال مفرداتية مشابهة

(مرادفات) والشفافية في السنوات الأخيرة. وسواء كان زيادة ادراك المدرسين لظواهر مثل الكلمات الشفافة والشفافة المضللة، يقود إلى تدريس أكثر فعالية للغة أم لا فإن ذلك بحاجة لمزيد التأكيد والدراسة.

إن السمة المدهشة للمبررات التي يقدمها المدرسون لاختيارهم الكلمات هي الطلاقة والقناعة التي صيغت بها، خاصة ضمن مجموعتي الخبراء. ونظراً لأن هؤلاء المدرسين كافةً كان تعليمهم لدرجة الماجستير وكانوا يتولون وظائف تدريسية متقدمة، فقد كانوا على اطلاع بالقضايا الهامة في تعليم القراءة وتدريس المفردات. وللمفارقة، فإن معظم معرفة الخبراء كانت ترتبط بالأحكام الخاطئة. ومن المناسب القول أنه بحسب المبررات التي قدمها المدرسون تأييداً لقراراتهم، فإن أولئك الذين أحسنوا في أحكامهم حول صعوبة المفردات كانوا يميلون لربط قراراتهم بالمعرفة السابقة لطلابهم والعادات القرائية لطلبتهم. وبالمقارنة، فإن الذين كانوا ضعيفين في أحكامهم كانوا يميلون لتبرير اختياراتهم بالإشارة إلى خصائص الكلمات بأعيانها. إن مستوى صعوبة الكلمة لا يعتمد فقط على المتغيرات اللغوية، مثل الشفافية وتعدد المعنى، ولكنه ينطوي على متغيرات المتعلم مثل المعرفة اللغوية السابقة، ومعرفة المحتوى، والمهارات الأكاديمية، والميول، إلخ. وفي الأدبيات التي تتعلق بالخبرة التدريسية، توجد أدلة متزايدة على أن المدرسين ذوي الخبرة يعتمدون كثيراً على ما تعلموه من خبرتهم في التفاعل مع طلابهم (مثلاً Bereiter, & Scardamalia, 1993)، بينما كان الاعتقاد أن المدرسين الأقل كفاءة يعتمدون أكثر على معرفة محتوى المبحث. ولربط المناقشة بالقضية الأوسع وهي الوعي اللغوي للمدرسين، قد يبدو من المدرسين الذين يبرز نجاحهم في المهمة المستخدمة في الدراسة الحالية أن الوعي بما تعلمه الطلاب في السابق وقدراتهم هو جزء هام من

القدرة على التعرف على المفردات الصعبة. إن هذه الأدلة تضيف دعماً لوجهة النظر أن فكرتنا عن الوعي اللغوي لمدرسي اللغة ينبغي أن تشمل وعي المتعلمين، بالإضافة إلى معرفة اللغة الثانية L2 والكفاية فيها كما هو مقترح في نموذج الوعي اللغوي للمعلم المبين في الشكل (٣).

وعندما قدم المعلمون مبررات دعماً لاختياراتهم، من الممكن أن الكثير من المبررات المقدمة من قبل المدرسين الذين كانت أحكامهم ضعيفة تنطبق على تعلم المفردات والاستخدام المثمر للمفردات، ولكنها أقل ارتباطاً بتمييز الكلمة في أية مهمة قرائية حيث يكون مطلوباً من الطلاب فهم الأفكار الرئيسة فحسب. وقد تكون الحال أن المدرسين الذين كانت أحكامهم ضعيفة أفرطوا في التعميم بشأن سمات لغوية محددة وافترضوا أن هذه السمات كانت تمثل صعوبة بالمعنى المطلق نوعاً ما.

## ٧- الخاتمة

## Conclusion

تشير نتائج الدراسة إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الذين يتكلمون نفس اللغة الأولى L1 لطلابهم بشكل عام يكونوا أكثر دقة في تحديد مصادر صعوبة المفردات في النصوص القرائية من المدرسين الذين لغتهم الأم الإنجليزية ولكنهم ليسوا على معرفة باللغة الأولى للطلاب L1. وعملياً، معظم مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL غير الناطقين باللغة يتشاركون اللغة الأولى L1 مع طلابهم وبالتالي فهم أكثر احتمالاً لأن ينجحوا في التركيز على مجالات الصعوبة المحتملة من وجهة نظر طلابهم. ومع ذلك، بين البحث أنه في نطاق كل مجموعة من مجموعات الطلاب الأربع، وجدت فروقات فردية كبيرة في القدرة على تحديد صعوبة المفردات. وبعد

التفسيرات الممكنة لضعف اتخاذ القرار قدمها المدرسون أنفسهم في المبررات التي قدموها دعماً لاختياراتهم من الكلمات. ويبدو أن هذه الاختيارات تقوم على تعميم مفرط لنتائج البحث في تعلم مفردات اللغة الثانية.

سمحت لنا مجموعات المدرسين الأربع في هذه الدراسة فحص الطرق التي تساهم بها متغيرات المدرسين مثل اللغة (لغة أولى L1/ لغة ثانية L2)، والخبرة في الوعي بصعوبة المفردات. ومع ذلك، فإن المدرسين المبتدئين لم يكونوا دوماً أصغر سناً (وبالتالي قريبين من طلابهم من حيث الخبرة) ولا يدرس المدرسون غير الناطقين باللغة دائماً الطلاب الذين يتكلمون نفس لغتهم. إن مزيداً من الأبحاث التي تشمل مدرسين مبتدئين أكبر سناً قد تبين أنهم لا يفهمون صعوبات المتعلمين بشكل جيد مثلما يفهمها المدرسون المبتدئون الأصغر سناً وأن التقارب في السن بين المدرسين المبتدئين في الدراسة الحالية والطلاب يفسر القدرة الملاحظة لدى المدرسين للتعرف على المفردات الصعبة. وفي حين أن الناطقين باللغة الإنجليزية يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في كافة أنحاء العالم، فإن دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL غير الناطقين بها يميلون للعمل في بلدانهم، ويدرسون طلاباً من نفس خلفياتهم اللغوية. ومن المثير والمفيد إجراء بحث لمتابعة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNST الذين يدرسون طلاباً لا يعرفون (أي المدرسين) لغتهم الأم أو يدرسون مجموعات متعددة لغوياً.

وعلى المستوى النظري، تثير نتائج الدراسة الحالية تخمينات حول العلاقة بين الخبرة التدريسية والوعي اللغوي. والسؤال الذي أثير منذ البداية هو ما إذا كان الوعي اللغوي مكوناً ضرورياً للخبرة التدريسية. وحاليا، فإن الخبرة في المهن لا تقاس بشكل موضوعي، ولكنها تميل للاعتماد على أحكام الأقران والمؤشرات الخاصة الأخرى. في الدراسة الحالية، وجد أن العديد من المدرسين المبتدئين من غير الناطقين باللغة (NNN)

أظهروا مستوى مرتفعاً جداً من الوعي بصعوبة المفردات لدى المتعلمين الأمر الذي يشير إلى أن أي علاقة يمكننا تأكيدها بين الوعي اللغوي والخبرة من غير المحتمل أن تكون علاقة خطية. ومع ذلك يبدو معقولاً افتراض أن الوعي اللغوي يمكن قياسه بشكل موضوعي بشرط إمكانية التوصل إلى وصف أو تعريف مقبول للوعي اللغوي لمدرسي اللغة. كذلك لا بد من الاعتراف أن الأفكار حول الخبرة في التدريس لا تزال كذلك في طور التطوير وإمكانية إنتاج مقاييس أكثر موضوعية للخبرة التدريسية لا تزال قائمة.

## ٨- المراجع

**References**


Andrews, S. (1994). The grammatical awareness and knowledge of Hong Kong teachers of English. In N. Bird, P. Falvey, A.B.M. Tsui, D.A. Allison & McNeill (Eds.), Language and learning. Hong Kong: Education Department. 508-520

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993. Surpassing ourselves. Chicago, IL: Open Court.

Berliner, D.C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds). Effective and responsible teaching: The new synthesis. CA: Jossey-Bass, 227-248

Berry, R. (1995). Grammatical terminology: Is there a student/teacher gap? In D. Nunan, R. Berry & V. Berry (Eds.), language awareness in language education (vol2). Hong Kong: Department of Curriculum Studies, The University of Hong Kong, 51-68

Brutten, S.R. (1981). An Analysis of student and teacher indications of vocabulary difficulty. RELC Journal, 12(1), 66-71

Bulteel, J. (1992). Criteria for vocabulary selection for teaching purposes. Principles, lists and teaching practice. Licentiate thesis, Applied Linguistics. KU Leuven

Carter, R. (1987a). Is there a core vocabulary? Some implications for language teaching. Applied Linguistics, 8(2), 178-193

Carter, R. (1987b). vocabulary: Applied LINGUISTIC perspectives. London: Allen & Unwin.

Davis, A. (1991). The native speaker in applied linguistics. Edinburgh: University of Edinburgh Press

Goethals, M. (1994). Vocabulary management in foreign language teaching and learning. In K. Carlon, K. Davidse & B. Rudzka-Ostyn (Eds.) Orbis/Supplementa 2 (perspectives on English). Leuven: Peeters. 484-506

James, C. & Garret, P. (Eds.) (1991). Language awareness in the classroom. London: Longman

Laufer, B. (1988). The concept of "synforms" (similar lexical forms) in L2 learning. Language and Education. 2(2)113-132

Laufer, B. (1989). A factor of difficulty in vocabulary learning: Deceptive transparency. AILA Review, 6, 10-20

McNeil, A., (1990). Vocabulary learning and teaching: Evidence from lexical errors in the spontaneous speech of ESL learners. Institute of Language in Education Journal, 7, 141-153

McNeil, A., (1992). Helping ESL learners to read: Teacher and student perceptions of vocabulary difficulties. In N. Bird & J. Harris (Eds.), Quilt and quill: Achieving and maintaining quality in language teaching and learning. Hong Kong: Education Department. 150-165

Meara, P. & Ingle, S. (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon. Second Language Research, 2(2), 160-171

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Paikeday, T.M. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Visser, A. (1990). Learning vocabulary through underlying meanings: An investigation of an interactive techniques. RELC Journal, 21(1), 11-28

Zimmerman, R. (1987). Form-oriented and content-oriented lexical errors in L2 learners. International Review of Applied Linguistics, 25(1), 55-67

## ملحق أ: النص القرائي المستخدم في الدراسة

## Appendix A: Reading Text Used in the Study

### السيف القادر على الشفاء The sword that can heal

في حين أن العلماء العسكريين يختبرون أشعة الليزر أمام الأقمار الصناعية، يستخدمها الجراحون كمشارط دقيقة بشكل مذهل. ويمكن حتى استخدامها لتفجير القنابل الهيدروجينية. ويمكن تركيز الحزمة للكشف عن خمس حجم شعرة بشرية، مع أن شدته كافية لقتل خلايا سرطانية أو النفاذ عبر العظام الأكثر رقة.

وقبل أكثر من عقد مضى، أدرك جراحو العيون أن بإمكانهم استخدام حزمة الليزر لرتق أوعية دموية مجهريه في الشبكية بشكل فردي. والحزمة دقيقة جداً بحيث لا يسخن إلا الهدف فقط. الآن تحولت قدرته الصاعقة ذات الرأس المدبب لتدمير الخلايا السرطانية وتقليل علامات الوحمات. بالنسبة لمعالجة السرطان، لا بد من قتل الخلايا المريضة بينما المجاورة لها السليمة تترك بدون أي أذى. وحيث يكون ممكناً مهاجمة السرطان بشكل مباشر ودقيق، تكون المعالجة الليزرية فعالة: والمراحل السرطانية المبكرة من سرطان العنق والجلد جرى معالجتها على نطاق واسع بنجاح. إن هذا النوع من السرطان لا يمكن الوصول إليه بسهولة. وبالنسبة لأنواع السرطانات التي يمكن الوصول إليها، هنالك تقنية جديدة و قيمة حيث يتم حقن المريض بمادة كيماوية تقوم بالالتصاق بالخلايا السرطانية. وعندما تلامس اشعة الليزر المادة الكيميائية، تطلق الاخيرة شكلا من أشكال الأكسجين الذي يقتل هذه الخلايا.

إن الدقة الرائعة لليزر الجراحي يمكن زيادتها من خلال إرسال الحزمة على طول ألياف زجاجية أكثر دقة من شعر الإنسان بكثير. وتحملها "الألياف البصرية" من حول الزوايا وتوجهها بدقة نحو منطقة صغيرة ؛ وبالتالي فإن القليل جداً من الحزمة ينفذ من

الزجاج وعليه فليس هناك خطر إتلاف الخلايا السليمة. وهذه التقنية مفيدة بشكل خاص في جراحة الأذن.

وفضلاً عن ذلك، يمكن لحزمة الليزر كذلك إزالة العظم، وبالتالي فهي عظيمة القيمة في جراحة الأذن. إن الأصوات التي نسمعها تنتقل من طبلة الأذن إلى أعصاب الأذن من خلال مجموعة رقيقة من العظام المحورية التي أحياناً تتصلد بحيث تسبب الصمم. وتقوم حزمة الليزر بتبخير العظم بدون ملامسة أي من الأنسجة القريبة. ويتم تثبيت الحزمة لتجنب حدوث علامات التي تختفي تماماً. إن هذه الدقة في الاستهداف تجعل الليزر أداة مفيدة لطبيب الأسنان كذلك؛ فيمكن الوصول للعصب من خلال ثقب يتم حفره في مينا الأسنان.

الوحمات، التي كانت معالجتها في وقت ما غير ممكنة، هي كتلة من الأوعية الدموية، ولكونها حمراء، فإنها تمتص حزمة الليزر بشكل أقوى. فتقوم برتقها بحيث تصبح العلامة أقل وضوحاً. إن الخلايا الطبيعية لسطح الجلد والتي لا تمتص حزمة الليزر كثيراً تعمل على الشفاء وتساعد في طمس العلامة. وتستطيع الحزمة القطع بدقة لا يمكن للمشرط بلوغها. قد تحول العملية حياة الناس، الذين كان قدرهم في السابق إجراء عملية جراحية تجميلية تبقى أثارها معهم طوال حياتهم، إلى حياة جديدة.

ومع أن هذا التطبيع مستخدم على نطاق واسع في أمريكا، ففي بريطانيا مستشفيان فقط يقدمان هذه المعالجة، وأحدهما يجد نفسه ملزماً على تحذير المرضى أن نجاح العملية غير مؤكد. ومع ذلك، حوالي عشرة مراكز جديدة سيتم افتتاحها قريباً. ومع هذا، فإن بريطانيا أحد رواد المعالجة الليزرية لنزف القرحة الهضمية، وهذه إلى جانب الأدوية الجديدة يعني إمكانية معالجة القرحة بدون الجراحة التقليدية. الآن يستخدم الليزر لمعالجة كافة أنواع الأمراض في هذا البلد.

(توني أوسمان في مجلة الصنداي تايمز الملونة ؛ مستنسخة من قبل جرينوال، إس و سوان م. في القراءة الفعالة. كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، ١٩٨٦ ).

**الملحق ب: عناصر في اختبار المفردات المستخدم في الدراسة (الاختبار ١ والاختبار ٢)**

١- ليزر
٢- جراح
٣- حزمة
٤- شدة
٥- طمس
٦- رأس مدبب
٧- بشكل مذهل
٨- مشرط
٩- يفجر
١٠- يحفر
١١- سهل الوصول
١٢- خايا
١٣- مجهري
١٤- مفضل
١٥- الشبكية
١٦- دقيق
١٧- ينفذ
١٨- ينسف
١٩- وحمة
٢٠- يتصلد
٢١- عنق
٢٢- جراحة
٢٣- أنسجة
٢٤- ألياف بصرية
٢٥- محوري
٢٦- يترك أثراً
٢٧- مشتت
٢٨- غير واضح المعالم
٢٩- مصيره
٣٠- دقة
٣١- مينا الأسنان
٣٢- رقيق
٣٣- ملزم
٣٤- شفاء
٣٥- تقيدي
٣٦- يحول
٣٧- طمس
٣٨- تطبيق
٣٩- قرحة
٤٠- يمتص

obeikandl.com

الباب الثالث

# وجهات نظر حول المدرسين غير الناطقين باللغة تحت التدريب

## Perspectives on NNS Teachers- In- Training

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

# طلبة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) من غير الناطقين باللغة من وجهة نظر مشرفي التدريب العملي

# Non-Native TESOL Students as Seen by Practicum supervisors

Enric Llurda, Universitate de Lleida إنريك لوردا، جامعة دي لايدا

## ١ – المقدمة

## Introduction

الأبحاث حول المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS حديثة نوعاً ما وركزت غالباً على التصورات الذاتية للمدرسين لحالتهم كغير ناطقين باللغة مع التشديد بشكل خاص على المساهمات الخاصة التي يمكنهم تقديمها لطلبتهم، مع الإشارة للمشكلات التي ترتبط بحالتهم كغير ناطقين باللغة. لقد قدمت الدراسات وثيقة الصلة استبصارات قوية في ذهنية المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS من خلال استطلاع خياراتهم واتجاهاتهم (مثلاً Medgyes, 1994)، وأحياناً تكملها الملاحظة المباشرة لصفوفهم (Arva & Medgyes, 2000) أو مقابلتهم وجهاً لوجه وبالبريد الإلكتروني خلال فترة زمنية معينة (مثلاً ، Liu, 1999 a and b). وفي هذا الكتاب، تم التوسع في سلسلة من الدراسات في عدة اتجاهات، من ضمنها الدراسات حول آراء الطلاب (إنبار لوري، لا زاباستر، و سيبرا؛ بينكيه و ميدجايز؛ باسيك)، والملاحظة الصفية (كوتس

و دياز)، والحالات الدراسية الوصفية لمساعدي التدريس من غير الناطقين باللغة NNS (ليو)، والتقييم الذاتي لهوية المدرسين الناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين بها NNS (إنبار لوري)، وتوقعات المدرسين فيما يتعلق بصعوبة العناصر المفرداتية الجديدة (ماك نيل)، والدراسة الحالية حول آراء مشرفي التدريب العملي حول المدرسين الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS، التي تركز على اتساع شريحة الطلاب غير الناطقين باللغة NNS في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL عبر الجامعات في أمريكا الشمالية. هذه الفئة جرى التطرق إليها في دراسة ساميمي و برات – جريفر (Sammimy & Brutt-Griffler, 1999) حول التصورات الذاتية للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS خلال مشاركتهم مساقاً محدداً صمم لتغطية موضوع المهنيين من غير الناطقين باللغة NNS. الجديد في الدراسة الحالية يكمن في حقيقة أنه لم تتم الإجابة عن التساؤلات من قبل أفراد الدراسة (أي، المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS أو طلبة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL) إنما وجهت الاستبانه إلى مشرفي التدريب العملي على الطلبة من غير الناطقين باللغة NNS، وهؤلاء يتمتعون بمكانة ممتازة تتيح لهم ملاحظة الصفوف التي يديرها المدرسون الناطقون باللغة NS والمدرسون من غير الناطقين باللغة NNS على حد سواء. ونتيجة لذلك، يمكن أن يقدم مشرفو التدريب العملي تقويمات خارجية مهمة جداً بالممارسات والمهارات التدريسية للطلبة من غير الناطقين باللغة NNS مقارنة بالطلبة الناطقين باللغة NS. وهذه المسافة الخارجية تشكل واحداً من القيم الأساسية لهذه الدراسة.

## ٢- المنهجية

## Method

تدور الدراسة الحالية حول المهارات اللازمة للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS ليصبحوا مدرسي لغة إنجليزية ناجحين. ويمكن صياغة الفرضية التي ألهمت وأرشدت البحث كالتالي:

ف: إن المهارات اللغوية عالية المستوى أساسية لنجاح التدريس الذي يقوم به مدرسو اللغة من غير الناطقين لها NNS. والمهارات التعليمية مهمة كذلك، بشرط تحقيق مستوى مقبول مما سبق.

قررت البحث في هذه القضية من خلال إجراء استطلاع بين مشرفي التدريب العملي لتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) ، ذوي الخبرة في ملاحظة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS في تدريبهم العملي. اشتمل الاستطلاع على استبانه خطية، حيث طلب من المشرفين الإجابة عن عدة أسئلة فيما يتعلق بالممارسات التدريسية لطلابهم. وعلى الرغم من أنه كانت هناك بعض الأسئلة المفتوحة، فإن قدراً كبيراً منها كانت أسئلة مغلقة تطلب من المبحوثين اختيار خيار واحد، وبشكل خاص كان عليهم تقدير النسبة المئوية للطلبة من غير الناطقين باللغة NNS التي تقع ضمن كل فئة من الفئات المعطاة.

أرسلت النسخة الأولية من الاستبانه إلى اثنين من مشرفي التدريب العملي ذوي الخبرة من أجل الدراسة الاستطلاعية. وتم اقتراح بعض التغييرات التي دمجت في النسخة النهائية. لقد صممت الاستبانه بناءً على افتراض أن المهارات اللغوية الجيدة أساسية لمدرسي اللغة، وبالتالي عالجت أسئلة عديدة هذه القضية، وكذلك تأثير المهارات التدريسية واللغوية في نجاح تدريس اللغة. وبالإضافة إلى ذلك، جرى استبعاد الاستبانة لتكون مصدراً للمعلومات حول الطوبولوجيا الفعلية للطلبة من غير الناطقين باللغة NNS في برامج تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في أمريكا الشمالية.

واستفسرت الاستبانه (انظر الملحق أ) عن الخصائص العامة للطلبة من غير الناطقين باللغة NNS، (الأسئلة من ١- ٧)، ومهاراتهم اللغوية (الأسئلة ٩- ١٤)،

وكذلك آراء المستجيبين فيما يتعلق بأداء غير الناطقين باللغة NNS في التدريب العملي، واحتمالية توافر الفرص المهنية بعد التخرج (الأسئلة من ١٥- ٢٠). وفي الغالب كانت توجد أسئلة مقفلة حيث كان على المستجيبين تقديم إجابة رقمية تعكس النسبة المئوية لطلبتهم والتي قد تمثل كل مجموعة، وبضعة أسئلة مفتوحة حيث كان متوقعاً أن يفتح المشرفون عقولهم ويعطوا تفاصيل يمكن أن تسهل فهم افكارهم.

تركز الأسئلة (٩- ١٤) على بعض مكونات الكفاءة اللغوية التي ذكرت في الأدبيات باعتبارها مهمة في تحديد خصائص المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS (Medgyes, 1994; Tang, 1997; Kamhi-Stein, 2000a, 2000b). وبعض تلك المكونات، وتحديداً الوعي اللغوي والنحو، كانت تذكر باعتبارها تشكل نقاط قوة للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS بالمقارنة بالمدرسين الناطقين باللغة NS. والمكونات الأخرى تناظر مساوئ أو نقاط الضعف المزعومة للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNS (مثلاً، الطلاقة، واستيعاب ما يسمع واللفظ).

كانت الأسئلة التي تتناول احتمالية الفرص المهنية (٧- ٢٠) تقوم على فرضية أنه ليس كل المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS يمكن أن يكونوا ملائمين لتدريس اللغة لكافة المستويات في كافة السياقات الممكنة، ولكن قد يكون البعض أكثر موهبة من المدرسين الناطقين باللغة NS في بعض المواقف الخاصة. وعليه، فقد طُلب من المشرفين الإشارة إلى عدد المدرسين الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS عندهم الذين قد يجدون سهولة في تدريس اللغة الإنجليزية في أمريكا الشمالية، أو بلدهم الأصلي، ولأي مستوى، وما إذا كان هناك مدرسون من غير ناطقين باللغة NNS ممن قد لا يوصون بهم للتدريس على الإطلاق.

قدمت الأسئلة (١٥-١٦) و(٢١-٢٤) فراغات للتعليقات الشخصية، بحيث يتمكن المستجيبون من تضمين إجاباتهم وجهات نظر أكثر. وسمح السؤال (١٥) لهم بتكملة إجاباتهم لأسئلة مغلقة سابقة، في حين أن السؤال (١٦) كان بذاته سؤالاً مغلقاً مع وجود فراغ للشرح. وفي السؤالين (٢٢، ٢١) يمكن للمستجيبين أن يزيدوا من تعليقاتهم حول طلاب معينين من غير الناطقين باللغة NNS وإلى أي مدى يعتقدون أنهم يمثلون مجموعة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNS ككل، بينما السؤالين (٢٣ و٢٤) تتعلق بتأثير الكفاءة اللغوية، والمهارات التدريسية على نجاح تدريس اللغة. ولاحقاً تم تجميع الإجابات على هذه الأسئلة مفتوحة النهايات وتم حساب نوع الآراء وجرت مناقشتها أدناه.

وكان اختيار المشاركين يقوم على خريجي برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) المذكورين في كشاف جارشيك (Garshick, 1998) لبرامج الإعداد المهني في الولايات المتحدة وكندا ١٩٩٩- ٢٠٠١. وبسبب أن هناك احتمالية أن يكون عدد الاستبانات غير المسترجعة كبيراً، فقد أرسل الاستطلاع إلى كافة البرامج المذكورة في الكتاب التي ذكرت مساق التدريب العملي كجزء من متطلبات البرنامج. وتم إرسال رسالة غلاف مع الاستبانه إلى (١٧٨) جامعة. تم استرجاع (٤١) استبانة من أفراد في مجموعة متنوعة من الجامعات. ثمانية وعشرون مؤسسة كانت مدارس حكومية والثلاثون الباقية كانت مؤسسات خاصة جميعها تتوزع عبر معظم المناطق الجغرافية لأمريكا الشمالية.

المشكلة الأولى التي ظهرت مباشرة بعد استلام عدة استبيانات مستكملة كانت أن ثلاث من الاستجابات جاءت من كيبك، وهي مقاطعة كندية اللغة الإنجليزية فيها ليست هي اللغة السائدة. وعلى الرغم من أن البرامج كانت تدرس باللغة الإنجليزية

بشكل خاص، فإن السياق والطلاب بشكل واضح كانوا مختلفين عن المؤسسات المشاركة الأخرى. إن حقيقة أن البرامج كانت تدرس في منطقة ناطقة باللغة الفرنسية كان الاعتقاد أنها ستؤثر على تجانس العينة الأمر الذي كانت السبب الرئيسي لاختيار برامج أمريكية من أمريكا الشمالية فقط من أجل الدراسة. وبالفعل، تقرر عدم إدراج الاستجابات الثلاث من سياقات غير إنجليزية في التحليل. وبالإضافة إلى الاستبانات الثلاث من كيبك، لم يكن بالإمكان أخذ ست استبيانات أخرى بالاعتبار لأن المستجيبين أشاروا أن برامجهم ليس فيها أي طالب غير ناطق باللغة خلال العام الأكاديمي الماضي، الأمر الذي يحدد العدد الكلي للاستجابات التي سيتم الإشارة إلى النتائج بشأنها إلى اثنتين وثلاثين.

## ٣- النتائج
## Results

تقدم الاثنان وثلاثون قسم أو مدرسة برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) المستطلعة، كانت متباينة تماماً وبدا أنها تمثل مجالات مختلفة مشمولة أكاديمياً في إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ ومدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في أمريكا الشمالية. و تشتمل تلك المقررات: اللغة الإنجليزية، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، واللغويات، اللغويات التطبيقية، والتربية، والدراسات الدولية.

قدمت سبع وعشرون جامعة برنامج ماجستير في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ و برنامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) والخمس الباقية قدمت أنواعاً أخرى من الشهادات الجامعية في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ وتدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) على مستوى البكالوريوس. وبالنظر إلى الموقع الجغرافي لتلك الجامعات الاثنتين والثلاثين، كانت اثنتا عشرة تقع في

ولايات أمريكية أو مقاطعات كندية على ساحل المحيط الأطلسي، وست كانت ولايات أو مقاطعات على امتداد الساحل الغربي، والأربع عشرة الباقية كانت موزعة في أنحاء أمريكا الشمالية من ضمنها هاواي.

وتراوح عدد الطلاب المسجلين في برامج التدريب العملي خلال الفصل السابق بين ٥ و٥٠، وهو مدى واسع من حجم البرامج يعكس التنوع الموجود عبر مؤسسات أمريكا الشمالية التي تقدم درجات علمية في تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL). ومتوسط عدد الطلاب كان (٢١,٣)، والوسيط (٢٢). وتراوح عدد الطلاب غير الناطقين باللغة بين (١) إلى (٣٠)، والمتوسط كان (٧,٧) والوسيط (٨). وكما يمكن أن نلاحظ، بلغ غير الناطقين باللغة NNS ٣٦٪ من المجموع الكلي للطلاب في البرنامج.

إذا نظرنا إلى خصائص الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS الذين شاركوا في البرامج، جميعهم تقريباً في أواخر العشرين وحوالي ثلاثة من كل أربعة طلاب كانوا إناثا. وينبغي ملاحظة أنه في (١٠) برامج ١٠٠٪ من الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS كانوا إناثا. وخلفية الطلاب من اللغة الأولى كانت متباينة تماماً على الرغم من سيادة اللغات الآسيوية (الصينية، واليابانية، والكورية)، موجود أقل للإسبانية والعربية، وإلى مدى أقل بكثير الفرنسية، والألمانية، والإيطالية، والبرتغالية، واليونانية، والسواحلية، والروسية. وكما تبين الاستجابات للسؤال (٧)، كانت الغالبية (حوالي ٧٨٪) قد وصلت مؤخراً من بلدانها الأصلية وكانت عودتها محتملة من أجل متابعة مهنة تدريس اللغة. والبقية (٢٢٪) من المفترض أنهم كانوا من غير الناطقين باللغة NNS ممن كانوا في السابق يعيشون في أمريكا الشمالية طوال عدد معين من السنوات عندما سجلوا في برنامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL).

### (٣,١) المهارات اللغوية للطلبة من غير الناطقين باللغة في البرامج
### Language Skills of NNS Students in the Programs

كان الوعي اللغوي هو المهارة الوحيدة التي تم الإشارة فيها إلى أن أداء معظم الطلاب غير الناطقين باللغة NNS كان أفضل أو يساوي أداء الناطقين باللغة NS: متساوو الأداء (٥٠٪)، أعلى (٣٤٪)، أقل (١٧٪) (انظر الجدول ١). والمهارة الأخرى الوحيدة التي كان يعتقد أن الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS كانوا مساوين للناطقين باللغة NS كان استيعاب السماع. وتمت الإشارة إلى أن لدى نصف الطلبة من غير الناطقين باللغة NNS (٤٨٪) "استيعاب سماع مشابه للناطقين باللغة NS"، في حين أن ٣٨٪ كانوا يقعون ضمن فئة "ذوي الأداء الجيد لكنه لا يكافئ أداء الناطقين باللغة NS. وفقط (١٤٪) كانت لديهم مهارات سماع "ضعيفة" بحسب المشرفين (انظر الجدول ٢).

كانت النتائج بالنسبة لأسئلة الطلاقة والنحو متشابهة نوعاً ما. كانت الطلاقة بالنسبة لـ (٤٩٪) توصف بأنها "جيدة لكنها أجنبية" (الجدول ٣). والنصف الآخر كان موزعاً بين "مشابهين للناطقين باللغة NS" (٢٣٪) والطلاقة "الضعيفة" (٢٨٪). وبالنسبة لتقييمات النحو، غالبية الطلاب (٥٣٪) كانوا ضمن فئة "جيد لكنه أجنبي". و"مشابه للناطق باللغة" كان الوصف الذي اختاره (٣٢٪) من الطلاب من غير الناطقين باللغة، وتمت الإشارة أن البقية (١٥٪) كان لديهم نحو "ضعيف" (الجدول ٤).

تبين النتائج التي تتعلق بسرعة الكلام أن نصف الطلاب تقريباً (٤٨٪) كانت سرعتهم "مشابهة للناطقين باللغة NS"، و٤٤٪ كانوا "يتكلمون بشكل أبطأ من الناطقين باللغة NS"، و٨٪ من غير الناطقين باللغة NNS كانوا يتكلمون "أسرع من الناطقين باللغة NS" (الجدول ٥).

جرى تقييم (٦٠٪) من الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS بأن لديهم لكنة أجنبية "مفهومة تماماً وواضحة". وخيارا اللكنات - "مشابهة للناطقين باللغة NS"،

و"إشكالية"- انطبقت على ٢٤٪ و١٦٪ من الطلاب من غير الناطقين باللغة على التوالي (الجدول ٦).

**الجدول (١). الوعي اللغوي للطلاب من غير الناطقين باللغة NNS.**

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| أعلى من معظم الناطقين باللغة NS | ٨٠ | ٣٤٪ |
| مساوٍ لمعظم الناطقين باللغة NS | ١١٨ | ٥٠٪ |
| أقل من معظم الناطقين باللغة NS | ٤٠ | ١٧٪ |
| | (العدد= ٢٣٨) | ١٠٠٪ |
| | | |
| P<.01 | Df=2 | X2=38.36 |

**الجدول (٢). استيعاب السماع للطلبة من غير الناطقين باللغة NNS.**

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مشابهون للناطقين باللغة | ١١٢ | ٤٨٪ |
| جيدون ولكنهم أجانب | ٩٠ | ٣٨٪ |
| ضعفاء | ٣٤ | ١٤٪ |
| ٢<br>X = 41.12 | (n=236) | 100% |

**الجدول (٣). الطلاقة للطلبة غير الناطقين باللغة NNS.**

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مشابهون للناطقين باللغة | ٥٧ | ٢٣٪ |
| جيدون ولكنهم أجانب | ١١٨ | ٤٩٪ |
| ضعفاء | ٦٨ | ٢٨٪ |
| 2<br>X = 26.10 | (n=243) | 100% |
| | Df=2 | p< 0.01 |

الجدول (٤) التحول لدى الطلبة غير الناطقين باللغة NNS.

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مشابهون للناطقين باللغة | ٧٧ | ٪٣٢ |
| جيدون ولكنهم أجانب | ١٢٧ | ٪٥٣ |
| ضعفاء | ٣٦ | ٪١٥ |
| $X^2 = 51.92$ | (n=240) | 100% |
| | Df=2 | p< 0.01 |

الجدول (٥) سرعة الكلام للطلبة غير الناطقين باللغة NNS.

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مشابهون للناطقين باللغة | ١٢٧ | ٪٤٨ |
| جيدون ولكنهم أجانب | ١٩ | ٪٨ |
| ضعفاء | ١٠٤ | ٪٤٤ |
| $X^2 = 60.40$ | (n=236) | 100% |
| | Df=2 | p< 0.01 |

الجدول (٦) لكنة الطلاب غير الناطقين باللغة NNS.

| السمة | العدد | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| مشابهون للناطقين باللغة | ٥٧ | ٪٢٤ |
| جيدون ولكنهم أجانب | ١٤٥ | ٪٦٠ |
| ضعفاء | ٤٠ | ٪١٦ |
| $X^2 = 78.76$ | (n=242) | 100% |
| | Df=2 | p< 0.01 |

جميع قيم $X^2$ كانت ذات دلالة عند المستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن توزيع الطلاب من غير الناطقين باللغة NNS في كل فئة (مثلاً أعلى من الناطقين باللغة NS،

مساوي للناطقين باللغة NS، أقل من الناطقين باللغة NS) لم يكن عشوائياً في أي جانب من جوانب اللغة الست التي تتضمنها الاستبانه وهي: الوعي اللغوي، الطلاقة، النحو، استيعاب السماع، سرعة الكلام، واللكنة. وبالتالي، يتبين أن المستجيبين كانوا بالفعل يقيمون المهارات اللغوية للطلاب من غير الناطقين باللغة NNS- بالنسبة للمهارات اللغوية للناطقين باللغة NS- بطريقة منظمة وذات دلالة.

**(٣,٢) الأداء التدريسي للطلبة غير الناطقين باللغة Teaching Performance of NNS Students**

لم تشتمل الإستبانة على سؤال خاص يستفسر عن المهارات التدريسية لغير الناطقين باللغة NNS، ومع ذلك، فإن الأسئلة (١٦-٢٠) طلبت من مشرفي التدريب العملي مقارنة الأداء التدريسي لغير الناطقين باللغة NNS وللناطقين باللغة، وكذلك عدد الطلاب غير الناطقين باللغة NNS المشاركين في برامجهم الذين قد يكونوا مستعدين للتوصية للتدريس على مختلف المستويات (أي، متقدم، متوسط مرتفع، متوسط متدنٍ، ومبتدئ) وفي سياقات مختلفة (أي، اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL).

وبحسب الاستجابات للسؤال (١٦)- "كيف تقيم الأداء التدريسي لغير الناطقين باللغة NNS بشكل عام في التدريب العملي مقارنة بالأداء التدريسي للناطقين باللغة NS المسجلين في نفس البرنامج؟" - كان الأداء التدريسي لغالبية غير الناطقين باللغة NNS (٧٢٪) مساوياً للأداء التدريسي للناطقين باللغة NS، ولكن (٢٢٪) من غير الناطقين باللغة NNS كانوا أضعف من معظم الناطقين باللغة NS، و(٦٪) فقط كان أداؤهم أفضل من الأداء التدريسي للناطقين باللغة NS.

الاستبصار الآخر المثير قدمته الإجابات عن السؤال (١٩) - "كم طالبا من طلبتك غير الناطقين باللغة NNS يمكن أن توصي بهم للتدريس في أي من المستويات

الآتية؟": معظم الطلاب غير الناطقين باللغة NNS يمكن التوصية بهم للتدريس في مستوى المبتدئ، والمتوسط المتدني (٨٩٪ و٩٠٪ على التوالي)؛ ٧٧٪ يمكن التوصية بهم للتدريس على المستوى المتوسط الأعلى؛ و٦٢٪ فقط اعتبروا جاهزين للتدريس للمستويات المتقدمة.

السؤال (١٧)- "ما هي نسبة طلابك غير الناطقين باللغة NNS الذين لا يجدون صعوبة في تدريس الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في أمريكا الشمالية؟"- كان معدل الإجابة عنه ٥٩٪ بينما السؤال (١٨)- "ما هي نسبة الطلبة غير الناطقين باللغة NNS الذين لا يجدون صعوبة في تدريس طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في بلدهم الأصلي؟"- كان له نسبة أعلى (٩٧٪) بشكل ذي دلالة. وبحسب الاستجابات المعطاة للسؤال (٢٠)- "كم من طلابك غير الناطقين باللغة NNS لا يمكن أن توصي بهم للتدريس على الإطلاق؟" - فقط ٦٪ من الطلاب غير الناطقين باللغة NNS لا يمكن التوصية بهم للقيام بأي تدريس أبدا.

ولا بد من ملاحظة أن النسب المئوية التي تم الحصول عليها من خلال الخيارات المختلفة في الأسئلة من (١٧- ٢٠) ليست خاصة. مثلاً قالت أحدى المستجيبات إنها قد لا توصي باثنين من طلابها غير الناطقين باللغة NNS الثلاثة للتدريس على الإطلاق (السؤال ٢٠) ولكنها ظنت أن الطلاب الثلاثة قد لا يجدون صعوبة في التدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (السؤال ١٨).

### (٣,٣) العلاقة بين الكفاءة اللغوية والمهارات التدريسية

### Relationship Between Language Proficiency and Teaching Skills

كان السؤال (١٥)- "إلى أي مدى تعتقد أن العوامل في الأسئلة (٩- ١٤) (الوعي اللغوي، الطلاقة، النحو، مهارات استيعاب السماع، سرعة الكلام، اللكنة الأجنبية) تؤثر على قدرة طلبتك غير الناطقين باللغة NNS على تدريس اللغة

الإنجليزية؟- سمح باستجابات مفتوحة وبالتالي تم الاستجابة له بشكل متنوع تماماً. تراوحت الإجابات من "تافه" إلى "مهم جدا" . تضمنت ست استجابات كلمة "بعض" (مثلاً" بعض الشيء"، و"إلى مدى ما"). وأخيراً أعطى بعض المستجيبين إجابة غير مباشرة على السؤال، والذي بالرغم من ذلك أشار إلى أنه اعتبروا المهارات اللغوية مهمة في أداء تدريس اللغة (مثلاً، R-12 ؛ "أنا مهتم تماماً بطالب تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) ذي القدرة المتدنية في الكلام والنحو" ؛ R-17، "في الغالب لدى الطلاب الضعاف مشاكل أكبر في التواصل مع الطلاب").

تناول السؤال (٢٣) من الاستطلاع الأهمية النسبية للكفاءة اللغوية والمهارات التدريسية في نجاح التدريس. أربعة عشر مستجيب (٤٤٪) اعتبروا أن المهارات التدريسية والكفاءة اللغوية على حد سواء تؤثر بشكل قوي على النجاح. تسعة مستجيبين (٢٨٪) اعتقدوا أن المهارات التدريسية أساسية، وثمانية (٢٥٪) اعتقدوا أن المهارات التدريسية أكثر أهمية. والمستجيب الباقي لم يجب عن هذا السؤال.

**(٣,٤) الأسئلة مفتوحة النهايات Open-ended Questions**

أعطي المستجيبون فراغاً في الاستبانه لكتابة بعض التعليقات الإضافية حول الطلاب غير الناطقين باللغة NNS في البرامج (السؤالان ١٦ و٢١ بشكل خاص). تم تجميع تلك التعليقات في المجموعات المنفصلة الست الآتية (تم إدراج بعض نماذج الإجابات التي تناظر كل مجموعة):

أ) الطلاب غير الناطقين باللغة NNS المسجلون في البرامج هم طلاب جرى اختيارهم من قبل.

• العديد من طلبتنا غير الناطقين باللغة NNS هم طلبة أذكياء حاصلون على منح دراسية-"خيرة الخيرة".

• لدينا قبولات شديدة التنافسية ولدينا طلبة دراسات عليا غير ناطقين باللغة NNS وناطقون باللغة NS.

ب) إنهم يثرون البرنامج ؛ لأنهم يجلبون التنوع إليه.

• فهم يعززون من البرنامج بالنسبة للطلبة الناطقين باللغة NS لأنهم لديهم وجهات نظر مختلفة.

• يستفيد طلبتنا الناطقون باللغة NS من حضورهم.

ج) الشك فيهم بسبب كونهم غير ناطقين باللغة NNS.

❖ المشكلة التي أواجهها أحياناً هي المقاومة من جانب طلبة التدريب العملي الناطقين باللغة NS الذين ينفرون من العمل مع الطلبة غير الناطقين للغة NNS

❖ إنهم يواجهون بعض المقاومة من جانب مدرسين معينين.

د) المشكلات اللغوية (غير الناطقين باللغة NNS).

❖ مشكلات المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ليست في مجال النحو والمفردات بشكل أساسي، إنما مشكلتهم الرئيسة هي في التواصل في اللغة الثانية L2 (محادثة أو كتابة) وغالباً تكون في مجال البراغماتية PRAGMATICS.

❖ غير الناطقين باللغة NNS ممن أخفقوا بشكل عام كانت لديهم مشكلات في اللغة والمهارات على حد سواء.

هـ) الاختلاف بين الطلاب غير الناطقين باللغة NNS.

• بعضهم أتى من بلدان ذات تدريب تقليدي وقوي في اللغة (كطلاب ومدرسين) ؛ وآخرون جاؤوا من أماكن أكثر تقدماً. بعضهم أصغر سناً - ذوي خبرة قليلة وعقول منفتحة جداً ؛ وبعضهم الآخر أكبر سناً وأكثر تشبثاً بأساليبهم. تماماً مثل طلبتنا الناطقين باللغة NS، لكن يصعب التعميم.

• يميل غير الناطقين باللغة NNS لأن يكونوا أكثر تنوعاً من الناطقين باللغة NS في ردة فعلهم اتجاه الإشراف، فهم يميلون لأن يكونوا أكثر مرونة وأشد صلابة.

و) يعملون كنماذج أدوار.

❖ العديد من الطلاب ليس لديهم ممانعة أن يتم تدريسهم من قبل مدرس كفء غير ناطق باللغة NNS، وفي الحقيقة، يعمل المدرس المقيم غير الناطق باللغة NNS كنموذج للمدى الذي يمكن للطلاب تحقيقه.

كان يتم باستمرار دعوة المدرسين الطلاب غير الناطقين باللغة NNS لدي، للعمل مع طلبة من نفس فئتهم اللغوية أو التواصل/ والعمل كضابط ارتباط مع أولياء الأمور. لقد كان ذلك ايجابية ولم يكن سلبية أبداً.

ز) المقارنة مع طلبة ناطقين باللغة NS ذوي خبرة لغوية أجنبية.

❖ إن معرفتهم بالنحو، وحساسيتهم البين – ثقافية، ووعيهم لحاجات الطلاب ليست متفوقة على طلبتنا الناطقين باللغة NSممن كانوا قد عاشوا في الخارج، ولديهم كفاية مناسبة في لغة ثانية L2 معينة. ومع ذلك، في هذه المجالات، ربما لديهم بعض الميزات على الناطقين باللغة NS الذين يفتقرون للكفايات في اللغة الأجنبية أو يفتقرون للخبرة البين– ثقافية.

❖ إن الكفاءة اللغوية والمهارة التدريسية الملائمة ضروريتان، وبالنسبة لأي معلم يمتلك الصفتين، تكون الخلفية في اللغة الأولى L1 غير مهمة.

## ٤– المناقشة

## Discussion

يبدو معقولاً تماماً أن نعتبر أن طلبة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى(TESOL) في مستوى الدراسات العليا غير الناطقين باللغة NNS في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) لأمريكا الشمالية ممثلين بشكل جيد

في العينة الحالية، خاصة إذا لاحظنا التشابه بين الأرقام التي تم الحصول عليها هنا بالنظر إلى عدد الطلبة غير الناطقين باللغة NNS المشاركين في البرامج وأولئك الذين تم الإشارة إليهم في الدراسات السابقة (Polio, 1994, Liu D., 1999).

يسافر عدد كبير من الطلبة الدوليين في كل عام إلى أمريكا الشمالية للحصول على درجة علمية في تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) التي ستتيح لهم العودة إلى بلدانهم الأصلية وقد حصلوا على التدريب والخبرة، وتحسين كفاءتهم اللغوية، وارتفعت توقعات حصولهم على عمل مؤهل بدرجة عالية (Govarderable, Nayar & Sheorey, 1999). ويبين ليو، دي. (Liu, D. 1999) أن الطلاب غير الناطقين باللغة NNS المسجلين في كل عام في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في جامعات أمريكا الشمالية تبلغ ٣٧٪ من العدد الكلي من الطلاب. وفي دراستنا، ٣٦٪ من الطلاب في البرامج المشاركة كانوا غير ناطقين باللغة NNS. ويبدو أن هناك أدلة على أن واحدا تقريباً من كل ثلاثة من خريجي برنامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في معاهد أمريكا الشمالية هو غير ناطق باللغة الإنجليزية NNS. وبالتالي، بالرغم من وصف جرايس (Greis, 1985: 317) لمثل هؤلاء الطلاب بأنهم "أقلية ضئيلة"، فإن الرقم يبدو مرتفعاً بما يكفي ليستحق دراسة تدريب هؤلاء الطلاب، وكذلك احتياجاتهم وتحدياتهم في تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL).

والمقارنة الأخرى المثيرة التي يجب أن نقوم بها هي بين بياناتنا ونتائج استطلاع أجراه بوليو (Polio, 1994) بين (٤٣) من الطلاب الدوليين المسجلين في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) لمستوى الماجستير في سبعة من الجامعات الأمريكية الكبيرة. وبالرغم من اختلاف أهدافه عن أهداف هذه الدراسة،

فإن استطلاع بوليو يقود إلى نتائج مشابهة جداً من حيث ماهية الطلاب الدوليين، ومن أين أتوا، وما هي خططهم المستقبلية. وبحسب بوليو، أكثر من ٩٠٪ خططوا للعودة للتدريس بعد الحصول على درجتهم العلمية. ومعظم هؤلاء الطلاب (٧٢٪) جاؤوا من بلدان آسيوية (اليابان ٣٣٪، تايوان ٣٠٪، وكوريا ٩٪). وهؤلاء الطلاب غير الناطقين باللغة NNS الذين يشملهم الاستطلاع الحالي ليسوا مختلفين كثيراً عن الطلبة غير الناطقين باللغة NNS في دراسة بوليو، حيث أن ٧٨٪ كانوا قد وصلوا حديثاً إلى أمريكا الشمالية، ومن المفترض أنهم قد يرجعوا لأوطانهم بعد التخرج، وكانت الصينية، واليابانية، والكورية هي اللغات التي تذكر بشكل متكرر على أنها اللغة الأولى.

والنسبة المرتفعة من الطلاب الدوليين ممن يلتحقون ببرامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في أمريكا الشمالية بهدف العودة إلى أوطانهم لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL يعزز من الرأي القائل بالحاجة إلى أن اهتماماً أكبر يجب أن يعطى للمتدربين المعلمين غير الناطقين باللغة NNS ولاحتياجاتهم كمدرسين مستقبليين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في مقابل التعليم القياسي لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. ومع ذلك، فقد كان الزعم أن برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في أمريكا الشمالية لا تعد طلابها بشكل كافي لمهمة التدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (١٩٩٩ Brinton & Holten, 1989; Govardhan, Nayar & Sheorey,)، بالرغم النسبة المرتفعة من مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL تحت التدريب المرتقبين التي تشارك في مثل تلك البرامج. وكما يوضح جوفاردهان، نايار، و شيوري (Govardhan, Nayar 1999 & Sheorey,)، فإن برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL)

على مستوى الماجستير في أمريكا الشمالية بحاجة لأن تلقي اهتماماً أكبر لاحتمالية أن ينتهي طلابها للعمل في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. ومع ذلك، فإن محدودية المال والكادر الوظيفي تمنع تلك البرامج من تقديم جوانب ذات علاقة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وإلى جانب ذلك، فإن التدريب العملي في برامج أمريكا الشمالية ستكون بالضرورة في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، وليس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. ومع ذلك، فقد جرت بعض المحاولات لتقديم عناصر ترتبط باحتياجات غير الناطقين باللغة NNS وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في تلك البرامج (Kamhi-Stein, 2000b; Carrier, 2003). ومع ذلك، فإن إغفال احتياجات طلبة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) غير الناطقين باللغة NNS ظاهر للعيان.

**(٤,١) المهارات اللغوية للطلاب غير الناطقين بها NNS's Language Skills**

بالنظر إلى النتائج التي حصلنا عليها في الأسئلة (٩-١٤)، يتضح أن معظم الطلبة غير الناطقين باللغة NNS المشاركين في برامج الماجستير في الولايات المتحدة وكندا هم ناطقون للغة ثانية على درجة عالية من الكفاءة ممن بالرغم من ذلك لديهم بعض الصعوبات في إتقانهم للغة الإنجليزية، خاصةً إذا قارنا بينهم وبين نظرائهم الناطقين باللغة NS. إن الطلاقة والنحو لديهم غالباً تعتبر "جيدة لكنها أجنبية" (الطلاقة ٤٠٪، النحو ٥٣٪)، ولهجتهم الأجنبية تعتبر غالباً "مفهومة تماماً لكنها واضحة: (٦٠٪). وبالرغم من ذلك، هناك نسبة هامة نسبياً (والتي تتراوح من ١٤٪ و٢٨٪) من الطلاب الدوليين في البرامج ممن يمكن وصفهم أن لديهم إما ضعفاً أو مشكلات في الطلاقة، والنحو، واستيعاب السماع، والوعي اللغوي، واللهجة.

هنالك كذلك عدد كبير من الطلاب غير الناطقين باللغة NNSs ذوي الكفاءة العالية الذين يقعون ضمن فئة شبه ناطقين باللغة (يتراوح من ٢٣٪ إلى ٣٢٪ في الطلاقة، والنحو، واللهجة وصولاً إلى الذروة ٤٨٪ في استيعاب السماع). ومع ذلك، يجب أن نكون حذرين عند التعامل مع مفهوم "شبه الناطق باللغة" كما بينتها مناقشة فالديز (Valdes, 1998) حول "حالة شبه الناطق باللغة"، ومناقشة كويكي و ليسكن-جاسبارو (Koike & Liskin- Gasparro, 1999) الذي أجرى دراسة طُلب فيها من طلبة الدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة في دوائر اسبانية عبر الولايات المتحدة تعريف ما يعنيه "شبه الناطق باللغة". وزعم المؤلفان أن هناك اختلاف كثير حول مدى اختلاف الناس في تفسير هذه المصطلح، ودعوا إلى وصف أكثر دقة لمستويات كفاءة غير الناطقين باللغة NNS، خاصةً عندما يصل الأمر إلى حد اختيار مدرس لغة غير ناطق بها NNS.

ولا بد من ملاحظة أن معظم البرامج في الاستطلاع الحالي تطلبت للقبول فيها علامة توفل ٥٥٠ في الحد الأدنى، وبعضها اشترطت حتى علامات أعلى للقبول، الأمر الذي يعمل بوضوح كحاجز لمنع الناطقين بلغة ثانية ذوي الكفايات المتدنية من الدخول للبرامج، وبالتالي زيادة معدل مستوى كفاءة طلبة الدراسات العليا غير الناطقين باللغة NNS في أمريكا الشمالية مقارنة بأولئك الذين ظلوا في بلدانهم، وهي حقيقة يؤيدها الإشارة إلى تميز الطلاب في البرامج التي يمكن أن يوجد في بعض الاستجابات للأسئلة مفتوحة النهاية في الاستبانه. ومع ذلك، بناء على وجود نسبة كبيرة من الطلاب الدوليين في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) على مستوى الماجستير الذين تم استطلاعهم ويقصرون عن مستوى يكافئ الناطقين باللغة NSs (أي، من معظم الجوانب، أكثر من نصف المجموع لا ينتظمون

ضمن فئة "مشابه للناطقين باللغة NSs")، والعدد الكبير نسبياً من غير الناطقين باللغة NNSsذوي "المهارات الضعيفة"، يبدو معقولاً أن نقدم الدعم لتوصيات صريحة بخصوص مكون لغوي في مثل تلك البرامج في أمريكا الشمالية وأي مكان آخر (Berry, 1990; Cullen, 1994; Murdoch, 1994)، أو دعم مقترحات محددة من النشاطات التي تهدف إلى تحسين المهارات اللغوية (Kamhi-Stein, 2000b). إن التوصية بقدر أكبر من تدريس اللغة المستهدفة في برامج تدريب المعلمين ليس ممارسة شائعة، مثلما اعترف ميدجايز (Medgyes, 1994)، وكما توضح مراجعة المساقات المقدمة في برامج أمريكا الشمالية (انظر جارشيك، Garshick, 1998؛ لتلك الغاية). ومن تجربتي الشخصية، وتجربة العديد من زملائي في مختلف الجامعات الإسبانية التي تقدم درجات علمية في اللغة الإنجليزية، أن معظم مساقات اللغة يقدمها المدرسون الجدد حديثو التعيين، الذين في الغالب لا يوظفون بوظائف دائمة وبدوام كامل، الأمر الذي يشير إلى المكانة المتدنية لتلك المساقات بين أساتذة اللغة الإنجليزية، بالرغم من الأهمية الكبيرة التي يميل الطلاب لأن يعطوها لها. إن القضية هامة، ولكن قبل أن نقدم أية آراء أو توصيات فيما يتعلق بالحاجة إلى زيادة تدريس اللغة في برامج تدريب المعلمين، ربما قد نضطر أن ننظر ما إذا كانت الكفاءة اللغوية الأعلى ستقود إلى أن يكون أداء مدرسي اللغة الإنجليزية المرتقبين في صفوفهم أفضل أم لا. فإذا كنا الآن نركز بدقة أكبر على مكون الوعي اللغوي كما تعكسه الإجابات على السؤال (٨)، فعلينا أن نشير إلى تزايد مستوى الوعي اللغوي الذي يذكر بشكل متكرر في الأدبيات باعتباره أحد نقاط القوة لغير الناطقين باللغة NNSs بالنسبة للناطقين باللغة NSs (Medgyes, 1994; Canagarajah, 1999). ويتبين أن الاستجابات للاستبانه تدعم ذلك الرأي، لأنه يعتقد أن ٨٤٪ من غير الناطقين باللغة NNSs بشكل عام لديهم مستوى وعي لغوي يساوي أو أعلى من

الناطقين للغة NSs. وبالتالي فإن العديد من الطلبة غير الناطقين باللغة NNSs ممن ليسوا ضمن الفئة التي يمكن أن توصف بشكل مؤقت أنهم شبه ناطقين باللغة، يمتلكون معرفة معقدة جداً بشأن الكيفية التي تعمل بها اللغة الإنجليزية. تتفق هذه النتيجة مع التصور الشائع أن غير الناطقين باللغة NNSs يميلون لإعطاء أهمية أكبر للتحليل النحوي كما هم الناطقون باللغة NSs، ويمكن أن يقدموا استبصارات في اللغة بالرغم من محدودية المهارات الاتصالية.

تشير علامات الطلاقة إلى أن حوالي نصف الطلاب يمكن وضعهم ضمن فئة "ذوي الكفاءة العالية، لكن غير ناطقين باللغة بشكل مميز)، كما يمكن أن تشير نسبة ٤٩٪ التي حصل عليها خيار "جيد لكن أجنبي". هذه الفئة تناظر تقريباً صورة المدرس الناطق باللغة التي يحملها معظم الناس في أذهانهم (خاصةً في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ، في مقابل الفئة الأصغر بكثير الناطقين بطلاقة شديدة التي يمكن مقارنتها بالناطقين باللغة الأصليين NSs (٢٣٪ في بياناتنا).

إذا نظرنا إلى التقييمات النحوية، فإننا قد نرى أن غالبية غير الناطقين باللغة NNSs تم إدراجهم ضمن فئة "جيد لكن أجنبي"، الأمر الذي يمكن تفسيره على أنه يعني أن مهارتهم النحوية جيدة بما يكفي بالنسبة لمعظم الأغراض الاتصالية، وحتى أغراض التدريس، على الرغم من أنه بشكل واضح لا يشبه النحو لدى الناطق الأصيل باللغة NS. وهذا يقودنا إلى السؤال حول ماهية الحد الأدنى من إتقان قواعد اللغة المستهدفة الذي ينبغي أن يمتلكه مدرس اللغة الجيد. هل ينبغي أن يمتلك المدرس بديهيات قواعدية كالناطق الأصلي للغة؟ ومتابعةً لرأي كوك (في هذا الكتاب)، ينبغي أن يكون الجواب: لا، لأنه لا يمكن أن يكون المدرسون غير الناطقين باللغة NNSs مثل مستخدمي اللغة الأولى L1 الأصليين. ومع ذلك، يتكرر سؤال مدرسي اللغة عن دقة

وكفاية عناصر مفرداتية أو بنى نحوية معينة. وإلى جانب ذلك، في الغالب تواجه مدرسي اللغة مهمة تصحيح المخرجات اللغوية للمتعلمين، والأخطاء التي قد تظهر بالفعل. ويجادل ميدجايز (Medgyes, 1999) أن المدرس الذي لديه إتقان كامل للبديهيات القواعدية فقط (المدرس الأصيل أو شبه الأصيل)يمكن أن يؤدي تلك المهمة بشكل حقيقي. فإذا كان ذلك هو الحال، بحسب نتائج المبحث ٣.٢ فإن أقل من ثلث المدرسين الذين يتابعون درجة الماجستير في تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) في أمريكا الشمالية قد يصلون إلى ذلك المستوى. وهذا الرقم يتباين مع نتائج السؤالين ١٧ و١٨ (أي، كم من طلابهم الناطقين باللغة NS يمكن أن يوصوا بهم للتدريس في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وعدد الطلاب الذين يمكن التوصية بهم للتدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يبلغ تقريباً ضعفي عدد الطلاب الذين يعتبر أن مستواهم في قواعد اللغة الإنجليزية مشابه للناطقين باللغة NSs، الأمر الذي يشير أن مشرفي التدريب العملي، بعد أن لاحظوا المدرسين غير الناطقين للغة الذين كلامهم لا يشبه الناطقين الأصليين باللغة وهم يمارسون التدريس، لم يلاحظوا أي مشكلة في جعلهم يدرسون في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

سرعة الكلام والاستيعاب السماعي هما الجانبان اللذان يتعلقان بطلبة التدريب العملي الأقرب لدرجات شبه الناطقين باللغة (native-like) (٤٨٪ في كلتا الحالتين (على الرغم من أن مشرفي التدريب العملي لا يفحصون مهارات الاستيعاب السماعي للمدرسين الطلاب، وتفاعلهم المباشر اليومي معهم ربما يكفي للحصول على فكرة مناسبة عن مهارات الاستماع لديهم. ويأخذ ذلك بعين الاعتبار، فإن من المهم تماماً أنهم يعتقدون أن ٥٠٪ من الطلاب تقريباً لديهم مهارات استماع مشابهة للناطقين

باللغة NSs، وبالتالي يمكنهم فهم أن عينة من اللغة التي يتم تقديمها لهم في السياق الأكاديمي. ويمكن أن نجد قصوراً لدى أولئك المدرسين الطلاب الذين يبدو أن لديهم مهارات استماع ضعيفة (١٤٪)؛ لأن قدرتهم على تدريس اللغة الإنجليزية، خاصةً في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، يمكن الشك بها.

وبالنظر إلى سرعة الكلام، ٤٨٪ من الطلاب غير الناطقين باللغة NSيبدو أن لديهم سرعة تشبه الناطقين باللغة NSs، و٨٪ يعتقد أنهم يتكلمون أسرع من الناطقين باللغة NSs. البيانات الحالية لا تسمح لنا ربط سرعة أسرع أو أبطأ بالقدرة على الكلام الأفضل أو الأسوأ، ومع ذلك وجد مونرو و ديروينغ (Munro & Derwing, 1998) أن غير الناطقين باللغة NNSs الأكثر وضوحاً هم أولئك الذين يتكلمون بمعدل أسرع قليلاً من الناطق باللغة NS العادي. فينتج، من ثم، أن أكثر من نصف المدرسين غير الناطقين للغة NNS ربما يتكلمون بشكل أسرع مما هو مرغوب فيه.

وإذا كانت توجد أي سمة لغوية أجنبية تعتبر على نطاق واسع أن التخلص منها تماماً هو الأكثر صعوبة بالنسبة لغير الناطقين باللغة NNS فهي اللهجة الأجنبية (ليبي-جرين، Lippi-Green, 1997). إن ربع عدد غير الناطقين باللغة NNS بشكل مثير يعتبر أن لهجتهم مشابهة للهجة الناطقين باللغة NSs، وهو رقم مرتفع بالتأكيد باعتبار أن الكثير من الباحثين جادلوا أن من المستحيل تقريباً الوصول إلى لفظ شبه أصيل (native-like) في البلوغ (Long, 1990; Scovel, 1998). إن التفسير المرجح هو أن الطلاب غير الناطقين باللغة NNS ونسبتهم (٢٢٪) الذين لم يكونوا قد وصلوا حديثاً إلى أمريكا الشمالية، كانوا قد انتقلوا بالفعل إلى أمريكا الشمالية عندما كانوا يافعين تقريباً ونشأوا في بيئة ناطقة للغة الإنجليزية. والأكثر احتمالاً، أن هؤلاء الطلاب هم أنفسهم الذين كانوا يوصفون بأن لديهم لهجة شبه أصيلة (native-like) ومتابعةً لهذا الافتراض،

غالبية أولئك الذين وصلوا إلى أمريكا الشمالية وهم في سن البلوغ (٧٨٪) هم أنفسهم الذين لا زالوا يحتفظون بلهجة أجنبية، والتي هي "مفهومة تماماً وواضحة" (٦٠٥). والرقم الأكثر إشكاليةً، مع ذلك، هو نسبة الـ ١٦٪ من المدرسين المرتقبين غير الناطقين باللغة NNS ممن ذكر أن لديهم "لهجة إشكالية"، والتي، بافتراض صياغة الخيارات الثلاثة في هذا السؤال ("مشابه للناطق باللغة NS" – مفهوم تماماً لكن واضح– "إشكالي") يبدو أنها تشير إلى صعوبات جدية في كونها مفهومة بوضوح؛ وأن تكون غير مفهومة هو قطعاً أمر غير محبذ بالنسبة لمدرس اللغة.

وبشكل عام، لا بد من الاعتراف أنه يوجد تنوع كبير بين المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs من حيث الكفاءة اللغوية، على الرغم من أن أولئك المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs جميعهم حصلوا على علامات مرتفعة في التوفل TOEFL ليكونوا مقبولين في برامجهم. ومن الممكن تماماً أن معظم هؤلاء الأفراد سيحصلون على درجة علمية في (TESOL) الأمر الذي سيؤهلهم لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية. إن مهاراتهم اللغوية، مع ذلك، ستكون متنوعة تماماً، وأن هذا الفرق بين خريجي برنامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات اخرى(TESOL) غير الناطقين باللغة NNS هو الذي يحتمل أن يكون العامل الرئيسي في التنبؤ بنجاحهم المهني في تدريس اللغة. وبرأيي، فإن هذا هو أحد أسباب أن على المدرسين غير الناطقين باللغة NNS أن يؤكدوا باستمرار مصداقيتهم كمدرسين للغة ( Tang, 1997; Kamhi-Stein, 2000b). إن كونك ناطقاً باللغة NS يتضمن إتقان اللغة بشكل جيد. إن إتقان اللغة لا يتعلق بالمهارات التعليمية، أو تدريب المعلم، أو الاستعداد لتكريس الوقت والجهد الضروريان لتصبح مدرساً مؤهلاً. إن أولئك الناطقين NS وغير الناطقين باللغة NNS على حد سواء الذين يعملون كمدرسين للغة ربما لديهم أو ليس لديهم

تدريب كافٍ، وربما لديهم أو ليس لديهم مهارات تدريس جيدة، وربما كانوا مستعدين أو غير مستعدين لبذل الجهد والوقت. وبالإضافة إلى ذلك، لا يمكن للمدرس غير الناطق باللغة NNS أن يضمن لمن يدرسه أو لطلابه أن يتقنوا اللغة اتقانا تاما. في الحقيقة يوجد تغير في الكفاءة اللغوية التي ربما تفسر جزءاً من التمييز، والاتجاهات السلبية الرئيسة التي يمر بها العديد من المدرسين غير الناطقين للغة. وعندما يكون الطلاب أو الإداريون على وعي بمستوى الكفاءة العالي لمعلم معين غير ناطق باللغة NNS، تميل تلك الاتجاهات للاختفاء كما أكد ذلك التقرير السردي لـ كامهي- شتاين ( Kamhi-Stein, 2000a) حول عدد المرات التي يشكك بها أولياء الأمور والإداريون بأولئك غير الناطقين باللغة NNS بصفتهم مدرسين للغة الإنجليزية، وما ذلك إلا لأجل دعمهم بعد معرفة أنهم يؤدون عملهم بشكل جيد.

إن الصورة التي نحصل عليها تبين غالبية الناطقين للغة الإنجليزية الأكفاء- بالرغم من أنهم بشكل واضح غير ناطقين أصيلين باللغة- مع استثناءات قليلة لأفراد بنفس مستوى الكفاءة، الذين كما هو مفترض بحاجة للعمل أكثر على مهاراتهم اللغوية لكي يكونوا قادرين على أداء واجباتهم التدريسية باقتدار. إن الحقيقة هي أن الاختلاف بين للكفاءة اللغوية للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS نكاد نواجهها في أي مكان (انظر مناقشة بيلي- فروفمان، ١٩٨٩، حول المشكلة المنطقية في تعلم لغة أجنبية)ومع ذلك، فإن السؤال عن ماهية مستوى الكفاءة المناسب لتدريس اللغة لا يزال مفتوحاً للنقاش. أولاً، شبه الأصيل near nativeness هو مفهوم لم يجري تعريفه بنجاح ( Valdes, 1998; Koike & Liskin-Gasparro, 1999). ثانياً وكما يوضح كاناغاراجاه (Canagarajah, 1999)، فإن المدرس الجيد قد لا يكون بحاجة للإتقان التام

للغة لكي يقوم بالتدريس، ما دام أنه يعرف اللغة أفضل من الطلاب ويستطيع نقل الفضول والرغبة لتعلم اللغة.

هذا صحيح كذلك، ومع هذا، أن الملايين من دارسي تعلم اللغة الإنجليزية ELT قد فشلوا ولا زالوا يفشلون في اجتياز المراحل الأولى من اللغة الثانية. وقال أحد المستجيبين على الاستطلاع الحالي: "لاحظت أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNSS يرتكبون أخطاء منظمة في تدريسهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الأمر الذي يضلل/ أو يربك طلبتهم. لقد رأيت أن لديهم مشكلات في الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق باللغة الإنجليزية بسبب افتقارهم للمعرفة البديهية لدى الناطقين باللغة" (R-18). وميز مستجيب آخر بين معرفة النحو والمفردات من جانب، وبين القدرة الاتصالية، من جانب آخر: "مشكلات المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ليست أساسية في مجال النحو والمفردات. إن مشكلتهم الرئيسة هي في التواصل باللغة الثانية l2 (المنطوقة والمكتوبة) وغالباً في مجال المعنى السياقي "PRAGMATICS" (R-24). وينبغي استخدام هذه الحالات كذلك كأمثلة كيف أن بعض المدرسين غير الناطقين باللغة (أي، أولئك ذوي المهارات اللغوية المحدودة جداً) قد لا يساهمون في (أو ربما قد يفسدوا)ن قدرة طلابهم على تعلم اللغة الأجنبية.

مساهمة بيتر ميدجايز في كتاب براين (Medgyes, 1999) تقوم على فكرة أن على مدرسي اللغة غير الناطقين بها السعي نحو كفاية شبه أصيلة في اللغة (NATIVE-LIKE COMPETENCE). ويمكن الاستدلال من كلامه أن كل ما يقصر عن ذلك المستوى يمكن أن يؤدي فعلياً إلى أن يكون أداء المدرسين ضعيفاً. وفي مناقشة تدريب مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها NNS، يستشهد جريس (Greis, 1985) بافتقارهم للثقة بالنفس والحاجة إلى تقييم مستوى الكفاءة عند الدخول للبرنامج. وعبر كولن

(Cullen, 2001) عن تفكير مشابه عندما كتب: "إن المعلم بدون المهارات اللغوية الأساسية سوف يفتقر بشكل خطير للسلطة والثقة بالنفس في الصف، مما سيؤثر على كافة جوانب أدائه" (ص٢٩). ويتفق بيري (Berry, 1990) على أهمية المستوى اللغوي للمعلم في تدريس اللغة ودعا إلى اهتمام أكبر بتحسين اللغة في برامج تدريب المعلمين:

تحسين اللغة هو هدف حقيقي لتدريب المعلمين لأنه:

أ) يزيد من ثقة المعلم

ب) يسهل استخدام اللغة المستهدفة في الصف

ج) يوسع من الخيارات المنهجية (Berry, 1990: 99)

اعترف المستجيبون على استبانتنا حول المدرسين غير الناطقين للغة NNS بأهمية الكفاءة اللغوية، وكذلك المهارات التدريسية في تدريس اللغة. إن العلاقة الحقيقية كانت نتيجة السؤال ٢٣، الذي استفسر عن مدى تأثير المهارات اللغوية، والمهارات التدريسية على نجاح تدريس اللغة. إن الموقف الأكثر شيوعاً فيما يتعلق بتلك القضية يتكون من تقدير أهمية كلا نوعي المهارات (٤٤٪)، مع وجود فارق ضئيل جداً بين أولئك الذين ذكروا المهارات اللغوية باعتبار العامل ذي الصلة في تدريس اللغة (٢٨٪)، وأولئك الذين اختاروا المهارات التدريسية (٢٥٪).

إن فكرتي هنا هي أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS الذين يعانون من عجز لغوي (حقيقي أم متصور) ستوجد لديهم مشكلات في تدريس اللغة لأن من المحتمل أن يعانوا من صعوبات في:

- نقل الرسائل لطلبتهم باللغة المستهدفة
- تناول أسئلتهم حول استخدام اللغة
- تقديم نموذج لغوي مناسب

إن مثل هذه الصعوبة بدورها قد تساهم في وجود مستوى متدنٍ من الثقة بالنفس. وبالتالي، فإن المدرسين ذوي الكفاءة المتدنية قد يشعرون فعلياً براحة كبيرة في الصفوف التي يقف فيها المعلم في الواجهة والموجهة بالمقررات، أكثر مما هي الصفوف التي ينخرط فيها الطلاب في إدارة صفوفهم ويشاركوا في بيئة عفوية وحرة. وباختصار، لا بد من اعتبار المستوى المرتفع من الكفاءة شرطاً أساسياً لتدريس اللغة، ولكنه لوحده لا يضمن تدريس اللغة بنجاح.

### (٤,٢) الأداء التدريسي للمدرسين غير الناطقين باللغة

**NNS's Teaching Performance**

إن مقارنة النسبة المئوية للطلاب الذين يمكن التوصية بهم لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL (٥٩٪) مع الذين يمكن التوصية بهم لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (٩٧٪) تشير إلى أن المشرفين يعتبرون أن هذه السياقات تتطلب شروطاً مختلفة من جانب المدرس غير الناطق باللغة NNS. وبالتالي، فإن التدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL (مثلاً، أمريكا الشمالية) في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (مثلاً، اسبانيا، الصين) قد يثير متطلبات مختلفة من الطلاب. وعند النقطة التي يتساءل فيها بعض المؤلفين عن مبرر وجود التفريق بين اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ أو كلغة أجنبية EFL (Nunan, 1999/2000)، يمكن القول أن مثل هذا التفريق لا يزال صالحاً، وأنه قد توجد آراء تزعم أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS أحسن ملاءمة للتدريس في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وبالمقارنة مع هذا الرأي، يقترح كاناغاراجاه (Canagarajah, 1999) أنه ينبغي للمدرسين الناطقين باللغة NSs بشكل مثالي التدريس في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، بينما ينبغي ترك سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ESL للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSs.

إن فكرته هي أن المدرسين الناطقين باللغة NSs يمكن أن يساهموا بشكل كبير في المعرفة الثقافية في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، وأن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS يمكن أن يضيفوا منظورهم المتعدد ثقافياً إلى سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. ومع ذلك، فإن الاستجابات التي قدمها مشرفو التدريب العملي تشير إلى اعتقادهم أن ٩٧٪ من طلابهم ملائمين للتدريس في بلدهم الأصلي، غير أن ٥٩٪ فقط مناسبين للتدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. ويمكن تقديم تفسيرين مؤقتين لهذا الأمر: أولاً، إن العامل اللغوي مهم في تحديد مدى استعداد المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL للطلاب المهاجرين الذين في العادة تكون دافعيتهم عالية لتحسين مهاراتهم الاتصالية في المجتمع الجديد. والعامل الثاني قد يكون أن معرفة المدرسين غير الناطقين باللغة NNS بالثقافة المستهدفة ليست كاملة بما يكفي للتدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، بينما تعتبر الثقافة جزءاً لا يتجزأ في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، لكنها مكوناً مكملاً من تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL.

وبالنظر إلى فرضية أن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يهدف إلى المساعدة في دمج المدرسين غير الناطقين باللغة NNS المهاجرين في مجتمع محلي معين، فإن الناس الذين عاشوا وقتاً طويلاً في ذلك السياق يمكن أن يكونوا الأحسن معرفة بالثقافة المستهدفة اللازمة. وستكون لهم أفضلية على غير المقيمين، لأن الذين عاشوا طويلاً في ذلك السياق لديهم معرفة باللغة، والثقافة (والثقافات الفرعية)، والاتيكيت، والأشكال غير المعيارية من اللغة، واللغة الأخرى، والأعراف الاتصالية اللازمة في في بيئة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. وبالتالي، فإن التمييز بين الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNSs قد لا يكون ذو صلة كالتفريق بين الناس

المطبعين ثقافياً وغير المطبعين ثقافياً. وفي سياقات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL قد يكون هذا خياراً رئيساً في تحديد مَنْ هو الأنسب لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

لا تستهدف سياقات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، بالمقارنة، دمج المتعلمين في أي ثقافة معينة، لأن الاحتمال الأكبر هو أنها صممت لإعداد الطلاب لمواجهة المتطلبات العامة للغة الإنجليزية كلغة دولية (EIL)، أو لمساعدتهم لاجتياز اختبار وطني إلزامي في اللغة الإنجليزية. وهذا لا يعني أن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL ليس بحاجة لأن يتضمن أي معلومات ثقافية، ولكن كما أوضح ما كاي (McKay, 2000)، يمكن جعل الثقافة متكاملة ضمن مساق اللغة الإنجليزية كلغة (EIL). في رأيها، تدريس الثقافة لن يستلزم تدريس ثقافة أي أمة بعينها تتكلم اللغة بشكل أصيل natively، ولكن٥ يستلزم جعل المتعلمين يطلعون على الثقافات المستهدفة المختلفة وتمكينهم من الكلام عن ثقافتهم الخاصة. وتدافع ماك كاي (2000 Makay,) عن استخدام "مواد اللغة المستهدفة الدولية التي تستخدم تنوعاً كبيراً الثقافات في البلدان الناطقة وغير الناطقة باللغة الإنجليزية حول العالم" (ص٩). إن مثل المواد "تثبت أن اللغة الإنجليزية اليوم تستخدم على نطاق عالمي من قبل ناطقين ثنائيي اللغة ممن اختاروا عدم استيعاب معايير البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية" (ص١٠).

## ٥- الاستنتاجات

## Conclusions

كان أحد مبررات إجراء الدراسة الحالية الحاجة إلى مزيد من الأبحاث في مجال تدريس غير الناطقين باللغة، وبشكل خاص، الأبحاث التي تتعلق بغير الناطقين باللغة NNS ممن هم ضمن عملية أن يصبحوا مهنيي تدريس اللغة الإنجليزية ELT، وكما كشفت هذه المراجعة التمهيدية للأدبيات، هناك نقص هام في الأبحاث العملية حول

المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، خاصةً إذا اعتبرنا الاهتمام الذي أثاره هذا المجال في السنوات الماضية. لقد كان اهتمامي الرئيسي عند تصميم هذه الدراسة تقديم استبصارات في الدور الذي لعبته المهارات اللغوية والتدريسية لغير الناطقين باللغة NNS في سلوكهم التدريسي، خاصةً التركيز على المدرسين تحت التدريب الذين كان يجري تدريبهم في مقابل الناطقين باللغة NS. لقد قصدتُ تكميم الآراء حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNS بطريقة غير مسبوقة عن طريق سؤال الملاحظين المؤهلين للمدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS حول أداء ومهارات غير الناطقين باللغة NNS. وهذا الأمر تم من خلال استبانه تشدد على القضايا اللغوية، مع تقديم فراغ قليل للاستجابات المفتوحة حيث يمكن للمشرفين حساب استجاباتهم مع آراء شخصية أكثر تفصيلاً حول الموضوعات. كانت المنهجية فعالة لأنها قدمت بيانات موضوعية، وسهلت توضيح الاستبصارات في تصورات المستجيبين حول طبيعة طلبة الدراسات العليا في برنامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) غير الناطقين باللغة NNS.

هنالك بعض المحددات المهمة في الدراسة، فالبيانات غالباً تقوم على تصورات المشرفين لصفات طلبتهم غير الناطقين باللغة NNS، بدون نقل أية تفصيلات حول غير الناطقين باللغة NNS كأفراد. معظم المستجيبين كانوا ناطقين باللغة NS وليس معروفاً إلى أي مدى أثرت حالتهم كناطقين باللغة NS/ أو غير ناطقين باللغة NNS على استجاباتهم. ومع ذلك، ألقت النتائج ضوءاً على أهمية المهارات اللغوية والمهارات التدريسية مجتمعة في تدريس اللغة. لقد جرى تقديم البيانات التي تبين اختلافاً في المهارات اللغوية للمدرسين غير الناطقين باللغة. هنالك كذلك شواهد على أنه ليس كل المدرسين الطلاب مؤهلين بشكل متساوٍ للتدريس في سياقات مختلفة وعلى مختلف

المستويات. وهناك أساس للاعتقاد أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ذوي مستوى الكفاءة العالي سيكونون أحسن استعداداً للتدريس في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL من غير الناطقين باللغة NNS ذوي المهارات اللغوية "الضعيفة" أو "المشكلة". وعلى نحو مشابه، تقديرات فرص النجاح في تدريس طلبة ذوي مستوى متقدم أو متوسط مرتفع يبدو أنها تتحدد من خلال مستوى الكفاءة اللغوية للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS. وبالتالي، يبدو أن النتائج أعلاه تستجيب بشكل إيجابي للسؤال الذي تتناوله هذه الدراسة. إن الكفاءة اللغوية هي شرط ضروري لمدرسي اللغة غير الناطقين باللغة NNS، وأن المستوى المرتفع من الكفاءة، والمهارات الاتصالية ضرورية لأولئك الذين يخططون للتدريس في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو التدريس لمستويات متقدمة. وعندما يتم تحقيق هذا الشرط، لن تكون هناك حاجة للنظر بشكل مختلف إلى المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS لأنهم جميعاً لا زالوا بحاجة لمجموعة من المهارات التعليمية، وكذلك مقدار مناسب من الطاقة، والإرادة والموارد لكي يصبحوا مدرسين فاعلين للغة.

## ٦- المراجع

## References


Arva, V. & P. Medgyes (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System, 28(3), 355-372.

Berry, R. (1990). The role of language improvement in teacher training: Killing two birds with one stone. System, 18(1), 97-105

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass & J. Schachter (Eds), Linguistic perspectives on second language acquisition. Cambridge: Cambridge University press. 41-68

Brinton, D. & Holten, C. (1989). What novice teachers focus on: The practicum in TESL. TESOL Quarterly, 23, 343-350

Canagarajah, A.S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 77-92

Carrier, K. A. (2003). NNS teacher trainees in Wester-based TESOL programs. ELT Journal, 57(3), 242-250

Cullen, R. (1994). Incorporating a language component in teacher training programs. ELT Journal, 48(2), 162-172

Cullen, R. (2001). The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language. System, 29(1), 27-43

Garshick, E. (Ed.) (1998). Directory of professional preparation programs in the United States and Canada, 1999-2001. Alexandria, VA: TESOL

Govardhan, A.K. , Nayar, B. & Sheorey, R. (1999). Do US MATESOL programs prepare students to teach abroad? TESOL Quarterly, 33(1), 114-125

Gries, N. (1985). Toward a better preparation of the non-native ESOL teacher. In P. Larson, E.L. Judd & D.S. Messerschmitt (Eds), On TESOL "84. A brave new world for TESOL selected papers from the Eighteen Annual Convention of TESOL. Washington, DC: TESOL. 317324

Kamhi,-Stein, L. (2000a). NonEnglish speaking professionals: A new agenda for a new millennium. MEXTESOL Journal, 23(3), 11-20

Kamhi,-Stein, L.D. (2000b). Adopting US-based TESOL education to meet the needs of non-native English speaker. TESOL Journal, 9(3), 10-14

Koike, D.A. & Liskin-Gasparro, J.E. (1999). What is a near-native speaker? Perspectives of job seekers and search committees in Spanish. ADFL Bulletin, 30(3), 54-62

Lippi-Green, R. (1997). English with an accent. New York: Routledge

Liu, D. (1999). Training non-native TESOL students: Challengesfor TESOL teacher education in the west. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 197-210

Liu, J. (1999a). From their own perspectives. The impact of non-native ESL professionals on their students. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 159-176

Liu, J. (1999b). Non-native-English-speaking professionals in TESOL. TESOL Quarterly, 33(1), 85-102

Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. Studies in Second Language Acquisition, 12(3), 251-285

McKay, S.L. (2000). Teaching English as an international language. Implications for cultural materials in the classroom. TESOL Journal, 9(4), 7-11

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 177-195

Munro, M.J. & Derwing, T.M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluation of native and foreign-accented speech. Language Learning, 48(2), 159-182

Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. ELT Journal, 48(3), 253-265

Nunan, D. (1999/2000). Yes, but is it English? TESOL Matters, 9, 6

Polio, C. (1994). International students in North American MA TESOL programs. Paper presented at the 28th Annual Convention of TESOL. Baltimore, MD. March.

Samimy, K.K. & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker: Perceptions of "non-native" students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 127-144

Scovel, T. (1988). A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech. Rowley, MA: Newbury House.

Tang, C. (1997). On the power and status of non—native ESL Teachers. TESOL Quarterly, 31(3), 577-580

Valdes, G. (1998). The construct of near-native speaker in the foreign language profession: Perspectives on ideologies about language. ADFL Bulletin, 29(3), 4-8

obeikandl.com

## الملحق (أ). غير الناطقين باللغة NNS في برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) المعتمدة في أمريكا الشمالية–استبانه لمشرفي التدريب العملي.

## Appendix A. Non-Native Speakers (NNS) in North American Credit TESOL Programs-Questionnaire to Practicum Supervisors

## غير الناطقين باللغة NNS في برامج TESOL المعتمدة في أمريكا الشمالية–استبانه لمشرفي التدريب العملي

| |
|---|
| بناء على سجلات الخريجين العام الفائت في TESOL وخاصة ملاحظاتك عن أدائهم في برنامج التدريب العملي، الرجاء استكمال الاستبانة الآتية: |
| أ) البرنامج<br>اسم البرنامج: ____ ماجستير____ بكالوريوس ____ أخرى<br>متطلبات الدخول: _____<br>متطلب اللغة: _____ |
| ب) التدريب العملي |
| ١– كم يستغرق<br>العدد المطلوب من ساعات الإشراف على التدريس (المسؤولية عن الصف كله) _____<br>العدد المطلوب من ساعات الملاحظة (قد تشمل العمل في مجموعات صغيرة) _____ |
| ٢– في المعدل، كم مرة خلال التدريب العملي تتم ملاحظة الطلاب رسمياً وهم يدرّسون؟ |
| ٣– هل تعتقد أن الملاحظات تزودك بتقييم جيد نوعاً ما لمهارات التدريس لدى الطلاب؟<br>نعم ____<br>بشكل جزئي فقط (الرجاء اشرح، استخدم ظهر الورقة عند الضرورة) |
| ٤– هل هناك أي جوانب من برنامج تركز بشكل خاص على قضايا المدرسين غير الناطقين باللغة NNS؟ (نعم/لا) |
| ج) الطلاب (من أجل تجنب خلط المصطلحات، سوف نشير إلى المدرسين غير الناطقين باللغة NNS بأنهم أولئك الذين ولدوا في بلد غير ناطق باللغو الإنجليزية، ممن لغتهم الأولى L1 ليست الإنجليزية) |
| ١– ما هو العدد الكلي للطلاب (الناطقين NSs وغير الناطقين باللغة NNSs) الذين شاركوا في |

تدريب عملي مشرف عليه في برنامج TESOL العام الماضي في جامعتكم؟

٢- كم عدد غير الناطقين باللغة NNSs؟

٣- ما هي نسبة الإناث من بين الطلاب غير الناطقين باللغة NNSs؟

٤- بشكل تقريبي، ما متوسط أعمار المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs؟

٥- الرجاء ذكر اللغات الأولى L1 الأكثر شيوعاً (ليس أكثر من ٥)

٦- تقريباً، ما نسبة المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs الذين سبق لهم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL؟

٧- ما النسبة منهم التي وصلت "من وقت قريب" من الخارج لكي تحصل على درجة في تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى TESOL وكما هو مفترض العودة إلى أوطانهم بعد التخرج؟

٨- إذا نظرت إلى الناطقين NSs وغير الناطقين باللغة NNSs، اذكر أداء الطلاب في التدريب العملي. ما هي نسبة الطلاب الناطقين NSs/ وغير الناطقين باللغة NNSs الذين يمكن أن تضعهم في كل في فئة من هذه الفئات؟ (لاحظ أن كل الأرقام المضافة ينبغي أن يكون مجموعها ١٠٠٪)

| الأداء | الناطقين باللغة ٪NSs | غير الناطقين باللغة ٪NNs | المجموع |
|---|---|---|---|
| أعلى ٢٥٪ | | | ٪٢٥= |
| ما بين ٢٥-٥٠٪ | | | ٪٢٥= |
| ما بين ٥٠-٧٥٪ | | | ٪٢٥= |
| أقل من ٢٥٪ | | | ٪٢٥= |
| | ٪ | ٪ | ٪١٠٠= |

٩- هل يبدي غير الناطقين باللغة NNSs مستوى متدنياً/ أم مرتفعاً بشكل بارز من "الوعي اللغوي"، والذي يعرف هنا بأنه القدرة على فهم ومساعدة طلبة اللغة الثانية L2 على فهم التعقيدات والجوانب القابلة للتعميم من اللغة، على كل المستويات (القواعد، الصوتيات، المفردات، والمحادثة)؟ الرجاء، الإشارة إلى النسبة التقريبية من الطلبة غير الناطقين باللغة NNS التي تقع في كل فئة من هذه الفئات.

.... ٪ أعلى من معظم الناطقين باللغة NSs

.... ٪ أقل من معظم الناطقين باللغة NSs

... ٪ ليس أفضل وليس أسوأ من الناطقين باللغة NSs المتوسطين

| |
|---|
| ١٠- كيف تصف الطلاقة لدى طلبتك غير الناطقين باللغة NNS؟ |
| .... ٪ مشابه كثيراً لأي ناطق أصيل للغة NS |
| ... ٪ جيدون، لكن مع عجمية واضحة |
| .... ٪ سيئون |
| ١١- كيف تصف القواعد لدى طلبتك غير الناطقين باللغة؟ |
| .... ٪ مشابه كثيراً لأي ناطق أصيل للغة NS |
| ... ٪ جيدون، لكن مع عجمية واضحة |
| .... ٪ سيئون |
| ١٢- كيف تصف مهارات الاستيعاب السماعي لدى طلبتك غير الناطقين باللغة؟ |
| .... ٪ مشابه كثيراً لأي ناطق أصيل باللغة NS |
| ... ٪ جيد، لكن ليس بمستوى الناطق الأصيل NS |
| .... ٪ ضعيف |
| ١٣- كيف تصف سرعة طلبتك غير الناطقين باللغة NNSs في الكلام؟ |
| .... ٪ مشابه كثيراً لأي ناطق أصيل باللغة NS |
| .... ٪ أسرع من أي ناطق أصيل باللغة NS |
| ... ٪ أبطأ من أي ناطق أصيل باللغة NS |
| ١٤- ما درجة اللكنة الأجنبية لدى طلبتك غير الناطقين باللغة NNS؟ |
| ... ٪ مشابه كثيراً لأي ناطق أصيل باللغة NS |
| ... ٪ مفهومة تماماً، لكنها واضحة |
| ...٪ تثير إشكالاً في بعض السياقات التعليمية |
| ١٥- إلى أي مدى تعتقد أن العوامل في ٩- ١٤ تؤثر على قدرة طلبتك غير الناطقين باللغة NNSعلى تدريس اللغة الإنجليزية؟ |
| ١٦- كيف تصنف مستوى الأداء التدريسي الكلي لغير الناطقين باللغة NNSs في التدريب العملي بالنسبة لمستوى الأداء الكلي للناطقين باللغة NSs المسجلين في نفس البرنامج؟ |
| ... ٪ أفضل من معظم الناطقين باللغة NSs |
| ... أضعف من معظم الناطقين باللغة NSs |
| ... ٪ ليس أفضل من، وليس أسوأ من أي ناطق باللغة NS عادي |

| |
|---|
| الرجاء اشرح: |
| ١٧- ما نسبة طلبتك غير الناطقين باللغة NNSs الذين قد يشعروا بالراحة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في أمريكا الشمالية؟ |
| ١٨- ما نسبة طلبتك غير الناطقين باللغة NNSs الذين قد يشعروا بالراحة في تدريس طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في بلدهم الأصلي؟ |
| ١٩- كم من طلبتك غير الناطقين باللغة NNS (من ضمنهم أولئك الذين رسبوا في التدريب العملي) الذين يمكن أن توصي بهم للتدريس في أي من المستويات الآتية؟ يجب استكمال كل مستوى بنسبة مئوية٪، لأنك قد توصي بكل طلبتك لكل المستويات التعليمية، في تلك الحالة، إجابتك ستكون ١٠٠٪ في كل مربع: |
| ... ٪ التوفل<br>.... ٪ مستوى متقدم<br>...٪ مستوى متوسط مرتفع<br>... ٪ مستوى متوسط متدني<br>..٪ مستوى مبتدئ |
| ٢٠- كم عدد طلبتك غير الناطقين باللغة NNS الذين قد لا توصي بهم للتدريس في أي مستوى على الإطلاق؟ |
| ... ٪ |
| ٢١- هل لديك أي تعليقات إضافية على الطلبة غير الناطقين باللغة NNSs في برنامج؟ |
| ٢٢- هل الإجابات هنا تمثل المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs بشكل عام |
| ٢٣- إلى أي مدى تعتقد أن الكفاءة اللغوية تؤثر على النجاح في التدريس وإلى أي مدى تؤثر المهارات التدريسية على النجاح؟ |
| ٢٤- هل يمكنك تقديم أمثلة فعلية من واقع تجربتك؟ |
| ٢٥- هل لك أن تحدد رجاءً إن كنت ناطقا أصيلا باللغة NS أو غير ناطق باللغة NNS؟ |

الفصل التاسع

# طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون الذين يدرسون مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية

# Chinese Graduate Teaching Assistants Teaching Freshman Composition to Native English Speaking Students

جون ليو – جامعة أريزونا
Jun Liu, University of Arizona

وأنا أحزم أمتعتي للمغادرة بعد تدريس حصة مهارات الإنشاء في اللغة الإنجليزية للسنة الأولى، بدأت الحديث مع بعض من طلبتي ممن كانوا قد وصلوا للتو من أجل الحصة التالية. سألت أحد الطلاب الذي كنت قد درسته في الفصل السابق كيف كانت الحصة فأجاب بخجل... كانت مختلفة. طالب آخر، كان قد سمع محادثتنا استجمع شجاعته وسأل إن كنت لا أمانع في الاستمرار في تدريس صفهم. فاستعدت تفكيري و كرهي لمساق مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى الذي كان ممل جداً، فكتمت ضحكي وسألتهم من هو مدرسكم. وعندما أخبروني أن مدرسهم لم "يكن حتى أمريكياً"، توقفت عن الضحك. هذا الحديث أطلق نقاشاً استمر على مدار الأسبوع بيني وبين هذا الصف حول الورطة التي وجدوا أنفسهم فيها: أي أن يدرسهم اللغة الإنجليزية

مدرس غير ناطق باللغة. اعتبرت أن وضعهم لا أهمية له، وبدا أن الطلاب يخشون بسبب مهاراتهم في الإنشاء ويشعرون أن الجامعة بطريقة ما قد غشتهم.

اقتباس من أحد مساعدي البحث والتدريس في مستوى الدراسات العليا الأمريكيين الذين يدرسون حصص مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى في جامعة من الجنوب الغربي في ربيع ٢٠٠١

## ١–المقدمة

## Introduction

الظاهرة التي تسترعي الانتباه في حصص مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى في أمريكا الشمالية هي حقيقة أن عدداً متزايداً من المدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية (NNESTs) يدرسون مهارات الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية (NESs). وفي حين أن قدراً متزايداً من الأبحاث في مجال تدريس مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى ركزت على الاحتياجات الخاصة، وهوية، ومداخل التدريس المكيفة مع لمهاجرين، والمقيمين الأمريكيين المولودين في الخارج وكذلك مجموعات الأقليات ذات اللغات المحلية التي لا تشبه خصائصها معظم الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية ولا الطلاب الدوليين (مثلاً Silva, 1993, Reid, 1993; Nayar, نيار وريد و سيلفا وهاكلو و لوسي وسيجال 1997; Harklau, Losey & Siegal, 1999)، فإن قضية المدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية (NNESTs) الذين يدرسون مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى الناطقين باللغة الإنجليزية (NESs) لم تتناولها حتى اليوم إلا أبحاث قليلة.

وعلى الرغم من أن وصف شخص أنه ناطق باللغة وآخر بأنه غير ناطق باللغة معينة أصبح معقداً أكثر فأكثر، وبالتالي أصبح محل جدل جدي بناء على عدد من المتغيرات، مثل الكفاءة اللغوية للفرد، والهوية الاجتماعية، ومكان الميلاد، وطول

مدة الإقامة في الثقافة المستهدفة، والسمات الجسدية (فيلبسون و و ثوماس وكامهي ستين و ليو و ميدجايز Kamhi-Stein, 2000; Liu, 1999; Medgyes, 1994, 1996; Phillipson, 1992, 1996; Thomas, 1999)، فإن اعتبار شخص أنه غير ناطق باللغة الإنجليزية (NNES) أقل إثارة للجدل إذا كان هذا الشخص قد ولد ونشأ في دولة أجنبية حيث لا يوجد للغة الإنجليزية دور وظيفي في المجتمع، وأن يكون الشخص قد حصل على تعليمه حتى المستوى الجامعي في ذلك البلد. لا أحد يمكن أن يقول، على سبيل المثال، أن أولئك الذين ولدوا في الصين، ودرسوا باللغة الإنجليزية في الصين، والآن يدرّسون اللغة الإنجليزية في الصين ليسوا غير ناطقين باللغة الإنجليزية (NNESs).

وفي الحقيقة، أكثر من ٨٠٪ من مدرسي اللغة الإنجليزية عبر العالم هم غير ناطقين باللغة الإنجليزية NNESs (كاناجاراجا Canagarajah, 1999). ونتيجة لذلك فإن دراسة اللغة الإنجليزية لدى أولئك المدرسين في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) (مثلاً، اليابان، كوريا، أو الصين) كانت مقبولة تماماً. ومع ذلك، فإن تعلم اللغة الإنجليزية لدى أولئك المدرسين في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) (مثلاً، الولايات المتحدة، كندا، أو المملكة المتحدة) يميل لأن يتسبب بقلق من جانب طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الذين جاؤوا إلى بلد ناطق باللغة الإنجليزية وهو يتوقع أن يدرسه مدرسون ناطقون باللغة الإنجليزية (NESTs)، ومن جانب إداريي البرامج/ الكليات الذين قد يستقطبون المزيد من المدرسين الناطقين باللغة (NESTs) بسبب مخاوف طلبتهم الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL وبسبب ضغوط ما يسمى وهم "الناطق الأصلي باللغة" "native speaker fallacy" (فيلبسون 1992 Phillipson,). ومن أجل الارتقاء إلى مستوى توقع طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، على المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs العمل بجد أكثر من المدرسين

الناطقين للغة NESTs من أجل إثبات جدارتهم في المهنة (توماس Thomas, 1999). ويفترض ميدجايز (Medgyes, 1994) أن المعروف عادة أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs يعانون من حالتين غير عادلتين وغير مرغوبتين. الأولى تدعى عقدة الدونية inferiority complex بسبب أن هؤلاء المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs لن يكونوا قادرين أبداً على تحقيق المعايير اللغوية ذات القيمة الكبيرة في مهنهم، مثل المدرس الذي لهجته أصلية من الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة. وسيصلون إلى قناعة أن التمازج اللغوي أو معرفة اللغة الثانية L2التي يمتلكونها، غير كافية دائماً (كوك ١٩٩٩ Cook,). والحالة الثانية هي نوع من انفصام الشخصية بسبب الضغوط للتخلي عن هويتهم الخاصة وهم يذوبون في الثقافة المستهدفة.

ومع ذلك، فقد جرى التعرف على نقاط قوة فريدة لدى المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs في تدريس اللغة الإنجليزية. ويلخص ميدجايز (Medgyes 1994) ست خصائص تساعد في تأكيد مصداقية المدرسين غير الناطقين باللغة NNEST. ويعترف أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs يمكنهم (١) تقديم نموذج صالح للمتعلمين لتقليده (٢) يدرسون استارتيجيات تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية (٣) يزودون المتعلمين بمعلومات أكثر عن اللغة الإنجليزية، (٤) يتنبأون ويمنعون الصعوبات اللغوية بشكل أفضل (٥) يمكن أن يكونوا أكثر تأكيداً على احتياجات ومشكلات المتعلمين (٦) الاستفادة من اللغة الأم للمتعلمين. وبالإضافة إلى ذلك، يفترض تانغ (Tang, 1997) أنه يمكن أن يكون المدرسون غير الناطقين باللغة NNESTs في وضع ايجابي من خلال كونهم قادرين على التنبؤ بالصعوبات المحتملة أمام الطلاب، ومعرفة كيفية مساعدتهم على التعلم بناء على خبراتهم الخاصة في تعلم اللغة. ولكن هذه السمات الجيدة ربما للمدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs قد لا تكون موجودة أو واضحة عندما يكون

المتعلمون الحقيقيون الذين يدرسونهم ناطقين باللغة NESTs. إن التحدي الذي يواجهه المدرسون غير الناطقين باللغة NNESTs هو إلى أي مدى يمكنهم تأكيد مصداقيتهم في مواجهة المدرسين الناطقين باللغة NESTs، وسوف يكون التحدي أكبر إذا كان المدرسون غير الناطقين باللغة NNESTs طلبة دراسات عليا مساعدي بحث وتدريس (GTAs) ممن قد لا يكون لديهم القدر الكافي من الخبرة التدريسية في بلدانهم، دون أن نذكر إمكانية افتقارهم للخبرة التدريسية في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية التي يجدون أنفسهم فيها. وكما يفترض ويليامز (Williams, 1992)، فإن عدداً متزايداً من الجامعات في أمريكا الشمالية اضطرت لاستخدام طلبة دراسات عليا كمساعدي بحث وتدريس غير ناطقين باللغة NNES GTAs لتدريس مساقات تمهيدية في مستوى البكالوريوس، وبسبب احتمالية افتقارهم لاستيعاب كلام طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس GTAs، فقد جرى تقديم عدد من الشكاوي من قبل الطلبة الناطقين باللغة NESs وأولياء أمورهم. وبحسب دراسات حديثة قليلة، فإن لدى بعض طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس غير الناطقين باللغة NNES GTAs الميل لأن يمروا بتجربة سوء الاتصال مع طلبتهم الناطقين باللغة NESs، (بلانكان Plakans, 1997 ) مع أن مصادر سوء الاتصال هذه معقدة لأنها يمكن أن تكون لغوية، ثقافية، تعليمية، سياقية أو توليفة منها جميعاً. إن الطريق لمساعدة طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس غير الناطقين باللغة NNES GTAs للتعويض عن مشكلات الاستيعاب مثل النطق هو بمساعدتهم على اكتساب كفاية إستراتيجية من خلال استخدام وسائل أكثر لتحديد معالم الخطاب. وفي تحليلها النوعي للاختلافات بين أنماط الخطاب للناطقين وغير الناطقين باللغة، تشير تايلور (Tyler, 1992) إلى أنه من الضروري استخدام التقنيات والمواد الدراسية لتدريب طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث

والتدريس غير الناطقين باللغة NNES GTAs على تمييز وبالتالي استخدام أكبر قدر من وسائل تنظيم الخطاب مثل نظرائهم الناطقين باللغة NES.

## ٢- الدراسة
## The Study

الهدف من هذه الدراسة الذي يشير إليه هذا الفصل هو فهم القضايا الرئيسة فيما يتعلق بمجموعة فرعية من المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs، وتحديداً طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس غير الناطقين باللغة NNES GTAs الذين يقومون بتدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى للطلبة الناطقين باللغة NESs في بلد ناطق باللغة الإنجليزية، واستراتيجيات المواجهة المفيدة لطلبة الدراسات العليا GGTAs هؤلاء في تدريس تلك المساقات. وحتى نكون أكثر تحديداً، تركز هذه الحالة الدراسية الوصفية الإثنوغرافية على أربعة من طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيين (CGTAs) ممن يقومون بتدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى لطلبة ناطقين باللغة NESs في جامعة رئيسية جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وبسبب أن اثنين من المشاركين بدأ التدريس في خريف عام ٢٠٠٠ واثنين في خريف عام ٢٠٠١، فقد استمر جمع البيانات حوالي سنتين.

وفي حين أنه كان هناك في المجموع ثمانية طلاب دراسات عليا مساعدي بحث وتدريس دوليين (واحد تركي، واحد روماني، واحد ألباني، واحد ألماني، وأربعة صينيين) يقومون بتدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى في الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، فقد ركزت دراستي بشكل قصدي على مساعدي البحث والتدريس الصينيين الأربعة لسببين: الأول هو أن الخلفيات الثقافية واللغوية المشتركة

للمشاركين يمكن أن تعطيني أساساً جيداً للمقارنة والتفسير الثقافي. السبب الآخر يعود لمكانتي كطرف داخلي في هذه المجموعة الثقافية. وأعتقد أن خلفياتي الثقافية واللغوية المشتركة مع المشاركين قد لا تعزز فقط من العلاقة الحميمة والثقة بيني كباحث وبين المشاركين، ولكنها كذلك تسهل علي جمع البيانات من السماح لي وللمشاركين استخدام اللغة الأولى (L1) (الصينية) واللغة الثانية (L2) (الإنجليزية) من خلال التحويل الرمزي الطوعي من أجل تعظيم المداخلات، والاستبصارات، والتأمل بشكل متحرر من القيود اللغوية (ليو ٢٠٠١ ,Liu ).

المصدر الرئيسي لبيانات هذه الدراسة كان بجمعها من البريد الإلكتروني والمقابلات الشخصية (انظر الملحق أ). وتم تنظيم بيانات المقابلة بحسب المحاور الآتية: (١) تصورات المشاركين بخصوص مهماتهم التدريسية وطلبتهم الناطقين باللغة NESs (٢) التحديات والصعوبات لتي واجهها المشاركون (٣) أن يكون مقبولاً: تأسيس المصداقية كمدرسين غير ناطقين باللغة NNEST (٤) استراتيجيات المشاركين المستخدمة والاستفادة من تدريس الكتابة للطلاب الناطقين باللغة NESs. ومن أجل الحصول على وجهات نظر الطلاب حول تدريسهم، أخذت الإذن من المشاركين، وراجعت تقييمات طلابهم للتدريس، والتي تم دمجها في التركيبة تحت الرقم (٥) وجهات نظر الطلاب الناطقين باللغة NESs تجاه مساعدي البحث والتدريس الصينيين في حصص مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى.

**(٢,١)المشاركون Participants**

كان مساعدو البحث والتدريس CGTAs الصينيون الأربعة: لي، وهونغ، وباي وزي (أسماء مستعارة) جميعهم من نفس الصين و حاصلون على درجة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية من جامعاتهم في الصين.

تخرجت لي Lee من أحدى كبريات الجامعات في شنغهاي وتم تعيينها للعمل في مكتب الشؤون الخارجية في تلك الجامعة عند تخرجها. وكانت خبرتها التدريسية ستة أشهر فقط قبل أن يتم قبولها في برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

البرنامج (اسم مستعار) في جامعة أمريكية من الجنوب الغربي. تخرجت هونغ Hong من جامعة محلية في تخصص اللغة الإنجليزية، ودرّست اللغة الإنجليزية في عدة جامعات من ضمنها مدرسة مشهورة لتدريس التوفل TOEFL وامتحان جي آر إي GRE في الصين لمدة ثلاث سنوات. وعملت كذلك مدير مبيعات في شركة أمريكية-صينية لمدة عام. وعندما سجلت في نفس برنامج الماجستير الذي سجلت فيه لي Lee، شعرت بصعوبة التكيف مع "البيئة الأكاديمية" من جديد.

حصلت باي Bai على درجة البكالوريوس في اللغة الإنجليزية من جامعة صينية وكان لديها أربع سنوات من الخبرة التدريسية في جامعة صينية أخرى. وكانت مقبولة كطالبة دكتوراه في برنامج كتابي.

تخرجت زي XIE من جامعة مرموقة في بكين، وعملت في مدرسة لغة في شنغهاي قبل مجيئها إلى الولايات المتحدة لدراسة الماجستير في نفس برنامج الدرجة العلمية لكل من لي Lee وهونغ Hong. ومع ذلك، كانت خبرتها التدريسية أكبر من لي Lee عندما كانت في الصين. باستثناء هونغ Hong التي تعتبر انبساطية، واجتماعية، ومتفاعلة جداً مع زملائها في الصف ورفاقها في برنامج الدراسات العليا. لقد بدا أن المدرسات الصينيات الثلاث الأخريات انطوئيان جدا، وخجولات ويقظات.

## ٣- تركيبة النتائج

### Synthesis of Findings

#### (٣,١) تصورات المشاركات حول مهمتهم التدريسية وطلبتهم الناطقين باللغة الانجليزية NES

**The participants' perceptions towards their teaching assignments and their NES students**

إن ردود الفعل الأولية لمساعدي التدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين الأربع CGTAs المخصصين لتدريس مهارات الإنشاء لطلبة سنة أولى ناطقين باللغة الإنجليزية NESs كانت مليئة بالمفاجآت، و عدم اليقين، والشكوك الذاتية. وذلك يعود بشكل رئيسي لعدم توقع تدريس طلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NESs. وكما اعترفت لي Lee:

"قبل سنة، عندما تلقيت رسالة قبول ورسالة من الجامعة تخبرني أنني حصلت على وظيفة مساعد بحث وتدريس (TA) هناك، اعتقدت أن ما يلزمني القيام به هو مجرد تصحيح الأوراق ووضع العلامات أو القيام ببعض الأبحاث للبروفيسور. لقد ذعرت عندما علمت أنه يتعين علي فعلياً تدريس وحدة من اللغة الإنجليزية ١٠١- وهي مساق مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية. كتبت لأصدقائي في شنغهاي: "هذا لا يصدق! كيف يمكنني تدريس الأمريكان كيف يكتبون باللغة الإنجليزية بينما أنا نفسي صيني لم أذهب أبداً لأي بلد ناطق باللغة الإنجليزية من قبل!" لقد كنت أخشى أن يطردني الطلاب خارج الصف.

تخاوف لي Lee وجدت صداها عند زميلاتها في المكتب السابق ف زي Xie، والتي "صدمت عندما علمت" أنها قد تدرس مهارات الإنشاء لطلبة الكلية الأمريكيين. وعلى الرغم من أن زي Xie اعتبرت نفسها "كاتبة جيدة جداً باللغتين الصينية والإنجليزية" إلا أنها لم تكن متأكدة ما إذا كان بإمكانها التعامل مع الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية NESs في الصف أم لا. لقد "أرعبتها" الحقيقة البسيطة أنه ليس

باستطاعتها الكلام بطلاقة مثل طلبتها. كذلك عبر مساعدا البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs الآخران، باي Bai وهونغ Hong عن "دهشتهما" عندما علما تلك الأنباء، وابتهجا قليلاً إلى أن اصطدما بالواقع.

لقد كان واضحاً أن المصدر الرئيسي للخوف كان "مركب النقص" لدى المدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNESs (ميدجيز Medgyes, ١٩٩٤). إن مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs هؤلاء الذين لم يعيشوا من قبل في أي بلد ناطق باللغة الإنجليزية، لم يكن لديهم أي دليل على ما قد يفكر فيه طلبة الكلية الأمريكيين بشأن تدريسهم لمهارات الكتابة بلغة ثانية أمام طلبة ناطقين باللغة الأولى.

لقد تفاقمت تلك المخاوف عندما بدا أن المبحث – وهو مهارات الإنشاء باللغة الإنجليزية– الذي كان عليهم تدريسه كان شيئاً مختلفاً عما ألفوه بلغتهم الأولى L1 من حيث التنسيق، والتعبيرات الاصطلاحية، وأنواعه. وكما كشفت باي Bai في المقابلة:

"لقد صدمت عندما علمت أنني سأدرس مهارات الإنشاء باللغة الإنجليزية لطلبة كلية أمريكيين. وعلى الرغم أنني أعتبر نفسي كاتبة جيدة جداً بالصينية، فإنني لم أكن متأكداً ما إذا كانت خبراتي في الكتابة باللغة الصينية يمكن أن تكون مفيدة لتدريس الكتابة باللغة الإنجليزية، والتي كان علي تعلمها بشكل متزامن تقريباً.

وفي حين أن جميع مدرسي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs كانوا مسرورين لإعطائهم هذه الفرصة لأنهم كانوا في حاجة ماسة للمساعدة المالية لاستكمال دراساتهم العليا في مجالات تخصصهم، فقد شعروا بالضيق الشديد عندما بدأوا تدريس طلبتهم الناطقين باللغة الانجليزية NESs في الأسابيع القليلة الأولى. وكان لدى غالبية الطلاب فضول بشكل أساسي لأن يكون لديهم

مدرس غير ناطق باللغة الإنجليزية يدرسهم كيفية الكتابة باللغة الإنجليزية. وكما تتذكر لي Lee:

"أظن أنهم كانوا فضوليين قليلاً، ومندهشين قليلاً بشكل عام. إن مجموعات مختلفة من الطلاب لديها اتجاهات مختلفة. ولحسن الحظ، فإن الصف الذي درسته في الفصل الماضي كان رائعاً. لقد فهموا أن الوضع كان صعباً جداً بالنسبة لي، وكانوا داعمين لي ومشجعين، ومتعاونين جداً. وخلال الحصص القليلة الأولى، ونظراً لأننا لم نكن نعرف بعضنا البعض، استخدموا بشكل رئيسي سلوكاً لا - لفظياً مثل الابتسام، والإيماء بالرأس، والنظر إلي بانتباه كبير لإظهار دعمهم. وفي هذا الفصل، كان لدي مجموعة "من الأولاد المشاكسين المتمردين"- لا يحبون الكلام في الصف، ولكن كانت هناك تعابير على وجوههم عندما جلسوا هناك. وبحسب وجهة نظر مشرفيّ ، الصف طبيعي، وقالت أن الأولاد هم هكذا عادةً. ومن المتوقع منهم أن يبدو عدم الاكتراث في الصف، بحيث يظنهم الناس هادئين. ومع ذلك، مع مرور الوقت، وجدت أنه قد يكون لديهم الكثير ليقولوه لو كان الموضوع شيئاً يهتمون به".

وقبل بدء تدريس حصصهم للطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية NESs، كان انطباع المشاركين الأربعة أنهم قد يتوقعون صفوفاً صاخبة جداً وقد يكون طلبتهم الناطقين باللغة الانجليزية NESs جريئين في الصف. ولكن بعكس توقعاتهم، كان يتم امتداحهم بسبب كونهم "طلابا مطيعين جداً، فضوليين، وملتزمين" في بداية أول فصل لهم في التدريس بسبب أن الطلاب الناطقين باللغة الانجليزية NESs ببساطة كانوا "مندهشين" أن يدرسهم شخص من بلد آخر. أحياناً هذا بالضبط "كان مخيفاً قليلاً" كما اعترفت زي Xie. وشعر جميع المشاركين الأربعة أنه يبدو أن لدى طلابهم الفهم أن تدريس الكتابة كلغة ثانية للناطقين باللغة الأولى لم تكن مهمة سهلة. وبحسب باي

Bai، "تقبلني طلابي كمدرسة للغة الإنجليزية. وكان معظمهم لطفاء معي. لقد بدا أنهم يعرفون مدى صعوبة تدريس الإنشاء بلغة أجنبية". كذلك اعترفت هونغ Hong أنه بخلاف ما توقعته، كان طلابها "متعاونين وأبدوا احترامهم، ولم يكونوا وقحين مطلقاً"

وبالرغم من ذلك، ثلاثة من مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs الأربعة في هذه الدراسة اعترفوا أن طلبتهم انتقدوهم أو تحدوا قدرتهم على أن يدرسوا المساق بشكل فعال. والأكثر إرباكاً كانت إشارتهم أن بعض تلك المواجهات كانت تبتدرها شريحة معينة من الصف: طلاب ذكور حديثو السن في السنة الأولى. ومعظم تلك التحديات كانت مميزة كما في حالة المنازعات الصفية. إن ما أدهش مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs في الحقيقة كان أن بعض الطلاب تحدوا قدرتهم على التدريس وقدرتهم على الكتابة باللغة الإنجليزية أمام الصف كله، الأمر الذي لم يألفوه أبداً في الصين. لقد اعتبروا ذلك التحدي هجوماً شخصياً أو إهانة بالنسبة لهم، وشعروا بالارتباك كيف سيتصرفون. وكما قالت لي Lee في إحدى المقابلات:

"في أحد الأيام جاء إلى طالب خلال ساعاتي المكتبية، وطلب أن أقوم بتغيير علامته. وعندما عرضت الورقة عليه وأوضحت له نقاط الضعف في الورقة، قاطعني قائلاً في وجهي مباشرةً أنني لا ينبغي أن أدرس مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى. وأضاف قائلاً وهو يسير مبتعداً: "أنفقت المال على المساق وأستحق معلماً للغة الإنجليزية، وليس "واحداً" من الصين يعلمني الكتابة باللغة الإنجليزية".

وأكدت لي Lee أنها تلقت مثل تلك التعليقات الظالمة على الأقل ثلاث مرات في السنة، ولاحظت الدموع تنهمر من عينيها وهي تسألني ما الذي يمكنها عمله لكي

يتوقف طلبتها عن تلك التعليقات التي تنتقص من قدرها. ثم تحولت إلى اللغة الصينية: [ترجمها المؤلف إلى اللغة الإنجليزية]:

"لو كنت أستطيع إعالة نفسي مادياً، لما اكترثت للحصول على وظيفة مساعد بحث وتدريس TA. إنني لا أستحق تلك المعاملة السيئة من طلابي. وعندما كنت في الصين، كان طلابي يحترمونني، وأشعر أن بعض طلبة السنة الأولى الأمريكان لا يبذلون أي جهد للتعلم. فلم ينبغي علي مكافئتهم بدرجات مرتفعة إذ لم يحاولوا الاجتهاد؟"

**(٣,٢)التحديات والصعوبات التي واجهها المشاركون**

**Challenges and difficulties the participants encountered**

إن ما يبدو أنه الأكثر تحدياً أمام مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs هؤلاء هي الفجوة بين فهمهم للثقافة الأمريكية وتوقعاتهم بشأن طلبة البكالوريوس الأمريكان وتوقعات الطلبة الأمريكيين عن مدرسيهم. ونظراً لأنه لم تكن لدى أحد من مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs أي خبرة كطالب بكالوريوس في جامعة أمريكية، فإن ما كان يبدو مناقضاً لتوقعاتهم كان دائماً يبدو صدمة بالنسبة لهم. على سبيل المثال، توقعت باي Bai من طلابها أن يكونوا هادئين في الحصة تعبيراً عن احترام المدرس؛ ولكن عندما اكتشفت أن أحد طلبتها يتكلم مع الآخرين باستمرار أثناء الدرس، شعرت أنه يسيء إليها إلا أنها لم تعرف كيف تتصرف. في الصين، كما تقول، "يمكن أن أنادي على الطالب باسمه وأجبره أن يبقى هادئاً". ولكن في الولايات المتحدة، كانت تخشى من الإساءة لهذا الطالب لو نادته باسمه. وفي مناسبة أخرى، كان لدى هونغ Hong طالب يتذمر أمام الصف أن العلامة التي حصل عليها غير عادلة، وحتى أنه طالب هونغ Hong تغيير تلك العلامة مباشرة. وعلى الرغم من أن هونغ Hong تجنبت المواجهة في الصف

من خلال تجاهل طلب ذلك الطالب، إلا أنها شعرت أنه كان يمكن أن تتعامل مع هذه القضية بإيجابية أكبر لو أنها كانت تعرف أكثر عن الثقافة الأمريكية.

وبعيداً عن بعض سوء الفهم والاختلاف في التوقعات، كان التحدي الثاني الأكبر ذو طبيعة لغوية، والذي يمكن وصفه بمتلازمة الناطق غير الأصيل بالغة. لقد شعر المشاركون الأربعة، بدرجات متفاوتة، أنهم لم يكونوا قادرين على إظهار أي ميزة لغوية على الناطقين الأصيلين باللغة الانجليزية NESs في المفردات، والمصطلحات، والدقة، والطلاقة في الكلام. إن شعورهم بالدونية أمام طلبتهم في المحادثة كان يؤثر أحياناً على ثقتهم بالنفس. مثلاً، شعرت زي Xie أنه عادةً كانت لديها أفكار عظيمة عن التدريس، و"لكن ليس من السهل بالنسبة لي أن أطرح أسئلة ملائمة ومحفزة للتفكير". لقد شعروا بالدونية بسبب افتقارهم لحدس الناطق الأصيل باللغة. وأحياناً يستغرق الأمر منهم بعض الوقت لصياغة الأسئلة والتواصل مع طلابهم. وبالنسبة لـ باي Bai، أكثر شيء كان ملحاً هو أن تجعل من نفسها مفهومة من قبل الآخرين. وكما اعترفت:

"عندما بدأت تعليم مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى، شعرت بالرهبة من طلبتي الناطقين باللغة الانجليزية NES الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية بطلاقة أكبر مما أتكلمها به. وقمت بتدوين الأشياء التي يمكن أن أتحدث عنها في الصف. بالطبع، كان مستحيلاً بالنسبة لي أن أكتب كل شيء قبل كل حصة. وأحياناً عندما كنت أحاول وصف شيء معين، لم أكن أتمكن من العثور على الكلمة المناسبة، وأحياناً عندما أتمكن من العثور على الكلمة، أختار عدم استعمالها لأنني كنت أخشى من لفظها بشكل خاطئ. فاللكنة التي أتحدث بها وأخطائي في الكلام جعلتني محبطة".

إن الصعوبات اللغوية والشك جعلت المشاركين يشعرون أحياناً أكثر رهبة إلى جانب مخاوفهم من أن يريقوا ماء وجوههم أمام طلابهم (Liu, 2001; Saville- 2002 Troike,). وفي الصين، المعلم هو السلطة، وإذا ارتكب المعلم أية أخطاء أمام الطلاب، فسيبدو المعلم بشكل سيء، مما يضر بالـ "دور السلطوي" للمعلم. شعر المشاركون الذين يعملون بموجب هذا المبدأ الكونفوشي أنه ينبغي أن يكونوا حذرين أثناء الكلام والتدريس لكي يتجنبوا الأخطاء التي قد تجعلهم في وضع سيء، وبالتالي تتسبب في ذهاب ماء وجوههم أمام الصف. شاركتني باي Bai لحظة كانت محرجة بالنسبة لها:

"في إحدى المرات في لقاء مجموعة صغيرة، استخدمت "he" للإشارة إلى طالبة أنثى. في اللحظة التي نطقت بها الضمير الخطأ، أدركت الخطأ الكبير. هذا يحدث لي من حين لآخر بسبب لغتي الأم على أن لدينا كلمات مختلفة بدل "he", "she", "it" وهذه الضمائر الثلاثة لها نفس اللفظ. أذكر أنه بعد ارتكابي لتلك الغلطة، ضحك أحد طلابي وشعرت بالإحراج. وأصبحت أقل وأقل ثقة أمام طلابي الصغار الذين يلفظون كل مقطع بدون عناء وبدقة مثيرة للإعجاب.؟.

شعرت باي Bai أن مثل هذه الحادثة تقوض سلطتها أمام طلابها. وعلى الرغم من أن المحادثة تختلف عن الكتابة، فقد شعرت باي Bai بالحاجة الماسة لتحسين قدرتها على المحادثة لكي تثبت سلطتها في الصف والفوز بثقة طلابها. لم تكن باي Bai وحيدة في التعبير عن مخاوفها بشأن قدرتها في المحادثة. ففي مناسبات عديدة، شاركتني لي Lee بمخاوفها العميقة بشأن تدريس مهارات الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NESs:

"لا يبدو أن لدي قدرة على توصيل المحاضرة بفصاحة. فمن الصعب بالنسبة لي جعل المحاضرة مثيرة حقيقة لطلابي، وحتى إحداث شيء من التغيير فيهم. وهذا يتطلب خلفية كبيرة من المعلومات وفهم الثقافة الأمريكية.

**(٣,٣)عندما تصبح مقبولاً: أكد مصداقيتك كمدرس غير ناطق باللغة الإنجليزية**

**Getting accepted: Establishing credibility as NNESTs**

وبعد إدراكهم للتحديات والصعوبات التي كانوا يواجهونها، حاول المشاركون بوسائل متعددة لتحسين التدريس الذي يقومون به، لاكتساب ثقة طلبتهم واحترامهم، وتأكيد هويتهم الخاصة كسلطة من مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها NNESTs أمام طلبتهم الناطقين باللغة NESs .

وأصبح جميع المشاركين الأربعة يدركون أن كونهم ناطقين غير أصيلين باللغة الإنجليزية كان مسلمةً لا يمكن تغييرها، وليست هناك حاجة لتغييرها. وبدلاً من شعورهم بالدونية بالنسبة للناطقين الأصيلين باللغة الإنجليزية، أدركوا تدريجياً أن خبرتهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حتى يصلوا إلى مستوى تدريس الكتابة لناطقين أصيلين باللغة الإنجليزية كان شيئاً مثيراً للإعجاب وينبغي أن يشعروا بالفخر اتجاهه. وبالتالي، تقبلوا الوضع الذي هم عليه باعتبارهم ناطقين غير أصيلين باللغة الإنجليزية، وحاولوا الاستفادة من خبرتهم الناجحة في تعلم اللغة الإنجليزية ومهاراتهم الكتابية بلغتهم الأولى L1 في تدريس مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NESs. وكما أوضحت باي Bai:

"أعتقد أننا إذا تمكنا (كمدرسين غير ناطقين أصيلين باللغة الإنجليزية NNESTs) من مشاركة طلبتنا الأشياء الجميلة بثقافتنا الخاصة، فيمكننا استحضار مواردنا للتأثير الكامل. ووجدت كذلك أنه إذا كان بإمكانك الكتابة بشكل جيد بلغتك الأصلية، فيمكنك الكتابة بشكل جيد كذلك بلغتك الثانية. ولذا، فإن لدينا بالفعل أشياء يمكننا تقديمها لطلبتنا. فإذا كان بإمكان الطلاب أن يثقوا بنا، فيمكننا أن نكون أفضل في مساعدتهم في الكتابة".

ومثل باي Bai، حاولت لي Lee ليس فقط إظهار معرفتها بالكتابة على الورق، ولكن كذلك معرفتها بما ستكتب عنه من خلال استخدام أمثلة ومواضيع قوية مقتبسة من قراءاتها. إن طبيعة الكتابة، والقراءة الدقيقة مكنتها من دمج بعض "الآراء" الشخصية في التدريس، الأمر الذي اختصر المسافة بينها وبين طلبتها. كذلك، من خلال استخدام قصصها الشخصية كطريقة لإشراك طلبتها في المناقشة والتأمل، أدرك طلبة لي Lee أن معلمتهم لديها خبرة أكبر مما لدى غالبيتهم، وبالتالي كانت على دراية واسعة ولديها الكثير لتقدمه.

لقد بدا أن تغيير أسلوب التدريس لتعهد احتياجات الطلاب يعمل بشكل فعال كذلك. ففي الصين، تكون الصفوف عادةً كبيرة جداً، وبالتالي حجم الصف لا يؤدي إلى مناقشة جماعية. ولكن هذا ليس صحيحاً بالنسبة لحصص الإنشاء في الولايات المتحدة؛ إذ في العادة هنالك حوالي ٢٠ إلى ٢٥ طالبا في تلك الصفوف، ووجد مساعدو البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيينCJTAs أن نسق المناقشة الجماعية كان فعالاً جداً لأنه يسمح بفرصة الكلام لكل طالب.

إن جزءاً من التوتر في بعض حصص مهارات الإنشاء تلك، التي اتفق على وجودها كافة المشاركين، كان بسبب قلة التواصل بين المعلم والطلاب. إن قلة التواصل يمكن أن يقود ببطء إلى عدم الاكتراث من جانب الطلاب، والإحباط من جانب المدرس. وكما ذكرت باي Bai، عندما استفادت من التداول بين المعلمة والطلاب، بدا أن طلبتها أكثر تعاوناً واحتراماً لبعضهم ببعض:

"كان هناك تغيير في اتجاهاتهم نحوي مع تقدم المساق. لقد تعاونوا معي بشكل أفضل مما كانوا عليه في بداية الفصل. أظن أن المداولات الشخصية ساعدتهم على تغيير

اتجاهاتهم بسبب تمكني من الكلام بحرية معهم وتوضيح نقاط القوة والضعف في تلك اللقاءات بشكل فردي".

الطريقة الأخرى للحصول على احترام الطلاب هي "التصحيح الصارم للعلامات". والشرح الوافي". وكما تذكر زي Xie، عندما قدمت شرحاً وافياً لماذا استحقت إحدى الأوراق علامة A واستحقت ورقة أخرى علامة B، بدا أن طلابها مقتنعون وأظهروا احتراماً أكبر تجاهها. اعتقدت زي Xie أن العمل مع طلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NES في مناقشة كتابتهم هي دائماً عملية مجزية. لقد شعرت أن التداول بين المعلمة والطلاب كان فرصة كبيرة لتوضيح بعض سوء الفهم الذي ربما لم يكن من السهل شرحه على الورق. وبافتراض اختلاف الخلفيات اللغوية والثقافية لمساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs عن طلابهم، فقد بدا ذلك التفاعل ضرورياً ومفيداً. وكما تذكر هونغ Hong:

"عملت بشكل وثيق فعلياً مع إحدى الطالبات بينما كانت تكتب ورقتها النقاشية حول الإجهاض. قرأنا سويةً، وأعلمتها أين كان المنطق ضعيفاً أو كان يمكن عكس الترتيب. وانتقلت مقالتها من علامة -B إلى علامة +A الأمر الذي كان تعزيزاً بالنسبة لكلينا: الآن أنا أعلم أن لدي شيأ يمكنني تقديمه لطلبتي الناطقين باللغة الإنجليزية NS كقارئة ناقدة".

وفي حين أن التفاوض على المعنى بين المعلمة والطلاب في أوراقهم كانت طريقة واعدة لتأكيد مصداقية مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs كمعلمين، فقد منحهم ذلك أحياناً الفرصة للعمل "كسفراء ثقافيين" كما يعكس ذلك المثال الآتي.

في إحدى المرات طلبت لي Lee من طلبتها كتابة ورقة تحليل بلاغي كواحدة من ثلاثة أوراق رئيسية من المساق في حصة مهارات الإنشاء للمستوى المبتدئ، وعندما استلمت ورقة أحد الطلاب حول الثقافة الصينية كموضوع اختاره بنفسه، أصيبت "بالصدمة". وفوراً أرسلت لي رسالة بالبريد الإلكتروني طالبة النصح وشاركتني مسودة ما كتبه الطالب. كانت المسودة عبارة عن صفحتين حوالي ٦٦٤ كلمة. وفي المقالة لاحظت الكثير من الجمل المعلمة بالقلم الأحمر وإلى جانبها تعليقات من قبلها. على سبيل المثال:

**اقتباس (١)**

الطالب: "هم (الصينيون) ينظرون بازدراء للأمريكيين باعتبارهم أغبياء، كسالى، وليسوا أكثر من رعاة بقر مسلحين تماماً أو أخرى من رجال الماشيمو macho man العدوانيين المعروفين كما يظهر من جوانب عديدة من مجتمعهم".

تعليقات لي Lee: كيف عرفتم؟ أعني، هذا المفهوم جديد تماماً علي.

**اقتباس (٢)**

الطالب: "(الصينيون) الكبار، عند الانتقال إلى مكان جديد، لا يزعجون أنفسهم حتى بمعرفة لغة البلد الذي يقيمون فيه. هؤلاء الناس إما كسالى جداً أو يفتقرون للدافعية لتعلم لغة جديدة، أو يشعرون أنه ليسوا مضطرين لتعلمها لأنهم يعرفون أعظم لغة على الأرض".

تعليقات لي Lee: متحيزين! أنا أعرف الكثير من الأمريكيين الذين يعيشون في الصين ولا يعرفون الحديث بالصينية.

**اقتباس (٣)**

الطالب: "إذا كانت الصين بتلك العظمة، فلماذا يمكن لأي شخص أن يغادرها؟ وبذلك من الصعب أن نفهم كيف يمكن للثقافة الصينية أن تكون مهيمنة على المجتمع الأمريكي.

تعليقات لي Lee: هذا يثبت عكس رأيكم

وفي نهاية التعليقات، كتبت لي Lee الآتي:

قراءة هذه المقالة مدهش جدا. إن الآراء التي تم التعبير عنها في هذه المقالة راديكالية جداً ومتحيزة. ففي الكتابة الأكاديمية، نتوقع عادة أن تؤكد المقالة المصداقية من خلال إظهار احترام الناس الذين قد يكون لديهم آراء مخالفة. وسوف نتطرق لذلك في مقالتنا الجدلية.

وبعد شرح الفروقات بين المقالة البيانية والمقالة الجدلية، تختم لي Lee تعليقاتها بالآتي:

أنا كذلك مهتم جداً في معرفة من أين جاءت فكرة أن الشعب الصيني ذو كبرياء. أنا اتفق أن الشعب الصيني فخور بثقافته وأعتقد أن كل أمة فخورة بثقافتها، أيضاً. وهذا شيء إيجابي. ولذا، هل يمكنكم مشاركتي مصادركم التي بناءً عليها قمتم بتشكيل رأيكم تجاه الصين والشعب الصيني؟

وقررت لي Lee الكلام مع الطالب حول هذه المقالة وتحديه بشأن هذا المفهوم، وتعليقاتها المتحيزة، التي قالتها. ولاحقاً علمت أن الفكرة والتحيز الذي عبر عنه الطالب في هذه المسودة جاءت من تجربة سفر سلبية مرت بها والدته قبل عدة سنوات. ولاحقاً تم تعريف الطالب على عدة مراجع حول الثقافة الصينية، وتجنب التعليقات الدونية في مسودته المعدلة، والتي حصلت فعلياً على علامة B. ومن خلال هذه

التجربة، أدركت لي Lee إلى أي مدى ساعدتها خلفياتها في تثقيف طلبتها أبعد من مهارات الكتابة، وشعرت بقوة أن التدريس هو تثقيف في نفس الوقت.

**(٣,٤) استراتيجيات المشاركين وفوائدهم من تدريس مهارات الكتابة للطلبة الناطقين باللغة الإنجليزية NES's**

**The participants' strategies and benefits for teaching writing to NESs**

استفاد مساعدو البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيون CJTAs الأربعة جميعاً من تدريس مهارات الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NESs. لقد اعتبروا الفوائد التي حصلوا عليها من أربع زوايا مميزة. أولاً وقبل كل شيء، جميعهم شعروا أنهم تعلموا شيئاً كثيراً من الناحية اللغوية واللغوية الاجتماعية. وعند سؤالهم ما هي الفوائد التي حصلوا عليها من هذه الخبرة في التدريس، قالت زي Xie، ووافقها الآخرون، أنها اللغة، مثل: التعبيرات الاصطلاحية واللهجة العامية التي تعلمتها من الطلاب من خلال المحادثة وتصحيح العلامات. وإلى جانب اللغة، تعلموا كذلك الشيء الكثير عن مخاوفهم وعن قيمهم). إن فهم الثقافة الأمريكية في الأثناء ساعدهم في البحث عن الوسائل التعليمية التي تراعي احتياجات طلابهم، مثل المناقشات الجماعية، واستجابات الأقران، والتفاعل بين المعلم والطلاب، وما شابه. وبشكل فعال، تعلم هؤلاء المدرسون مساعدو البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيون CJTAs كيفية بناء ثقتهم في تدريس طلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NESs باعتبارهم مدرسين غير ناطقين باللغةNNES. وكما قالت هونغ Hong في إحدى المقابلات:

"تعلمت أن الكتابة هي عملية صعبة لأي شخص، سواء كان ناطقاً باللغة NS أو غير ناطق بها NNS. وكدارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، أميل أحياناً للتفكير أنني قد لا أتمكن من إتقان الكتابة باللغة الإنجليزية بسبب أن اللغة

الإنجليزية هي لغة أجنبية بالنسبة لي؛ وفي الحقيقة، الكتابة هي شكل مختلف تماماً عن المحادثة كما أرى من طلبة السنة الأولى لدي. وبالتالي، عززت هذه الخبرة التدريسية من اعتقادي أن الكتابة باللغة الثانية L2 يمكن أن تصنع أعمالاً عظيمة بالفعل".

كذلك يدرك المشاركون أن بناء علاقة حميمة مع طلابهم الناطقين باللغة الإنجليزية NESs بالنسبة لهم هي ذات أهمية بالغة. وبسبب الفروقات الثقافية واللغوية، الإستراتيجية الأولى هي إيجاد أرضية مشتركة أو روابط أكثر بين المعلم والطلاب وإيجاد موضوعات ذات أهمية وصلة بالنسبة ويهتمون بها. وكما عبرت عن ذلك لي Lee:

"أجد أن مناقشة ورقة الواجب البيتي ومعايير التصحيح معهم كان فعالاً جداً لأنني في العادة أستفيد من ذلك في معرفة طلابي وكذلك يستفيدون منه في التعرف علي. سأحاول كذلك ربط موضوعاتهم بشيء يهتمون به فعلياً".

أحياناً تختار زي Xie الاختلافات في أساليب الكتابة بين اللغة الصينية والإنجليزية لتنبيه الطلاب فيما يكتبونه. وهذا يعزز بشكل كبير من اهتمام الطلاب في التفكر في الطريقة التي يكتبون بها وما هي أساليب الكتابة البديلة التي تقع خارج نطاق لغتهم. وكما قالت زي Xie:

"دائماً يكون طلابي مبهورين بما يتعين عليه قوله بشأن الكتابة باللغة الصينية وكيف يرتب الصينيون مجادلاتهم بشكل مختلف ولماذا. وعلى الرغم من أن طلابي لا يفهمون اللغة الصينية، إلا أنهم يحبون طرق التفكير ومهارات الإنشاء البديلة والتي، في الواقع، ساعدتهم على التفكير والكتابة".

إن جعل الطلاب يهتمون بثقافة المدرس بدا أنها تعمل بشكل فعال جداً بالنسبة لمساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs. فالخلفيات الثقافية للمدرس جعلت الطلاب أكثر وعياً بالفروقات بين الثقافات والقضايا الاجتماعية

السياسية الأخرى. ومن خلال استحضار وجهات نظر من ثقافة مختلفة أمام طلابهم، مثل الطريقة التي يتعلم بها الطلبة الصينيون الكتابة، يمكن أن يساعد ذلك الطلبة الأمريكيين على النظر إلى عملية تعلم الكتابة من مناظير ثقافية مختلفة. وكما عبرت هونغ Hong عن ذلك بشكل فطن:

"إننا نعرف ما لا يعرفونه، ولا نعرف ما يعرفونه، وبالتالي فنحن أكثر استعداداً للاستماع إلى طلبتنا (وهو أمر مهم حقيقة) ونتشارك مع طلابنا ما لا يعرفونه".

وللاستفادة من الفروقات الثقافية، وجد المشاركون أن من المفيد استخدام الأفلام السينمائية، والقصص، والروايات من الصين أو عن الصين لإشراك طلابهم في المناقشات بينما هم يعملون كـ "سفراء" ثقافيين. على سبيل المثال، باستخدام لقطات من الفيلم السينمائي "التنين المختبئ في النمر الرابض" "Crouching Tiger Hidden Dragon" تمكن الطلاب الناطقون للغة الإنجليزية NESs من فهم الفلسفة الصينية في تدريبات الكونغ فو الخاصة بالإرادة، والمثابرة، والتحمل. كذلك، قراءة فصول من رواية "الحلم ببيت فخم أحمر" كانت إلهاما لاهتمام الطلبة الناطقين باللغة الإنجليزية NESs في التاريخ الصيني القديم. إن كل تلك المواد الثقافية عملت على الربط بين القراءة والكتابة. وفي تقويمها الذاتي للتدريس، كتبت هونغ Hong تقول:

"في العادة كانت اللغة هي التي تهمني لأنني لست ناطقة أصيلة باللغة الإنجليزية، ولكن الآن أنا أكثر اهتماماً بالتدريس نفسه وكيف يمكنني استخدام خلفيتي ثنائية الثقافة لمساعدة الطلاب في أن يصبحوا مفكرين وكاتبين ذوي عقليات منفتحة".

كذلك وجدت باي Bai أن من المهم ربط الطلاب بخلفيتها الثقافية الصينية. وبهذه الطريقة يمكنهم "التعرف علي بشكل أفضل والتعاون معي أفضل".

الإستراتيجية الأخرى التي تبنوها بنجاح هي إعطاء الطلاب إحساسهم بالتملك من خلال المناقشات الجماعية، والحوارات الصفية، وتقديم العروض، والتي كانت غائبة عن الصفوف الصينية حيث كانت المعلمة تقوم بمعظم محادثتها، ببساطة بسبب العدد الكبير من الطلاب المسجلين في كل صف. كان المشاركون في الدراسة متشككين بشكل أساسي بشأن هذه الإستراتيجية، وكما قالت لي Lee:

"في البداية استخدمت كل وقت الحصة في تقديم المحاضرة، لأني أعتقد أن المحاضرة المنظمة بشكل جيد تعطي الطلاب معلومات ومعرفة عن الكتابة أكثر من المناقشة. كنت مندهشاً أن أرى طلابي وهم يحدقون فيّ بدون الكثير من التعبيرات الوجهية. وبعد أن كانت لدي فرصة لملاحظة بعض المدرسين ذوي الخبرة داخل حصص مهارات الإنشاء الخاصة بهم، أدركت أن أولئك المدرسين لم يكونوا يتحدثون كثيراً. واتبعت أسلوبهم في التدريس داخل صفي في الأسابيع القليلة التالية، ويا لدهشتي، بدا أن جميع طلابي من كبار المتحدثين. جو الصف كان حيوياً، ومريحاً، ومنسجماً - ومختلفاً تماماً عن ذي قبل".

لي Lee كان يتم تصورها من قبل طلابها بأنها شخص صارم جداً ومحكوم بالقواعد. في إحدى المرات أخبرها أحد الطلاب أنه ليس من الضروري التقيد الصارم بخطة المساق والحديث عن الكتابة طوال الوقت. لاحقاً اقترح الطالب أنهم يمكن أن يتحدثوا، على سبيل المثال، عن أي شيء يودون الحديث عنه لأنها استمتعت بالحديث مع لي Lee عن الثقافة الصينية بدلاً من الاستراتيجيات البلاغية. وقاد هذا التعليق لي Lee للاعتقاد أن من الصواب دمج المناقشات الثقافية في الكلام عن الكتابة، ودمجها في شيء يمكن لطلابها ربطه بأنفسهم، بدلاً نقل "المعرفة". وكشفت لي عن أفكارها في إحدى المقابلات بعد الحديث مع هذا الطالب:

"الكلام مع ذا الطالب جعلني أفكر أن حصتي في مهارات الإنشاء ينبغي أن تكون أكثر تنوعاً. وهناك طرق عديدة لجعل الطلاب يدركون مفهوما معينا. وكمدرسين غير ناطقين باللغة الإنجليزية NNESs، ينبغي أن نكون أكثر إبداعاً مما اعتدنا أن نكون عليه. إن تدريس مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى يجعل من الممكن التواصل مع الطلاب بمستوى شخصي جداً. أحياناً يقولون لك ما الذي يقلقون بشأنه ويطلبون نصيحتك، الأمر الذي يجعلني أشعر كمربية لهم. أحياناً كنت أتساءل ما إذا كنت أبالغ عندما طلبت من إحدى طالباتي الإقلاع عن التدخين والخروج إلى مركز الاستراحة من أجل التخلص من آلام الصدر لديها – والذي كانت تشك أنه سرطان الرئة.

**(٣,٥) وجهات نظر الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية NESs تجاه مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs في صفوف مهارات الإنشاء لطلبة السنة الأولى**

**NES's perspectives towards these CGTAs in freshman composition classes**

بشكل عام، كانت تقييمات الناطقين للغة الانجليزية NES's تجاه المشاركين مختلطة. وكانت هناك بضعة محاور إيجابية لمساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNESTs يكررها الطلاب الناطقون باللغة الانجليزية NESs الذين يبدو أنهم متأثرون بالتطور العالي لمهارات القراءة والكتابة لدى مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا CJTAs في اللغة الأولى L1، وخبراتهم الناجحة في تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية باعتبارها لغتهم الثانية L2. ويعتقد الطلبة غير الناطقين باللغة الانجليزية NESs أن هذه الصفات مكنت مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا CJTAs للمساهمة في التدريس من منظور فريد. لقد شعر الطلبة الناطقون باللغة الانجليزية NESs أن مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs غير الناطقين باللغة الإنجليزية

NNESTs حاولوا التعليم بجد، وفي العادة كانوا ذوي استعداد جيد. أحدى الطالبات من كلية التمريض كتبت الآتي في تقييمها:

"أعتقد أن مدرستي مجدة. يمكنني القول أنه كان ينبغي لها قضاء وقت أكبر في التحضير للدرس قبل كل حصة. ومع أنني أحياناً لا أفهم كل تعليقاتها على ورقتي، إلا أنني معجبة بالتعليقات التفصيلية، وحتى أحياناً أعجب بالمراجع التي تقترحها من أجل مزيد من المطالعة. وأظن أن مدرستي مسئولة، وأنها بذلت جهدها".

طالبة أخرى من نظم المعلومات الإدارية MIS قدما تعليقات مشابهة تمتدح فعالية مدرستها:

"كان لدى معلمتي الكثير من الدروس القيمة عما نكتبه وفهم الآخرين. لقد كانت ذكية جداً، وأثرت خلفياتها الشخصية على الصف. إنها ستتميز بشكل حاسم في فئة المتميزين كلما زادت خبرتها"

ثانياً، تصور الطلاب الناطقون باللغة الانجليزية NES أن مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs أظهروا احتراماً لطلبتهم كما تبين من استعدادهم لقضاء الوقت في تصحيح واجباتهم، وشرح تعليقاتهم عندما يكون لدى الطلاب تساؤلات. وكما علق أحد الطلاب في تخصص الموسيقى:

"أظن أن المعلمة تحترم الطلاب حقيقة، وتلاحظ بشكل حاسم عندما يبذل الطلاب جهدهم ويحاولون رفع درجاتهم. إن أنواع المقالات التي عملنا عليها وسعت بشكل حقيقي من استيعابي للأفكار الجديدة".

ولكن الأكثر أهمية من الكل أن غالبية المدرسين الناطقين باللغة الإنجليزية NESs شعروا أنهم تعلموا عن الثقافات المختلفة (مثلاً، الصينية) من خلال المطالعة

والواجبات البيتية، والتي لم يتوقعوا من قبل. مثلاً، أحد الطلاب في تخصص هندسة الحاسوب علق قائلاً:

"هذه الحصة إلى حد كبير تعليم ثقافي. كانت لدي فرصة لأتعلم عن ثقافة مختلفة وخبرات مختلفة أظن أن هذه المساق كان ذا ارتباط ثقافي شديد وهو أمر جيد؛ لأنني لم أتعلم فقط كيف أكتب، ولكن كيف تتطور ثقافات أخرى".

لقد أثبت استخدام المواد الثقافية للقراءة والكتابة أنه تقنية تدريس فعالة مستخدمة من قبل مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs. لقد بدا أن طلابهم يستمتعون بذلك كثيراً. وكما علق أحد الطلاب من تخصص العمارة:

"أحببت هذه الحصة. كانت لدي خبرة كبيرة لأنني كنت قادراً على قراءة أنواع من النصوص مختلفة عما كنت أقرأ من قبل. ودائماً أردت أن أكون قادراً على كتابة مقالات ذكية ومعقدة. أنا مسرور أنني تعرفت على رواية "نادي الحظ الترفيهي" "The Joy Luck Club". لقد منحني كذلك فهماً لطريقة التعامل مع المرأة في الصين".

ومع ذلك، حوالي نصف الطلاب كانت لديهم تحفظات وتعليقات سلبية حول مدرسيهم مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs. وفي حين أن التعلم عن الثقافات المختلفة بدا أنه مجزياً، فقد شعر بعض الطلاب أن استخدام المواد الثقافية في حصة الكتابة لم يكن ملائماً، خاصة عندما كانت القراءات تركز بشدة على ثقافة معينة واحدة – وهي الصينية. أحد الطلاب الذي تخصصه لم يكن معروفاً يعبر عن استيائه كالتالي:

"شعرت أن مدرسي كان يمكن أن يكون مشجع ومتفهم أكثر قليلاً. إن كافة النصوص لدينا كانت تقوم على الثقافة الصينية. كان يمكن أن يكون أفضل لو كان

هناك بعض التنوع. شعرت أن بعض الأشياء التي تناولناها كانت غير مفيدة. وكان يمكن أن نقضي وقتاً أكبر على المقالات وليس قضاء وقت كبير على المرأة والثقافة الصينية".

علق طالب آخر في التمريض على ذلك بأسلوب مباشر أكثر:

"أحياناً شعرت كما لو كنت آخذ مساقاً في الثقافة الصينية وليس الإنجليزية. كان يمكن أن يكون مفيداً لو أن معلمتي أوضحت وشرحت توقعاتها بوضوح أكثر. لقد شعرت أنها كانت متحيزة تجاهنا بسبب أننا أمريكيون"؟

إن المصدر الرئيسي للإحباط جاء من الشكوك وعد الرضا عن حقيقة أن مدرسيهم ليسوا ناطقين أصيلين باللغة الإنجليزية ممن "حتى لا يتكلمون اللغة الإنجليزية بطلاقة" كما كشف أحد الطلاب في تخصص الأحياء:

"من الصعب تدريس اللغة الإنجليزية إذا لم تكن تتكلمها. أظن أن معلمتي تفتقر للمهارات اللفظية للتواصل بشكل كامل. أحياناً كان من الصعب فهم الفكرة التي تريد قولها. ومن الصعب كيف ترتبط الأشياء بما نقوم به من كتابة. ومع ذلك، كان محبطاً جداً وجود مدرسة للغة الإنجليزية لا تستطيع التحدث بالإنجليزية بطلاقة. القواعد لديها ضعيفة جداً. ففي حين أنها جاءت من مكان بعيد، أنا متأكد ليس من العدل أن يعاني الطلاب".

أحياناً كان إحباط الطلاب يرتبط بتوقعهم أن الذي سيدرسهم بروفيسور لم يتحقق، مقترناً بحقيقة أن مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا GTAs هؤلاء "لم يكونوا حتى أمريكيين". كتب أحد الطلاب في تخصص المحاسبة ما يأتي في تقييمه:

"لقد أنفقت مبلغاً كبيراً من المال على هذا المساق وهذا يحبطني. لم أتعلم الكثير عن مهارات الكتابة. لقد سمعت كل أنواع التعليقات السلبية من الآخرين ممن كان مدرسوهم للغة الإنجليزية صينيين كذلك. أعتقد أننا نستحق وجود بروفيسور في الصف، أو على الأقل شخص يتحدث الإنجليزية بطلاقة".

بعض الطلاب ذهبوا إلى حد إلقاء اللوم على مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTAs بسبب تدني علاماتهم أو تجربتهم في عدم التعلم كما كشف عن ذلك تعليق من أحد الطلاب الذي لم يفصح لحد الآن عن تخصصه:

"معلمتي كانت مراوغة بالفعل. لم تكن فعالة بالنسبة لي مطلقاً. أشعر أنه بسببها، فقدت الاهتمام بالكتابة كلياً. إن تعليقاتها على المقالات لم يكن لها أي معنى وعندما كانت تحاول أن تشرح، كان ذلك يجعلني حتى أكثر ارتباكاً. لم أستطع فهمها على أي حال. إذا لم تكن اللغة الإنجليزية اللغة الأولى لشخص معين، فإنه لن يكون قادراً على تدريس اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من فهم الإنجليزية تماماً وأن يكونوا قادرين على التحدث بالإنجليزية بطلاقة وأن يكونوا قادرين على الكتابة باللغة الإنجليزية إلى المستوى الذي يكون مفهوماً".

ولا حاجة للقول أنه أحياناً توجد مشكلة سوء اتصال بين المعلمة والطلاب. تشدد التعليقات السلبية من قبل الطلاب على حقيقة أن استياء هؤلاء الطلاب يرتبط بشكل وثيق بالصفات التي لا توجد في مدرسهم؛ فمدرسهم ليس بروفيسوراً، وليس ناطقاً باللغة الإنجليزية، الأمر الذي قد يعني، طبقاً لبعض الطلاب الناطقين باللغة الانجليزية NESs، أنه ليس كفؤاً في اللغة الإنجليزية. وكلما كان هناك انقطاع للاتصال، تحدث خيبة لدى الطلاب الناطقين باللغة الانجليزية NES's. ومن المحتمل أن تقود خيبتهم إلى الإحباط كما عبر عن ذلك أحد طلبة التمريض:

"كانت مدرستي تعني شيئاً جيداً، لكن كان فهمها صعباً، لأنها تجد صعوبة في شرح أي شيء. وأحياناً كان يجب طرح الأسئلة عدة مرات من أناس مختلفين، وحصلنا جميعاً على إجابات مختلفة على نفس السؤال".

لا بد من التوضيح أن الاستياء والخيبة بين الناطقين باللغة الإنجليزية NES's لم تكن تنطبق بشكل متساو على كافة مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTA's، ولا أن تلك الخيبة والاستياء عبر عنها نفس الطلاب. لقد حصل مدرسون معينون من مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيون CJTA's على نسبة مرتفعة من التعليقات الإيجابية بينما حصل مدرسون آخرون من بين مساعدي البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيينCJTA's على نسبة مرتفعة من التعليقات السلبية. وهذا يشير إلى أن تقييمات التدريس ليست مبنية فقط على مكانة غير الناطق باللغة الإنجليزية. إن نوعية التدريس والعوامل الفردية مثل أساليب التدريس، والعلاقة الحميمة مع الطلاب، وأساليب الاتصال هي المعتبرة. وفي الحقيقة، فإن مساعدي البحث طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTA's الذين كانت خبراتهم التدريسية في الصين أكثر حصلوا على تقييمات التدريس الأكثر إيجابية، وحصل مساعدو البحث والتدريس طلبة الدراسات العليا الصينيين CJTA's الذين كانت خبراتهم التدريسية في الصين اقل حصلوا على تقييمات في التدريس اقل إيجابية.

## ٤- المناقشة

## Discussion

هل هناك أي فرق بين أن تكون مدرسا ناطقا باللغة الإنجليزية NEST أو غير ناطق بها NNEST في تدرس مهارات الإنشاء في اللغة الإنجليزية لطلاب غير ناطقين

باللغة NESs؟ نعم، والفروقات واضحة، ولكن يتصورها بشكل مختلف طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون CGTAs وطلبتهم غير الناطقين باللغة NESs. وبحسب المشاركين، فإنهم لا يزالون غارقين في "عقدة الدونية" كمدرسين غير ناطقين باللغة NNES ( Medgyes, 1994)، ويعتبرون أنفسهم أقل من طلبتهم الناطقين باللغة NESs لأنهم يفتقرون الفهم البدهي للغة المستهدفة. وأحياناً، كانوا يشعرون بالرهبة عندما كان طلابهم الناطقون باللغة NESs يتحدونهم ، ويشعرون بعدم الاطمئنان أمام طلبتهم الناطقين باللغة NESs بسبب عدم قدرتهم على الكلام بطلاقة وبشكل اصطلاحي كأولئك الطلاب. وبسبب هذه الرهبة وعدم الاطمئنان، وجدوا أن من الصعوبة بمكان تأكيد المصداقية أمام طلبتهم غير الناطقين باللغة NESs مقارنة بنظرائهم الناطقين باللغة NESs بسبب عدم معرفتهم بالثقافة الأمريكية وعدم خبرتهم مع الحياة الجامعية الأمريكية. لقد شعروا أنهم مجبرون على تقديم أفضل أداء في التدريس، ولكنهم في أثناء ذلك شعروا بالضغط لتحسين أدائهم في مساقات الدراسات العليا التي كانوا يأخذونها، فهذه المساقات تطلبت وقتاً أكبر لمعالجة المعلومات والقراءة والكتابة مقارنة بزملائهم الناطقين باللغة NES. عبرت هونغ Hong عن الصعوبة التي وجدتها في تأكيد مصداقيتها من خلال تقييمها الذاتي:

"لكوني أنا نفسي ناطقة أصيلة باللغة الصينية، كيف يمكنني تأكيد سلطتي بتدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى لناطقين أصيلين باللغة الإنجليزية؟ الخلاصة أن هؤلاء الأطفال الأمريكيين اكتسبوا اللغة الإنجليزية كلغتهم الأم، بينما أنا تعلمت اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين - فإن عائق اللغة لا يمكن قهره تماماً. وللتعويض عن تلك السلبية، قمت بتدوين كل جملة قبل حصتي الأولى، وقضيت ثلاث ساعات في مذكرة مقالية تشخيصية، من أجل أن تكون كل كلمة صحيحة، إلخ.

ولكن بالطبع، لا زلت أسمع نفسي وأنا أرتكب أخطاء في كلامي، ولا زالت لدي شكوك حول صياغتي للكلام في ورقة الواجبات، الأمر الذي أزعجني كثيراً"

لا شك أن طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيين CGTAs هؤلاء على وعي تام بالواقع الذي يواجهونه. وبعيداً عن حقيقة "صدمتهم" من معرفة أن الطلاب الذين سيدرسونهم كانوا ناطقين باللغة الإنجليزية، والمبحث الذي كانوا سيدرسونه ليس معرفة الكتابة بالذات، ولكنه مهارة هم أنفسهم كانوا يقومون بتطويره بالتزامن. في هذه الأثناء، كان عليهم مواكبة دراساتهم الخاصة- ثلاثة مساقات إجبارية في الفصل- باعتبارهم طلبة دراسات عليا. اعترفت لي Lee "إنه كابوس!":

"مرة كان علي الاستيقاظ طوال الليل في قراءة وكتابة التعليقات على ست عشرة مسودة أولية للاستعداد للمؤتمرات الجماعية في الصباح التالي- لقد كانت معجزة أنني استطعت إنجاز ذلك في النهاية، ولكن بعد عشرة أيام، أصبت بالحمى وزكام شديد مما أدى أن أبقى في الفراش طوال الأيام الثلاثة التالية."

إن الحقيقة هي أن طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيين CGTAs، مثل هونغ Hong ولي Lee، كان عليهم أن يقضوا وقتاً إضافياً في التحضير لدروسهم و تصحيح أوراق طلبتهم لتلبية متطلبات طلابهم. ليس مهماً مدى جهدهم في المحاولة، فجهودهم أحياناً قصرت بسبب القدر الضخم من الضغوط الأكاديمية المقترنة بالتكيف الثقافي باعتبارهم طلبة دراسات عليا دوليين.

يتصور الطلاب الناطقون باللغة NESs أن الفروقات بين أن يُدرسهم مهارات الإنشاء باللغة الإنجليزية مدرسون غير ناطقين باللغة NNESTs في مقابل مدرسين ناطقين باللغة NESTs "مدهشة" إن لم تكن "غريبة". وبناء على تقييم الطلاب للتدريس الذي يقوم به طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون CGTAs،

يبدو أن بعض هؤلاء الطلاب الناطقين باللغة NESs يميلون لأن يكونوا أقل تساهلاً بالنسبة للكلام أو الإنجليزية التي تنحرف عن القاعدة المعيارية norm كما يبين الاقتباس في بداية هذا الفصل- "إنهم حتى ليسوا أمريكيين". ومن جانب آخر، يميل بعض الطلبة الناطقون باللغة NESsلاعتبار هذا الفرق كفرصة للتعرف على ثقافة الآخر والتي تظهر في الواجبات الكتابية والقرائية. وفضلاً عن ذلك، فإن بعض الطلبة الناطقين باللغة NESs يعتبرون تدريسهم من قبل طلبة الدراسات العليا الصينيون CGTAs بأنه "مدهش" ببساطة بسبب حقيقة أن بإمكان مدرسيهم الكلام والتدريس بلغة ثانية.

واضح من هذه الدراسة أن الفروقات التي تؤثر على طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيين CGTAs وطلابهم غير الناطقين باللغة NESs لا تنشأ فقط من كون طلبة الدراسات العلية مساعدي البحث والتدريس الصينيين CGTAs غير ناطقين باللغة الإنجليزية . وفي الحقيقة، الفروقات هي بسبب عوامل مثل اختلاف منظومة التوقعات الثقافية للمدرسين والدارسين، وسوء الفهم وسوء التواصل البين -ثقافي، والاختلاف بين أسلوب التدريس وأنماط التعلم، وعدم التعرض لمتكلمين من خلفيات أخرى، والتي يتحمل كل من المعلم والطلاب مسؤولية مشتركة عنها.

إن وجود طلبة دراسات عليا مساعدي بحث وتدريس غير ناطقين باللغة NNES GTAs يقومون بتدريس طلبة غير ناطقين باللغة NESs في العديد من برامج مهارات الكتابة والإنشاء في أمريكا الشمالية أمر مشجع لأنه يخلق فرصاً للتواصل البين- ثقافي، ويعزز من عولمة اللغة الإنجليزية. ولكن القضية محل الاهتمام هي إلى أي مدى يكون المعلم مؤهلاً للتدريس بغض النظر عما إذا كان المعلم ناطقاً باللغة NES أو غير ناطق

باللغة NNES (Medgyes, 1994; Liu, 1999). وبافتراض الصعوبات التي يمر بها طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون CGTAsوالمخاوف التي يعبر عنها الناطقون باللغة NESs، من المهم أن يراعي منسقو وأساتذة مهارات الإنشاء مصادر الدعم لمساعدة طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس هؤلاء لكي يصبحوا أكثر ثقة وكفاءة في تدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى.

## ٥- التوصيات والاستنتاجات

**Recommendation and Conclusion**

إن تحليل بيانات المقابلة، إلى جانب بيانات الوثائق (مثلاً، تقييمات الطلاب للتدريس)، تكشف عن عدة تحديات بارزة يواجهها المدرسون غير الناطقين باللغة NNESTs في تدريس مهارات الإنشاء لمستوى السنة الأولى للطلبة الناطقين باللغة NESs: عدم وجود معرفة بالخلفيات الثقافية للغة، وعدم وجود تعرض سابق للطلاقة في اللغة الإنجليزية المحكية والعامية، وعدم اليقين إلى أي مدى تستخدم المواد الدراسية في الصف، والاتجاهات السلبية الأساسية للطلاب، والطلب العالي على تعليمات واضحة ومباشرة المتوقعة من المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs. تكشف نتائج الدراسة كذلك عن عدة خصائص تجعل من المدرسين غير الناطقين باللغة NNESTs ذوي قبول وترحيب شديد وهي: خلفياتهم اللغوية والثقافية في اللغة الأولى L1، وخبرتهم في تعلم اللغة الإنجليزية، والحكايات التي بإمكانهم المشاركة فيها لتوضيح الأنماط/ والتراكيب البلاغية من خلال التباين البلاغي، واستعدادهم لدعوة طلبتهم الناطقين باللغة NES للمشاركة في المناقشات الصفية والعمل كمبلغين ثقافيين.

وبناء على نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات لمدراء برامج مهارات الإنشاء، ومنسقي المساقات، والمدرسين الناطقين باللغة NEs دعماً للتعاون

بين المدرسين غير الناطقين باللغة NNES والمدرسين الناطقين باللغة NES لتلبية الاحتياجات المتنوعة لطلبتهم.

إن أهم مصدر للدعم بالنسبة لطلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس GTAs هو برنامج التدريب المنظم الذي لا يهيئ طلبة الدراسات العليا GTA فقط للمساقات التي سيقومون بتدريسها، لكنه يقدم شبكةً من الدعم المتواصل التي ستناقش القضايا المهمة كلما ظهرت. استفاد المشاركون من حلقة دراسية مطلوبة من كافة طلبة الدراسات العليا GTAs في برنامج مهارات الإنشاء، ولكنهم شعروا أن التدريب في هذه الحلقة الدراسية لم يأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم الخاصة. وتمنوا لو أنهم أعطوا الفرصة لملاحظة الصفوف التي سيقومون بتدريسها قبل دخولهم الميدان. وبالنظر إلى هذه المخاوف، قد تبدو فكرة حسنة الترتيب للبرنامج التدريبي مسبقاً أو جعله أحد مكونات تدريب المعلمين.وبدلاً من أن يقوموا بالتدريس أثناء تدريبهم، سيتعين على طلبة الدراسات العليا GTA هؤلاء قضاء الفصل الأول في أخذ حلقة دراسية تدريبية عملية بحيث يكونوا مستعدين للتدريس منذ الفصل الثاني فصاعداً. وهذا يمكن أن يخفض بشكل كبير من القلق ويعزز من ثقتهم. وإذا لم يكن هذا ممكناً، فينبغي على الأقل تقليص العبء الدراسي لطلبة الدراسات العليا GTA في الفصل الأول إلى الحد الأدنى. وكما كشفت البيانات، شعر جميع طلبة الدراسات العليا GTAs "بالضغط" للتدريس في الفصل الأول بينما يتكيفون مع بيئة جديدة كلياً ومواجهة نظام تعلم وتعليم مختلف. ففي الفصل الأول لهم حصل طلبة الدراسات العليا الصينيين CGTAs على التعليقات الأكثر سلبية من طلبتهم الناطقين باللغة NES مقارنة بالفصول اللاحقة. ولم يكن عادلاً بالنسبة لطلبة برنامج مهارات الكتابة وجود

مدرسين يواجهون ضغوطاً، ويتحززون بشأن ما يتوجب عمله، ويزاولون العمل أثناء التعلم في نفس الوقت.

مجموعة دعم الأقران هي إستراتيجية أخرى واعدة تساعد طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس GTAs المبتدئين على اكتساب الثقة، والحصول على المساعدة التي يحتاجونها المرتبطة بمساق معين. وعبرت كل طالبة من طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيين CGTAs عن الرغبة بوجود مساعد بحث وتدريس TA يعمل كزميل قرين لها وشخص يمكن لها ملاحظة حصصه بشكل منتظم، ويمكن المشاركة بملاحظاته التدريسية. وعلى الرغم من وجود مشرفين يقدمون الدعم، فإن مستوى دعم الزملاء الأقران كان مختلفاً. وبسبب المسافة الاجتماعية، ومفهوم العمل الشخصي face operating في الثقافة الصينية (Liu, 2001)، لم يشعر طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس الصينيون CGTAs في هذه الدراسة بالراحة لكي يطرحوا على مشرفيهم الأسئلة التي تمكنوا من طرحها على أقرانهم. على سبيل المثال، زي Xie شعرت بالرهبة وحتى شعرت بالمهانة من قبل مشرفها بعد أن طلبت بشكل متكرر تقديم إجابات مختلفة على نفس السؤال في جلسة إشرافية حضرها آخرون غيرها.

إن على طلبة الدراسات العليا مساعدي البحث والتدريس الصينيون CGTAs اعتبار خلفياتهم الثقافية واللغوية في اللغة الأولى L1 ميزة في التدريس وليست عيباً. وكما كشفت هذه الدراسة، استخدم بعض المشاركين بنجاح مواد من الأدب الصيني كواجبات قرائية وكتابية في حصص مهارات الإنشاء، وتمتع الطلبة الناطقون باللغة NESs بفرصة فهم ثقافة أخرى، والذي بدوره عزز من فهمهم لثقافتهم الخاصة. ومع ذلك، نشأ عدم رضا عندما بدا أن تلك المواد مناسبة كانت تستخدم بشكل مفرط كما

في حصة باي Bai. ولو أنه تم إخبار المشاركين ما هي المواد التي بدا أنها مناسبة أكثر في السنة الماضية، لربما سهل عليهم الأمر في اختيار هذه المواد. وبالتالي، ينبغي أن تشمل الجلسة التدريبية كذلك مكون اختيار المواد وتطويرها.

باختصار، تشير هذه الدراسة إلى الحاجة لفهم الصعوبات الخاصة التي يجدها طلبة الدراسات العليا مساعدو البحث والتدريس غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNES GTAs في تدريس حصص مهارات الإنشاء للسنة الأولى، وكذلك فهم المساهمات الفريدة التي تقدمها هذه الفئة ويمكن أن تقدمها للمهنة. ويجب علينا أن نشعر بالحساسية تجاه احتياجات المدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية NNESTs وجعلهم يستشعرون التقدير والدعم كجزء من مجتمعنا الحواري.

## ٦- المراجع

**References**


Canagarajah, A.S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 77-92

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in Language teaching, TESOL Quarterly, 33(2), 185-210

Harklau, L., Losey, K.M. & Siegal, M. (1999). Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to US-Educated learners of ESL. MahWah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Kamhi-Stein, L.D. (2000). Non-native English-speaking professionals: A new agenda for a new millennium. MEXTESOL Journal, 23(3), 11-20

Liu, J. (1999). Non-native-English-speaking professionals in TESOL. TESOL Quarterly, 33(1), 85-102

Liu, J. (2001). Asian students' classroom communication patterns in US universities: An emic perspective. Norwood, NJ: Ablex Publishing

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London Mcmillan. (1999). 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Medgyes, P. (1996). Native or non-native: Who's worth more? In T. Hedge & N. Whitney (Ed.) Power, pedagogy, & practice. Oxford: Oxford University press, 31-42

Nayar, P.B. (1997). ESL/EFL dichotomy today: language poitics or pragmatics. TESOL Quarterly, 31(1), 9-37

Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University press

Phillipson, R. (1996). ELT: The native speaker's burden. In T. Hedge & N. Whitney (Ed.) Power, pedagogy, & practice: Oxford: Oxford University press.

Plakans, B.S. (1997). Undergraduates' experiences with the attitudes toward international teaching assistants. TESOL Quarterly, 31(1), 95-119

Reid, J. (1993). Teaching ESL writing. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Saville-Troike, M. (2002). (3rd ed.). The ethnography of communication. Malden, MA: Blackwell

Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. TESOL Quarterly, 27(4), 657-677

Tang, C. (1997). On the power and status of non-native ESL teachers. TESOL Quarterly, 31(3), 577-580

Thomas, J. (1999). Voices from the periphery: non-native teachers and issues of credibility: In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 5-14

Tyler, A. (1992). Discourse structure and the perception of incoherence in international teaching assistants' spoken discourse. TESOL Quarterly, 26(4), 713-729

Williams, J. (1992). Learning, discourse making, and the comprehensibility of international teaching assistants. TESOL Quarterly, 26(4), 693-711

## الملحق أ

## Appendix A

الأسئلة الموجهة للمقابلات:

١- هل لك أن تصف بإيجاز خلفياتك وخبراتك في تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية (مثلاً، متى وأين، وما هي المدة وفي أي سياق، الخ)؟

٢- ما هي ردة فعلك الأولى عندما كان يتم تعيينك لتدريس الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية (NES) في مستوى السنة الأولى؟

٣- كيف كان الطلبة الناطقون باللغة الإنجليزية (NES) يتصورونك ويعاملونك بشكل عام، وفي الصفوف القليلة الأولى بشكل خاص؟

٤- ما هي أهم التحديات و/ الصعوبات التي واجهتك في تدريس الإنشاء باللغة الإنجليزية لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية (NES) كمدرس غير ناطق باللغة الإنجليزية NNES؟

٥- هل كان هناك أي تغيير في الاتجاهات بين الطلبة تجاهك كلما تقدم المساق، وما الذي يفسر مثل هذا التغير في الاتجاهات؟

٦- ما هي أهم القضايا التي تقلقك بشأن تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NES كمدرس غير ناطق باللغة NNES؟

٧- ما هي الاستراتيجيات التي استخدمتها ووجدتها ناجحة في التعامل مع القضايا ذات الصلة بتدريس الكتابة لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NES؟

٨- ما هي نقاط القوة والضعف، برأيك، للمدرسين غير الناطقين باللغة NNES الذين يدرسون الكتابة لطلبة ناطقين باللغة NS؟

٩- بأي طريقة تعتقد أنك استفدت من تدريس الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NES ككاتب باللغة الثانية L2؟

١٠- هل لك أن تشاركني بعض الحكايات التي استشعرتها بقوة وأنت تدرس الإنشاء لطلبة ناطقين باللغة الإنجليزية NES في مستوى السنة الأولى كمدرس غير ناطق باللغة الانجليزية NNES ؟

obeikandl.com

الفصل العاشر

# وجهات نظر عملية حول إعداد مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية: وضع الجدل حول الناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين بها NNS ضمن السياق

# Pragmatic Perspectives on the Preparation of Teachers of English as Second Language: Putting the NS/NNS Debate in Context

تراسي م. ديروينغ ، جامعة البيرتا Tracey M. Derwing, University of Alberta

موري ج. مونرو ، جامعة سيمون فرازير Murray J. Munro, Simon Fraser University

## ١- المقدمة

## Introduction

طوال أكثر من عقد من الزمان، كان الكثير من النقاش يدور حول بناء "الناطق الأصيل" في تعليم اللغة الثانية ، وتعليم المعلمين، وأبحاثها. بعض الكتاب يجادلون أن التمييز الاصطلاحي بين الناطق باللغة وغير الناطق بها هو بذاته إشكالي لأنه لا يمكن تعريفه بشكل وافٍ، وقلة من الباحثين ذهبوا بعيداً في ادعاء "وفاة" الناطق الأصيل باللغة ( Paikeday, 1985). وأوضح باحثون آخرون (Cook, 1999) أن بالإمكان استخدام هذه الاصطلاحات للتشديد على الفارق بين فئتين من الناس، إحداهما يتم وضعها أحياناً في مرتبة دنيا بدون أي سبب إلا لنوع التعرض اللغوي الذي تلقته خلال الطفولة.

إن الكثير من هذه المناقشات ركزت على اتجاهات المدرسين والإداريين الذين قد يعتبرون أن مستخدمي اللغة الثانية L2 يقصرون بطريقة ما عن المستوى المطلوب. وبالفعل يعلق ميدجايز (Medgyes, 1994) على عدم استعداد بعض الإداريين لتوظيف الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 ذوي الكفاءة العالية كمدرسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (انظر كذلك Arva & Medgyes, 2000)، ( Cook, 1999 )، بشكل خاص، أشار إلى أن غير الناطقين للغة تتم مقارنتهم أحياناً بشكل غير ملائم بالناطقين باللغة (Natives)، و يعارض الحكم الجائر على مستخدمي اللغة الثانية L2 من حيث معيار لا يمكنهم تحقيقه أبداً (أي، في الحقيقة لا يمكنهم أبداً أن يصبحوا ناطقين أصليين باللغة Native، بغض النظر عن مدى كفاءتهم في اللغة الإنجليزية).

إن المؤلفين الذين علقوا على هذه الأمور زادوا من وعي القارئ بالتصور النمطي واستصغار غير الناطقين باللغة وقدموا حجة قوية لاستمرار الدفاع ضد أي معاملة أو وصف غير عادل للناطقين باللغة الثانية L2. وفي نفس الوقت، باعتبار الموضوع خاص بمستخدمي اللغة الثانية L2 كمدرسين للغة الإنجليزية، فمن المهم إدراك أن معظم المواد المنشورة حول هذا الموضوع تمثل سلسلة ضيقة نسبياً من وجهات النظر، وأن بعض التعليقات تبدو استجابة للظروف في أجزاء من العالم حيث يمنح الناطقون باللغة تلقائياً مكانة عالية كمدرسين للغة الإنجليزية، حتى ولو كانوا يفتقرون للمؤهلات التعليمية المناسبة.

إن سلسلة أكثر تنوعاً من الشواهد يمكن أن تظهر، مع ذلك، وعند دراسة ظاهرة مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها على مدى أوسع من السياقات. على سبيل المثال، عندما يقدم ميدجايز ( Medgyes, 1994) نتائجه التي بحثها بدقة حول مدرسي اللغة الإنجليزية في هنغاريا، نرى تفريقاً مثيراً بين مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة

ثانية TESLers ""قليلي الخبرة" الناطقين الأصليين باللغة NS الضعيفين تعليمياً وغير الناطقين باللغة NNS الذين أحياناً ينظر إليهم على أنهم يمتلكون كفاءة ناقصة في اللغة الإنجليزية. ولكن تبقى الحقيقة أن ما يصدق في بلد (أو حتى مدينة) لا يمكن أن نفترض أن يصدق تلقائياً في بلد آخر. وفي الحقيقة، عندما يسعى الباحثون لتقديم عبارات عامة حول ما يبدو عليه المدرسون الناطقون باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS، فإنهم أنفسهم يقعون فريسة الإفراط في التعميم، والتصور النمطي، والوقوع في الخلافات.

الأمر الأول الذي يجب مراعاته هو تدريس مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية غير الناطقين باللغة NNS ESL في بلدان الدائرة الضيقة. وللمساعدة في تطوير رؤية أوسع لقضية المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، نقدم هنا حالة دراسية غير رسمية لمدرس لغة إنجليزية كلغة ثانية يقوم بالتدرب في كندا. وكمدرسين للمعلمين، فإن نظرتنا لأدوار مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS، بالضرورة، هي نظرة عملية، حيث إننا نعتبر أن الكثير من مخاوفنا تتجاوز الجدل حول الكيفية التي يمكن بها تعريف الناطقين باللغة أو وصف المدرسين غير الناطقين باللغة NNS. وبدلاً من ذلك، تواجهنا عادةً أسئلة عملية تتطلب التركيز على جدارة مقدمي الطلبات كأفراد وعلى مخرجات عملية التدريب:

١- مَنْ سيتم قبوله في برامج تدريب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TEST؟

٢- كيف سيتم تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب؟

٣- ما المعايير التي سيتوجب على المرشحين تلبيتها من أجل التخرج؟

وفي محاولة العثور على إجابات لتلك الأسئلة، فإن قضية مكانة الناطق باللغة NS في مقابل غير الناطق باللغة NNS تكون غير ذات صلة بذاتها ولذاتها. وبدلاً من ذلك، لا بد من التركيز على ضمان امتلاك المدرسين في المستقبل

لمستوى ملائم من الكفاءة في اللغة الإنجليزية، وأنهم يكتسبون المهارات والمعرفة اللغوية الأساسية للتدريس الصفي، وأنهم قادرون على استخدام المبادئ السليمة تعليمياً في الصف. هذه الرؤية تتسق مع رأي ميلاميلينغ (milambilng, 2000) الذي يقول أن "الكفايات المتعددة.. يجب أن تكون الهدف لكافة مدرسي اللغة" (٣٢٦)، سواء كانوا ناطقين باللغة NS أو غير ناطقين بها NNS. وفي السياق الكندي، من ثم، من المحتمل أن تكون الإجابات على الأسئلة الرئيسة الثلاث خاصة بالسياق وليست عامة، وغالباً تنشأ من مبادرات مدربي المدرسين أنفسهم وليس من تأمل فئات المدرسين والحيثيات الافتراضية لكل منها.

## ٢- تدريب المعلم المحدد بالسياق
## Context-Specific Teacher Training

من أجل تقييم فعالية مدرسي اللغة، علينا أن ندرس السياق الذي يعملون فيه. إن التقييمات المختلفة تماماً للمعايير التي يجب على المدرسين تلبيتها قد تضر اعتماداً على الظروف المحلية. وهنا، يجدر بنا دراسة تدريب معلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL البالغ في مدينتين كنديتين، فانكوفر وإدمنتون، على خلفية البيئة الكندية العامة.

### (٢,١) طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في كندا ESL students in Canada

طوال أكثر من عقد من الزمان، كانت معدلات الهجرة الكندية مرتفعة، بافتراض الحجم السكاني للبلد (الهدف هو ٢٥٠ ألف مهاجر سنوياً في بلد عدد سكانه ٣١ مليون). وإلى حد كبير كان يتم الإحساس بالأثر في المدن الرئيسة حيث تقيم الغالبية العظمى من المهاجرين. وبحسب السياسات الحكومية، فإن المهاجرين يندرجون ضمن ثلاث فئات: المستقلون (الرواد والمهنيون)، وفئة الأسرة (أقرباء مهاجر سابق)، واللاجؤون. والمستوى التعليمي للمهاجرين البالغين يتراوح بين من المستوى الضئيل أو

اللامستوى إلى مستوى متقدم ما بعد الثانوية.، ولكن بشكل عام، عملية القبول تحابي المتعلمين. وغالبية القادمين الجدد لا يتكلمون اللغة الإنجليزية أو الفرنسية عند وصولهم. وبالنسبة للقادمين إلى الجزء الناطق باللغة الإنجليزية من كندا الذين يأتون ولديهم معرفة قليلة أو عدم معرفة باللغة الإنجليزية، تسهل الحكومة الفيدرالية الحصول على ما يصل إلى ١٢٠٠ ساعة من اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESLفي برنامج تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا (Language Institute for Newcomers to Canada: LINC). وعلى الرغم من أن هناك بعض الاختلافات في تقديم البرنامج من مقاطعة لأخرى، فإن معظم المهاجرين البالغين في الأجزاء الناطقة باللغة الإنجليزية من البلد يمكنهم حضور حصص تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا (LINC). وفي بعض الأماكن هناك تقدم بعض المقاطعات فرص دراسة اكبر للغة الانجليزية تتجاوز المستوى الأساسي (مثلاً، يقبل المهاجرون إلى ألبيرتا لسنة واحدة من برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الممول من قبل الحكومة، وللتطور الأكاديمي بعد استكمال برنامج تدريس اللغة للقادمين الجدد إلى كندا ( LINC). وبالتالي، بالإضافة إلى العديد من المدارس الخاصة والبرامج المتخصصة، تتوافر أعداد كبيرة من برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL العامة للقادمين الجدد.

**(٢,١,١) فانكوفر Vancouver**

تعد تورنتو ومونتريال فإن فانكوفر (عدد السكان أكثر من ٢ مليون) أكثر الأماكن شعبية التي يقصدها المهاجرون إلى كندا. وعلى سبيل المثال، كانت المكان المفضل للمهاجرين الآسيويين، وخاصة خلال الخمس سنوات قبل تسليم هونغ كونغ للصين. والتغييرات الناتجة حدثت بسرعة كبيرة. ففي غضون سنتين، بعض المدارس الحكومية التي فيها عدد قليل جداً من الطلبة المسجلين في برنامج اللغة الإنجليزية كلغة

ثانية ESL أصبحت شريحة طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL تمثل ٧٠٪. وبسبب أن فانكوفر تقع على طرف المحيط الهادئ وهي مشهورة كمقصد سياحي، فإنها كذلك موطن للعديد من مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانيةESL للكبار بالنسبة للزوار الأجانب.

يوجد في فانكوفر عدد من البرامج التدريبية للغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. والبرنامج موضوع الدراسة هنا (في جامعة سيمون فرازر) يقدم شهادة علمية على مستوى البكالوريوس وهو موجه بشكل أساسي إلى الطلاب الذين ليس لديهم إلا خبرة قليلة في التدريس. ويشمل البرنامج مساقات في الصوتيات، واللغويات العامة، وقواعد اللغة الإنجليزية، واكتساب اللغة الثانية، وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. والطلاب بشكل رئيسي من فانكوفر، والكثير منهم من نفس خلفيات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. وفي الحقيقة، أكثر من نصف المتقدمين يصنفون أنفسهم على أنهم غير ناطقين باللغة NNSs. وتستلزم عملية التقدم بطلب ليس فقط كتابة خطاب أهداف ولكن كذلك مقابلة شفهية لتقييم مهارات الاتصال والملاءمة الكلية للبرنامج. وبسبب أن كل المتقدمين تقريباً محليوون، فمن المناسب إجراء مثل تلك المقابلات. وبشكل مدهش، تحدد عملية المقابلة عدة متقدمين كل ستة ممن كفاءتهم في اللغة الإنجليزية تقتصر على المدى الذي يكونون فيه غير قادرين على العمل بشكل فعال كمدرسين لصفوف اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتوسطة العليا أو المتقدمة.

**(٢,١,٢) إدمنتون Edmonton**

إدمنتون مدينة تضم حوالي مليون نسمة وتستقبل عددا أقل من المهاجرين في المجموع، ولكنها تستقبل نسبة من المهاجرين اللاجئين ومهاجري فئة الأسرة أكثر من فانكوفر. يقدم برنامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في إدمنتون الذي جرى

وصفه هنا دبلوما ما بعد الدرجة الجامعية الأولى بما يشبه البكالوريوس في فانكوفر، وكذلك ماجستير في التربية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. والعديد من مساقات اللغويات ومقدمة إلى تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL هي متطلبات سابقة لبرنامج الماجستير. ويدرس الطلاب تصميم البحث ومناهجه، وحد أدنى أربعة مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESLعلى مستوى الدراسات العليا (والتي تتراوح من موضوع في محتوى قائم على المهارات، مثل النحو التعليمي، واللفظ، والقراءة باللغة الثانية L2، الخ إلى مساقات ذات طبيعة اجتماعية سياسية). وبالإضافة إلى ذلك، يأخذ الطلاب تدريباً عملياً وإجراء مشروع بحث. إن العديد من الطلبة الناطقين باللغة NS درّسوا اللغة الإنجليزية في الخارج وعادوا إلى كندا للحصول على تدريب مهني، بينما البعض الآخر هم مبتدئون في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. ومع ذلك، البعض الآخر هم طلبة دوليون غير ناطقين باللغة NNS يخططون للعودة إلى بلدانهم الأصلية عند الانتهاء من البرنامج؛ وقلة قليلة هم غير ناطقين باللغة NNS ممن جعلوا من كندا موطنهم. وفي برنامج إدمنتون ما يقرب من ٢٥٪ من ألطلبة طلبة ماجستير تربية MEd وهم من غير الناطقين باللغة NNSs. ويتم قبول المتقدمين للبرنامج على أساس المعدل العام (وعلامة التوفل ٢٣٧/٥٨٠ كحد أدنى)، وعلامة اختبار TSE (٥٠ كحد أدنى)، ورسائل من معرفين، ورسالة هدف. حالياً، لا توجد مقابلات بسبب أن العديد من المتقدمين لهذا البرنامج هم من خارج ألبيرتا في وقت تقديمهم للطلب.

### (٢,١,٣) السمات المشتركة بين البرنامجين Features common to both programs

على الرغم من أن بعض الطلاب الذين يسعون للقبول في برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في فانكوفر وإدمنتون، يتوقعون تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في الخارج، ولكن البعض منهم يخططون لتدريس اللغة ألإنجليزية كلغة ثانية ESL في كندا، وجميعهم يجب أن ينهوا مساق تدريب عملي في صف كندي لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL للكبار. ويركز التدريس بشكل رئيسي، من ثم، على إعدادهم لتدريس الكبار في سياق ناطق باللغة الإنجليزية. وفي كل من فانكوفر وإدمنتون مدارس لغة خاصة تعتمد على الرسوم الدراسية وعلى التمويل الفيدرالي لبرنامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL للكبار، وكذلك مؤسسات ذات تمويل مختلط من حكومات المقاطعات ومصادر خاصة. وتباينت سياقات مستويات التدريب العملي: ففي كلتا الحالتين فإن مدى برامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتاحة تمتد من مساق مبتدئ إلى مساق متقدم جداً في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. وهنالك كذلك مساقات لغة انجليزية مهنية وبرامج لغة إنجليزية أكاديمية (EAP).

وكما يجادل آستور (Astor, 2000) أنه "لا يوجد شيء اسمه مدرس عادي للغة الإنجليزية أو أي مبحث آخر، فلا يمكن أن يكون هناك تمايز مهني بين مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها NS وغير الناطقين NNS بها. إن الفارق الحقيقي الوحيد بين مدرسي اللغة الإنجليزية أو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يكمن في مؤهلاتهم، وليس في "أصلهم" Nativity" (ص١٩)، ونقترح أن من المستحيل حقيقة القيام بأي تعميمات ذات مغزى حول الفروقات بين المتقدمين الناطقين NS وغير الناطقين باللغة NNS إلى برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL تلك. وبالتأكيد ليست هناك فروقات متسقة في الخلفيات التعليمية بسبب أن معظمهم لا خبرة لديهم؛ وقلة قليلة لديهم

تدريب رسمي في نظرية اكتساب اللغة الثانية SLA أو الممارسات التعليمية، بالرغم من أن هناك أقلية هامة من المدرسين المحليين ممن يطورون مهاراتهم.

إن المتغير الذي يقدم تحديات هو الاختلاف الواسع في الكفاءة في اللغة الإنجليزية بين الطلاب. وبالإضافة إلى الناطقين باللغة NSs، الذين يظهرون اختلافاً في مهاراتهم الخاصة، بعض الطلاب الذين يعرفون أنفسهم على أنهم غير ناطقين باللغة NNSs جاؤوا إلى كندا منذ الطفولة المبكرة وربما لا يعتبرون في المجتمع مستخدمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية L2. وبالمقارنة، يجد المتقدمون الآخرون صعوبات جدية في اللغة الإنجليزية الشفهية والتحريرية، إلى حد كبير بحيث أنهم غير قادرين على العمل بشكل فعال كمدرسين لدروس اللغة الإنجليزية المتقدمة كلغة ثانية ESL أو حتى أحياناً المتوسطة العليا في كندا بسبب أن معرفتهم للغة الإنجليزية قد تكون بالفعل أقل من معرفة الطلاب في تلك المساقات. إن هذا الاختلاف في الكفاءة اللغوية يثير صعوبات بالنسبة لتحديد المستويات في مساقات التدريب العملي.

**(٢,٢) متطلبات التدريب العملي Practicum Requirements**

تتشابه مساقات التدريب العملي في فانكوفر وإدمنتون إلى حد كبير، فكلاهما يتضمنان مكوناً أساسياً في الحرم الجامعي يقصد منه تركيز اهتمامات الطلاب وتوجيه المدرسين الطلاب إلى مستوياتهم، بالإضافة إلى مكون ميداني مع إشراف. وفي كلا البرنامجين، يلتقي مشرف التدريب العملي مع الهيئة التدريسية في برنامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL لمناقشة المستويات الممكنة ومن ثم يتصل مع المؤسسات والمدرسين والأفراد لإعداد قائمة بالمواقع المحتملة.

وبعد تطبيق تلبية المعايير الشاملة (انظر أدناه)، تم توزيع كل طالب على معلم تعاوني. يلاحظ الطلاب حصة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL لبضعة أيام، ثم

ينفذون مع المعلم خطة تدريب عملي آخذين بالاعتبار المتطلبات والجدول الزمني لحصة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. يقوم الطالب بإبلاغ المسهل الجامعي حالما يتم تحديد الجدول الدراسي. ويكون مطلوباً من طلبة التدريب العملي حضور يومين في الأسبوع على الأقل كل جلسة لمدة ساعتين على الأقل. وفي معظم الحالات، يقضي الطلاب ٢٥ ساعة كحد أدنى في الصف، ويدرّسون لمدة ١٠ ساعات على الأقل من تلك الساعات، بالرغم من تشجيعهم على قضاء وقت أكبر في الصف، إذا كان ممكناً. ويتابع المعلمون التعاونيون طلبة التدريب العملي ويعطونهم مسؤوليات متزايدة؛ وفي نفس الوقت يقدمون للطلاب تغذية راجعة حول أدائهم. وبالإضافة إلى ذلك، يقوم المسهل الجامعي بزيارة المؤسسة لملاحظة الطالب وهو يدرّس ولكي يلتقي بالطالب والمعلم التعاوني. وفي حال نشأت أي مشكلة خلال التقييم التكويني formative evaluation، يتم إصدار إشعار "لفت نظر" لطالب التدريب العملي، خطياً وشخصياً على حد سواء، والذي يوضح المشكلات الملاحظة، إلى جانب مقترحات لمعالجة العيوب. ويتم التخطيط لملاحظات إضافية بحيث يتم تمديد فترة التدريب العملي؛ (وإذا لم يكن ممكناً حل المشكلات، يتم إنهاء حضور التدريب العملي. وخلال التدريب العملي تكون أمام الطلاب فرص للالتقاء لمناقشة خبراتهم، وفي نهاية التدريب العملي، يتم إجراء ملاحظة ختامية، وتعبئة نموذج تقييم من قبل المعلم التعاوني.

### (٢,٣) التوقعات المجتمعية Community Expectations

لا بد أن يمتلك خريجو برامجنا لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL المعرفة ومهارات التدريس في أي مؤسسة كندية. وبالتالي، يجب أن يمتلكوا الفهم الشامل للممارسات التدريسية والفلسفة السائدة في هذا البلد. وفضلاً عن ذلك، يجب أن

يمتلكوا مستوى مرتفعاً من الكفاءة في مختلف صور اللغة الإنجليزية التي تكون مفهومة لأفراد المجتمع المحلي. ولا يعني ذلك أنهم يجب أن يتكلموا "بدون لكنة"، ولكنه يعني، على سبيل المثال، أن عليهم أن يتكلموا صورا مختلفة من اللغة الإنجليزية (سواء كانت أصيلة native أو غير أصيلة non-native) والتي تكون مفهومة بسهولة لدى أفراد المجتمع. إن الإنجليزية المطلوبة من خريجي برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL تفرضها احتياجات طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن على الطلاب المهاجرين والدوليين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في فانكوفر وإدمنتون أن يعيشوا، ويعملوا، ويلتحقوا بالمدرسة في تلك الأماكن المحلية وبالتالي يتوقعون بشكل معقول تماماً التعرض لصور محلية من اللغة الإنجليزية من أجل العمل بنجاح في المجتمعات الأوسع. ولا بد من توضيح أن هنالك الكثير من المدرسين غير الناطقين باللغة NNS ضمن الكادر الوظيفي لكليات مشهورة في كلتا المدينتين: وقد تم توظيفهم بسبب تفوقهم اللغوي ومهاراتهم التدريسية. ونفس المعيار ينطبق على مشرفي التدريب العملي الذين قد يكونوا كذلك غير ناطقين باللغة NNS.

**(٢,٤) توقعات المعلم المتعاون Cooperating Teacher Expectations**

وفي استفتاء غير رسمي، طلب من المدرسين التعاونيين في مؤسسة تدريس للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ممولة من المقاطعة في إدمنتون التعليق على حالة المدرسين الطلاب كناطقين باللغة NS/ وغير ناطقين بها ممن جرى تعيينهم هناك. أشار المدرسون التعاونيون إلى أن المدرسين الطلاب، بغض النظر عن حالتهم، سيكونوا قادرين على تصميم المهمات الصفية، وتقديم تفسيرات واضحة، والإجابة عن الأسئلة بنجاح. وبشكل عام وافقوا على أن المدرسين الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين بها NNSs يمكن أن يكونوا مدرسين مقتدرين، فقط إذا كانت لديهم كفاءة لغوية كافية، ومعرفة

ما وراء لغوية إلى جانب وجود مهارات تدريسية. إن الطلاب الأكثر ضعفاً في ذاكرتهم اشتملوا على أفراد ناطقين باللغة NSs وغير ناطقين بها NNSs على حد سواء. وتراوحت الشكاوي من نقص المعرفة النحوية (ناطقين باللغة NSs)، ونقص كلي للكفاءة ( NNSs)، وضعف المهارات التدريسية (ناطقين NSs وغير ناطقين باللغة NNSs على حد سواء). إن هذه النتائج تذكرنا بالآراء التي عبر عنها مشرفو التدريب العملي في استطلاع لوردا (Llurda, 2003)، هذا المجلد) ؛ فعند سؤالهم ما إذا كانوا يعتقدون أن المهارات اللغوية أو التدريسية كانت أكثر أهمية لنجاح التدريس، ٢٨٪ شعروا أن المهارات اللغوية كانت بالغة الأهمية و٢٥٪ آخرون أشاروا أن المهارات التدريسية كانت الأكثر أهمية، بينما ٤٤٪ أشاروا أن كلاهما ضروريين.

**(٢,٥) الاعتبارات العملية Pragmatic Considerations**

عند تعيين أي من طليتنا الراغبون في العمل في التدريس نأخذ بعين الاعتبار توقعات المجتمع، واحتياجات دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، وطبيعة مؤسسات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ، فنحن ملزمون بمراعاة الخبرات العملية بشكل كبير؛ فنربط بين الطالب والمعلم التعاوني فقط بعد مراعاة المعايير الآتية: مستوى الكفاءة اللغوية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL ؛ وشخصية كل من المعلم التعاوني وطالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ؛ والخبرات السابقة للمعلم التعاوني ؛ ومهارات الاتصال لطلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL (الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNSs على حد سواء) ؛ والجنس ؛ وما إذا كانت مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL خاصة أم ترعاها الحكومة ؛ والخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

**(٢,٥,١) مستوى كفاءة ومعرفة طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL بطلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL**

بشكل عام، لا يتم وضع طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ذوي الكفاءة اللغوية الضعيفة في صفوف تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL المتقدمة. وبالنسبة لأولئك المدرسين، يمكن أن تكون خبرة التدريب العملي رهيبة؛ إذ قد يقلقون من أن طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL سيطرحون عليهم أسئلة لا يمكنهم الإجابة عنها، وفي بعض الحالات، يقلقون من أن تتجاوز كفاءة طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL كفاءتهم هم أنفسهم. وفي الحقيقة، أحياناً يجدون أنهم يفتقرون بعض الجوانب الهامة من المعرفة الضمنية باستخدام اللغة الإنجليزية، على الرغم من أن وعيهم بالقواعد النحوية الصريحة قد يتجاوز وعي العديد من الناطقين باللغة NS. ومن جانب آخر، فإن طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL الآخرين قد يمتلكوا ثغرة في المعرفة الصريحة الأمر الذي قد يعيقهم من الأداء الفعال في مساق التحضير للتوفل TOEFL، على سبيل المثال. إن أداء الطلاب في مساقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL فيما يتعلق بالمعرفة الماورائية ومهارات الإلقاء (presentation)، بشكل خاص، تكون معتبرة عندما يتم تحديد المستويات من أجل تسهيل أكبر خبرة إيجابية قدر الإمكان. ومتابعة للملاحظات التي أجراها مشرف التدريب العملي والمعلم التعاوني، يتم توضيح الثغرات اللغوية، سواء ضمنية أم صريحة، للطلاب كمجالات من أجل مزيد من العمل فيها.

**(٢,٥,٢) شخصية طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL والمعلم التعاوني**
**Personalities of TESL student and cooperating teacher**

في العادة يتم وضع الطلاب الخجولين والقلقين مع المدرسين التعاونيين المربين، في حين أن الأكثر إيجابية يتم وضعهم مع المدرسين الذين يتوقعون درجة استقلالية

عالية. ويحافظ كلا البرنامجين الجامعيين على علاقة مع مجموعة من المدرسين التعاونيين الذين يتطوعون لتعهد طلبة التدريب العملي على أساس منتظم. إن مشرفي التدريب العملي على معرفة بصفوفهم وبأنماطهم الشخصية، وبالتالي فهم في مركز يؤهلهم لتقديم توصيات بالتشاور مع المدرسين ضمن برامج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL، ممن لديهم فهم لطبيعة الطلاب الذين سيتم تعيينهم.

**(٢,٥,٣) الخبرات السابقة للمعلم المتعاون Past experience of cooperating teacher**

أحياناً يتم مزاوجة المدرسين مع طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL ممن أداؤهم ضعيف جداً، وفي الحقيقة ممن يجب تكييف خبرتهم العملية. إننا نعتبر أن من المهم المحافظة على علاقات طيبة مع البرامج التعاونية. ولضمان أن المدرسين الذين كانت لديهم خبرة سيئة مؤخراً لن يرفضوا تعهد طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في المستقبل، فإننا نعدهم أننا سنحاول توزيع واحد أو أكثر من طلبتنا الواعين على صفوفهم في الجلسة التالية. وفي حالة عدم تقديم المدرس المتعاون مستوى الإشراف والإرشاد الذي يحتاجه الطلاب، نحاول في تلك الظروف استثناء صنف أولئك المدرسين التعاونيين من التعيينات المستقبلية.

**(٢,٥,٤) الجنس Gender**

على الرغم من عدم وجود سياسة رسمية للمقارنة على أساس الجنس، فيجب أن نهتم بقضايا الجنس عند تعيين الطلاب. قد يشعر بعض طلبتنا الدوليين بالضيق من معلم من الجنس الآخر. ولتجنب أية صعوبات محتملة، سنأخذ الجنس بعين الاعتبار؛ ومع ذلك فإن هذه القضية بالتأكيد لا تمنع التعيينات المختلطة. إن تمثيل المدرسات أكبر بكثير من الرجال في صفوف اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، وبالتالي جرى توزيع طلبتنا الذكور على مدرسات، للضرورة العملية.

### (٢,٥,٥) الخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية

**Cultural backgrounds of ESL students**

ومع أننا لا نتساهل مع أي نوع من التمييز، إلا أننا ندرك أن العديد من القادمين الجدد إلى كندا يحملون معهم قيما تتعارض مع سياسة التعددية الثقافية الرسمية. وهذه التحيزات أحياناً يتم التعبير عنها صراحةً من الطلاب في صفوف اللغة لإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن الخشية الرئيسة هي ألا يتعرض طلبتنا في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL إلى معاملة عادلة عندما يكونون مبتدئين. إن التجربة المريرة مع صف مشاكس قد يكون لها تأثيرات تدوم طويلاً. وقد ينشأ نوعان من المشكلات ينطويان على التمييز على أساس الخلفيات الثقافية.

**أولاً**: قد يرفض طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أن يضطلع بتدريسهم فرد لا يقبلونه بسبب خلفيته الإثنية. على سبيل المثال، كانت هناك حالات نشأ فيها التوتر بسبب استقواء بعض طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL من أوروبا الشرقية على طلبة التدريب العملي الآسيويين. ويقتبس أمين (Amin, 1997) شواهد تثبت أن بعض دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في الدراسة التي أجرتها في تورنتو رفضوا المدرسين الذين ينتمون إلى أقلية مميزة (أي، يتم التعرف عليهم بسهولة على أنهم من خلفيات غير قوقازية non-Caucasian). وعلى الرغم من أنه ليس باستطاعتنا إزالة هذا النوع من الاستجابات بالكامل، فقد تشاورنا مع المدرسين التعاونيين أقصى ما هو ممكن فيما يتعلق بتقبل صفوفهم من وجهة نظر معينة.

**ثانياً**: هناك قضية الإخلال بالحصة بسبب الصراعات الإثنية أو السياسية بين طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. مما يضطر مدرس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الخبير إلى التعامل مع مثل تلك الخلافات لضمان عدم تفاقمها فتصبح أحداثاً مؤسفة. ويجد المدرسون المبتدئون في التدريس بذاته تحدياً كافياً، بدون إضافة وسيط إلى

مسؤولياتهم. وبشكل طبيعي، وفي الأثناء، سوف يضطر طلبة التدريب العملي على التعامل مع مثل تلك القضايا في صفوفهم، وسوف نناقش مطولاً أنواع الصعوبات التي يمكن أن تنشأ في مساقاتنا، ولكن لغايات التدريب العملي نرى من الضروري الترتيب للخبرة التدريسية بشكل أمثل قدر الإمكان.

**(٢,٥,٦) المؤسسات الخاصة مقابل العامة Private versus public institutions**

في بعض مدارس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية التي يدفع فيها الطلاب رسوماً دراسية مرتفعة، قد يعتقد الإداريون أن طلبتهم لن يقبلوا بأقل من تدريس مثالي. وهذه الفكرة لا يسندها دليل. غير أننا نكون حذرين من إرسال طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL الذين لديهم خبرة سابقة قليلة ودلائل واضحة على مهارات تدريس قوية إلى تلك البرامج. إن المدرسين في المؤسسات العامة أكثر احتمالاً لأن يعتبروا قبول المدرسين الطلاب كجزء من واجبهم بسبب شعورهم أن لديهم مسؤولية تجاه التطور المهني لمجال تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

**(٢,٥,٧) القيود العملية Pragmatic constraints**

لا بد كذلك من أخذ عدد من العوامل العادية لكنها مهمة بعين الاعتبار عند تعيين طلبة التدريب العملي، والتي تتضمن، ليس على سبيل الحصر، خطط المساقات الخاصة بهم، وجداول العمل ذات الدوام الجزئي، ومحل الإقامة، وتوافر النقل، والأمور الشخصية الأخرى.

ومن المهم ملاحظة أن كل الاعتبارات السابقة تنطبق على الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS على حد سواء. إن مسألة حالة الناطق للغة ليست جوهرية. إنما القضية المهمة هي ما إذا كان المعلمون الطلاب يحققون متطلبات السياق الذي يعينون فيه أم لا ؛ فإذا كان الجواب بلا، فإننا نعدهم للفشل.

## ٣- الخاتمة

## Conclusion

عبر عدد من المؤلفين عن خشيتهم بشأن الاتجاهات السلبية تجاه غير الناطقين باللغة NNSs التي تنشأ ببساطة بسبب حالتهم كغير ناطقين باللغة. ولا يوجد سؤال أن التمييز ضد مستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 قد حصل أو أن حدوثه مستمر. وفي الحقيقة، هناك تقليد في البحث طويل نوعاً ما في كندا والذي يشير على أن الناطقين باللغة السائدة أحياناً يحملون آراء سلبية عن مستخدمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية L2 (Lambert, Frankel & Tucker, 1966; Kalin & Rayko, 1978; Sato 1998). وكذلك جرى توثيق تمييز اللهجة في قضايا حقوق الإنسان (مثلاً ، Munro, 2003) والتمييز على أساس العرق أحياناً يؤثر على الطلاب الذين ينتمون إلى أقلية مميزة. ومع ذلك، وباعتبار شرعية المخاوف حول تلك القضايا، من المهم إدراك أن مشكلة التمييز منفصلة عن مسألة ما إذا كان طالب تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL لديه القدرة على أن يكون مدرساً فعالاً للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL أم لا. وتلزم سلسلة من المعارف والمهارات من كافة المدرسين، بغض النظر عن حالة اللغة الأولى L1 لديهم. وبالنسبة لنا، ولغيرنا من مدربي المعلمين، فإن قضية التمييز على أساس العرق هي الهاجس الأكبر الذي يجب الابتعاد عنه في استقطاب وتعليم مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL.

ويشير ميدجايز ( Medgyes, 1999) بشكل ملائم السؤال حول ما يشكله المعلم المثالي، فيقترح أن "القدرات، والخبرة، والسمات الشخصية، والدافعية، وحب الطلاب" (ص١٧٨) جميعها حاسمة في النجاح. وأبعد من ذلك، يجادل أن تعليم المعلم، والذي يتضمن التدريب على اللغة الإنجليزية ضروري لضمان الكفاية في حصة اللغة الإنجليزية. ومن الواضح من خبرتنا أن النقطة الأخيرة هي الأكثر إقناعاً. في

الغالب يحتاج طلبتنا دعماً إضافياً لتطوير مهاراتهم اللغوية و/ أو وعيهم اللغوي. وهذا هو المصدر الرئيسي للفرق بين الطلاب الناطقين باللغة NS والطلاب غير الناطقين باللغة NNS. فبعض الطلاب غير الناطقين باللغة NNS قد يحتاجون إلى تطوير المفردات، وفي الغالب يكونون غير مطمئنين للجوانب العملية من استخدام اللغة الإنجليزية وفي نفس الوقت، قد يكون لديهم فهم ممتاز للمفاهيم والمصطلحات الماوراء لغوية. وبعض الناطقين الأصليين للغة، من جانب آخر، قد يفتقرون إلى للمعرفة الواضحة بالتراكيب النحوية وحتى قد يجدون صعوبة في فهم لم تلك المعرفة مهمة. ومع ذلك، تكون معرفتهم الضمنية غالباً غير مرضية. ولكن لا حاجة من هذه الاحتياجات يمكن افتراضها بشكل تلقائي بالنسبة لكل طالب من الطلاب، ومن كافة الوجوه تقريباً، جميع الطلاب بحاجة إلى إعداد مشابه من أجل التدريس في السياق الكندي. وبالإضافة إلى المتطلبات الشاملة لمعرفة اللغويات الأساسية ، واكتساب لغة ثانية، والمداخل التعليمية، والمحتوى الخاص بالمهارة، فإننا بحاجة إلى فهم الكيفية التي يتم تقديم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL في المؤسسات الكندية الخاصة بالكبار، والخلفيات الثقافية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، والتشعبات الاجتماعية السياسية للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL. إن هذه القضايا معقدة؛ ومن أجل فهم مساقاتهم الجامعية، التي تدرس جميعها باللغة الإنجليزية، يحتاج طلبة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية درجة عالية من التطور اللغوي، بغض النظر عن لغتهم الأولى.

**(٣,١) العمل مقابل التفكير Acting versus thinking**

بالنسبة لأولئك الذين تواجههم تلك الأنواع من المشكلات العملية، واليومية التي قمنا بوصفها هنا، فإن الجدل حول وصف الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNSs أو حول الكيفية التي "ينبغي" التعامل معهم بها، يمكن أن يبدو أحياناً

محبطاً. فمن جانب، من المهم إدراك الحاجة إلى النقاش المفتوح لقضايا مثل التمييز والتحيز. ومن المربك كذلك مراعاة مقترحات مثل رأي كوك (Cook,١٩٩٩)، أن الأفكار الخاصة بكفاءة اللغة الثانية L2 يمكن تعريفها من حيث معايير غير الناطقين باللغة NNS وليس الناطقين باللغة NS. ومع ذلك، لا توجد مثل تلك المعايير حالياً. إن أولئك الذين ينخرطون في جدل حول المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS قد يرون أنفسهم باعتبارهم من يضعون التعريفات أو يفرضون السياسات. وفي الإجابة عن الأسئلة حول مَنْ هو المقبول وما يجب تناوله في برامج تعليم المعلمين، وكيفية تحديد المعايير (اللغوية والتعليمية) التي يجب أن يلبيها الطلاب، فإن معظم المخاوف المتوقعة بشأن الناطقين باللغة NSs مقابل غير الناطقين باللغة NNSs لا تفيدنا. وفي الحقيقة، لو أننا توقفنا مطولاً عند مثل تلك الأمور، ما كنا قادرين على إدارة برامجنا. فبدلاً من التركيز على النماذج ذات التوجه المثالي، فإننا نعتقد أن الناس المعنيين بحالة الناطق باللغة NS مقابل غير الناطق باللغة NNS ينبغي أن يلتفتوا أكثر لمبادرات المدرب المعلم الحالية التي يبدو أنها تناولت من قبل بعض القضايا الأساسية الواقعية. ومن وجهة نظرنا، لا بد أن تقوم سياسة برامج تدريب المعلمين في كندا على احتياجات طلبة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL، الذين يريد غالبيتهم تعلم اللغة الإنجليزية الكندية بأسرع ما يمكن من أجل تسهيل اندماجهم في المجتمع الكندي. إن العبارات المبطنة والإدانة للمدرسين الناطقين باللغة NS أ غير الناطقين باللغة NNS غير مناسبة. فلا بد من اعتبار كل سياق تدريسي بشكل مستقل، آخذين بعين الاعتبار متطلبات الطلاب الذين سنقوم بتدريسهم. وبالتالي فإن تعريف المعلم "الأفضل" في سياق معين سيتحدد من خلال تلك الاحتياجات.

**(٣,٢) نظرة ختامية Final consideration**

وكما بينا هنا، فإننا نحاول التوفيق بين المدرسين الطلاب الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS في نطاق سياق مجتمعنا. وهناك عامل آخر فيما يتعلق بالنمو المهني لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ ومدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL والذي قد يساهم في التصور في البلدان غير الناطقة باللغة الإنجليزية أن الناطقين باللغة NSs غالباً يكونون مدرسين ضعفاء. وهذا بسبب تكاثر الدورات التدريبية الخاصة بتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL/وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية TEFL التي يتم التسويق لها عبر الإنترنت أو تقدم في "حلقات دراسية" مكثفة لمدة أسبوع واحد أو أقل (انظر Watt & Taplin, 1997 ؛ و Thomson تحت الطباعة). إن مثل هذه الدورات تخضع لإشراف حكومي محدود جداً ولا تقدمها مؤسسات مشهورة مع أنها في بعض الحالات تحاول الظهور بمظهر الاحترام من خلال استئجار مرافق جامعية من أجل دروسها ومن خلال الإعلان في موادها الترويجية أنها عضو في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في كندا. إن أياً كان يمكن أن يكون عضوا في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL في كندا بمجرد دفع الرسوم السنوية. في العادة لا يوجد لمثل تلك الدورات شروط قبول ومن المحتمل أن يقوم بتقديمها أناس ليس لديهم أي مؤهلات في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية TESL. ومعدلات الرسوب في تلك الدورات صفر، بشرط دفع رسوم التسجيل، وشهادة "الدبلوم" من إحدى تلك الدورات لا تعني عادة أكثر من شهادة حضور للدورة. إن وجود مثل تلك البرامج قاد إلى تزايد الضغوط على المسئولين الكنديين استخدام مدرسي لغة إنجليزية كلغة ثانية ESL ممن لديهم مؤهلات تدريس معترف بها. وبالرغم من ذلك، فإن المسئولين في بلدان أخرى قد لا يكونون على علم بالطبيعة الاحتيالية لتلك الشهادات. إن أحد

طلبتنا، في الحقيقة، الذي التحق ببعض تلك البرامج في البداية، سافر للخارج للتدريس، ثم عاد، فقط لأجل أن يسجل في برامج تدريس الإنجليزية كلغة ثانية TESL معترف بها، لأنهم أدركوا وجود قصور كبير في تدريبهم. إن تصور أن الناطقين للغة غير مدربين وغير قادرين على التكيف مع احتياجات طلبة اللغة يمكن أن يتأكد أكثر من خلال الاتصال مع الأفراد ممن إعدادهم المهني غير كافٍ وثقتهم بأنفسهم مبالغ فيها.

## ٤- ملاحظات

١- في وقت كتابة هذا الموضوع، كانت هناك خطط لتقديم شروط التوفل TOEFL وTSE.

## ٥- المراجع

**References**


Amin, N. (1997). Race and the identity of the non-native ESL teacher. TESOL Quarterly, 31(580-583)

Arva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System. 28, 355-372

Astor, A. (2000). A qualified non-native English-speaking teacher is second to none in the field, TESOL Matters, 10(2), 19

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speakers in language teaching. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Kalin, R., & Rayko, D. (1978). Discrimination in evaluative judgments against foreign-accented job candidates. Psychological Reports, 43, 1203-1209

Lambert, W. E. Frankel, H. & Tucker, G. R. (1966). Judging personality through speech: A French-Canadian example. Journal of Communication, 16, 305-321

Llurda, E. (2003). The professional skills and beliefs of non-native speakers in English language teaching. Unpublished PhD Dissertation. Universitat de Lleida, Lleida Catalonia

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching> Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 177-195

Milambiling, J. (2000). Comments on Vivian Cook's "Going beyond the native speaker in language teaching". TESOL Quarterly, 34, 324-332

Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. TESL Canada Journal, 20(2), 38-51

Paikeday, T. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Sato, K. (1998). Evaluative reactions towards "foreign accented" English speech: the effects of listener's experience on their judgments. Unpublished master's thesis. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Watt, D. & Taplin, J. (1997). The least a TESL program should be. TESL Canada Journal, 14(2), 72-74

Thomson, R.I. (in press). Buyer beware: Professional and TESL certificate programs in Canada. TESL Journal.

الفصل الحادي عشر

# الاختلافات في السلوك التدريسي بين المدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة: من وجهة نظر المتعلمين

# Differences in Teaching Behavior Between Native and Non-Native Speaker Teachers: As Seen by the Learners

إشتر بينكيه، كلية بودابست للأعمال Eszter Benke, Budapest Business school

بيتر ميدجايز، جامعة ايوتفا لوراند Peter Medgyes, Eotvos Lorand University

## ١- المقدمة

## Introduction

أصبحت قضية الناطقين باللغة NS /وغير الناطقين باللغة NNS محل اهتمام المهنيين: فالجوانب العديدة منها جرى مناقشتها في السنوات الأخيرة. هذا الجدل أدى إلى عدة تصنيفات وتطورت مفردات خاصة مرتبطة بالناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS. وحتى شرعية المصطلح الرئيسي "ناطق أصيل باللغة" "native speaker" أصبحت محل شك (Paikeday, 1985; Medgyes, 1994; Kramsch, 1997; Braine, 1999)، و أن عدد المختصين الذين يؤكدون على أن الفصل بين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS ليس بالأمر السهل، في تزايد مستمر. وبالرغم من ذلك، فإن ثنائية الناطق باللغة NS/ وغير الناطق باللغة NNS لا تزال مستخدمة حالياً.

وفي كتابه الريادي "الهيمنة اللغوية" يحاول فيلبسون (Phillipson , 1992) إزالة الحواجز بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS، مع أنه يعزز من الفارق بينهما من خلال رسم خط فاصل بين بلدان المركز والمحيط. وحسب زعمه، تنتمي إلى دول المركز البلدان التي اللغة الإنجليزية هي لغتها الأولى، بينما تشمل دول المحيط البلدان التي تنطق باللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية. ويجادل فيليبسون أن الإمبريالية اللغوية تترنح بسبب احتفاظها بستة أوهام حول الناطقين باللغة NS، إحداها عدم الفعالية النسبية للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS.

وتقدم تصنيفات هوليداي ( Holliday, 1994) لـ BANA/TESEP تقسيماً مشابهاً. ففي حين أن مجموعة BANA عادة تتألف من مؤسسات البالغين من القطاع الخاص في بريطانيا، استراليا، وأمريكا الشمالية، تتضمن مجموعة TESEP تعليماً رسمياً على مستوى التعليم لما فوق الثانوي، والثانوي، والأساسي في بقية أنحاء العالم. ومن خلال استخدام مناهج البحث الوصفية الأثنوغرافية، يؤكد هوليداي أن المدخل الذي يناسب بلدان BANA لا يمكن بالضرورة تطبيقه في بيئة مختلفة ثقافياً. وعلى الرغم من أنه لا يهتم بشكل مباشر بمعضلة الناطق باللغة NS وغير الناطق باللغة NNS، فإن افتراضاته ترتبط بهذه القضية بشكل واضح.

يتطلب الاعتراف بالفروقات الثقافية والتعددية الثقافية دراسة ناقدة للاعتقادات الأساسية للمهنة حول دور اللغة الإنجليزية وحول ما يشكل قدرة لغوية أصيلة native وشبه أصيلة native-like. ومن خلال تشكيكه بالمكانة المثالية للناطق الأصيل باللغة NS، يوضح كرامش مزايا أن يكون المدرس غير ناطق باللغة NNS، معتقداً أن "التنوع اللغوي الذي يحضره المتعلمون عند تعلم اللغة يمكن أن يساهم في الإمكانيات المتعددة

للتعبير عن الذات" (Kramsch, 1997: 386). إن تعلم لغة ثانية أو لغة أجنبية، بالتالي، لا يقيد بل يثري العقل.

يحمل هذا الجدل دلالات عميقة لعمل مدرس الصف كذلك. إن المنظور الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية هو كتاب ( Medgyes, 1994) الأول المطول الذي جرى تكريسه بالكامل لثنائية الناطق باللغة NS/ وغير الناطق باللغة NNS وتأثيرها على تعليم المعلم. اعتمد ميدجايز الذي درس الفروقات في اتجاهات التدريس بين مجموعتي المدرسين على البيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقابلات والاستطلاع الشامل باستخدام استبانه. وتم مناقشة الفروقات حول نقاط مركزية وهي الخصائص الشخصية، والكفاءة اللغوية، والاتجاهات نحو تدريس اللغة وكذلك الاتجاهات نحو ثقافة التدريس. تشير النتائج بشكل قوي إلى أن تلك الفروقات إلى حد كبير هي بسبب العوامل اللغوية.

الكتاب الآخر الذي اهتم بشكل رئيسي بقضية المدرس الناطق باللغة NS/ وغير الناطق باللغة NNS (براين، Braine, 1999) يشرح حتى الآن الآراء غير المعروفة التي يتبناها التربويون غير الناطقين باللغة NNS في تدريس اللغة الإنجليزية ELT. إن هذه التوليفة الفريدة من سرد السيرة الذاتية، والمقالات النظرية وتثير نتائج الأبحاث مخاوف اجتماعية سياسية واجتماعية ثقافية والتفكير في دلالاتها من أجل تطوير المعلم مهنيا.

ففي حين أن قضية الناطق للغة وغير الناطق باللغة NS/NNS قد درست بشكل شامل من وجهة نظر المدرس، فقد كتب القليل حول اتجاهات المتعلمين نحو المدرسين الذين جاؤوا من خلفيات لغوية متنوعة.وبناء على نتائج الأبحاث التي بينتها دراسة ميدجايز ( Medgyes, 1994)، تحاول الدراسة الحالية دراسة ما إذا كانت الفروقات من وجهة نظر المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS على التوالي تنسجم

مع تصورات المتعلمين أم لا. وفي دراسة حديثة (Arva & Medgyes, 2000) تم الإشارة إلى تفاوت محتمل بين السلوك المصرح به والفعلي، وهي حقيقة قد تفسر تماماً التفاوت في النتائج. وبالرغم من ذلك، فإن الفروقات في الكفاءة اللغوية، والأدوار المخصصة في حصة اللغة وأساليب التدريس بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS أكدتها البيانات العملية التي تم الحصول عليها من الملاحظات الصفية.

وقد ركزت هذه المراجعة للأدبيات لغاية الآن، على النتائج النظرية التي تتعلق بقضية الناطقين باللغة وغير الناطقين باللغة NS/NNS على افتراض أن مثل تلك النتائج يمكن أن تؤثر على الممارسة التدريسية. ومع ذلك، العكس قد يكون صحيحاً: فالمشكلات العملية قد تعين مجالات البحث. وخلال العقد الماضي المجال الذي أشعل جدلاً محتداً كان يتعلق بالقيود الاجتماعية السياسية المرتبطة بتشغيل وعدم تشغيل المدرسين غير الناطقين باللغة NNSs. وفي تحدي تفوق الناطق باللغة NS، تطالب عدة أوراق ودراسات بحثية في المجلات المهنية بفرص عمل متساوية. وللأسف، مثل تلك الأصوات لا تجد غالباً إلا آذاناً صماء في مستويات اتخاذ القرار في المؤسسات التربوية عبر العالم.

إن الاهتمام المتزايد ب مسألة المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS جرى الاعتراف بها كذل من خلال دمج الموضوع في أجندة أبحاث تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) (يونيو، حزيران، ٢٠٠٠) كعنصر في "مسائل ومجالات البحث ذات الأولوية". وفي وثيقة تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) هذه، سيتم تقديم الأسئلة الآتية المرتبطة بالناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين باللغة NNS من أجل مزيد من البحث:

• ما هي التحديات التي يواجهها غير الناطقين باللغة NNS في تعليم المعلمين والتنمية المهنية داخل وخارج الولايات المتحدة؟

• إلى أي مدى يتم تناول القضايا المرتبطة بالمهنيين غير الناطقين باللغة NNS، إن وجدت، من قبل منهاج إعداد معلمي تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL)؟

• ما هي أنواع الدعم الموجودة لمساعدة المدرسين المبتدئين (الناطقين باللغة وغير الناطقين باللغة على حد سواء) من أجل الانتقال بنجاح من برامج ما قبل الخدمة إلى الوضع الوظيفي؟

• بأية سبل يمكن برامج تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) الاعتماد على المهارات والموارد التي يحضرها غير الناطقين باللغة NNS معهم إلى صفوف تدريس اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL)؟

• كيف يمكن تسهيل التعاون بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS؟

وبالرجوع إلى الأبحاث السابقة المشار إليها أعلاه، تهدف الدراسة الحالية إلى المساهمة في الجدل حول المدرسين الناطقين باللغة NS/ وغير الناطقين باللغة NNS من خلال البحث عن إجابات للأسئلة الآتية:

• ما هي السمات الأكثر تميزاً للمدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS في الحكم على دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL/ أو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL؟

• في أي جوانب من سلوك التدريس تكون الفروقات بين المجموعتين هي الأشد ظهوراً؟

• إلى أي مدى تناظر تصورات المتعلمين التصورات التي يحملها المدرسون أنفسهم؟

## ٢- الدراسة
## The Study

### (٢,١) المستجيبون The Respondents

شارك في هذه الدراسة ما مجموعه ٤٢٢ من دارسي اللغة الإنجليزية جميعهم ناطقون باللغة المجرية. وتحدد اختيار المشاركين بناء على عاملين:

• جميعهم كانوا قد تعرضوا لأكثر من سنة واحدة من تدريس اللغة الإنجليزية الذي قدمه مدرسون ناطقون باللغة NS وغير ناطقين باللغة NNS على حد سواء.

• في الحد الأدنى كان مستوى كفاءتهم أقل من المتوسط

ويشير الجدول (١) إلى خصائص المشاركين كنسب مئوية.

وكما يبين الجدول (١) جاءت النسبة الأكثر من المشاركين من مدارس ثانوية عادية أو ثنائية باللغة، سواء حكومية أو مهنية. ومن بين مؤسسات التعليم العالي، تم استدراج مختلف أنواع الكليات والجامعات. ودارسو اللغة من مدارس لغة خاصة ممثلة في الدراسة كذلك. (وللحصول على قائمة مفصلة عن المدارس المشاركة انظر الملحق أ).

ولضمان سهولة جمع البيانات ومعدل استعادة مرتفع، تم استقطاب ثلاثة أرباع المشاركين من بودابست وما تبقى منهم من الريف. ويمكن تبرير هذا الخلل بسبب التوزيع الجغرافي للمدرسين الناطقين باللغة NS: فالعاصمة والمدن الكبرى الأخرى تقدم أفضل إمكانيات للتوظيف وظروف مواتية أكثر مقارنة بالمؤسسات التعليمية في الريف. ونظراً لأن ثلثي المستجيبين كانونا يلتحقون بالمدرسة الثانوية في وقت إجراء الاستطلاع، فإن غالبية المجتمع الإحصائي في الدراسة كانوا في سن أقل من ٢٠ سنة. ومن حيث الجنس، النسبة متوازنة تماماً، حيث كان ٤٧.٩٪ ذكوراً و٥١.٧٪ إناثاً. وفي المعدل، كان المستجيبون تقريباً متعلمين ذوي خبرة، وتراوح مستوى كفاءتهم في اللغة

الإنجليزية بين المتوسط والمتقدم. وباعتبار حقيقة أنهم جميعاً كانوا يدرسون اللغة الإنجليزية في هنغاريا، فلم يكن مدهشاً تعرضهم للتدريس من مدرس ناطق باللغة NS أقل كثيراً من تعرضهم للتدريس من زملاء هنغاريين. إن هذه النسبة المرتفعة من غياب الإجابات عن السؤال "سنوات تدريس المدرس الناطق باللغة" هي بسبب إغفال البيانات. وتصنيف التباين الواضح للإجابات ربما أثار تهديداً خطيراً لمصداقية الدراسة. ومع ذلك، لم يتم إدخال أحد من أفراد الدراسة في العينة لديه خبرة تدريس أقل من سنة في تدريس الناطق باللغة NS.

الجدول (١). خصائص المشاركين

| | | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| | مدرسة ثانوية(مهنية + قواعد) | ٥٩ | ١٤ |
| | مدرسة ثنائية اللغة (مهنية + قواعد) | ٢٠٥ | ٤٨.٦ |
| | كلية (تدريب مدرسين، إدارة أعمال) | ٢٦ | ٦.٢ |
| نوع المدرسة | جامعة | ٩٢ | ٢١.٨ |
| | مدرسة لغة خاصة | ٣٢ | ٧.٦ |
| | مفقود | ٨ | ١.٩ |
| | المجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | بودبست | ٣٠٥ | ٧٢.٣ |
| مكان المدرسة | خارج بودبست | ١١٧ | ٢٧.٧ |
| | المجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | أقل من ٢٠ | ٢٧٦ | ٦٥.٤ |
| | من ٢٠ – ٣٠ | ١٣١ | ٣١ |
| عمر المشارك | أكبر من ٣٠ | ١٤ | ٣.٣ |
| | مفقود | ١ | ٠.٣ |
| | المجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | ذكر | ٢٠٢ | ٤٧.٩ |
| | أنثى | ٢١٨ | ٥١.٧ |

تابع الجدول (١). خصائص المشاركين.

| | | | |
|---|---|---|---|
| الجنس | مفقود | ٢ | ٠,٥ |
| | مجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | اقل من ٥ | ٨٢ | ١٩,٤ |
| | من ٥ – ١٠ | ٢٥٠ | ٥٩,٢ |
| سنوات دراسة اللغة الإنجليزية | أكبر من ١٠ | ٨٠ | ١٨,٩ |
| | مفقود | ١٠ | ٢,٥ |
| | مجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | اقل من ٢ | ٢١٩ | ٥١,٨ |
| | من ٢ – ٣ | ١١٩ | ٢٨,٢ |
| سنوات تدريس مدرسين ناطقين باللغة NS | من ٤ – ٥ | ٥١ | ١٢,١ |
| | أكثر من ٦ | ١٠ | ٢,٥ |
| | مفقود | ٢٣ | ٥,٤ |
| | مجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |
| | متوسط منخفض | ٢٧ | ٦,٤ |
| | متوسط | ٩٢ | ٢١,٨ |
| | متوسط مرتفع | ١٧٩ | ٤٢,٤ |
| مستوى الكفاءة في اللغة الإنجليزية | متقدم | ١٠٠ | ٢٣,٧ |
| | مفقود | ٢٤ | ٥,٧ |
| | مجموع | ٤٢٢ | ٪١٠٠ |

### (٢,٢) أداة الدراسة The Instrument

كانت أداة الدراسة المطبقة هي استبانه متعددة الفقرات (انظر الملحق ب من أجل نسخة مترجمة من الاستبانه). وكما أوضحنا أعلاه، كان الهدف الرئيسي من الدراسة هو دراسة تصورات المتعلمين للفروقات بين مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة NS وغير الناطقين بها NNS، ونتائج دراستين سابقتين (Medgyes,1994; 2000 Arva & Medgyes,) سهلتا من عملية تطوير الاستبانه. وبسبب الخشية من الاستغراق في التفاصيل، لم تتضمن الاستبانه إلا تلك الجوانب من التدريس التي وجد أنها ذات صلة بالدراسات التي تمت الإشارة إليها في الأعلى. (انظر الملحق ج من أجل الفروقات في سلوك التدريس بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS من وجهة نظرهم). وبعد الدراسة الاستطلاعية لمسودة الاستبانه على عينة صغيرة، جرى تنفيذ عدة تعديلات بناء على التحقق من صدقها من قبل خبراء وكذلك الإجراءات اللفظية.

كانت الأداة في صورتها النهائية استبانه من أربع صفحات مقسمة إلى خمسة أجزاء. صفحة الغلاف تقدم بإيجاز مبررات الاستطلاع، وتعليمات استكمال الاستبانه، وطلب تعبئة وإعادة الاستبانه في غضون أسبوع. ولزيادة مستوى الثبات، لم يكن المتعلمون الذين يرتبطون بالباحث مشمولين بالاستطلاع والتعرف على الشخصية لم يكن مطلوباً.

الجزء الأول من الاستبانه يحتوي على ثمانية أسئلة تطلب معلومات عن خلفيات المستجيبين (انظر ٢.١). والجزء الثاني والثالث يحتوي كل منهما على ٢٣- فقرة ، أحدهما صمم للمدرسين غير الناطقين بالغة NNS، ومجموعة مماثلة صممت للمدرسين الناطقين بالغة NS. وكان على المستجيبين تطبيق مقياس ليكرت الخماسي لتقييم، من وجهة نظرهم، إلى أي مدى كانت تلك العبارات تصف المدرسين غير الناطقين باللغة NNS والناطقين باللغة NS، على التوالي. وغطت العبارات قضايا الإدارة الصفية، وكذلك الخصائص الشخصية بالرغم من ارتباطها بالتدريس. والقسم

الرابع يتألف من إحدى عشرة عبارة مثيرة والتي تشير إلى المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS ضمن إطار تصميم درجات مقياس ليكرت. واستدعت الفقرات مفتوحة النهايات في القسم الأخير معلومات عن المزايا والمساوئ المحتملة للمدرسين الناطقين للغة NS وغير الناطقين بالغة NNS.

**(٢,٣) الإجراءات Procedures**

معدل العائد المرتفع (٩١٪) بشكل استثنائي للاستبانات ربما كان بسبب اختيار المستجيبين بعناية وكذلك الترتيبات الأولية الشاملة. الزملاء الذين يرغبون بتوزيع الاستبانات طُلب منهم القيام بالتوزيع داخل الصف لأن ذلك يسمح باستمرار المتابعة والمساعدة المباشرة في تعبئة الاستبانات عند الضرورة. إن التغذية الراجعة الرسمية والعفوية التي قدمها الزملاء سواء بشأن الأسئلة وردود فعل طلابهم والتعليقات اللفظية أثبتت كذلك أنها مفيدة في تفسير النتائج. وعبر عدد من المستجيبين عن رغبتهم في قراءة الورقة النهائية – وهو مؤشر على أن الغالبية أخذوا مهمتهم على محمل الجد.

وبالنسبة للجزء الرئيسي من الاستبانه الذي يستقصي الفروقات بين المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS وكذلك بالنسبة للعبارات المتفرقة الختامية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب تصورات الطلاب التي ظهرت على مقياس ليكرت. ولفحص دلالة الفروقات الملاحظة، تم إجراء اختبار – t للعينة المزدوجة على مجموعة البيانات.

## ٣– النتائج والمناقشة
## Results and Disuession

في المباحث الآتية، سيتم تقديم ومناقشة نتائج تحليل بيانات الاستبانة.

**(٣,١) المدرسون غير الناطقين باللغة Non-native speaker teachers**

يقدم الجدول (٢). اتجاهات المتعلمين نحو المدرسين غير الناطقين باللغة NNS والآراء بشأنهم. جرى ترتيب العبارات التي تم التعبير عنها بالمتوسطات الحسابية والنسب المئوية حسب درجة الموافقة بترتيب تنازلي.

الجدول (٢). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة NNS– من وجهة نظر المتعلمين.

| | | | | لا أوافق بشدة | | | | أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الإجابة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| يعطي واجبات بيتية كثيرة | ٤,٠٤ | ١,٢٣ | ٢,٤ | ٥,٧ | ١١,٦ | ٣,٣ | ٢٦,٦ | ٤٧,٤ |
| يحضر للدروس بضمير | ٣,٩٤ | ١,١٢ | ٢,٦ | ٣,٨ | ١٠,٩ | ٨,٨ | ٣٧,٤ | ٣٦,٥ |
| يصحح الأخطاء بشكل متسق | ٣,٧٢ | ١,٢٢ | ٢,١ | ٣,٣ | ٢٠,٩ | ٧,٨ | ٣٣,٩ | ٣٢,٠ |
| يهيئ المتعلمين للامتحانات بشكل جيد | ٣,٥١ | ١,١٥ | ٢,٩ | ٣,٨ | ٢٢,٥ | ٩,٥ | ٤٣,١ | ١٨,٢ |
| تقيم معرفتي اللغوية بشكل واقعي | ٣,٥٠ | ١,٢٠ | ٣,١ | ٥,٢ | ١٩,٩ | ١٥,٦ | ٣٣,٩ | ٢٢,٣ |
| يعتمد على الكتاب العملي | ٣,٢٢ | ١,٣٦ | ٢,٦ | ١٢,٣ | ٢٧,٥ | ٢,١ | ٣٧,٧ | ١٧,٨ |
| يهتم بآراء المتعلمين | ٣,١٩ | ١,٣١ | ٢,١ | ٧,٣ | ٣٥,٣ | ٥,٥ | ٣٠,٨ | ١٩,٠ |
| يشدد كثيراً على القواعد النحوية | ٣,١٦ | ١,٢٨ | ٢,١ | ٨,١ | ٣٣,٩ | ٤,٥ | ٣٦,٧ | ١٤,٧ |
| يتقيد بصرامة بخطة الدرس | ٣,١٣ | ١,١٣ | ٢,٤ | ٤,٥ | ٣٦,٥ | ٥,٢ | ٤٥,٠ | ٦,٤ |

تابع الجدول (٢). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة NNS– من وجهة نظر المتعلمين.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| شديد جداً بالنسبة للعلامات | ٣,١٣ | ١,١٧ | ٢,٥ | ١٣,٠ | ٤٧,٦ | ٦,٦ | ٢٤,٤ | ٥,٩ |
| يقدم عدداً كبيراً من الامتحانات | ٣,٠٩ | ١,٣٣ | ٢,٦ | ١١,١ | ٣٣,٢ | ٤,٥ | ٣٣,٤ | ١٥,٢ |
| يفضل أشكال التدريس التقليدية | ٣,٠٦ | ١,١٤ | ٤,١ | ٧,٣ | ٢٩,٤ | ١٨,٢ | ٣٢,٥ | ٨,٥ |
| يطبق العمل الزوجي بانتظام في الصف | ٣,٠٥ | ١,٣٥ | ٢ | ١٢,١ | ٣٤,٨ | ٢,٨ | ٣٢,٧ | ١٥,٦ |
| يستخدم مواد تكميلية بشكل وافر | ٣,٠٣ | ١,٢٨ | ٢,٦ | ٩,٠ | ٣٨,٦ | ٣,١ | ٣٣,٩ | ١٢,٨ |
| يستخدم العمل الجماعي بشكل منتظم في الصف | ٢,٨١ | ١,٣٠ | ٢,٤ | ١٤,٧ | ٣٩,٦ | ٢,٨ | ٣٠,٨ | ٩,٧ |
| يوجهني نحو التعلم الذاتي | ٢,٣٧ | ١,١٩ | ٢,٣ | ١٤,٥ | ٣٦,٥ | ١٣,٥ | ٢٧,٥ | ٥,٧ |
| يدير الحصة بشكل مثير | ٢,٧ | ١,٢١ | ٢,١ | ١٠,٠ | ٥٢,١ | ١,٢ | ٢٦,٥ | ٨,١ |
| يكون مسروراً عند الارتجال | ٢,٦٤ | ١,٢٢ | ٢,٤ | ١٦,٨ | ٣٨,٤ | ١٢,٦ | ٢٢,٥ | ٧,٣ |
| يتكلم معظم الوقت أثناء الدرس | ٢,٦٢ | ١,٢ | ٢,٦ | ١٣,٥ | ٤٩,١ | ٢,١ | ٢٦,٥ | ٦,٢ |

تابع الجدول (٢). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة NNS– من وجهة نظر المتعلمين.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يقدم معلومات شاملة عن الثقافة | ٢,٦ | ١,٢٨ | ٢,١ | ١٦,٨ | ٤٥,٥ | ٦,٢ | ١٨,٥ | ١٠,٩ |
| يركز بشكل رئيسي على مهارات المحادثة | ٢,٥٤ | ١,١٨ | ٢,٥ | ١٥,٩ | ٤٧,٢ | ٥,٢ | ٢٤,٢ | ٥,٠ |
| يفضل التدريس "بشكل مختلف" | ٢,٣٨ | ١,٠٨ | ٢,٤ | ١٩,٤ | ٤٣,٨ | ١٧,١ | ١٢,٨ | ٤,٥ |
| غير صبور | ١,٩٩ | ١,١٥ | ٢,٦ | ٤١,٥ | ٣٤,٦ | ٦,٢ | ١١,١ | ٤,٠ |

يشير الخط الغامق في الجدول إلى رأي غالبية المستجيبين سواء اتفقوا أو لم يتفقوا مع العبارة. وبالتالي الجزء الأعلى من الجدول يذكر أبرز سمات المدرس غير الناطق باللغة NN، في حين أن الخصائص التي اعتبرت أقل تمثيلاً تم تقديمها في الجزء الأسفل من الجدول. ومن المثير ملاحظة أن ٧٧٪، و٧٣,٩٪ و٦٥,٩٪ من المستجيبين زعموا، من جانب، أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS دائماً أو غالباً يمكن أن يعطوا واجبات كثيرة، ويخططون للدروس بشكل تام، ويدققون على الأخطاء بشكل متسق. ومن جانب آخر، المتوسطات المتدنية نسبياً لآخر فقرتين تشير إلى أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS لا يفقدون صبرهم (٧٦,١٪) أبداً أو نادراً ويميلون لتطبيق أساليب وسطية (٦٣,٢٪).

### (٣,٢) المدرسون الناطقون باللغة Native speaker teachers

وفي مقابل الجدول (٢)، يبين الجدول (٣) أحكام المتعلمين بشأن المدرسين الناطقين باللغة NS.

الجدول (٣).استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة – كما يراها المتعلمون.

| | | | | ١ لا أوافق بشدة | | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الإجابة | ١ | | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| يركز بشكل رئيسي على مهارات المحادثة | ٣,٩٦ | ١,٣١ | ٢,٩ | ٥,٧ | | ١٢,١ | ٤,٧ | ٣٢,٢ | ٤٢,٤ |
| يكون مسروراً عند الارتجال | ٣,٦٨ | ١,٤١ | ٢,١ | ٦,٦ | | ١٨,٠ | ٨,١ | ٣٢,٥ | ٣٢,٧ |
| يقدم معلومات شاملة عن الثقافة | ٣,٦٢ | ١,٣٨ | ٢,٤ | ٨,١ | | ٢٢,٠ | ٤,٠ | ٢٨,٧ | ٣٤,٨ |
| يهتم بآراء المتعلمين | ٣,٥٣ | ١,٣٩ | ٢,٥ | ١١,٤ | | ١٨,٢ | ٤,٧ | ٣٣,٦ | ٢٩,٦ |
| يستخدم العمل الجماعي بشكل منتظم في الصف | ٣,٤٨ | ١,٣١ | ٢,٦ | ٧,٨ | | ٢٣,٧ | ٣,١ | ٣٩,٣ | ٢٣,٥ |

**تابع الجدول (٣). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة – كما يراها المتعلمون.**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يدير الحصة بشكل مثير | ٣,٤٢ | ١,٤٣ | ٢,٤ | ١٢,٨ | ٢١,٨ | ٢,٦ | ٣٢,٩ | ٢٧,٥ |
| يحضر للدروس بضمير | ٣,٤١ | ١,٢٦ | ٢,٧ | ٨,٥ | ٢٤,٦ | ٨,٨ | ٢٨,٩ | ٢٦,٥ |
| يفضل التدريس "بشكل مختلف" | ٣,٣٨ | ١,٣٧ | ٢,٢ | ٨,٥ | ٢٠,١ | ١٤,٧ | ٣٤,٨ | ١٩,٧ |
| تقيم معرفتي اللغوية بشكل واقعي | ٣,٣٦ | ١,١٧ | ٣,٣ | ٥,٩ | ٢٠,٩ | ١٩,٢ | ٣٤,١ | ١٦,٦ |
| يطبق العمل الزوجي بانتظام في الصف | ٣,٣٤ | ١,٤١ | ٢,٤ | ١٣,٥ | ٢٢,٣ | ٢,٦ | ٣٦,٠ | ٢٣,٢ |
| يستخدم مواد تكميلية بشكل وافر | ٣,٢٤ | ١,٣٦ | ٢,٦ | ١٠,٢ | ٢٩,٦ | ٥,٢ | ٣١,٨ | ٢٠,٦ |
| يصحح الأخطاء بشكل متسق | ٣,٢١ | ١,٢٦ | ٣,٠ | ٧,١ | ٣٠,٨ | ١٠,٠ | ٣٢,٧ | ١٦,٧ |
| يتكلم معظم الوقت أثناء الدرس | ٣,٠ | ١,٣٧ | ٢,١ | ١٣,٥ | ٣٥,٨ | ٢,٤ | ٣٠,١ | ١٦,١ |

**تابع الجدول (٣). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة – كما يراها المتعلمون.**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يتقيد بصرامة بخطة الدرس | ٢,٧٦ | ١,٤٦ | ٢,٤ | ٢١,٨ | ٣٤,٤ | ٥,٢ | ١٧,٥ | ١٨,٧ |
| يهيئ المتعلمين للامتحانات بشكل جيد | ٢,٧٦ | ١,٢٨ | ٣,٤ | ١٦,٨ | ٣٤,١ | ٩,٧ | ٢٧,٥ | ٨,٥ |
| يوجهني نحو التعلم الذاتي | ٢,٥٢ | ١,١٨ | ٢,٩ | ٢٥,٦ | ٢٩,٤ | ١٣,٠ | ٢٣,٩ | ٥,٢ |
| يفضل أشكال التدريس التقليدية | ٢,٣٦ | ١,١٩ | ٢,٦ | ٢٦,٥ | ٣٢,٧ | ٢٢,٥ | ٨,١ | ٧,٦ |
| يعطي واجبات بيتيه كثيرة | ٢,٣٣ | ١,٢٧ | ٢,٥ | ٢٨,٠ | ٤١,٥ | ٣,٦ | ١٦,٦ | ٧,٨ |
| متشدد في الدرجات | ٢,٢٨ | ١,١٨ | ٣,٣ | ٢٧,٥ | ٣٩,٣ | ١٠,٠ | ١٥,٢ | ٤,٧ |
| يعتمد على الكتاب العملي | ٢,١٨ | ١,١٥ | ٢,١ | ٤١,٩ | ٢٩,٦ | ٣,٦ | ١٢,٦ | ١٠,٢ |
| يشدد كثيراً على القواعد النحوية | ٢,٠٣ | ١,١٩ | ٢,٢ | ٣٦,٧ | ٤١,٢ | ٤,٥ | ١١,١ | ٤,٣ |
| يقدم عدداً كبيراً من الامتحانات | ١,٩٧ | ١,٤٦ | ٢,٦ | ٤٢,٩ | ٣٣,٩ | ٥,٩ | ١٠,٤ | ٤,٣ |
| غير صبور | ١,٩٢ | ١,٢٨ | ٢,٥ | ٥٢,٦ | ٢٤,٦ | ٤,٧ | ٦,٤ | ٩,٢ |

وبدون أدنى دهشة، كان اهتمام المدرسين الناطقين باللغة NS بممارسة مهارات المحادثة قد قفز إلى رأس القائمة ("أوافق بشدة" و"أوافق" كلاهما يبلغان ٧٤.٦٪). ويتبع ذلك تفضيلهم لتقديم معلومات ثقافية والميل للخروج على خطة الدرس (٦٣,٥٥). وتشير النتائج أدنى المقياس أن المدرسين غير الناطقين باللغة NN كانوا صبورين جداً، إلى حد كبير مثلهم مثل زملاؤهم الناطقين باللغة NS. وبالإضافة إلى ذلك، كان هناك اتفاق عام على أن المدرس الناطق باللغة NS صبور، ومتسامح، ومجرب، ويكره وضع الاختبارات وصرف الوقت في تطوير النحو. ولا بد أن نتطرق كذلك إلى النسبة المرتفعة من الإجابات غير الحاسمة التي استدعتها عبارة " "يفضل أشكالاً تقليدية من التدريس". ويبدو أنه بالرغم من التعديلات العديدة التي أجريت خلال عملية التحقق من صدق الاستبانه، فقد بقيت هذه العبارة مشتتة للانتباه red herring لأسباب غير واضحة للباحثين.

**(٣,٣) مقارنة النتائج Comparing Results**

بعد تطبيق الاختبار – t، تبين أنه باستثناء فقرة واحدة ("غير صبور"، t=٠.٨٠٩، P=٠.٤١٩)، كشفت كل الفقرات الباقية عن فروقات ذات دلالة إحصائية (P<.05) في سلوك التدريس بين المدرسين الناطقين باللغة NS والمدرسين غير الناطقين باللغة NNS. وبالتالي، يمكن القول أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS، ككل، أكثر إلحاحاً وشمولاً وتقليدية في الصف مما هم زملاؤهم الناطقون باللغة NS، ممن كانوا أكثر تواصلاً، ومرونة، وكلاماً. إن الفكرة المدهشة هي: أن كلتا مجموعتي المدرسين وجد أنها صبورة – صبورة بدرجة متساوية، كحقيقة واقعة!.

### (٣,٤) عبارات متفرقة Miscellaneous Statements

وكما أشرنا سابقاً، تكون القسم الرابع من الاستبانه من ادعاءات مثيرة حول المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS. ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل عبارة مرتبة تنازلياً من الرتبة الأعلى إلى الأسفل.

**الجدول (٤). الاستجابات للعبارات المتفرقة**

| | | | | لا أوافق بشدة | ٢ | ٣ | ٤ | أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الإجابة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| من المهم أن نستطيع الترجمة | ٤.٤ | ٠,٩٥ | ١.٩ | ٢.٦ | ٢.٦ | ٨.٥ | ٢٣.٥ | ٦٠.٩ |
| في الوضع المثالي كلا من المدرس الناطق و غير الناطق باللغة يجب أن يدرسك | ٤.٤٠ | ١,٠٤ | ١.٦ | ٣.١ | ٤.٥ | ٨.٨ | ١٥.٢ | ٦٦.٨ |
| المدرس غير الناطق باللغة أكثر مساعدة للمبتدئين | ٣.٨٧ | ١,١٠ | ١.٦ | ٣.٦ | ٧.٦ | ٢٢.٣ | ٣٠.١ | ٣٤.٨ |

**تابع الجدول (٤). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة – كما يراها المتعلمون.**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المدرس الناطق باللغة اقدر في المحادثة | ٣,٧٨ | ١,١١ | ١,٩ | ٣,٦ | ٩,٥ | ٢٣,٩ | ٢٩,١ | ٣٢,٠ |
| الصفوف المتقدمة يجب أن يدرسها مدرس ناطق باللغة | ٣,٦٥ | ١,٠٦ | ١,٧ | ٤,٠ | ٨,١ | ٣٠,٣ | ٣٢,٠ | ٢٣,٩ |
| ليس مهم أن يكون المدرس ناطقا أو غير ناطق باللغة الأهم كيف يدرس | ٣,٥٣ | ١,١٣ | ١,٧ | ٣,٣ | ١٤,٩ | ٣٢,٢ | ٢٢,٥ | ٢٥,٤ |
| استخدام المدرس اللغة البنغارية | ٣,٤٣ | ١,٢٢ | ١,٩ | ٥,٢ | ٢٠,٩ | ٢٣,٢ | ٢٣,٩ | ٢٤,٩ |
| من المهم أن يكون كل شيء باللغة الإنجليزية في حصص اللغة الإنجليزية | ٣,٤٢ | ١,١٤ | ١,٤ | ٧,٦ | ١٠,٩ | ٣٠,٨ | ٣١,٣ | ١٨,٠ |

تابع الجدول (٤). استجابات المدرسين غير الناطقين باللغة – كما يراها المتعلمون.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يمكن لغير الناطق باللغة أن يدرس مادة التعبير الكتابي | ٣,٠٤ | ١,١٩ | ٢ | ١٢,٣ | ١٨,٠ | ٣٢,٧ | ٢٣,٢ | ١١,٨ |
| انا مستعد لتبديل المدرس ناطق باللغة بمدرس غير ناطق باللغة | ٢,٤٨ | ١,٣٣ | ٣,٨ | ٣٠,٣ | ٢١,٣ | ٢٢,٣ | ١٢,٣ | ١٠,٠ |
| أتمنى لو أن كل المدرسين من غير الناطقين باللغة | ١,٤٣ | ٠,٩٣ | ١,٩ | ٧٥,٦ | ١١,٦ | ٥,٠ | ٣,٣ | ٢,٦ |

وكما يبين الجدول (٤)، هنالك عبارتان لهما نفس متوسط العلامات (٤,٤٠) وضعتا في المكانة الأعلى، مما يشير إلى اتفاق الغالبية العظمى من المستجيبين مع هذه الفقرات. بينما نسبة الاستجابات الإيجابية ("أوافق بشدة"، وأوافق" معاً) على عبارة "من المهم أنه ينبغي أن نكون قادرين على الترجمة" كانت (٨٤,٤)، وحصلت عبارة "في أي وضع مثالي، ينبغي للمدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة على حد سواء القيام بتدريسك" (٨٢٪). وبالنسبة لعدم الموافقة، "قد أكون مستعداً لمبادلة مدرس غير ناطق للغة بمدرس ناطق باللغة في أي وقت" كانت العبارة الثانية الشائعة بمتوسط

(٢,٤٨) (فقط ٢٢,٣٪ من المستجيبين وافقوا أو وافقوا بشدة). والفقرة التي جاءت أخيراً كانت "أتمنى لو كان لدي مدرسي لغة إنجليزية غير ناطقين للغة" بمتوسط حسابي (١,٤٣) و٥,٩٪ فقط من المستجيبين كانوا موافقين أو موافقين بشدة. وباستثناء العبارة التي تشير إلى أهمية مهارات الترجمة، العبارات الثلاث المذكورة أعلاه تتضمن نفس الرسالة: وهي أن المدرسين الناطقين باللغة NSs وغير الناطقين باللغة NNS على حد سواء يلعبون دوراً مهماً في الصف ولا ينبغي الاستغناء عن أي مجموعة. ومن هذا الجانب، علق أحد المستجيبين على عبارة: "قد أكون مستعداً لمبادلة مدرس غير ناطق للغة بمدرس ناطق باللغة في أي وقت" بقوله "تفاهة!" كتفسير بأحرف كبيرة، والذي يبدو أنه تعبير عن الرأي العام.

**(٣,٥) السلبيات والإيجابيات Advantages and Disadvantages**

**(٣,٥,١) المدرسون غير الناطقين باللغة Non-native speaker**

العديد من السمات التي أبرزتها الأجزاء السابقة من الاستبانه تكررت في الإجابات على الأسلة المفتوحة في الجزء الأخير. الإيجابية التي كانت تنسب للمدرس غير الناطق باللغة NNS أكثر من غيرها ترتبط بتدريس النحو وشرحه. وكان الزعم المتكرر أن لدى المدرسين غير الناطقين باللغة NNS مدخلاً لتدريس النحو أكثر تنظيماً وأنهم أحسن قدرة على التعامل مع الصعوبات النحوية، وبشكل خاص تلك التي واجهها الدارسون الهنغاريون. وبفضل معرفتهم الوثيقة بالبيئة التعليمية المحلية يستطيع المدرس غير الناطق باللغة NNS التحضير للامتحان بشكل وافٍ وأن يوفر فرصة أفضل للكشف عن الغش. ولكونهم على نفس الموجة مع طلبتهم، كما قال أحد المستجيبين، فيمكنهم تعزيز تعلم اللغة بشكل أكثر فعالية. وفضلاً عن ذلك، فإن نفعهم عظيم في تقديم المرادفات الدقيقة لكلمات إنجليزية معينة وتطوير مهارات الترجمة. ومن جانب

آخر، تثير اللغة الأصيلة native المشتركة تهديدات محددة كذلك. فقد لاحظ العديد من المستجيبين أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNS أكثر عرضة لاستخدام اللغة البنغارية كثيراً خلال الدروس والانحراف جانباً نحو لغتهم الأم. لقد كان النقد باستمرار يوجه لسوء النطق لديهم واستخدامهم للغة قديمة.

**(٣,٥,٢)المدرسون الناطقون باللغة Native speaker teachers**

فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين باللغة NS، عبر الدارسون كثيراً عن قدرتهم على تدريس حصص المحادثة والعمل كنماذج كاملة للاقتداء بها. ووجد كذلك أنهم أكثر قدرة على جعل الدارسين لديهم يتكلمون. وأشار العديد من المستجيبين أن المدرسين الناطقين باللغة NS أكثر وداً، ودروسهم أكثر حيوية وأكثر بهجة من زملائهم غير الناطقين باللغة NNS". ومع ذلك، فان الدارسين الأقل مستوى قد وجدوا صعوبة في فهم المدرسين الناطقين باللغة NS، ولم يعتبروا أن شرحهم للقواعد كان احدى نقاط القوة لديهم. وفي غياب أي لغة أصيلة مشتركة، وعندما يكون هناك نقاش مستمرّ، يميل فان المدرسين الناطقين باللغة NS يميلون لترك المشكلات بدون شرح. وعلى المستوى العام، وبسبب أن المدرسين الناطقين باللغة NS والمتعلمين جاؤوا من خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة، فقد كانت تنشأ في الغالب فجوة اتصال بينهم.

لا بد من الاعتراف، مع ذلك، أن الصورة أكثر تعقيداً بكثير مما وصفناه في الأعلى، والتي تصطبغ بالأذواق والتفضيلات. لقد حدث غالباً أن سمة معينة يقدرها عالياً أحد المتعلمين يعتبرها متعلم آخر نقطة ضعف. وبالإضافة إلى ذلك، عبر المتعلمون غالباً عن آرائهم بعبارات عاطفية وفجة، وبالكاد يستخدمون أفعالاً مساعدة modal auxiliaries للتخفيف من حدة أسلوبهم. وفيما يلي بضعة اقتباسات للتوضيح:

"أنا إيجابية بالمطلق أن المدرسة الناطقة باللغة أكثر ثقة ويمكنها تدريس اللغة بشكل أفضل بكثير" (طالبة أنثى جامعية عمرها ٢٢ سنة).

"كنت قادراً على فهم الكلام الإنجليزي الأصيل لأنني درست على يد ناطق باللغة. إن من الممتع للأذن أن تستمع إليهم... بالرغم من أنهم "يميعون الكلام" وغير رسميين أحياناً (طالب جامعي ، عمره ٢٢- سنة).

"النطق، النطق، النطق!" (طالب مرحلة ثانوية عمره ١٧- سنة).

"يجد الناطق باللغة صعوبة في فهم جملة تم التفكير بها بالهنغارية لكن جرى التعبير عنها فعلياً بالإنجليزية" (ذكر ٣٢ - سنة من مدرسة لغة).

"يأخذ المدرسون غير الناطقين باللغة درس اللغة الإنجليزية بجدية - كما لو كانت مسألة حياة أو موت. فإذا ارتكبت خطأ، فإنك ستموت" (طالب كلية ٢٨- سنة)

"أحياناً لا يكونون دقيقين جداً ولا يمكنهم التهجئة- خاصة الأمريكان" (طالب مرحلة ثانوية ١٦- سنة).

## ٤- الخاتمة

كان الهدف من البحث هو دراسة الفروقات في سلوك التدريس بين المدرسين الناطقين NSs وغير الناطقين باللغة NNSs من وجهة نظر طلابهم. ففي حين أن الدراسات السابقة كانت تقوم على تصورات المدرسين، من جانب، والملاحظة الصفية، من جانب آخر، فقد بحثت هذه الدراسة في الفروقات من منظور ثالث، وتحديداً منظور دارسي اللغة الإنجليزية.

من بين أسئلة البحث الثلاث التي تم طرحها في المقدمة، تم الإجابة على اثنين في الفصول السابقة. وبعد التعرف أولاً على الأنماط السلوكية السائدة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNS ولاحقاً التعرف على الأنماط السلوكية لزملائهم، تم مقارنة النتائج بعضها مع بعض، بهدف إيجاد السمات الفارقة بين مجموعتي المدرسين. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول أن المدرسين الناطقين باللغة NS وغير الناطقين باللغة NNS يشكلون مجموعتين يمكن تمييزهما بسهولة، واللتان تتبنيان اتجاهات تدريسية وأساليب تدريس مختلفة.

هناك سؤال واحد فقط ترك بلا إجابة: إلى أي مدى تتفق تصورات المتعلمين مع التصورات التي يحملها المدرسون؟ ولكي نكون قادرين على الإجابة عن هذا السؤال، يلزمنا مقارنة نتائج ميدجايز (Medgyes, 1994 ) (انظر الملحق ج) مع النتائج التي حصلنا عليها في الدراسة الحالية. ولا بد من الاعتراف، مع ذلك، أننا لم نقم بإدراج كافة السمات التي يمثلها جدول ميدجايز (Medgyes, 1994) في هذه الدراسة، بسبب أنه كانت هناك عناصر محددة صممت خصيصاً لاستبانتنا. إن الفروقات في صياغة الفقرات المتقابلة تبرر كذلك الحذر في تقييم النتائج.

وبالنسبة لكافة عبارات التحذير ومقارنة مجموعتي البيانات ، نجد أن النتائج تقود إلى تقابلات متقاربة جداً: إن تحليلاً للسمات المتقابلة فقرةً فقرة يكشف عن وجود تقابل تام تقريباً بين تصورات المعلمين وتصورات الطلاب. إن الاستجابات على العبارات المتفرقة (الجدول ٤)، وخصوصاً الجزء الأخير من الاستبانه التي تستقصي الإيجابيات والسلبيات المقابلة تقدم أدلة مقنعة لوجود سمات مميزة بين مجموعتي المدرسين.

وشدد ميدجايز (Medgyes, 1994) على أن تأكيد الفروقات لا يحمل أي حكم قيمي: ولا من المفروض أن تكون المجموعة أفضل باعتبار أساليبهم التدريسية الخاصة. إن هذا الافتراض أكدته ردود فعل المتعلمين على العبارات التفاعلية في الاستبانه: ويبدو أن النتائج التي يحملها الجدول (٤) تثبت أن المتعلمين يقدرون كلتا مجموعتي المدرسين بشكل أفضل بسبب جهودهم في الصف. وجادلت الغالبية الساحقة من المستجيبين أنه في الوضع المثالي ينبغي توافر المدرسين الناطقين NS والمدرسين غير الناطقين باللغة NNS على حد سواء لتدريسهم، مشددين على أنهم قد لا يكونون مستعدين للاستغناء عن خدمات أي من المجموعتين.

هدفت هذه الدراسة إلى استكمال النتائج التي تم الحصول عليها من خلال فحص تصورات المدرسين والملاحظات الصفية مع تصورات المتعلمين، وبالتالي إضافة بعد ثالث للقاعدة، بدون أن ننكر، في ذات الوقت، أن نطاق هذه الدراسة كان محدوداً بشكل واضح لأنه اشتمل على عدد محدود من المستجيبين ممن لا يمكن اعتبارهم عينة ممثلة. كما كانت مقيدة بالحدود الجغرافية: حيث تم استكشاف الوضع في هنغاريا فقط. وبالتالي، ينبغي إجراء دراسات مسحية مشابهة قبل أن نتمكن من الحصول على شواهد حاسمة فيما يتعلق بالتمييز بين الناطقين باللغة NS/وغير الناطقين باللغة NNS. إن الهدف الأول للمشروع الذي سبق وصفه كان تحديداً: الحث على إجراء مزيد من الأبحاث في هذا المجال.

## ٥- شكر وعرفان

يود المؤلفون التعبير عن امتنانهم للمستجيبين في هذه الدراسة وامتنانهم كذلك لأولئك الزملاء الذين ساهموا في توزيع الاستبانات.

## ٦- المراجع

Arva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System. 28, 355-372

Braine, G. (Ed.) (1999). Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Holiday, A. (1994). Appropriate Methodology and social context. Cambridge: Cambridge University press. 86-104

Kramsch, C. (19987. The privilege of the non-native speaker. PMLA, 112, 359-369

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Paikeday, T. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Phillipson, R.. (1992). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press.

TESOL Research Agenda. (2000) Available: http://www.tesol.org/assoc/bd/0006researchagenda03.html

## ملحق ( أ )

## Appendix A

قائمة الكليات المشاركة في الدراسة (بالترتيب الهجائي).

أكاديمية بودابست للأعمال، كلية التجارة، وخدمة التموين الغذائي والسياحة

جامعة بودابست للتكنولوجيا والاقتصاد.

المدرسة الداخلية الثانوية الكالفنية، ساروسباتاك.

مركز ELTE لتدريب مدربي اللغة الإنجليزية، كلية اللغة الإنجليزية والدراسات الأمريكية، بودابست.

الكلية الدولية للغة المحلية، بودابست.

مدرسة كارينثي فريجايز ثنائية اللغة الثانوية، بودابست.

جامعة بازماني بيتر الكاثوليكية، قسم اللغة الإنجليزية، بيليسكاسبا.

المدرسة الثانوية الداخلية المهنية التقنية، بودابست.

جامعة فيزبريم، قسم اللغة الإنجليزية، فيزبريم.

## الملحق (ب)

## Appendix B

عزيزي المشارك،

نود في هذه الاستبانه الحصول على معلومات حول اتجاهات دارسي اللغة الإنجليزية الهنغاريين تجاه مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين وغير الناطقين بها. ونحن مهتمون بالتعرف على الفروقات بين المدرسين الناطقين وغير الناطقين باللغة من وجهة نظر المتعلمين. الرجاء تعبئة الاستبانه من خلال وضع دائرة حول الإجابة المناسبة واستكمال الأسئلة في الجزء الأخير، حيث لن تستغرق الإجابة على الأسئلة أكثر من ٢٠ دقيقة. الاستبانه بلا أسماء، وسيتم التعامل مع كافة البيانات بسرية تامة، لكننا سنكون سعداء لمشاركتكم النتائج التي نحصل عليها.

| |
|---|
| شاكرين لكم مساعدتكم |
| إزتر بينكيه و بيتر ميدجايز<br>e.benke@axelero.hu |
| ١.عمر المستجيب |
| ٢.الجنس: ذكر/أنثى _____ |
| ٣.سنوات دراسة اللغة الإنجليزية _____ |
| ٤.مستوى الكفاءة في اللغة الإنجليزية (بناء على كتاب المقرر المستخدم حالياً)<br>متوسط متدني/متوسط/متوسط مرتفع/متقدم |
| ٥.كم عدد مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها لديكم. |
| ٦.كم عدد المدرسين الناطقين باللغة لديكم؟ |
| ٧.كم المدة التي كان يدرسك فيها ناطقون للغة/هل كان يدرسك ناطقون للغة؟ |
| ٨.المؤسسة التي تدرس فيها حالياً اللغة الإنجليزية:<br>مدرسة ثانوية/ مدرسة ثانوية ثنائية اللغة/ كلية/ جامعة/ مدرسة لغة |
| **حول المدرسين غير الناطقين باللغة** |
| الرجاء تحديد ما إذا كانت العبارات الآتية صحيحة بشأن مدرسي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها لديك مع الإشارة إلى أي مدى تتفق أو لا تتفق معها: |
| لا أوافق بشدة -١<br>لا أوافق -٢<br>لا أوافق، ولا لا أوافق(محايد) -٣<br>أوافق -٤<br>أوافق بشدة -٥ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | NNS غير ناطق باللغة | يلتزم حرفياً بخطة الدرس | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | غير ناطق باللغة | صارم جداً في وضع العلامات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | غير ناطق باللغة | يهيئ المتعلمين للامتحان بشكل جيد | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | غير ناطق باللغة | يطبق العمل الزوجي بشكل منتظم في الصف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | غير ناطق باللغة | يطبق العمل الجماعي بانتظام في الصف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | غير ناطق باللغة | يفضل أشكال التدريس التقليدية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | غير ناطق باللغة | يتكلم أثناء الدرس معظم الوقت | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | غير ناطق باللغة | يضع عدداً كبيراً من الامتحانات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | غير ناطق باللغة | يوجهني نحو التعلم الذاتي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | غير ناطق باللغة | غير صبور | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | غير ناطق باللغة | سعيد للارتجال | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | غير ناطق باللغة | يركز على مهارات المحادثة بشكل رئيسي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | غير ناطق باللغة | يشدد كثيراً على القواعد النحوية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | غير ناطق باللغة | يفضل التدريس "بشكل مختلف" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | غير ناطق باللغة | يعتمد كثيراً على المتطلبات الدراسية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | غير ناطق باللغة | يحضر للدروس بضمير حي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | غير ناطق باللغة | يصحح الأخطاء بشكل متسق | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | غير ناطق باللغة | يدير الحصص بإثارة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | غير ناطق باللغة | يقدم الكثير من الواجبات البيتية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | غير ناطق باللغة | يستخدم مواد تكميلية بشكل كثير | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | غير ناطق باللغة | يقيم معرفتي اللغوية بشكل واقعي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | غير ناطق باللغة | يقدم معلومات شاملة حول ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | غير ناطق باللغة | مهتم برأي المتعلمين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**حول المدرسين الناطقين باللغة**

الرجاء تحديد ما إذا كانت العبارات الآتية نموذجية/ صحيحة بشأن مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها لديك مع الإشارة إلى أي مدى تتفق أو تختلف معها:

لا أوافق بشدة-١

لا أوافق -٢

لا أوافق، ولا لا أوافق -٣

أوافق -٤

أوافق بشدة -٥

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | NS ناطق باللغة | يلتزم حرفياً بخطة الدرس | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | ناطق باللغة | صارم جداً في وضع العلامات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | ناطق باللغة | يهيئ المتعلمين للامتحان بشكل جيد | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | ناطق باللغة | يطبق العمل الزوجي بشكل منتظم في الصف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | ناطق باللغة | يطبق العمل الجماعي بانتظام في الصف | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | ناطق باللغة | يفضل أشكال التدريس التقليدية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | ناطق باللغة | يتكلم أثناء الدرس معظم الوقت | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | ناطق باللغة | يضع عدداً كبيراً من الامتحانات | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | ناطق باللغة | يوجهني نحو التعلم الذاتي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | ناطق باللغة | غير صبور | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | ناطق باللغة | سعيد للارتجال | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | ناطق باللغة | يركز على مهارات المحادثة بشكل رئيسي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | ناطق باللغة | يشدد كثيراً على القواعد النحوية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | ناطق باللغة | يفضل التدريس "بشكل مختلف" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | ناطق باللغة | يعتمد كثيراً على المتطلبات الدراسية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | ناطق باللغة | يحضر للدروس بضمير حي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | ناطق باللغة | يصحح الأخطاء بشكل متسق | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | ناطق باللغة | يدير الحصص بإثارة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | ناطق باللغة | يقدم الكثير من الواجبات البيتية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | ناطق باللغة | يستخدم مواد تكميلية بشكل كثير | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | ناطق باللغة | يقيم معرفتي اللغوية بشكل واقعي | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | ناطق باللغة | يقدم معلومات شاملة حول ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | ناطق باللغة | مهتم برأي المتعلمين | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

الرجاء تحديد ما إذا كانت العبارات الآتية صحيحة بشأن مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها لديك مع الإشارة إلى أي مدى تتفق أو تتفق معها :

لا أوافق بشدة-١

لا أوافق -٢

لا أوافق ، ولا لا أوافق -٣

أوافق -٤

أوافق بشدة -٥

الرجاء ذكر بعض إيجابيات وسلبيات أن يدرسك معلم ناطق باللغة أو غير ناطق باللغة :

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | يمكن للمدرس غير الناطق باللغة تقديم مساعدة أكبر للطالب المبتدئ | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٥ | الناطق باللغة يدرس مهارات الكلام / المحادثة بشكل أكثر فعالية | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦ | لا يهم ماهية اللغة الأصلية للمدرس، الشيء الوحيد المهم هو كيفية تدريسه | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٧ | في الموقف المثالي، يدرسك المدرس الناطق باللغة أو غير الناطق باللغة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٨ | من الضروري أن يكون كل شيء باللغة الإنجليزية في حصة اللغة الإنجليزية | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٩ | غير الناطق باللغة يدرس مهارات الكتابة بشكل أكثر فعالية | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣٠ | أتمنى لو كان لدي مدرسون للغة الإنجليزية غير ناطقين بها | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣١ | ليس هناك ضرر في استخدام المدرس للغة الهنغارية باستمرار | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣٢ | من المهم أنه ينبغي أن نكون قادرين على الترجمة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣٣ | الناطقون باللغة يدرسون بمستوى متقدم أكثر | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣٤ | قد أكون مستعداً لمبادلة المدرس غير الناطق باللغة بمدرس ناطق لها في أي وقت | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الإيجابيات | | | | | |
| ناطق باللغة NS | | | | | |
| غير ناطق باللغة NNS | | | | | |
| السلبيات: | | | | | |
| ناطق باللغة NS | | | | | |
| غير ناطق باللغة NNS | | | | | |

## ملحق (ج)

## Appendix C

### الفروقات الملاحظة في السلوك التدريسي بين المدرسين الخبراء الناطقين باللغة الإنجليزية NESTs والمدرسين الخبراء غير الناطقين باللغة الإنجليزية non-NESTs

| المدرسون الخبراء الناطقين باللغة الإنجليزية NESTs | المدرسون الخبراء غير الناطقين باللغة الإنجليزية non-NESTs |
|---|---|
| يتكلم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل | يتكلم لغة إنجليزية ضعيفة |
| يستخدم لغة إنجليزية واقعية | يستخدم لغة قاموسية |
| يستخدم اللغة الإنجليزية بثقة أكبر | يستخدم اللغة الإنجليزية بثقة أقل |
| **الاتجاه العام** | |
| يتبنى مدخلاً أكثر مرونة | يتبنى مدخلاً موجهاً أكثر |
| أكثر إبداعاً | أكثر حذراً |
| أقل تقمصاً | أكثر تقمصاً |
| يلتفت إلى الحاجات الملاحظة | يلتفت للاحتياجات الحقيقية |
| لديه توقعات بعيدة | لديه توقعات واقعية |
| غير رسمي بشكل أكبر | أكثر صرامةً |
| أقل التزاماً | أكثر التزاماً |
| **الاتجاه نحو تدريس اللغة** | |
| أقل بصيرة | أكثر بصيرة |
| يركز على: | يركز على: |
| الطلاقة | الدقة |
| المعنى | الشكل |
| اللغة في الاستخدام | القواعد النحوية |
| المهارات الشفهية | الكلمة المطبوعة |
| الأسلوب العامي | الأسلوب الرسمي |
| تدريس العناصر ضمن السياق | تدريس العناصر بشكل مستقل |

| | |
|---|---|
| يفضل النشاطات الحرة | يفضل النشاطات المحكمة |
| يفضل العمل الجماعي/ والعمل الزوجي | يفضل العمل المباشر |
| يستخدم مجموعة متنوعة من المواد | يستخدم مقرراً واحداً |
| يتساهل مع الأخطاء | يصحح الأخطاء/ ويعاقب عليها |
| يقدم اختبارات أقل | يقدم اختبارات أكثر |
| لا يستخدم اللغة الأولى L1 إلا قليلاً | يستخدم اللغة الأولى L1 أكثر |
| لا يلجأ إلى الترجمة إلا قليلاً | يلجأ للترجمة أكثر |
| يقدم واجبات بيتيه قليلة | يقدم واجبات بيتيه أكثر |
| **الاتجاه نحو ثقافة التدريس** | |
| يقدم معلومات ثقافية أكثر | يقدم معلومات ثقافية أقل |

obeikandi.com

# الفصل الثاني عشر

## ما هي اعتقادات الطلاب حول إيجابيات وجود مدرس ناطق باللغة وسلبياته ؟

## What do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native Speaker Teacher?

David Lasagabaster and Juan Manuel Sierra ديفيد لازاغاباستر و جوان مانويل سييرا

University of the Basque County جامعة مقاطعة الباسك

### ١ – المقدمة

### Introduction

تركز هذه الورقة على تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يعرفه كاشرو (Kachru, 1985) بالدائرة الموسعة Expanding Circle، أي، لنقل، مثالاً يمكن أن يلائم الخليط من البلدان التي يتم فيها تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث اللغة الإنجليزية في أوروبا لا تزال تعتبر لغة أجنبية وليست لغة ثانية من قبل اللغويين والمجتمع الأوسع على حد سواء (Graddol, 2001). هذا المفهوم للدائرة الموسعة "Expanding Circle" قدمه كاشرو في مقابل مفهوم الدائرة الداخلية "Inner Circle" (أي تلك البلدان التي تمثل فيها اللغة الإنجليزية اللغة الأولى للسكان مثل كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، نيوزيلندا، أو بريطانيا العظمى) ومفهوم الدائرة الخارجية Outer

Circle (تلك البلدان التي تكون اللغة الإنجليزية فيها لغة إضافية مثل نيجيريا، سنغافورة، أو الهند). ولا شك أن تزايد استخدام اللغة الإنجليزية كلغة تواصل مشتركة قد أحدث تراجعاً واضحاً في نسبة سكان العالم الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة أولى L1 (تراجع معدلات المواليد في البلدان الناطقة بالإنجليزية ينبغي اعتباره كذلك). وبحسب جرادول (Graddol, 2001: 47)، "في منتصف القرن العشرين، ما يقرب من ٩٪ من سكان العالم شبوا وهم يتكلمون اللغة الإنجليزية باعتبارها لغتهم الأم. و في عام ٢٠٠٥، انخفضت تلك النسبة إلى ٥٪".

يبين جرادول كذلك أنه طوال قرون كان الناطقون باللغة مسئولين عن وضع اللغة القياسية، ولكن هذا الوضع على وشك التغير، لأن هذه النسبة المتراجعة (نحن بعيدون عن الزمن الذي يتجاوز فيه عدد الناطقين باللغة بشكل واضح عدد أولئك الذين يتكلمونها كلغة ثانية L2) سيكون لها تأثير على الكيفية التي سيتم بها التكلم باللغة الإنجليزية، وتدريسها وتعلمها في المستقبل. وينتقد جرادول (Graddol, 1997 ؛ في Modianeo, 2001،) مفهوم الدوائر الثلاث لدى كراشو ويزعم أن هذا التقسيم لن يكون مفيداً في القرن الحادي والعشرين، لأنه يضع الناطق باللغة في قلب الاستخدام العالمي للغة الإنجليزية وكنموذج لما هو صحيح. ويعتبر المؤلف أن الناطقين باللغة الثانية L2، الذين يفوق عددهم بشكل واضح عدد الناطقين باللغة سيصبحون "مركز الجاذبية" الجديد، في حين أن الناطقين باللغة سيجدون أن من الصعوبة بمكان المحافظة على مركزهم "كممثلين للسان الإنجليزية".

ومع ذلك، وعلى الرغم من أن هذا الحضور المتزايد باستمرار للغة الإنجليزية عبر العالم يجعل من استخدام مصطلح الكفاية الأصيلة native competence غير ذات صلة بشكل متزايد (كما يوضح Rampton, 1990، هذا المصطلح أصبح محل نقد كبير)،

خاصة في الأماكن التي تتلاقى فيها عدة لغات (Lasagabaster, 1999)، فإن الجدل المثير فيما يتعلق بما إذا كان المعلم الناطق باللغة (NST) أو المعلم غير الناطق باللغة (NNST) هو الأفضل في تدريس لغة أجنبية يبقى موجوداً دائماً. وهذا بالرغم من حقيقة أن التعددية اللغوية تحل محل أحادية اللغة في كافة أنحاء العالم، خاصة في السياقات الرسمية للتعلم مثل المدرسة (Lasagabaster, 1998). وكما يوضح سايدوفر (Seidlhofer, 1999)، فإن الفكرة الهامة جداً في هذا التقسيم يمكن أن نلاحظها في العديد من المؤسسات البريطانية والأمريكية الشمالية التي تختلف فيها شهادات دبلوم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TEFL) اعتماداً على ما إذا كانت تستهدف مدرسين ناطقين باللغة NSTs أم مدرسين غير ناطقين باللغة NNSTs. وعلى نحو مشابه، الكتاب الذي قام بتحريره براين (Braine, 1999)، على الرغم من أنه ركز بشكل رئيسي على المدرسين غير الناطقين باللغة الذين يعملون في أمريكا الشمالية، فإنه يقدم العديد من الأمثلة على التمييز الذي يواجهه المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs عند بحثهم عن وظيفة في التدريس.

توضح سايدوفر (Seidlhofer, 1999) كذلك أن الكفاءة اللغوية ترتبط عادة بالكفاية التدريسية، بافتراض أن الناطقين باللغة لديهم غالباً ميزة واضحة على المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs. وتلوم المدخل الاتصالي على هذا الوضع، الذي نتيجة تطبيقه جرى الإفراط في التشديد على الكفاية في اللغة المستهدفة فيما يتعلق بالكفاية التعليمية. وبالرغم من ذلك، فإنها تعتبر أن كون المدرس ناطقاً باللغة وبالتالي إتقانه عالي للغة المستهدفة، لا يتضمن تلقائياً القدرة على تحديد اللغة التي قد تتحول إلى أن تكون أكثر فعالية من ناحية تعليمية. من الواضح أن المدرس الناطق باللغة NNST قد مر من خلال نفس خبرة التعلم كتلك التي مر بها طلابهم الأمر الذي لا بد

انه سيساعدهم في تعيين تلك القضايا اللغوية وغير اللغوية التي يمكن أن تصبح عقبة كبيرة أمام طلبتهم للتغلب عليها وتقودهم إلى استراتيجيات تهدف إلى تسهيل عملية التعلم. وهذا لا ينطبق على المدرسين الناطقين باللغة NST الذين اكتسبوا اللغة المستهدفة كلغة أولى L1 لكنهم لم يمروا بنفس العملية. وفي الحقيقة، لاحظت سايدوفر (Seidlhofer, 1999 ؛ في سايدوفر، 1996) في دراسة عملية محدودة النطاق أجريت على مدرسي اللغة الإنجليزية في استراليا أن المعرفة المشتركة للغة الأولى L1 للطلاب كانت مصدراً هاماً للثقة بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNST.

وفي الفقرات الآتية، سوف نركز على مجموعة من الدراسات البحثية التي درست ثنائية المدرسين الناطقين باللغة NST مقابل غير الناطقين باللغة NNST. وفي البداية، سيتم مراجعة بيانات برات , كونترا (Barratt & Kontra, 2000). وأجرى هؤلاء المدرسين ثلاث دراسات، اثنتان في المجر (اشتملت على ١١٦ طالب و٥٨ مدرس). ومعظم المشاركين كان لديهم مدرس ناطق باللغة NST وطلب منهم الكتابة عن خبراتهم الإيجابية والسلبية بشكل عام. والخاصية الأكثر قيمة للمدرس الناطق باللغة NST كانت الأصالة authenticity، وفي الحقيقة، التعليقات الأكثر إيجابية كانت تتعلق بصحة اللفظ، وسعة المفردات، والمعلومات عن الثقافة. وأوضح الطلاب الهنغاريون والصينيون كذلك أن المدرسين الناطقين باللغة NST أظهروا اتجاهات أكثر تساهلاً تجاه الدرجات وتصحيح الخطأ. ومع ذلك، كانوا يعتبرون أقل اهتماماً بالنحو، وبسبب قلة معرفتهم بالثقافة واللغة الأولى L1 للطلاب، كان يعتقد أنهم يفتقرون للوعي اللغوي والثقافي الذي يمتلكه المدرسون غير الناطقين باللغة NNST الأمر الذي يسمح لهم التنبؤ بما قد يكون صعباً بالنسبة للطلاب. وبالرغم من ذلك، فإن شكواهم الرئيسة فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين للغة NST كانت تتعلق بحقيقة أن معظمهم لم يكونوا

مدرسين للغة وكانوا يفتقرون للخبرة. الأمر الذي يفسر سبب أن مؤلفي الدراسة استنتجوا أنه لا ينبغي استخدام المدرسين الناطقين باللغة NST فقط لانهم ناطقين باللغة، ولكن لأجل أنهم يمتلكون مؤهلات تدريسية. وبالرغم من حقيقة أن هذه البلدان، وتحديداً هنغاريا والصين، متباعدتان عن بعضهما (ثقافياً وجغرافياً)، فقد أوضح المستجيبون أن عوامل متماثلة لصالح وضد المدرسين الناطقين باللغة NST.

وفي دراسة ثانية، سأل تانغ (Tang, 1997) (٤٧) مدرساً من المدرسين غير الناطقين باللغة عن هذا الأمر، وأيد المستجيبون الناطق باللغة NNST في مجالات المحادثة، واللفظ، والسماع، والقراءة، في حين أن المدرس غير الناطق باللغة NNST كان يرتبط بالدقة وليس الطلاقة. هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ميدجايز (Medgyes, 1994)، لأن هذه الدراسة وجدت أن المفردات، والمحادثة، واللفظ، كانت المجالات الأصعب بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs ، في حين أنهم نسبياً كانوا يجدون سهولة مع النحو والقراءة. وكان الاعتقاد أن الناطقين باللغة NSTs يلجئون إلى لغة أكثر واقعية ويقدمون معلومات ثقافية أكثر. وحصل ساميمي و برات- جريفر (Samimy & Brutt – griffler, 1999) على نفس الإجابات، لأن الناطقين باللغة كانوا يعتبرون ناطقين أكثر طلاقة، بينما غير الناطقين للغة وجدوا أن معرفتهم باللغة الأولى L1 للطلاب ميزة حاسمة.

ولإنهاء مراجعتنا القصيرة، نود أن نذكر دراسة حديثة من قبل آرفا و ميدجايز (Medgyes, 2000) حيث قام المؤلفون بتصوير (١٠) مدرسين من مدرسي اللغة الإنجليزية بالفيديو في هنغاريا ممن جرت مقابلتهم لاحقاً. كان خمسة من المدرسين ناطقين باللغة NSTs والنصف الآخر غير ناطقين باللغة NNSTs. وقام الناطقون باللغة NSTs بتصنيف المعرفة النحوية بأنها الثغرة الرئيسة (أحدهم قال أن "معظم المدرسين

الناطقين باللغة الذين أعرفهم لم يتعرفوا على النحو حقيقةً حتى بدؤوا بتدريسه"، آرفا و ميدجايز، (Arva & Medgyes: 361) وكذلك عدم معرفة اللغة الأولى L1 للطلاب، بينما اعترف المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs بأن لديهم مشكلات في اللفظ، والمفردات، والتعبيرات العامية، لكنهم شعروا بالثقة عند التعامل مع القواعد. تحليل الدروس المسجلة كذلك بين أن المدرسين الناطقين باللغة NSTs كانوا مصدراً غنياً للمعلومات الثقافية وأنهم لم يصححوا بشكل تلقائي كل خطأ، بينما نظراؤهم من المدرسين غير الناطقين باللغة NNST لجئوا مرات أكثر إلى تصحيح الأخطاء وقدموا محتوى ثقافياً بشكل أقل.

إن الصورة التي يجب رسمها من هذه الدراسات البحثية الخمس واضحة جداً: إن أولئك المنخرطون في مهنة التدريس يتفقون في التشديد على أن المدرسين الناطقين باللغة NSTs أكثر طلاقةً وبالتالي فإنهم أفضل في اللفظ، والمفردات، والمحادثة؛ بينما المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs يجدون سهولة أكبر مع الدقة (النحو) ويمكنهم أن يستفيدوا من مشاركة الطلاب لغتهم الأولى L1. ويعبر بوليثو و ميدجايز (2000 Bolitho & Medgyes,) عن ذلك بشكل مباشر، بسبب أن الناطقين باللغة يتكلم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل، يميل الناس للاعتقاد أنهم أفضل كمدرسين للغة مع أن العديد من الدراسات ( Darratt & Coutra, 2000, Liu, 1999, Medgyes, 1994, Samimy & Brutt-Grffler, 1999 ) توصلت إلى نتيجة أن المهنيين يعتقدون بقوة أن الالتزام بالمهنة هو ما يهم فعلياً، بغض النظر عما إذا كان المدرس ناطقاً باللغة المعنية أو غير ناطق لها. ولكن ما الذي يعتقده الطلاب بشأن هذه القضية؟ هذا هو السؤال الذي سنحاول إلقاء بعض الضوء عليه في هذه المقالة.

وعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات البحثية التي تم فيها تحليل آراء وتصورات المدرسين في هذا الجدل، فإن عدد الدراسات التي تتعامل مع تصورات الطلاب نادرة جداً.

## ٢- المنهجية
## Method

### (٢,١) أفراد الدراسة Subjects

كان المشاركون في هذه الدراسة (٧٦) طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم بين (١٨-٣٦) سنة، بمتوسط (١٩,٧). ربع المشاركين (١٩) كانوا طلبة تخصص فقه اللغة الإنجليزية؛ والربع الثاني كانوا طلبة الترجمة والترجمة الفورية، وثلاثين طالبا كانوا يدرسون فقه لغة الباسك، وسبعة كانوا يدرسون تخصص فقه اللغة الألمانية، وواحداً كان يدرس فقه اللغة الإسبانية. وتم إخبارهم أننا نقوم بإجراء دراسة حول جدل المدرسين الناطقين باللغة NST مقابل المدرسين غير الناطقين باللغة NNST، واعتبرنا أن خبرتهم وآراؤهم قد تساهم في تقديم معلومات قيمة. تطوع جميع المشاركين للمشاركة في الدراسة.

أكثر من نصف هؤلاء الطلاب (٤١ مشاركاً) كانوا مسجلين في لسنة الأولى، و(١١) في السنة الثانية، و(٢١) كانوا في السنة الثالثة، وثلاثة فقط كانوا في السنة الرابعة من تخصصاتهم. وغالبية الطلاب كانوا إناث (٦٠ مشاركة، ٧٨,٩٪ من العينة)، كما هو العرف المعتاد في الإنسانيات، في حين أن النسبة المئوية تناقصت بشكل كبير في حالة المشاركين الذكور: ٢١,١٪ من العينة، أي لنقل ، (١٦) طالباً. وسئل هؤلاء المستجيبين عن عدد السنوات التي قضوها في دراسة اللغة الإنجليزية، وتراوحت إجاباتهم بين ٤-١٥ سنة بمعدل (٩,٢) سنة.

**(٢,٢) الأدوات Instruments**

تم جمع البيانات عن طريق استبانة مغلقة (انظر الملحق أ) واستبانة مفتوحة (انظر الملحق ب). وميزنا بين الاستبانة المغلقة والمفتوحة، بسبب أنه كان على المستجيبين فقط اختيار درجة موافقتهم/ أو عدم موافقتهم مع العبارة المقترحة في الاستبانة المغلقة، في حين أنه كان للمستجيبين الحرية في تدوين أفكارهم بعد مناقشة بسيطة في الاستبانة المفتوحة.

وفي الاستبانه المغلقة عمل طلبة البكالوريوس على أساس فردي وسئلوا عن آرائهم (ما إذا كانوا أكثر تحمساً مع المحاضر/ المدرس الناطق باللغة أو غير الناطق باللغة) فيما يتعلق بالآتي: المهارات اللغوية، النحو، المفردات، اللفظ، استراتيجيات التعلم، الثقافة والحضارة، الاتجاهات والتقويم، وذلك فيما يتعلق بالتعليم الأساسي، والثانوي، وما بعد الثانوي tertiary، بسبب وجود فروقات بين مدرسي مختلف المستويات التعليمية (Llurda& Haguet , 2003).وأعطي الطلاب خمسة خيارات (استخدم مقياس ليكرت الخماسي) فيما يتعلق بكل عبارة من العبارات الاثنتين والأربعين التي تتضمنها الاستبانه بحيث يتمكنون من بيان آرائهم حول القضية محل الاهتمام: أوافق بشدة (SA)، أوافق (A)، لست موافق ولست غير موافق (NAND، لا أوافق (D)، لا أوافق بشدة (SD). ومع ذلك، ومن أجل الوضوح، سيتم اختزال هذه الفئات الخمس إلى ثلاثة عند تحليل نتائج الجداول في محاولة لتبسيط تفسير النتائج بالنسبة للقارئ. وبالتالي، سيتم إضافة النسب المئوية لفئتي أوافق بشدة (SA)، وأوافق (A)للحصول على فئة واحدة؛ وفئتي لا أوافق بشدة (SD)، ولا أوافق (D) ستصبح الفئة الثانية؛ والفئة الثالثة سوف تقابل فئة لست موافق ولست غير موافق (NAND).

وكما نلاحظ من الاستبانة، تشير بعض الفقرات إلى الناطق باللغة وبعضها الآخر تشير إلى غير الناطقين باللغة، من أجل تجنب الإجابات الارتجالية من جانب الطلاب. ونتيجة لذلك بعض جرى إعادة ترميز الفقرات (٦-٩، ١٨-٢١، ٢٦-٢٩، ٣٤، ٣٧ -٤٢ ). وبهذه الطريقة أصبحت قراءة النتائج أسهل من خلال الإشارة دائماً إلى فئة الناطق باللغة. وعلى نحو مشابه، لا بد من التوضيح أنه على الرغم من أن التقويم في الاستبانه كان مقسماً إلى ستة مجالات وهي (الاصغاء، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، واللفظ والنحو)، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي لغايات التوضيح.

**(٢,٣) الإجراء Procedure**

جرى استكمال كلتا الاستبانتين داخل الصف. وكان جميع الطلاب يدرسون اللغة الإنجليزية كمساق في الجامعة، طلبة فقه اللغة الإنجليزية والترجمة في مجموعة واحدة، وطلبة فقه اللغة الآخرين في مجموعة أخرى. وتعامل الطلاب أولاً مع الاستبانه المغلقة اعتقاداً منهم أن بعض القضايا فيها يمكن أن تقودهم إلى جدل أكثر غنى وخصباً عند تنفيذ الاستبانة المفتوحة. وأعطي الطلاب ١٥- ٢٠ دقيقة لاستكمال الاستبانة المغلقة. وطلب منهم تجنب الإجابات الصحيحة سياسياً ومحاولة أن يكونوا أمناء في إجاباتهم قدر الإمكان.

بالنسبة لتعبئة الاستبانة المفتوحة، أعطي الطلاب ٢٠-٣٠ دقيقة. وعند انتهائهم من الاستبانه المغلقة، شجعنا الطلاب بإيجاز على التعبير عن آرائهم بحرية في مجموعات صغيرة، محاولين التوسع في الموضوعات التي تم التعامل معها بشكل فردي في الاستبانه المفتوحة. وشكلوا ١٧- مجموعة في كل منها حوالي ٤-٥ أفراد وقاموا بمناقشة إيجابيات وسلبيات وجود مدرس ناطق باللغة NST أو مدرس غير ناطق باللغة NNST . وبعد

البحث عن التوافق داخل مجموعاتهم، كان على الطلاب تلخيص آرائهم من خلال كتابة إجاباتهم باللغة الإنجليزية.

ولا بد من أن ننبه أنه عند تلخيص آراء الطلاب بعد المناقشة الجماعية، التصورات والآراء الشخصية للطلاب كل على حدة يمكن أن تتأثر و/ أو تتشكل من خلال آراء الطلاب الآخرين داخل المجموعة، والذي ينطوي على خطورة لا بد من الاعتراف بها. ومع ذلك، نعتقد أن خصوبة الجدل، والمدى الواسع من القضايا التي تم التعامل معها يستحق تلك المجازفة. وفضلاً عن ذلك، إذا اختلف مع المجموعة واحدا أو أكثر من الطلاب، فيمكن لهم التعبير عن آرائهم بعبارات موجزة.

## ٣- الفرضيات

## Hypotheses

إذا أخذنا بالاعتبار دراسات الأبحاث المذكورة سابقاً، تتناول هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

**الفرضية الأولى:** بشكل عام، لن يظهر الطلاب تفضيلاً واضحاً لأي من المدرسين الناطقين باللغة NST أو المدرسين غير الناطقين باللغة NNST

**الفرضية الثانية:** يفضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات محددة وهي المفردات، واللفظ، والمحادثة، والثقافة والحضارة، والاتجاهات والتقويم، ويفضلون غير الناطق باللغة NNSTفي مجالات النحو، والسماع، والقراءة واستراتيجيات التعلم.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة التعليم الأساسي (PE)، والتعليم الثانوي (SE) والتعليم ما بعد الثانوي (الجامعي).

**الفرضية الرابعة:** فيما يتعلق بالاستبانه المفتوحة، نتوقع منهم التوافق مع النتائج التي تم الحصول عليها في الاستبانه المغلقة. وبالتالي، سيعترف المشاركون بإيجابيات المدرسين الناطقين باللغة NSTs في مجالات اللفظ، والصحة اللغوية، ومعرفة ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، في حين أنهم سيعتبرون نقاط القوة بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs تكمن في مشاركة الطلاب بلغتهم الأولى L1، وكمسهل في عملية تعلم اللغة الأجنبية.

## ٤- النتائج

## Results

### (٤,١) النتائج التي تتعلق بالاستبانه المغلقة

### Results concerning the close questionnaire

ولفحص فرضياتنا الثلاث الأولى، هذا المبحث سيدرس النسب المئوية للإجابات التي قدمها الطلاب في كل فئة من الفئات الخمس المذكورة آنفاً. ومع ذلك، ومن أجل التوضيح، سيتم اختزال هذه الفئات الخمس إلى ثلاث (كما شرحنا سابقاً في المبحث ٢,٢) عند تحليل النتائج من الجداول، ومن أجل مساعدة القارئ في تفسيرها.

وفيما يتعلق بالفرضية الأولى: *بشكل عام، لن يظهر الطلاب تفضيلاً واضحاً لأي من المدرسين الناطقين باللغة NST أو المدرسين غير الناطقين باللغة NNST*، يبين الجدول (١) النتائج:

**الجدول (١). بشكل عام، أفضل المدرس الناطق باللغة**

| درجة الموافقة | النسب المئوية |
|---|---|
| لا أوافق بشدة | ٪١,٣ |
| لا أوافق | ٪٢,٦ |
| لست موافقاً أو غير موافق | ٪٣٥,٥ |
| أوافق | ٪٤٧,٤ |
| أوافق بشدة | ٪١٣,٢ |

يفضل نصف العينة (٥٠,٦٪) المدرس الناطق باللغة NST، و٣٥,٥٪ ليس لديهم تفضيل واضح، و٣,٩٪ فقط يمكن أن يختاروا مدرساً غير ناطق باللغة NNST. وبالتالي، فإن الاتجاه العام يبدو أنه يشير إلى تفضيل المدرسين الناطقين باللغة، على الرغم من أن نسبة أولئك الذين ليس لديهم تفضيل واضح ومحدد كانت مرتفعة أيضاً. ويشير الجدول التالي إلى نفس العبارة ولكن باعتبار مستويات تعليمية مختلفة:

**الجدول (٢). أفضل مدرس ناطق باللغة في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي. بشكل عام أفضل كليهما.**

| | لا أوافق بشدة SD | لا أوافق D | لست موافقا أو غير موافق NAND | أوافق A | أوافق بشدة SA |
|---|---|---|---|---|---|
| ناطق باللغة في التعليم الابتدائي | ٪٤,١ | ٪٢٨,٤ | ٪٢٣ | ٪٣٣,٨ | ٪١٠,٨ |
| ناطق باللغة في التعليم الثانوي | ٪١,٣ | ٪١٠,٥ | ٪٢٧,٦ | ٪٤٧,٤ | ٪١٣,٢ |
| ناطق باللغة في التعليم الجامعي | ٪٠ | ٪٢,٧ | ٪٢٩,٣ | ٪٤٢,٧ | ٪٢٥,٣ |
| | ٪١,٤ | ٪٥,٤ | ٪٢١,٦ | ٪٣٥,١ | ٪٣٦,٥ |

يمكن ملاحظة اتجاه واضح في تلك النتائج، حيث أنه كلما كان المستوى التعليمي أعلى، كان تفضيل المدرس الناطق باللغة NST أكبر. وبالتالي، على الرغم من أنه في (PE التعليم الابتدائي)هناك عدم توازن قليل في النتائج (٣٢,٥٪ من الطلاب يفضلون حصولهم على مدرس غير ناطق باللغة NNST، ٢٣٪ ليس لديهم جواب حاسم، و٤٤,٦٪ يفضلون مدرساً ناطقاً باللغة NST)، فإن هذه النزعة تبرز أكثر في ( SE التعليم الثانوي) (٦٠,٦٪ يفضلون وجود مدرس ناطق باللغة NST)، وتصبح حتى أكثر بروزاً في المستوى الجامعي (٦٨٪ يفضلون محاضراً ناطقاً باللغة). ومع ذلك، مما يجدر ذكره أن ٣٠٪ تقريباً من الطلاب فيما يتعلق بـ SE (٢٧,٦٪) والجامعة (٢٩,٣٪) اختاروا البديل NAND .وعند إعطاء الطلاب إمكانية الحصول على مدرس ناطق باللغة NST ومدرس غير ناطق باللغة NNST، فإن أولئك الذين وافقوا على هذا الاقتراح كانوا يمثلون (٧١,٦٪) من العينة، وكان هذا الاقتراح بالتالي هو الاقتراح الأوسع تأييداً.

وبالنسبة لفرضيتنا الثانية: *يفضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات محددة وهي المفردات، واللفظ، والمحادثة، والثقافة والحضارة، والاتجاهات والتقويم، ويفضلون غير الناطق باللغة NNST في مجالات النحو، والسماع، والقراءة واستراتيجيات التعلم*، كانت تصورات الطلاب كالتالي:

**الجدول (٣). المدرس الناطق باللغة NST أفضل في مجالات محددة بشكل عام.**

| | لا أوافق بشدة SD | لا أوافق D | لست موافقا أو غير موافق NAND | أوافق A | أوافق بشدة SA |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردات العامة | ٪١,٣ | ٪١٨,٤ | ٪٣٤,٢ | ٪٢٦,٣ | ٪١٩,٧ |
| اللفظ العام | ٪٠ | ٪٢,٦ | ٪١٥,٨ | ٪٤٤,٧ | ٪٣٦,٨ |
| المحادثة العامة | ٪١,٣ | ٪٧,٩ | ٪٢٦,٣ | ٪٤٧,٤ | ٪١٧,١ |
| الثقافة والحضارة | ٪٣,٩ | ٪٦,٦ | ٪١٨,٤ | ٪٥٦,٦ | ٪١٤,٥ |

تابع الجدول (٣). المدرس الناطق باللغة NST أفضل في مجالات محددة بشكل عام.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الاتجاهات نحو البلدان | ٪١,٣ | ٪١٤,٥ | ٪٤٧,٤ | ٪٣١,٦ | ٪٥,٣ |
| الاتجاهات نحو التعلم | ٪١,٣ | ٪١٧,١ | ٪٥٦,٦ | ٪٢٢,٤ | ٪٢,٦ |
| التقويم العام | ٪٣,٩ | ٪١٩,٥ | ٪٣٩,٦ | ٪٢٧,٨ | ٪٩ |

إن تحليل النتائج المبينة في الجدول (٣) يبدو أنها تؤيد صدق فرضيتنا الثانية تماماً. وعلى الرغم أن هناك تفضيلاً واضحاً للمدرس الناطق باللغة NST في مجالات اللفظ (٨١,٥٪)، والثقافة والحضارة (٧١,١٪)، والمحادثة (٦٤,٥٪)، فإن نسبة تفضيل المدرس الناطق باللغة NST في مجال المفردات (٦٤٪) تتناقص بشكل واضح. وإذا درسنا مجالات الاتجاهات الإيجابية تجاه البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (٣٦,٩٪)، ومجال التقويم (٣٦,٨٪)، وأخيراً تطوير اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية (٢٥٪)، فإن هذه النزعة لم تكن بذلك الوضوح، لكون أن البديل ( NAND لست موافقا ولا معارضا) (٤٧,٤٪، ٣٩,٦٪، و٥٦,٦٪، على التوالي) كان هو البديل الذي اختاره المستجيبون غالباً. وبالنظر لتفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST، يقدم الجدول (٤) آراء المستجيبين:

الجدول (٤). المدرس غير الناطق باللغة NNST أفضل في مجالات محددة.

| | لا أوافق بشدة SD | لا أوافق D | لست موافقا ولا معارضا NAND | أوافق A | أوافق بشدة SA |
|---|---|---|---|---|---|
| النحو العام | ٪١٤,٥ | ٪٢٥ | ٪٤٣,٤ | ٪١٣,٢ | ٪٣,٩ |
| السماع العام | ٪٧,٩ | ٪١٨,٤ | ٪٢٨,٩ | ٪٣٤,٢ | ٪١٠,٥ |
| القراءة العامة | ٪٢,٦ | ٪١٠,٥ | ٪٦١,٨ | ٪١٩,٧ | ٪٥,٣ |
| الاستراتيجيات العامة | ٪٩,٢ | ٪٣٦,٨ | ٪٣٢,٩ | ٪١٨,٤ | ٪٢,٦ |

تشير الأرقام في هذا الجدول إلى أنه في مجال السماع فقط عبر الطلاب عن تفضيلهم للمدرس الناطق باللغة NST (٤٤,٧٪)؛ وكان البديل لست موافقا ولا معارضا NAND الثاني (٢٨,٩٪)، وتفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST كان الأقل تفضيلاً (٢٦,٣٪). وعلى العكس، النسبة الأعلى (٤٦٪) التي تبين تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST كانت استجابةً للفقرة (٣٠) (بشكل عام، قد يعطيني الناطق باللغة استراتيجيات/ أفكار أكثر بحيث أتعلم بشكل أفضل)، وحيث كان البديل لست موافقا ولا معارضا NAND هو البديل الثاني (٣٢,٩٪)، والمدرس الناطق باللغة NST هو البديل الأخير (٢١٪). وبالنسبة للقراءة والنحو، لم يكن المستجيبون منحازين في النزاع: ففي كلتا الحالتين حاز البديل لست موافقا ولا معارضا NANDعلى معظم استجابات الطلاب، ٦١,٨٪، و٤٣,٤٪ على التوالي. وفي مجال النحو، مع ذلك، النسبة الثانية الأعلى كانت لصالح تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST (٣٩,٥٪)، في حين أنه بالنسبة للقراءة، كان في المرتبة الثانية أولئك الذين كانوا لصالح المدرس الناطق باللغة NST (٢٥٪)، وبديل المدرس غير الناطق باللغة NNST وصل فقط (١٣,١٪).

وفي حالة فرضيتنا الثالثة: *لا توجد فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة التعليم الأساسي (PE)، والتعليم الثانوي (SE) والتعليم ما بعد الثانوي (الجامعي)*، الجدول (٥ و٦) يمثلان استجابات الطلاب. فالجدول الأول يضم الفقرات التي من المفترض أن المدرس الناطق باللغة NST كان مفضلاً لدى الطلاب، والجدول الثاني يضم الفقرات التي من المفترض أن المدرس غير الناطق باللغة NNST كان هو الخيار الأمثل.

**الجدول (٥). الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الثانوي SE التعليم الابتدائي PE، و التعليم الجامعي).**

| | لا أوافق بشدة SD | لا أوافق D | لست موافقا ولا معارضا NAND | أوافق A | أوافق بشدة SA |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردات تعليم أساسي PE | ٪١,٣ | ٪١٨,٤ | ٪٥٠ | ٪٢٢,٤ | ٪٧,٩ |
| المفردات تعلمي ثانوي SE | ٪١,٣ | ٪١٤,٧ | ٪٣٤,٧ | ٪٣٨,٧ | ٪١٠,٧ |
| المفردات جامعي | ٪١,٣ | ٪١٠,٧ | ٪٣٧,٣ | ٪٢٩,٣ | ٪٢١,٣ |
| اللفظ تعليم أساسي PE | ٪٠ | ٪٥,٣ | ٪٣١,٦ | ٪٣٩,٥ | ٪٢٣,٧ |
| اللفظ تعليم ثانوي SE | ٪٠ | ٪٢,٦ | ٪٢٦,٣ | ٪٤٧,٤ | ٪٢٣,٧ |
| اللفظ جامعي | ٪٠ | ٪٣,٩ | ٪١٥,٨ | ٪٥١,٣ | ٪٢٨,٩ |
| المحادثة تعليم أساسي PE | ٪١,٣ | ٪٥,٣ | ٪٤٠,٨ | ٪٤٢,١ | ٪١٠,٥ |
| المحادثة تعليم ثانوي SE | ٪١,٣ | ٪٥,٣ | ٪٣٨,٢ | ٪٤٣,٤ | ٪١١,٨ |
| المحادثة جامعي | ٪٢,٦ | ٪٧,٩ | ٪٣٢,٩ | ٪٤٠,٨ | ٪١٥,٨ |

إن البيانات التي ظهرت في الجدول (٥) أعلاه لا تثبت الفرضية الثالثة بشكل كامل. وهناك ميل متزايد نحو تفضيل المدرس الناطق باللغة NST كلما ارتفع المستوى التعليمي. وبالتالي، في مجال المفردات تراوحت النسب المئوية من ٣٠,٣٪ في التعليم

الأساسي PE، أو ٤٩,٤٪ في التعليم الثانوي SE إلى ٥٠,٦٪ في الجامعة. وبالنسبة للنطق، تمتد الفروقات من ٦٣,٢٪ في التعليم الأساسي PE إلى ٧١,١٪ في التعليم الثانوي SE و٨٠,٢٪ في الجامعة. وأخيراً، بالنسبة للمحادثة، كانت النسب المتباينة هي ٥٢,٦٪، ٥٥,٢٪ و٥٦,٦٪ على التوالي.

ومع ذلك، هناك فروقات في هذه الزيادة لتفضيلات المستجيبين فيما يتعلق بالمفردات، والنطق، والمحادثة. وإن التباين الأعلى يقابل مجال المفردات، حيث كان الفرق بين التعليم الأساسي PE والجامعي هو (٢٠,٣). وكان التباين أقل قليلاً بالنسبة للفظ: اختلف التعليم الأساسي PE والجامعي في ١٧٪. كانت المحادثة هي المجال الذي كان فيه التزايد في الفروقات هو الأدنى: ٤٪ بين التعليم الأساسي PE والجامعي. وأخيراً، مما يجدر ذكره أنه من بين المجالات الثلاثة كان المستوى التعليمي الأساسي PE هو المستوى الذي يحصل فيه البديل لست موافقا ولا معارضا NAND على نسبة أعلى عند مقارنته بالتعليم الثانوي SE وما بعد الثانوي TE.

**الجدول (٦). الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الأساسي PE، التعليمي الثانوي SE، والجامعي).**

| | لا أوافق بشدة SD | لا أوافق D | لست موافقا ولا معارضا NAND | أوافق A | أوافق بشدة SA |
|---|---|---|---|---|---|
| النحو تعليم أساسي PE | ٪١١,٨ | ٪٣١,٦ | ٪٤٣,٤ | ٪١١,٨ | ٪١,٣ |
| النحو تعليم ثانوي SE | ٪٦,٧ | ٪٢٦,٧ | ٪٥٣,٣ | ٪١٢ | ٪١,٣ |
| النحو جامعي | ٪٩,٢ | ٪١٨,٤ | ٪٤٧,٤ | ٪٢٢,٤ | ٪٢,٦ |
| السماع تعليم أساسي PE | ٪٦,٦ | ٪١٩,٧ | ٪٣٤,٢ | ٪٣٢,٩ | ٪٦,٦ |
| السماع تعليم ثانوي SE | ٪٧,٩ | ٪١٣,٢ | ٪٣٨,٢ | ٪٣٢,٩ | ٪٧,٩ |

تابع الجدول (٦) الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الأساسي **PE**، التعليمي الثانوي **SE**، والجامعي).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| السماع جامعي | ٪١٠,٥ | ٪١٠,٥ | ٪٣٤,٢ | ٪٣٠,٣ | ٪١٤,٥ |
| القراءة تعليم أساسي PE | ٪٣,٩ | ٪١٧,١ | ٪٥٩,٢ | ٪١١,٨ | ٪٧,٩ |
| القراءة تعليم ثانوي SE | ٪٣,٩ | ٪١٣,٢ | ٪٦١,٨ | ٪١٥,٨ | ٪٥,٣ |
| القراءة جامعي | ٪٣,٩ | ٪٩,٢ | ٪٥٧,٩ | ٪٢٢,٤ | ٪٦,٦ |
| إستراتيجيات تعليم أساسي PE | ٪١٠,٥ | ٪٤٠,٨ | ٪٣٦,٨ | ٪١٠,٥ | ٪١,٣ |
| إستراتيجيات تعليم ثانوي SE | ٪٧,٩ | ٪٣٩,٥ | ٪٣٥,٥ | ٪١٥,٨ | ٪١,٣ |
| إستراتيجيات تعليم جامعي | ٪٩,٢ | ٪٣١,٦ | ٪٣٢,٩ | ٪٢٣,٧ | ٪٢,٦ |

النتائج المبينة في الجدول (٦) تحافظ على النزعة التي تمت ملاحظتها في الجدول (٥)، حيث كانت هناك فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة المستويات التعليمية الثلاثة. إن النزعة المتزايدة في تفضيل المدرس الناطق باللغة NST كلما ارتفعنا في المستوى التعليمي، الذي أظهرته البيانات في الجدول (٥)، تمت المحافظة عليها بالنسبة لمجالات النحو، والسماع، والقراءة والإستراتيجيات. إن النتائج الأكثر دهشة هي تلك التي في مجال القواعد النحو، حيث تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST في المستوى التعليمي الأساسي PE هو (٤٣,٤٪) (بينما حصل المدرس الناطق باللغة NST فقط على ١٣,١٪). وبالعكس، عندما ننظر إلى المستوى الجامعي، لا تتم المحافظة على هذه النزعة كما يمكن ملاحظته في النسب المئوية: ٢٧,٦٪ من العينة يفضلون مدرساً غير ناطق باللغة NNST، ونسبة مئوية مماثلة جداً ٢٥٪ تدعم بديل المدرس الناطق

باللغة NST. وبالتالي، فإن أثر المستوى التعليمي بارز جداً: إذ أنه كلما كانت الكفاءة اللغوية المطلوبة أعلى، كلما كان اختيار البديل "المدرس الناطق باللغة" (NST) أكثر.

**(٤,٢) النتائج التي تتعلق بالاستبانه المفتوحة**

**Results concerning the open questionnaire**

كان العدد الكلي من الجمل التي ذكرها الطلاب في المجموعات السبع عشرة (١١٩)، موزعة كالتالي: ٧٠ عبارة وصفت الأحكام التفضيلية للطلاب، بينما ٤٩ تفسر السلبيات، وذلك فيما يتعلق بالمدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST. فإذا أخذنا بعين الاعتبار هاتين الفئتين، فإن عدد التعليقات الإيجابية على المدرسين الناطقين باللغة NSTs بلغت (٤٦)، بينما حصل المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs على (٢٩). وفيما يتعلق بإيجابيات وجود مدرس ناطق باللغة NST ، ذكر المشاركون ٢٥- عبارة، بينما مساوئ وجود مدرس غير ناطق باللغة NNST كان مجموعها (٢٠). وذكر الطلاب استجابات أكثر لصالح المدرسين الناطقين باللغة NSTs (٤٦ مقابل ٢٨)، حيث كانت العبارات السلبية متوازنة جداً (٢٥ بالنسبة للمدرسين الناطقين باللغة NSTs مقابل ٢٠ بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs).

**الجدول (٧). عبارات المجموعات.**

| عدد المجموعات | العدد الكلي للعبارات | عدد العبارات الإيجابية | عدد العبارات غير الإيجابية | المدرس الناطق باللغة NST | | المدرس غير الناطق باللغة NNST | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | إيجابيات | سلبيات | إيجابيات | سلبيات |
| ١٧ | ١١٩ | ٧٠ | ٤٩ | ٤٦ | ٢٥ | ٢٨ | ٢٠ |

فيما يتعلق بالتصورات الإيجابية للطلاب حول المدرسين الناطقين باللغة NSTs، يقدم الجدول (٨) ملخصاً لفئات الاستجابات الإيجابية للمشاركين مرتبة بشكل تراتبي. اثنتان منها وهما النطق والمعرفة الثقافية بالبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية تبرز بوضوح والتي تمثل ٧٦٪ (١٣ مجموعة) و٥٣٪ (٩ مجموعات) على التوالي.

**الجدول (٨). تعليقات الطلاب الإيجابية حول المدرس الناطق باللغة NS.**

| الفئة | عدد المجموعات |
|---|---|
| اللفظ | ١٣ |
| المعرفة الثقافية بالبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية | ٩ |
| تدريس مجالات معينة | ٧ |
| السماع | ٦ |
| المعرفة بالمفردات | ٥ |
| المحادثة | ٥ |
| ثنائية اللغة | ٢ |
| الكتابة | ١ |
| القراءة | ١ |
| المستويات التعليمية | ١ |

وبشكل ينسجم مع دراسات بارات و كونترا (Barrat & Kontra, ٢٠٠٠)، ثمّن طلبتنا أصالة authenticity المدرس الناطق باللغة NST فيما يتعلق باللفظ والمفردات (من ضمنها اللهجة العامية والمصطلحات) والاستخدام كما يمكن أن نلاحظ في الاستجابات الآتية:

- النطق لدى المدرس الناطق باللغة أفضل (المجموعة ٣)
- معرفة أكثر بالمصطلحات والمفردات (المجموعة ٦)
- معرفة جيدة باللغة (المجموعة ٩)

وفيما يتعلق بالمهارات الأربع، عبر المشاركون عن الآراء الآتية:

- أن تتعود على فهم أهل اللغة ( المجموعة ١ )
- الإصغاء إلى مدرس ناطق باللغة أفضل لتحسين قدرتنا على السماع (المجموعة ٨)
- لديهم خبرة أكبر في الكتابة والقراءة (المجموعة ٢)
- يتكلمون اللغة الإنجليزية بشكل أفضل من المدرس غير الناطق باللغة ( المجموعة١)

والميزة الأخرى التي أشار إليها الطلاب كانت أن وجود مدرس ناطق باللغة NST يجعلهم يستخدم اللغة الإنجليزية أكثر:

- الكلام باللغة الإنجليزية إجباري تقريباً (وهذا جيد لنكون أحسن) ( المجموعة ٧)
- عليك أن تسأله/ تسألها بالإنجليزي ( المجموعة ٩)
- عليك أن تتكلم الإنجليزي طوال الوقت ( المجموعة ١٣)

كذلك رأى المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST كمصدر يمكن أن يراجعوه لتوسعة معرفتهم بالثقافات الأخرى:

- يمكنك أن تتعلم أكثر عن ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية ( المجموعة ١ )
- يمكنك أن تسأله/ تسألها عن بلدانهم، فذلك ممتع جداً ) ( المجموعة ٢)
- تصبح أقرب إلى ثقافتهم ( المجموعة ٧)، وأبرزت بعض المجموعات القدرات الخاصة للمدرس الناطق باللغة NST للتدريس والتقويم في مجالات محددة:
- يمكنهم تعليمك استراتيجيات تعلم اللغة ( المجموعة ٢)
- يعلمونك اللهجة العامية، والمصطلحات، الخ (تعبيرات جديدة) (المجموعة ٧)
- قد يكونوا أكثر دقة عند تفحص اللفظ ( المجموعة ٣)
- يصوبون أخطاءك النحوية واللفظ ( المجموعة ٧)

وأسهبت مجموعات أخرى في فوائد معرفة اللغة الأم للطالب، وتأثير اللغة الثانية L2 على اللغة الأولى L1 أو ملائمة المدرس الناطق باللغة NSTs لمستويات تعليمية محددة.

- إذا كان المدرس الناطق باللغة يعرف لغتنا الأم فسيكون أفضل في شرح القواعد والشكوك التي لديك ( المجموعة ٨)
- الطلاقة أفضل إذا كان لا يستطيع التحدث بالإسبانية ( المجموعة ١٠)
- من الأفضل وجود مدرس ناطق باللغة عندما تكون في الخامس أو السادس ( المجموعة١١)

يبين الجدول (٩) ترتيب الفئات السلبية تراتبياً للاستجابات فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين باللغة NSTs. تقوم التراتيب على محورين – الوضوح وأحادية اللغة – حيث القضية الرئيسة وهي مؤهلات المدرسين الناطقين باللغة NSTs ومهاراتهم التدريسية وراءهم مباشرةً.

**الجدول (٩). تعليقات الطلاب السلبية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NSTs.**

| الفئات | عدد المجموعات |
|---|---|
| الوضوح | ٨ |
| أحادية اللغة | ٨ |
| المؤهلات/ القدرة التدريسية | ٧ |
| أسلوب التدريس | ٣ |
| عملية التعلم | ١ |

بالنسبة للوضوح، على الرغم من أن المشاركين وضعوا أهمية كبيرة على أصالة authenticity اللفظ لدى المدرسين الناطقين باللغة، NSTs فقد رأوا كذلك سلبيات في النطق الأصيل native.

• لو كانت لغتهم الإنجليزية غير قياسية، لكان من الصعب حقيقةً فهمهم (المجموعة ٢)

• نظن أنهم لا يتكلمون الإنجليزية القياسية (المجموعة ٤)

• النطق فهمه صعب جداً (المجموعة ١٣)

كان للمشاركين درجات مختلفة من ثنائية اللغة (الباسك – الإسبانية) وكان لمعظمهم شيء من المعرفة للغات أجنبية أخرى إلى جانب اللغة الإنجليزية. وإذا أخذنا هذه الخلفيات اللغوية في البال، فليس مدهشاً أن اعترف المستجيبون بشكل ناقد بسلبيات المدرسين الناطقين باللغة NSTs أحاديي اللغة. ويرتبط بذلك بشكل خاص النسبة المئوية المرتفعة نسبياً من الجمل التي تبين الوعي بأهمية الترجمة:

• عندما يكون مستواك متدنياً ربما لا يمكنك فهمه/فهمها، إذا لم يكن يعرف لغة أخرى تعرفها أنت (المجموعة ١)

• لا يمكنهم ترجمة بعض الكلمات أو المصطلحات (المجموعة ٤)

• في حالة أن المعلم لم يعرف لغتنا، تكون لديك مشكلة في التخلص من الشكوك (المجموعة ٨)

سبع مجموعات أظهرت مخاوفها حول قدرة المدرسين الناطقين باللغة NSTs للتدريس بشكل فعال:

• عادةً ليس ليهم درجة علمية في اللغة الإنجليزية (المجموعة ٣)

• لغتهم الإنجليزية قد تكون جيدة جداً ولكن أحياناً لا يكونون قد تلقوا المعرفة ليتمكنوا من شرحها (المجموعة ١٢)

• ليس لديهم الوعي بالصعوبات النحوية (المجموعة ٣)

• أحياناً يشرحون النحو بشكل أكثر من سيء (المجموعة ١)

لقد تعامل عدة مؤلفين مع مخاوف الطلاب هذه، وبالتالي، جاءت تعليقات طلبتنا منسجمة مع دراسة آستور (Astor, 2000: 18) الذي اشترط المهنة باعتبارها الجواب الوحيد الممكن:

وأن يكون المعلم مؤهلاً في جانب واحد فقط- وهو إتقان اللغة الإنجليزية- فإن ذلك لا يكفي لأن تدريس اللغة الإنجليزية يتطلب أكثر من مجرد معرفة حدسية بقواعد اللغة الإنجليزية ونحوها. إن معلم اللغة الإنجليزية الجيد- أو معلم أي لغة أخرى، بالنسبة لذلك الأمر- يجب أن يمتلك العلم المعرفي قواعد اللغة المستهدفة؛ وبعبارة أخرى، ينبغي أن يكون المعلم لغوياً، أو مثقفاً من الناحية اللغوية. ومع ذلك، ينبغي أن يكون معلم اللغة الإنجليزية متخصصاً في أساليب التعليم، وعلم النفس، والمناهج كذلك.

ثلاث مجموعات تطرقت على أساليب التدريس للمدرس الناطق باللغة NSTs أو بعض خصائصهم النفسية:

- إن المدرس الناطق باللغة لا يصحح اللفظ لديك كثيراً مثلما يفعل المدرس غير الناطق للغة ( المجموعة ٣)
- المدرس الناطق باللغة أكثر إلحاحاً عند تصحيح الأخطاء في الامتحان( المجموعة ٥)
- يطلبون معرفة أكثر ( المجموعة (المجموعة ٩)

وأخيراً، مجموعة واحدة لخصت صعوبات تعلم اللغة الأجنبية:

- لم يدرسوا اللغة الإنجليزية أبداً ولا يعرفون الصعوبات في تعلمها ( المجموعة ٤)

وبالتالي يبدو أن طلبتنا يردون عبارات ويداوسون Widdowson عندما قال الآتي:

"لأنه على الرغم من أن لدى الناطقين الأصليين باللغة بشكل واضح خبرة أشمل كمستخدمين للغة الإنجليزية، فقد كان لدى المدرسين غير الناطقين للغة الخبرة كدارسين للغة الإنجليزية. لقد كانوا ضمن عملية التوافق مع اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أخرى. (Widdowson, 1992:338).

ويصور الجدول التالي خلاصة الفئات الإيجابية لاستجابات المشاركين بترتيب تراتبي بالنظر إلى المدرس غير الناطق باللغة NNST. ونحب أن نوضح أن مجالي الإستراتيجيات/ وعملية التعلم (١٢ مجموعة) وثنائية اللغة (٧ مجموعات) هما المجالان الأكثر اقتباساً غالباً:

**الجدول (١٠). تعليقات الطلاب الإيجابية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs**

| الفئات | عدد المجموعات |
|---|---|
| الاستراتيجيات/ عملية التعلم | ١٢ |
| ثنائية اللغة | ٧ |
| القواعد | ٣ |
| الوضوح | ٢ |
| النموذج القابل للتحقيق | ١ |

وفيما يتعلق بعملية التعلم، فيما يلي خلاصة التعليقات الأكثر وضوحاً:

- يمكنهم فهم الأخطاء التي نرتكبها، ولماذا نرتكبها بشكل أفضل( المجموعة ٢)
- تعلموا من قبل، وبالتالي لديهم خبرة أكبر في التدريس ( المجموعة ٣)
- المعلم غير الناطق باللغة بإمكانه مقارنة طريقة شرح اللغة بلغتنا الأم ( المجموعة ٥)
- بإمكانهم تدريسنا استراتيجيات أكثر بحيث نتعلمها ( المجموعة ٤)

عندما تفكر المشاركون في الدور الذي لعبته معرفة المدرس للغتهم الأولى L1، أي لنقل، فوائد وجود مدرس ثنائي اللغة، قدموا تعليقات وافرة مثل:

- إذا كانت لديك مشكلة في معنى كلمة معينة، على سبيل المثال، يمكنه ترجمتها إلى اللغة التي تعرفها ( المجموعة ١)
- يمكنهم أن يشرحوا لك بلغتك الخاصة (المجموعة ٨)
- المدرس غير الناطق باللغة من أبناء بلدك يمكن أن يساعدك على أن تفهم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل من خلال مقارنتها بلغتك (المجموعة ١١)

مجالات النحو والوضوح كانت قد ذكرت كذلك:

- يقدمون تفسيرات أفضل للعناصر النحوية (المجموعة ٣)
- السماع أسهل (المجموعة ١٣)
- إذا تكلمت بشكل سيء، يمكن لمدرسك أن يفهمك (المجموعة ١٣)
- كذلك أشار الطلاب إلى المدرس غير الناطق باللغة NNS كنموذج قابل للتحقق (Cook, ١٩٩٩):
- يجعلونك تدرك أن بإمكانك الوصول إلى مستوى جيد في اللغة التي ليست لغتك الأم (المجموعة ٦)

في الجدول (١١) تم ترتيب الآراء السلبية للمستجيبين حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNST هرمياً. وكما هو متوقع، تبين النتائج الجانب الآخر من قطعة النقد إذا قمنا بمقارنة هذا الجدول بتفضيلاتهم في الجدول (٥)، و هو سبب بروز النطق باعتباره العقبة الرئيسة أمام المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs:

الجدول (١١). تعليقات الطلاب السلبية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNSts

| الفئات | عدد المجموعات |
|---|---|
| النطق | ١١ |
| التقويم/ أسلوب التدريس | ٣ |
| المفردات | ٢ |
| المحادثة | ١ |
| الكفاءة اللغوية | ١ |
| المعرفة الثقافية | ١ |

بلا شك، النطق هو مجال يقلقهم بالفعل:

- يمكن أن يكون اللفظ لديهم جيداً، لكن لن يكون لديهم اللكنة الإنجليزية الأصلية (المجموعة ٢)
- يبدو النطق وجملهم مصطنعة أحياناً (المجموعة ٧)
- إذا كان لدى المعلم أخطاء في النطق، فيمكن للطلاب التعلم منها (المجموعة ٥)

عبرت بعض المجموعات عن قلقها بالنسبة للتقويم وأسلوب التدريس لدى المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs، وكانت بعض التعليقات غير حاسمة:

- تحتاج بذل جهد أكبر للنجاح في المبحث (المجموعة ١)
- تتعلم بشكل أقل (المجموعة ١٠)
- لا تتمرن على الإنجليزية كثيراً (المجموعة ١٣)

وأخيراً، أسهبوا في الكلام حول مجالات مثل المفردات، والثقافة والكفاءة اللغوية. وكأمثلة:

- إنهم لا يستخدمون التعبيرات العامية في حصصهم (المجموعة ٣)
- لا يمكنهم تقديم معرفة ثقافية كثيرة مثل الناطق باللغة ( المجموعة ٦)
- ليس لديهم نفس مستوى المعرفة مثل الناطق للغة (المجموعة ٩).

## ٥- الاستنتاجات

## Conclusions

على الرغم من أن الجدل حول مسألة ما إذا كان المدرسون الناطقون باللغة أو المدرسون غير الناطقين باللغة هم أفضل مدرسين للغة أم لا قد تبدو مسألة غير جوهرية وغير مجدية كما تستنتج دراسات ميدجايز (Medgyes, 1994)، وساميمي و برات- جريفر (Samimy&Brutt-Griffler, ٩١٩٩)، وليو (Liu, 1999)، فيبدو لنا أن تصورات طلبتنا حول هذا الموضوع ينبغي أخذها بعين الاعتبار على أية حال. وفي حين أن الدراسات المذكورة سابقاً درست آراء المهنيين (جميعهم لديهم خبرة في التدريس)، فإننا نرى أن تصورات طلبتنا ينبغي اعتبارها كذلك، لأنها قد تختلف عن تصورات أولئك المنخرطين في عالم التدريس. وعند سؤال الطلاب عن إن كانوا يفضلون بشكل عام المدرس الناطق باللغة NST أم لا، اختار ٦٠٪ منهم هذا البديل. ومع ذلك، عندما أعطوا إمكانية الحصول على مدرس ناطق باللغة NST أو مدرس غير ناطق باللغة NNST، كانت النسبة حتى أعلى (٧١,٦٪). تتفق هذه النتائج مع نتيجة ميدجايز (Medgyes, 1994)، عندما قال إنه لو أعطي طلابه الخيار الأخير في استبانته، فلربما كان الخيار الأكثر شيوعاً. وفي دراسة للوردا و هوغيه (Llurda&Huguet, 2003)، فضل المدرسون غير الناطقين باللغة الكاتلونية كذلك هذا الخيار عند سؤالهم كم عدد المدرسين الناطقين باللغة NSTs وغير الناطقين باللغة NNSTs الذين يمكن أن يوظفوهم لو كانوا يمتلكون مدرسة للغة خاصة بهم، حيث بشكل خاص كان مدرسو المرحلة الأساسية أكثر تفضيلاً للمدرسين الناطقين باللغة NSTs عما هم مدرسو المرحلة الثانوية. وعلى نحو مشابه، وبكلام عام، فضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات اللفظ، والثقافة والحضارة، والسماع، والمفردات والمحادثة، في حين فضلوا المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs في مجالات النحو، والاستراتيجيات. وفي باقي

المجالات، وتحديداً الاتجاهات نحو البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، والتقويم، والقراءة لم يتخذ الطلاب أي موقف.

فرضيتنا الثالثة لم يتم إثباتها لأن الطلاب لم يظهروا فروقات عند مقارنة المستويات التعليمية المختلفة. وفي الحقيقة، فضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في المستوى الجامعي في معظم المجالات، في حين أن هذا لم يكن هو الحال مع مستوى التعليم الأساسي PE. على سبيل المثال، يقودنا الفهم العام إلى افتراض أنه في مجال النطق قد تميل تفضيلاتهم إلى المدرس الناطق باللغة NST من مستوى التعليم الأساسي PE فصاعداً، لأنه يعتقد بشكل واسع أن اللفظ يتم اكتسابه بسهولة أكبر في سن صغيرة. وللفضول، كان خيارهم أعلى في الجامعة (٨٠,٢٪) مما هو في التعليم الأساسي (٦٣,٢٪). ويبدو أن هذه النتائج تثبت صدق تصميم الاستبانه، لأن التمييز بين المستويات التعليمية أصبح ذات دلالة.

إن الاستنتاجات التي لا بد أن نستخلصها من الاستبانة المفتوحة تشدد على بعض الجوانب الهامة وتؤكد تماماً فرضيتنا الرابعة، لأن النتائج تتسق مع النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبانه المغلقة. أولاً، كان طلبتنا مهتمين بشكل واضح بفوائد المدرس الناطق باللغة NST في اللفظ والثقافة. ومخاوف طلبتنا بشأن اللفظ قد يخفف منها اقتراح ماتيكس (Mattix, 2000) الذي يعلق على القلق المعتاد الذي يظهره الطلاب في هذا المجال لا بد من التخفيف منه، ولا يوجد أي أساس بناء عليه ينبغي العيب على الناطقين باللغة الثانية L2 من خلال جعلهم يعتقدون اللغة كهوية. وفي الحقيقة فإن الغالبية العظمى من طلبتنا على وعي باستحالة الوصول للهجة الأصلية في أي سياق رسمي مثل سياقاتنا. وفضلاً عن ذلك، يشدد كوك (Cook, 1999) على الصعوبات المرتبطة بتعريف اللهجة الأصلية (لهجة جودردي Geordie، لهجة كوكني

Cockney، التكساسية Texan، اللهجة النيجيرية، النيوزيلندية، ...؟)؛ وهي محاول طويلة ولا شك. في الظاهر، عندما يعلق الطلاب الجوانب السلبية للمدرس الناطق باللغة NST، اعترفت ثمانية من بين سبعة عشر مجموعة أن اللهجة الأصلية تثير مشكلات الوضوح، في الحقيقة هذه كانت الجانب السلبي الأول في الاستبانه المفتوحة.

ثانياً، عندما أخذ المشاركون وقتهم في التفكر والحوار حول مزايا وجود المدرس غير الناطق باللغة NNST، بينت النتائج (٧٠٪ من المجموعات) بوضوح أن الطلاب ثمنوا عالياً المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs كمصدر لاستراتيجيات التعلم عبر عملية تعلم اللغة الإنجليزية، ويؤكد ماك نيل (في هذا الكتاب) كذلك هذه الفكرة. ومن جانب آخر، مجموعة واحدة فقط علقت على فوائد المدرس الناطق باللغة NST باعتباره مزوداً للإستراتيجيات اللغوية.

ثالثاً، إن الأهمية المعطاة للمدرس غير الناطق باللغة NNST لكونه (على الأقل) ثنائي اللغة تم بيانها تقريباً. هذه النتائج تتفق مع سايدوفر (Seidlhofer,1999:235)، عندما قالت أن "هذا يجعل المدرسين غير الناطقين باللغة اكثر ملاءمة ليقوموا بتسهيل التعلم من خلال التوسط بين اللغات والثقافات المختلفة من خلال أساليب التعلم المناسبة". وفي الحقيقة، أهمية تعزيز المقارنات بين اللغات وزيادة المناقشات في الصف حول اللغات المختلفة للطلاب جرى التعزيز عليها مرة أخرى (Lasagabaster, 2001)، ومن هذا الجانب للمدرس غير الناطق باللغة NNST ميزة واضحة على المدرس الناطق باللغة NSTعندما لا يكون الأخير ناطقاً باللغة الأولى للطلاب L1. ويخلص تانغ (Tang,1997: 579)إلى أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs "لا يلعبون فقط دوراً تعليمياً في صفوفهم، ولكنهم كذلك كمستمعين يؤكدون ما يقوله الطلاب المبتدئون والضعاف، وكمحللين للاحتياجات، وكوكلاء للتغيير، (...)". وتتفق معظم تصورات

الطلاب مع المزايا التي يعزوها ميدجايز (Medgyes, 1992) للمدرس غير الناطق باللغة :NNST قابلة للتقليد، وتدريس أكثر فعالية لاستراتيجيات التعلم، ومزودين بمزيد من المعلومات حول اللغة، والتنبؤ بالصعوبات اللغوية، وتعامل أفضل مع احتياجات ومشكلات المتعلمين وفوائد من التشارك مع المتعلمين في لغتهم الأم.

ويقترح كوك (Cook, 1999) استخدام أساليب التدريس التي تعترف باللغة الأولى للطلاب L1ويذكر التعلم القائم على المهمة باعتباره ملائماً بشكل خاص عند التعامل مع ما يدعوه "التشديد على الأهداف الصفية الداخلية"، بحيث قد يطور الطلاب أهدافهم الخاصة بدلاً من أهداف مستخدم اللغة الثانية L2، لنقل، "القدرات التي يكتسبها الطلاب من خلال تعلم اللغة الثانية L2 التي يمكن تعريفها بشكل مستقل عن نماذج الناطقين للغة (Cook,1999: 198) . وبهذه الطريقة، ينبغي تشجيع المقترحات التي يقصد بها جعل الطلاب يستفيدون من التفاعل بين اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية. إن تطبيق أدوات مثل مفكرات الطلاب في الصف- التي تسهل العملية الصعبة وهي توضيح إجراءات التأمل لدى الطلاب ومساعدتهم على بناء الخطة الدراسية بشكل تعاوني (Sirra, 2001) - يمكن أن تساهم في تغيير تصورات الطلاب وتساعدهم في إيجاد الموقف المناسب الخاص بهم.

رابعاً، عبرت سبع مجموعات عن قلقها بشأن نقص المؤهلات المهنية والقدرة على التعامل مع تدريس النحو من جانب المدرسين الناطقين باللغة NSTs. وبهذا المعنى، يزعم آستور (Astor, 2000) أن الأحكام المهنية ينبغي أن تكون المعيار الوحيد المعتبر عند الحكم على أداء كل من المدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST، كما هو معروف في أي تخصص آخر. إن إدراج نشاطات رفع الوعي في صفوف اللغة الثانية L2 (مثلاً: الحوارات أو أي تدخل تعليمي يهدف إلى توضيح

خبرات التعلم الخاصة بالطلاب مع المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs) يمكن أن يكون حلاً ممكناً لجعل الطلاب- وربما أرباب العمل الذين يستخدمون أفراد بدون تدريب تعليمي- على وعي بأهمية القدرة على التدريس وليس كفاءة (شبه -) أصيلة (native-like) في اللغة المستهدفة.

أخيراً وليس آخراً، نود أن نؤكد أننا نعتقد أن هذا المجال من البحث وثيق الصلة بالنسبة لكل أولئك المنخرطين في تدريس لغة أجنبية، لأن هذه النتائج لا بد أن تساعدنا للتأمل حول العمل اليومي ومساعدة المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على حد سواء ليصبحوا على وعي بنقاط الضعف ونقاط القوة لديهم، والتي هي الخطوة الأولى لمحاولة التغلب على العقبات التي قد نصادفها في الصف. وفوق هذا كله، تبين لنا بوضوح ما يعتقده الطلاب، وهي مسألة هامة جداً والتي في الغالب جرى تجاهلها والتي لا بد ستثبت فائدتها في إثراء التدريس لدينا. على سبيل المثال، وكأمر واقع لا يتعلم العديد من المدرسين الناطقين باللغة NSTs اللغة المحلية أو يصبحون على معرفة بالثقافة المحلية (Bolitho&Medgyes, 2000)، وهي مسألة يذكرها الطلاب على نطاق واسع باعتبارها عائقاً أمام المدرس الناطق باللغة NST والتي ينبغي أن تجعل المدرسين الناطقين للغة NSTs يغيرون من اتجاهاتهم من هذا الجانب. وكما عبر عن ذلك برات و كونترا (Barrat&Kontra, 2000:22)، "كلما تعلم المدرسون الناطقون باللغة NS أكثر عن اللغة المضيفة، كلما كانت قدرتهم أفضل على التدريس (أي، التنبؤ بصعوبات الطلاب).

## ٦- ملاحظات

لمزيد من التحليل لتاثير التخصص ( الطلاب الذين يمكن أن يصبحوا مدرسين للغة الانجليزية في المدى القصير مقابل الطلاب الذين لديهم توجهات مستقبلية و الخبرات التعليمية السابقة انظر لاسجاباستر و سيرا (Lasagabaster & Sierra, 2002)

## ٧- المراجع

**References**


Arva, V. & P. Medgyes (2000). Native and non-native teachers in the classroom. System, 28(3), 355-372

Astor, A. (2000). A qualified non-native English-speaking teacher is second to none in the field. TESOL Matters, 10, 18-19

Barratt, L. & Kontra, E.H. (2000). Native-English-speaking teachers in cultures other than their own. TESOL Journal, 9(3), 19-23

Bolitho, R. & Medgyes, P. (2000). Talking shop: from aid to partnership. ELT Journal, 54, 379-386

Braine, G. (Ed.) (1999). Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Cook, V. J. (1999). Going beyond the native speaker in Language teaching, TESOL Quarterly, 33, 185-209

Graddol, D. (1997). The future of English? London: British Council

Graddol, D. (2001). The future of of English as a European language. The European English Messenger, X(2), 47-55

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realis: the English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press. 11-30

Lasagabaster, D. (1998). Creatividad y conciencia metalinguistic: incidencia en el aprendizaje del ingles como L3. Leioa: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea

Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del ingles como L2, L3 o Lx: En busca del hablante unibertsitatea

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.) (2001). Language awareness in the foreign language classroom. Zarautz: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2002). University students' perceptions of native versus non-native speaker teachers. Language Awareness, 11, 132-142

Liu, J. (1999). Non-native English-speaking professionals in TESOL. TESOL Quarterly, 33, 85-102

Llurda, E. & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. Language Awareness, 12(3&4), 220-233

Mattix, M. (2000). Going further beyond the native speaker model: a remark concerning language model. TESOL Quarterly, 34, 328-329

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? ELT Journal, 46, 341-349

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London Mcmillan. (1999). 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. ELT Journal, 55, 335-346

Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance. ELT Journal, 44(2), 97-101

Samimy, K.K. & Brutt-Griffler, J. (1999). To be a native or non-native speaker: Perceptions of "non-native" students in a graduate TESOL program. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 127-144

Seidlhofer, B. (1996). "It is an adulating feeling…" The importance of being a non-native teacher of English, Veinna English Working paper, 5(1&2), 74-91

Seidlhofer, B. (1999). Double-standards: Teacher education in the expanding circle. World Englishes, 18(2), 233-245

Ierra, J. M. (2001). Project work and language awareness: insights from the classroom. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), Language awareness in the foreign language classroom. Zarautz: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. 177-198

Tang, C. (1997). The identity of the non-native ESL teacher. On the power and status of non-native ESL teachers. TESOL Quarterly, 31(3), 577-579

Widdowson, H.G. (1992). ELT and EL teachers: matters arising. ELT Journal, 46(4), 333-339

## الملحق(أ). الاستبانه المغلقة

## Appendix A: Closed Questionnaire

| المدرس الناطق باللغة مقابل المدرس غير الناطق باللغة |
|---|
| • العمر<br>• التخصص<br>• السنة الدراسية<br>• الجنس: ذكر _____ أنثى _____<br>• اللغة الأم (اللغة الأولى L1) _____ الباسك _____ الاسبانية _____ الباسك والإسبانية _____ |
| ❖ما مستوى معرفتك باللغات الآتية؟ |
| الباسك: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً<br>الإسبانية: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً<br>الإنجليزية: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً<br>أخرى: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً |
| • هل سبق أن ذهبت إلى أي بلد ناطق باللغة الإنجليزية؟ ____ نعم ____ لا<br>• هل سبق أن درست على يد مدرس ناطق باللغة الإنجليزية؟ _____ نعم ____ لا<br>• ما هي مدة دراستك للغة الإنجليزية؟ _____ سنة |
| فيما يلي بعض العبارات عن قضية المدرس الناطق باللغة في مقابل المدرس غير الناطق باللغة، الرجاء ذكر ما إذا كنت توافق أو لا توافق على تلك العبارات. لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. أرجو أن تكون دقيقاً قدر الإمكان. أجب بواحد مما يأتي: |
| SA= أوافق بشدة (ضع دائرة على SA)<br>A= أوافق (ضع دائرة على A)<br>NAND=لا أوافق ولا غير موافق/محايد (ضع دائرة حول NAND)<br>D= لا أوافق (ضع دائرة حول D)<br>SD= لا أوافق بشدة (ضع دائرة حول SD) |

| عام | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | بشكل عام أفضل المدرس الناطق للغة | SD لا أوافق بشدة | D لا أوافق | NAND محايد | A أوافق | SA أوافق بشدة |
| ٢ | في المرحلة الأساسية أفضل مدرساً ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣ | في المرحلة الثانوية أفضل مدرساً ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٤ | في الجامعة أفضل مدرساً ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٥ | لو كان باختياري، لفضلت وجود مدرس ناطق للغة وآخر غير ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| القواعد | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٦ | بشكل عام المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد | SD | D | NAND | A | SA |
| ٧ | في المرحلة الأساسية المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد | SD | D | NAND | A | SA |
| ٨ | في المرحلة الثانوية، المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد | SD | D | NAND | A | SA |
| ٩ | في الجامعة، المدرس غير الناطق للغة يشرح القواعد | SD | D | NAND | A | SA |

| | أفضل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المفردات | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٠ | بشكل عام أتعلم مفردات أكثر مع المدرس الناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١١ | في المرحلة الأساسية أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٢ | في المرحلة الثانوية أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٣ | في الجامعة أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| | اللفظ | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٤ | بشكل عام سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٥ | في المرحلة الأساسية سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٦ | في المرحلة الثانوية سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٧ | في الجامعة سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| | الاستماع | SD | D | NAND | A | SA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | بشكل عام ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ١٩ | في المرحلة الأساسية ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٠ | في المرحلة الثانوية ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢١ | في الجامعة ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| القراءة | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٢ | بشكل عام ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٣ | في المرحلة الأساسية ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٤ | في المرحلة الثانوية ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | في الجامعة ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| المحادثة | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٦ | بشكل عام كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٧ | في المرحلة الأساسية كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٨ | في المرحلة الثانوية كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٢٩ | في الجامعة كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| استراتيجيات التعلم | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٠ | بشكل عام الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣١ | في المرحلة الأساسية الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من | SD | D | NAND | A | SA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أجل التعلم بشكل أفضل | | | | | |
| ٣٢ | في المرحلة الثانوية الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٣ | في الجامعة الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل | SD | D | NAND | A | SA |
| الثقافة والحضارة | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٤ | سأتعلم بشكل أفضل عن البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية بوجود المدرس غير الناطق للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| الاتجاهات | | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٥ | كان يمكن أن تكون لدي اتجاهات أكثر ايجابية تجاه البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية والناطقين بها لو كان مدرسي ناطقاً أصيلاً لها | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٦ | كان يمكن أن تكون لدي اتجاهات أكثر ايجابية تجاه تعلم اللغة الإنجليزية لو كان مدرسي ناطقاً أصيلاً لها | SD | D | NAND | A | SA |
| التقويم | | SD | D | NAND | A | SA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم استيعابي السماعي بشكل أفضل من الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٨ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم استيعابي القرائي أفضل من الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٣٩ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم محادثتي أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٤٠ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم كتابتي بشكل أفضل من المعلم غير الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٤١ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم لفظي بشكل أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |
| ٤٢ | المعلم غير الناطق للغة قد يقيم معرفتي بالقواعد بشكل أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة | SD | D | NAND | A | SA |

## الملحق (ب). الاستبانة المفتوحة

لديك تجربة مع مدرس ناطق باللغة: ..... نعم ..... لا

*هل تفضل مدرس ناطق باللغة أم مدرس غير ناطق باللغة؟*

المدرس الناطق باللغة

الإيجابيات السلبيات

المدرس غير الناطق باللغة

الإيجابيات السلبيات

obeikandi.com

الفصل الثالث عشر

# "الشخصية وليست الجنسية": تصورات الطلبة الأجانب حول محاضر في اللغة الإنجليزية غير ناطق بها في إحدى الجامعات البريطانية

# "Personality not Nationality": Foreign Student's Perceptions of a Non-Native Speaker Lecturer of English at a British University

دوروتا باسيك – جامعة بيرمنغهام
Dorota Pacek , The University of Birmingham

## ١ – المقدمة

## Introduction

هناك عدد من القضايا الخلافية حول المدرسين الناطقين باللغة NST والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs. أولاً، على الرغم من أن مصطلحي المدرس الناطق باللغة NST و المدرس غير الناطق باللغة NNST مستخدمان كثيراً، فلا يزالان يثيران الخلاف. تشير الأدبيات في الموضوع إلى صعوبة التمييز بين المدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST وغموض التعريفين (انظر، Edge 1988 ؛ Phillipson, 1992 ؛ Medgyes, 1994 ؛ a,1992b). وفضلاً عن ذلك، جرى انتقاد مصطلحي المدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST باعتبارهما ينطويان على تقييمات وأحكام بحيث يعززان القوة للمدرس الناطق باللغة NST، مع تقديم المدرس غير

الناطق باللغة NNST باعتباره "يفتقر" شيئاً معيناً، وبالتالي فإنه أقل "قيمة" من المدرس الناطق باللغة. ومع ذلك، يبدو أن مصطلحي المدرس الناطق باللغة NST/ وغير الناطق باللغة NNST، بالرغم من كل عيوبه، هي الواقع الذي لا يمكن "محوه" ببساطة؛ ومثل هذا التفريق موجود بالتأكيد في أذهان العامة غير المتخرطين بشكل مباشر في الجدل حول المدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST.

ثانياً، في العقد الأخير، كان هناك نقاش مستمر بين الباحثين المنخرطين في حوار TESOL فيما يتعلق بالإيجابيات والسلبيات النسبية لمدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة NSTs وغير الناطقين باللغة NNSTs (Mckay, ؛ Phillipsone, 1992b، 1992a ؛ 1992 ؛ Rampton, 1990 ؛ Prodromou, 1992 ؛ Widdowson, 1992، 1994 ,Medgyes). لقد أصبح الاعتقاد بتفوق المدرس الناطق باللغة NST في دائرة الشك بناء على عدة أسس. أولاً، هنالك تغير النظر ة إلى دور اللغة الإنجليزية في العالم؛ إذ لم تعد تعتبر ملكية خاصة بالناطقين باللغة NSs فقط. وفضلاً عن ذلك، فإن مداخل اللغويات القائمة على الحدس التي تدعمها المدرسة التشومسكية كانت محل انتقاد شديد. لقد كان هناك إدراك متنامٍ أن الناطقين باللغة NSs ليس لديهم دائماً معرفة صحيحة في كافة جوانب اللغة الإنجليزية: فهم بحاجة للرجوع إلى قواميس إنجليزية - إنجليزية والمعاجم، وموسوعات اللغة الإنجليزية والمدونات الحاسوبية من أجل القيام بتعميمات مفهومة حول الكيفية التي تستخدم بها اللغة الإنجليزية. ثانياً، هناك وجهة النظر أن المدرسين الناطقين باللغة NSs الذين يتم استجلابهم للنظام التعليمي لتدريس اللغة الإنجليزية في الغالب لا يتكيفون بشكل كاف مع البيئة التعليمية المضيفة لأسباب تتعلق بالتعليم من ضمنها أساليب التدريس ومواده. ثالثاً، في الغالب لا ينسجم المدرسون الناطقون باللغة NSs مع الجهاز التربوي للبلد المضيف لأسباب ثقافية، مثل

الاختلافات في "الثقافة الصفية"، والاتجاهات والاعتقادات فيما يتعلق بأدوار المعلم/ الطالب، أو المعايير الخاصة بالمعلم "المثالي".

وبالمقارنة، أوضحت الأدبيات أنه على الرغم من القصور النسبي في كفاية تدريس اللغة الأجنبية، فإن المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs يمتلكون مزايا محددة بالنسبة للمدرسين الناطقين باللغة NSTs؛ فهم يشاركون طلبتهم لغتهم الأولى، وبالتالي يمكنهم استخدامها لمصلحتهم عند الضرورة، وفي الغالب يمكنهم التنبؤ بالمشكلات اللغوية لطلبتهم ويتعاطفون مع صعوباتهم، لأنهم أنفسهم مروا في عملية اكتساب اللغة الأجنبية. وعلاوة على ذلك، وبسبب أنهم قادمون من نفس الخلفيات الثقافية والتربوية، يكون لديهم اتجاهات متماثلة بالنسبة لأدوار المعلم/ الطالب في الصف. إن كل الآراء السابقة تفترض أوضاعاً يكون فيها المدرس الناطق باللغة NST مدرساً في الخارج، والمدرس غير الناطق باللغة NNSTS يدرس في بلده الأصلي؛ لكن القيمة النسبية للمدرس غير الناطق باللغة NNST الذي يدرس اللغة الإنجليزية في بلد ناطق للغة ، مع ذلك، قد يكون أقل وضوحاً. إن مزايا تدريس المعلم غير الناطق باللغة NNST في بلده لا تنطبق على الوضع الخاص بالطلاب المبحوثين لغايات هذه الدراسة؛ حيث أن مدرستهم لا تشاركهم لغتهم الأولى L1، ولا تتشارك معهم في خلفياتهم التعليمية أو الثقافية، لأنهم جاؤوا من بلدان مختلفة من الشرق الأقصى، وأوروبا، وأمريكا اللاتينية.

وبالرغم من الشكوك الأكاديمية حول فرضية أن المدرسين الناطقين باللغة NS هم أفضل المدرسين للغتهم الأم، فإن الأدلة النظرية وبعض الأبحاث تبين أن القناعة السائدة بين دارسي اللغة، وأولياء أمورهم، وحتى الناس المنخرطين بشكل مباشر في تعليم اللغة، هي أن أفضل معلم لتدريس اللغة هو المعلم الناطق باللغة NS. ميدجايز

(١٩٩٤) على سبيل المثال، بين من خلال سلسلة مقابلات واستطلاعات أن المدرس الناطق باللغة NST لا يزال خياراً مفضلاً في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية. وعندما يذهب الدارسون للخارج، يكون توقعهم أن يدرسوا اللغة من قبل مدرسين ناطقين باللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من أن أبحاث ميدجايز تشير بشكل أساسي إلى معاهد اللغة التجارية، فإن هذه الاستنتاجات تصدق كذلك في حالة أي بيئة أكاديمية.

إن الحوارات غير الرسمية مع الطلاب الدوليين في جامعة بيرمنغهام تشير بوضوح أن الطلاب يشرعون في التخصص الذي يختارونه في الجامعة في بريطانيا لسببين رئيسين: أولاً، يعتقدون أن التعليم الجامعي البريطاني يمكن أن يمنحهم توقعات أفضل في مستقبلهم المهني، وثانياً، يأملون كذلك أن تتحسن قدرتهم في اللغة الإنجليزية بشكل كبير من خلال الدراسة في وسط مفعم باللغة الإنجليزية. ومن الواضح من تعليقات الطلاب أنه بينما يكون المدرس غير الناطق باللغة NNST غالباً هو المعيار في بلدانهم (خاصةً الشرق الأقصى)، فإنهم يفترضون أنه عند الدراسة في بلد ناطق باللغة الإنجليزية فإن تدريسهم للغة الإنجليزية سيكون على يد مدرسين ناطقين باللغة NST. وبالتالي، فإن أي محاضر في اللغة الإنجليزية واللغويات غير ناطق باللغة NNST في أي جامعة بريطانية بالتأكيد سيكون بخلاف توقعات الطلاب. وعلاوة على ذلك، فإن المزايا التي تنسب لتدريس المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTS في بلدانهم لا تنطبق تماماً هنا، وبالتالي قد يكون للطلاب مبرر آخر لعدم الرضا وخيبة الأمل. لقد بدت القضية التي برزت في الحوارات غير الرسمية مع الطلاب جديرة بالاستكشاف، ولذا فقد قمنا بإجراء استطلاع على نطاق محدود بين الطلاب الدوليين في جامعة بيرمنغهام للتعرف على ما توقعته مجموعتان مختلفتان من الدارسين من مدرس اللغة الإنجليزية

(ELT)، وللتحقق من ردود أفعال الطلاب تجاه حقيقة تدريسهم من قبل مدرس غير ناطق باللغة NNS. وبشكل خاص، كان الهدف هو دراسة: (١) ما إذا كانت اتجاهات الطلاب نحو المدرس غير الناطق باللغة NNST يمكن أن تكون سلبية بالقدر الذي يمكن توقعه تحت الظروف (٢) التعرف إن كانت عوامل مثل عمر الطالب، وجنسه، وجنسيته، وكذلك خلفياتهم التعليمية لها أي تأثير على آرائهم أم لا.

## ٢- الخلفيات والمعلومات

قبل وصف الاستطلاع نفسه ومناقشة نتائجه، ربما يجدر بنا أن نقول بضع كلمات عن المدرس المعني وخصائص الوحدة التي أجريت الدراسة فيها. الطلاب المشاركون في الاستطلاع سيتم وصفهم بالتفصيل في المبحث(٣.١)

جاءت المعلمة من بلد من أوروبا الشرقية، وكانت تدرس اللغة ألإنجليزية، واللغويات، ومناهج تدريس اللغة الإنجليزية طوال عشرين عاماً؛ أولاً في بلدها الأصلي، ولاحقاً في جامعة بيرمنغهام. وكان لديها لغة محدودة في عدة لغات أوروبية، وكانت مشاركة في تدريس برنامج تدريب المعلمين وإدارته لمدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية (JST) والمساقات الأخرى للطلبة اليابانيين في سن ١١- سنة. وكانت قد زارت اليابان في عدة مناسبات، والتقت بموظفي وزارة التربية، ومدرسي المدارس، وزارت المدارس. وبالتالي، فإن لديها معرفة عميقة بالجهاز التربوي الياباني وتقاليده، وهي مطلعة على كافة جوانب منهاج تدريس اللغة الإنجليزية ELT في المدارس اليابانية، وظروف التدريس، والمتطلبات التي على المدرسين تلبيتها هناك. وفضلاً عن ذلك، نظراً لأنها كانت منخرطة في تدريس اللغة الإنجليزية لليابانيين

لسنوات طويلة، فقد كانت على إطلاع بالصعوبات اللغوية المعتادة التي يواجهها الطلاب اليابانيون.

اللغة الإنجليزية لوحدة الطلاب الدوليين (EISU) هي جزء من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة بيرمنغهام، وتقدم مساقات المهارات الدراسية واللغة الإنجليزية بين الفصلين للطلاب الدوليين وأفراد الكادر الوظيفي في جامعة بيرمنغهام، وكذلك مساقات اللغة الإنجليزية الأكاديمية قبل بداية الفصل للطلاب الدوليين الذين هم بحاجة لتحسين معرفتهم باللغة قبل الالتحاق بالمساقات الجامعية التي يختارونها. وفضلاً عن ذلك، تدير الوحدة عدة مساقات صممت خصيصاً لمجموعات خاصة من الدارسين (مساق اللغة الإنجليزية للأعمال، وبرنامج الدراسة في الخارج لطلبة البكالوريوس اليابانيين، ومساق تدريب المعلمين أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية اليابانيين وغيرهم).

## ٣- المنهجية
## METHOD

### (٣,١) عينة الطلاب SUDENT SAMPLE

تم استطلاع مجموعتين من الطلاب لغايات هذه الدراسة: طلبة حصة المفردات والمشاركين في برنامج تدريب المعلمين لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية (JST)، وذلك لسببين: أولاً، أن المجموعتين مختلفتان تماماً من عدة وجوه، كما سيتم توضيحه أدناه. وبالتالي، فقد كان مثيراً أن نعرف إن كانت آراؤهم يمكن أن تختلف من أي وجه، وإذا اختلفت، ثانياً: كيف كان الشعور أن الاستطلاع يمكن أن يكون أكثر توازناً وأقل تحيزاً تجاه أي نوع محدد من الدارسين، في حالة مقارنة ردود فعل نوعي الطلبة. حصة المفردات، مثل جميع الدروس الأخرى التي بين الفصلين، كانت مجانية ومتاحة للجميع، وبالتالي، تميل لأن تكون كبيرة؛ يلتحق بها عادة ما بين ٥٠-٢٠٠

طالب. وكانت تجرى مرة واحدة في الأسبوع خلال مدة ٢٠- أسبوعاً (دورتين ×١٠ جلسات)، واستمرت كل جلسة ساعة واحدة. وكان مجتمع الطلاب شديد التنوع: فقد جاؤوا من سلسلة واسعة من التخصصات، ومجموعة متنوعة من الخلفيات الثقافية والتعليمية، ولديهم مستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية، وهناك مزيج من طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، وأعضاء الكادر الوظيفي. وقد جاءوا من بلدان مختلفة عديدة تمثل ثلاث مناطق جغرافية رئيسة وهي الشرق الأقصى، وأوروبا، وأمريكا اللاتينية.

مساق JST هو برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة مصمم لمدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانيين وترعاه وزارة التربية اليابانية. كانت المجموعات صغيرة (٥- ١٢) ويستمر المساق ١١- شهراً، وهناك عدة حصص/ محاضرات كل يوم. والأهداف الرئيسة للمساق هي:

أ) تحسين المهارات اللغوية للمشاركين

ب) تعريفهم بمجالات اللغويات التي ترتبط مباشرة بتدريس اللغة الإنجليزية

ج) تعريفهم بسلسلة من الأساليب تطوير CLT في اليابان

د) تمكينهم من فهم الثقافة البريطانية التقليدية والمعاصرة

ويمكن وصف الطلاب في المجموعتين كالتالي:

الجدول (١). مقارنة حصة المفردات وطلبة (JST) المرحلة الثانوية اليابانية.

| حصة المفردات | مساق JST (المرحلة الثانوية اليابانية) |
|---|---|
| دراسة وبحث مجالات الموضوعات العديدة | جميع مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية |
| على درجة عالية من الدافعية، لأن الحصص غير إجبارية | على درجة عالية من الدافعية |
| من كافة أنحاء العالم، وبالتالي لديهم توقعات وخلفيات تعليمية مختلفة | جميعهم من بلد واحد ذوي خلفية تعليمية محددة |

تابع الجدول (١). مقارنة حصة المفردات وطلبة (JST) المرحلة الثانوية اليابانية.

| الكفاءة اللغوية من متقدمة إلى متوسطة | الكفاءة اللغوية من متوسطة إلى متقدمة |
|---|---|
| الفئات العمرية من ١٨-١٩ سنة، طلبة بكالوريوس إلى طلبة بالغين، وأعضاء الكادر الوظيفي | الفئة العمرية ٣٥-٤٥ سنة في المتوسط |

وكما يمكن أن نرى، هناك بضعة فروقات مختلفة تماماً بين المجموعتين التي يمكن تقسيمها إلى فئتين عريضتين. أولاً، تختلف المساقات كذلك في مدتها، وكثافتها، ونوعها، وفيما إذا كانت إجبارية (المرحلة الثانوية اليابانية JST) أو اختيارية (حصة مفردات). وفضلاً عن ذلك، من حيث ساعات الاتصال، يلتقي طلبة حصة المفردات مع مدرسهم مرة واحدة في الأسبوع لمدة ساعة واحدة فقط، فان مجموعة المرحلة الثانوية اليابانية (JST) تلتحق بمجموعة متنوعة من الحصص مع المحاضر، وتلتقي المجموعة به عدة مرات كل أسبوع لمدة ٢-٦ ساعة في اليوم. ثانياً، تختلف المجموعتان من حيث نوع الطلاب المسجلين (العمر، البلد الأصلي، الخلفيات التعليمية، الطلاب/ الباحثين في مجموعة متنوعة من المباحث في مقابل مدرسي اللغة الإنجليزية). وكما سيتم بيانه، فإن وصف المساقات، وجنسية الطلاب بشكل خاص، كان لها تأثير كبير على الطريقة التي تصوروا بها المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTS.

### (٣,٢) الأداة INSTRUMENT

تألف الاستطلاع من جزأين منفصلين (بالنسبة للاستبانه، انظر الملحق أ). وفي كلتا الحالتين، كان الهدف من الاستبانه قد جرى شرحه بوضوح في بالرسالة المرفقة مع الاستبانة، وكانت الاستبانات بلا أسماء، وطلب من الطلبة أن يقدموا إجابات أمينة وموضوعية قدر الإمكان. وعلى الرغم من أن الاستبانات كانت بلا أسماء، تم دعوة

الطلاب لذكر العمر، والجنس، والجنسية، لأن القصد كان أن يتم استكشاف ليس فقط المشاعر السائدة، ولكن كذلك استكشاف إذا ما كان هناك أية فروقات في الاستجابات بحسب هذه الفئات الثلاث.

وبهدف مقارنة التعليقات الأولية للطلبة حول الخصائص الأكثر/ الأقل أهمية لمدرس اللغة الأجنبي (FLT) مع آرائهم اللاحقة حول الإيجابيات/ السلبيات النسبية للمدرس غير الناطق باللغة NNSTS في موقف محدد، سعت الاستبانه الأولى إلى التعرف، من وجهة نظر الطلاب، على خصائص مدرس اللغة الأجنبي الأكثر/ الأقل أهمية بشكل عام. وصممت الاستبانه الثانية لاستدراج إجابات في ثلاث مجالات محددة:

أ) ما هي ردود الفعل الأولية للطلاب حول حقيقة أن مدرسهم كان غير ناطق باللغة الإنجليزية NNS

ب) ما إذا تغيرت اتجاهاتهم بعد انتهاء المساق،

ج) وبحسب الطلاب، ما هي الإيجابيات/ السلبيات الأكثر أهمية في وجود مدرس غير ناطق باللغة NNS.

ولوحظت فروقات مثيرة في الاستجابات، تعتمد بشكل رئيسي على البلد الأصلي للطالب، وما إذا كانوا طلبة صف المفردات، أو مدرسي لغة إنجليزية يابانيين. وبعد عرض النتائج، سنحاول التعرف على أسباب الفروقات في ردود فعل المجموعتين، وكذلك الفروقات في الإجابات على الاستبانة الأولى والثانية.

**(٣,٣) الإجراء PROCEDURE**

أثناء حصة المفردات يطلب من الطلبة التوقيع في سجل، وعلى أساس التسجيل لمدة عشرة أسابيع (تدريس لمدة دورة واحدة)، أرسلت استبانتان منفصلتان بفارق

أسبوع واحد فيما بينهما عبر البريد الداخلي إلى (٥٧) طالبا ممن جرى التعرف على أنهم طلبة منتظمين (بعد أسبوع وأسبوعين من انتهاء المساق). وفي حالة الاستبانه الأولى، تم استرجاع (٤٣) استجابة (معدل العائد ٧٥,٤٪)، وفي حالة الاستبانه الثانية، استلمت (٣٨) استجابة (معدل العائد ٦٦,٧٪).

وفيما يتعلق ببرنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST، أعطيت الاستبانات إلى خمسة من المشاركين الموجودين في بيرمنغهام خلال الأسبوع الأخير من البرنامج الأسبوع الذي يلي، وفي ذات الوقت، أرسلت (٦٨) استبانه بالبريد الإلكتروني إلى مشاركين سابقين في برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST (أي، ما مجموعه ٧٣)، وتم استلام (٣٩) استجابه على الاستبانه الأولى (معدل العائد ٥٧,٥٪)، و٤٦ استجابه على الاستبانه الثانية (معدل العائد ٦٣٪).

وتم إرسال الاستبانتين لكافة الطلاب بتباعد أسبوع واحد فيما بينهما، بحيث لا يتأثر المستجيبون بشكل غير مناسب بالإجابات التي سبق أن قدموها في الاستبانه الأولى.، بهدف جعل الاستبانات تبدو غير مترابطة. وكان المرجو من إجراء الاستطلاع في جزأين، أن يكون ممكناً تتبع أي اتفاق أو تنافر في استجابات الطلاب والتحقق من المشاعر العامة للطلاب، منفصلة عن أي وضع معين، مترجمة إلى ردود فعل منهم عند مواجهتهم للموقف الفعلي في تدريسهم لغة أجنبية من قبل مدرس غير ناطق باللغة NNS.

## ٤ – النتائج
## RESULTS

وكما أشرنا سابقاً، كان الهدف من الاستبانه الأولى أن تكون تمريناً "ممهداً للطريق"، بهدف التعرف على ما اعتبره الطلاب الخصائص الأكثر/ الأقل أهمية

لمدرس اللغة الأجنبية (FLT)بشكل عام، بعبارات مختصرة، بينما هدفت الاستبانه الثانية إلى استدراج ردود فعل الطلاب لمدرس اللغة الإنجليزية غير الناطق باللغة NNST في وضع محدد. وفيما يلي تم تقديم النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبانتين:

**(٤,١) النتائج التي تتعلق بالاستبانة الأولى**

**RESULTS CONCERNING QUESTIONNAIRE 1**

فيما يتعلق بالخصائص الأكثر أهمية لمدرس اللغة الأجنبية (FLT)، يمكن إدراج الإجابات الأكثر شيوعاً تحت العناوين الآتية بترتيب تنازلي:

**الجدول (٢). السمات الأكثر أهمية لمدرس اللغة الأجنبية (FLT) بحسب طلبة من الشرق الأقصى، وأوروبيين ومن أمريكا اللاتينية.**

| الفئات | المجموع | الشرق الأقصى | أوروبا/ أمريكا اللاتينية |
|---|---|---|---|
| الحساسية تجاه مشكلات الطلاب واحتياجاتهم | ٣٣ | ١٨ | ١٥ |
| الصبر/اللطف/المساعدة | ٢٠ | ١٨ | ٢ |
| حس الدعابة | ١٦ | ١٦ | ٠ |
| المعرفة العميقة بالنظام اللغوي | ٢٣ | ١٦ | ٧ |
| وضوح التفسيرات | ٣١ | ١٥ | ١٦ |
| وضوح النطق | ٢٤ | ١٥ | ٩ |
| الاستعداد الجيد | ٢٣ | ١٢ | ١١ |
| الخيال، الحماس، والدافعية | ١٥ | ١١ | ٤ |
| التواصل الجيد | ٢١ | ٦ | ١٥ |
| تنوع المواد والأساليب التدريسية | ٢٠ | ٤ | ١٦ |
| معرفة اللغة اليومية والاصطلاحية | ١٤ | ٣ | ١١ |

وكما ذكرنا سابقاً، جاء الطلاب من ثلاث مناطق: الشرق الأقصى (٢٢ طالباً)، وأوروبا (١٤)، وأمريكا اللاتينية (٧). وبشكل غير متوقع تماماً، بدت آراء طلبة أوروبا وأمريكا اللاتينية، بالرغم من الفروقات الكبيرة في تقاليدهم التعليمية والثقافية الخاصة بكل منهم، متشابهة إلى حد كبير، وفي نفس الوقت كانت مختلفة تماماً عن تلك الآراء التي عبر عنها الطلاب من الشرق الأقصى. ولقد كان مدهشاً كذلك عدم التعرف على أي فروقات جوهرية في الآراء بين الطلبة الأوروبيين وطلبة أمريكا اللاتينية، وهذه نتيجة جيدة. ونظراً لوجود (٢٢) طالباً من الشرق الأقصى، و(٢١) طالباً من أوروبا/ وأمريكا اللاتينية، فقد كان ممكناً تجميع الآراء معاً بما يقدم أساساً مناسباً للمقارنة.

ومن المثير ملاحظة فروقات دالة في الاستجابات التي قدمها طلبة الشرق الأقصى والأوروبيين/ وطلبة أمريكا اللاتينية. وظهر أن هنالك ثلاث وجهات نظر فقط، حيث كان هنالك تناظر وثيق (نسبياً) بين ردود الفعل التي قدمتها مجموعتا الطلاب: "الحساسية لاحتياجات الطلاب ومشكلاتهم"، و"وضوح التفسيرات"، و"الاستعداد الجيد". وغير ذلك، يبدو أن طلبة الشرق الأقصى يرفعون من قيمة سمات شخصية الفرد (الحساسية، اللطف، الصبر، حس الدعابة، الحماس)، أكثر من معرفة اللغة، أو مجموعة متنوعة من أساليب التدريس. وبالنسبة لطلبة أوروبا/ وأمريكا اللاتينية، تم المحافظة على أهمية معظم السمات بشكل كامل تقريباً. بينما فئات "الشخصية" كانت غير دالة تقريباً، فإن معرفة اللغة والمهارات التدريسية، وكذلك مهارات الاتصال الجيدة برزت كثيراً في استجابات المجموعة الثانية.

فيما يلي نذكر الخصائص الأقل أهمية:

**الجدول (٣). السمات الأقل أهمية لمدرس اللغة الأجنبية FLT بحسب طلبة الشرق الأقصى، وأوروبا وامريكا اللاتينية.**

| الفئات | المجموع | الشرق الأقصى | أوروبا/ أمريكا اللاتينية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ١٢ | ٤ | ٨ |
| العمر | ١٠ | ٤ | ٦ |
| السحنة/ المظهر | ٩ | ٣ | ٦ |
| النطق الأصيل | ٧ | ٥ | ٢ |
| مجموعة متنوعة من المواد وأساليب التدريس | ٦ | ٤ | ٢ |
| الصبر واللطف | ٦ | ١ | ٥ |
| المعرفة النحوية التفصيلية | ٥ | ١ | ٤ |

وكما يمكن أن نرى من خلال مقارنة النتائج في الجدول (٢) والجدول (٣)، ذكرت بعض الفئات (مجموعة متنوعة من مواد وأساليب التدريس، الصبر/ واللطف، والمعرفة النحوية) باعتبار الأكثر والأقل أهمية على حد سواء، وذلك بسبب حقيقة أن المجموعات "الجغرافية" المختلفة تعتبر الخصائص المختلفة بأنها أقل أو أكثر أهمية.

وعلى الرغم من أن قائمة السمات الأكثر أهمية بسيطة، فإن تفسير القائمة الثانية أكثر صعوبة؛ إذ ليس واضحاً ما إذا كان ممكناً تفسير السمات في أسفل القائمة، أو أي سمات أخرى ممكنة لم تذكر مطلقاً، كتلك التي اعتبرت غير مهمة نسبياً (لأن قلة قليلة من الطلاب، أو لا طالب على الإطلاق، ذكروها على أنها الأقل أهمية، أو في الحقيقة، أنها غير مهمة بالفعل؛ لأن لقلة قليلة/ أو لا طالب من الطلاب فكر حتى

أن يذكرها. وعند التأمل، ربما كانت الاستبانه قد أعطت إجابة شافية، لو كان أعطي الطلاب في رأس الأسئلة المفتوحة النهاية قائمة بالخصائص المختلفة، وطلب منهم وضع إشارة على الخصائص الأكثر/ الأقل أهمية، عندها لربما كان تفسير النتائج ومقارنتها أسهل. ومع ذلك، ربما أن الحقيقة هي أن خصائص محددة يبدو أنها جديرة بالملاحظة. وبسبب الصعوبات في تفسير البيانات فيما يتعلق بالسمات الأقل أهمية لمدرس اللغة الأجنبية FLT، فقد جرى التركيز هنا فقط على الخصائص الأكثر أهمية. والنتيجة الأولى المثيرة في هذه الاستبانه هي أن هناك تباينا كبيرا في الآراء؛ مع أن العمر والجنس لا يبدو أنه كان لهما تأثير كبير على اتجاهات الطلاب؛ والجنسية، وبالقياس، الخلفيات التعليمية للطلاب يبدو أنها تلعب دوراً هاماً في كيفية تصورهم لمدرس اللغة الأجنبية EFL.

اختلفت استجابات المرحلة الثانوية اليابانية JST من بعض الوجوه عن الاستجابات التي قدمها طلبة شعبة المفردات بشكل عام، وكذلك إلى حد ما عن تلك التي قدمها طلبة الشرق الأقصى، الذين كان منهم تسعة يابانيين.

الجدول (٤). استجابات الطلبة اليابانيين.

| الفئات | عدد الاستجابات |
|---|---|
| المعرفة العميقة بالنظام اللغوي | ٣٩ |
| أساليب التدريس الفعالة | ٣٩ |
| الدعم واللطف | ٣٧ |
| الحساسية تجاه احتياجات الطلاب ومشكلاتهم | ٣١ |
| الاستعداد الجيد | ٢٨ |
| الخيال والدافعية | ٢٧ |
| معرفة اللغة الأولى L1 وثقافتهم | ٢٧ |

تابع الجدول (٤). استجابات الطلبة اليابانيين.

| | |
|---|---|
| الاطلاع على الثقافة المستهدفة والتدريس عنها | ١٩ |
| التساهل مع الأخطاء اللغوية وما يلتبس بها | ١٢ |
| القدرة على إنتاج وسائل تعليمية بنفسه | ٩ |
| استخدام مواد حقيقية | ٥ |

أولاً وقبل كل شيء، قدم مدرسو اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية JSTS إجابات أكثر تفكراً، بدل أن يقصروا أنفسهم على ذكر الخصائص الأكثر/ الأقل أهمية. وثانياً، تبين استجاباتهم بوضوح وجهة نظر المعلم، بدلاً من وجهة نظر المتعلم، مثلما هو الحال مع طلبة المفردات. وبالرغم من هذه الفروقات، فإن نسبة من الإجابات تبدو مماثلة جداً لتلك التي قدمها طلبة المفردات من الشرق الأقصى. على سبيل المثال، ذكر عدد كبير من مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية JST حقيقة أن على المدرسين أن يكونوا داعمين ولطفاء (٣٧)، وحساسين تجاه احتياجات الطلاب ومشكلاتهم (٣١)، أو ذوي خيال ودافعية (٢٧). كذلك، صنف طلبة الشرق الأقصى المعرفة العميقة بالنظام اللغوي بشكل مرتفع، وجاءت مرتفعة في استجابات مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية JST (٣٩)، كان تقييم التحضير الجيد للدرس عالياً نسبياً في استجابات طلبة الشرق الأقصى ومدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية JST (٢٨). ومع ذلك، ظهرت أساليب التدريس الفعالة متدنية في استجابات طلبة الشرق الأقصى (٤)، لكنها جاءت عالية لدى المجموعة الأخرى من طلبة المفردات (١٦)، وذكرها جميع المدرسين (٣٩). وبعض الفئات التي ذكرتها مجموعة المفردات، مثل "وضوح النطق"، و"حس الدعابة"، و"التواصل الجيد" أو "معرفة اللغة الاصطلاحية" لم تذكر على الإطلاق من قبل مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية JSTS، بينما ظهر بعضها الآخر، التي لم يذكرها الطلاب.

شعرت قلة قليلة من المدرسين أن معرفة اللغة الأولى لطلبتهم L1 وثقافتهم كانت هامة (٢٧)، وقال الكثيرون أنه ينبغي أن يكون مدرسو اللغة الأجنبية على إطلاع على ثقافة اللغة المستهدفة وأن يعرفوا طلبتهم بها (١٩) وأن على المدرسين أن يظهروا تسامحاً مع الأخطاء والالتباسات اللغوية (١٢).

**(٤,٢)النتائج التي تتعلق بالاستبانه الثانية**

**RESULTS CONCERNING QUESTIONNAIRE 2**

الآن سيتم وصف نتائج الاستبانه الثانية، أولاً لمقارنة النتائج التي قدمتها مجموعتا المستجيبين، وثانياً، لمعرفة كيف ترتبط الإجابات على الاستبانتين ببعضها البعض. وللتذكير، كان الهدف من الاستبانه الثانية التعرف على ردة الفعل الأولية للطلاب على وجود مدرس غير ناطق باللغة NNST، ومعرفة إن كانت اتجاهاتهم قد تغيرت مع نهاية المساق أم لا، والتعرف على الآراء السائدة حول إيجابيات/سلبيات وجود مدرس غير ناطق باللغة NNST.

من بين مجموع طلبة شعبة المفردات، (١٨) لم يعرفوا أن المحاضر كان غير ناطق باللغة NNS

إلى أن طلب منهم تعبئة الاستبانه. ومن بين ردود الفعل الأولية العشرين الباقية، أشارت سبع استجابات إلى أن الطلاب لم يكونوا مهتمين بشأن توقع أن يتم تدريسهم من قبل مدرس غير ناطق باللغة NNS، بينما (١٣) كانوا قلقين/ سلبيين بشأن ذلك الأمر.

**ردود الفعل الأولي: (الأرقام بين أقواس تشير إلى عدد الإجابات المتشابهة) غير المهتمين**

"محاضرون آخرون كانوا بريطانيين، ولذا لم يكن مهماً أن واحدا فقط لم يكن كذلك" (٤)

"لا أعبأ إن لم تكن إنجليزية. مدرستي (في بلدي) كذلك ليست إنجليزية وهي جيدة جداً" (٢)

"ظننت أنها إذا كانت تدرس هنا، فلا بد أن تكون جيدة" (٦)

سلبية

"جئت إلى انجلترا لكي يدرسني معلم إنجليزي" (٦)

"كنت مندهشاً ومحبطاً" (٤)

"المدرس غير الناطق باللغة لا يمكن أبداً أن يكون مدرساً جيداً مثل الناطق باللغة" (٣)

وبعد فصل دراسي واحد، من بين ثلاثة عشر طالباً ذوي ردود فعل أولية سلبية، وغير أربعة منهم آرائهم لتصبح إيجابية، بينما استجابات التسعة الآخرين أصبحت مختلطة، بدلاً من أن تكون سلبية تماماً. ومن بين ثمانية عشر ممن لم يدركوا في البداية أن المحاضر كان غير ناطق باللغة NNS، عشرة كانت آراءهم إيجابية، وثمانية آراؤهم مختلطة/ سلبية في نهاية المساق.

**ردود الفعل بعد نهاية المساق REACTIONS AFTER THE END OF THE COURSE**

**التعليقات السائدة كالتالي:**

**إيجابية**

"كانت أفضل من محاضري اللغة الإنجليزية لأنه كان لديها صبر أكبر وشرحت بوضوح أكبر. المدرسون الآخرون يتكلمون بسرعة كبيرة ولا يكترثون بالطلاب"

"هي تعرف لغات أخرى، ولذا فهي تفهم مشكلاتنا بشكل أفضل. كذلك، فهي مدرسة جيدة"

"أحببت الطريقة التي كانت تدرس بها بشكل أفضل من المحاضرين الآخرين"

"إنها تتكلم وتشرح بوضوح أكبر"

**مختلطة/ سلبية**

"لغتها الإنجليزية اصطلاحية بدرجة أقل، ولكنتها غير أصيلة ، ولكن لديها أسلوب جيد في الشرح والتدريس"

"نطقها ليس أصيلاً ، ولكنه سهل الفهم"

"هي لا تتكلم مثل الناطق للغة، وبالتالي لا يمكن أن تكون نموذجاً جيداً بالنسبة لنا"

"ينبغي للإنجليز التدريس في إنجلترا"

"ربما لديهم نقص في مدرسي اللغة الإنجليزية، ولذا عليهم استخدام غير ناطقين للغة"

من الواضح أن التعليقات الإيجابية أعلاه، والأجزاء الإيجابية من التعليقات المختلفة، تشير غالباً إلى طريقة/أسلوب التدريس وتشرح مفاهيم جديدة، بينما التعليقات السلبية ترتبط بشكل رئيسي بجوانب متعددة من الكفاءة اللغوية، أو تشير إلى تعارض بين توقعات الطلاب أنه عند وصولهم إلى إنجلترا سيتم تدريسهم اللغة الإنجليزية من قبل ناطقين باللغة NSS، والوضع الذي يواجهون فيه مدرسين غير ناطقين باللغة NNST.

الجزء الأكثر إثارة من الاستبانه هو الذي يكشف عن اعتقادات الطلاب فيما يتعلق بإيجابيات وسلبيات المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTS. فعند سؤالهم عن توقعاتهم بشكل أساسي عن إيجابيات وسلبيات المدرس غير الناطق باللغة NNST، قدمت الغالبية العظمى إجابات غامضة مثل: "لا أعرف"، "لن يكون جيداً مثل الناطق للغة"، "لم أفكر بذلك"، أو لا إجابة على الإطلاق. ومن بين القلة القليلة (٧) ممن

قدموا إجابات متماسكة، بدا أن معظمهم (٥) يعتبرون عدم الطلاقة والنطق غير الأصيل NON-NATIVE عيوباً رئيسة، بينما على الجانب الإيجابي ذكروا الفهم الجيد للمشكلات اللغوية لطلبة الأجانب (٤). وبعد انتهاء المساق كانت لديهم فكرة أوضح عما اعتبروا أنها إيجابيات/ سلبيات المحاضر غير الناطق باللغة NNS. وفيما يتعلق بالإيجابيات، ذكروا الحساسية تجاه مشكلات الطلاب، وتنوع الأساليب التدريسية، والصبر، والتسامح، ووضوح الشرح واللفظ، ، والمعرفة النحوية التفصيلية، وغيرها الكثير؛ بينما السلبيات الرئيسة التي ذكرت كانت النطق غير الأصيل NON-NATIVE، لغة عامية أقل اصطلاحية، وتدني الوعي بأصل التعبيرات/ المصطلحات. سيقدم المبحث ٤.٣ تحليلاً أكثر تفصيلاً لاستجابات الطلاب.

الآن أود التطرق لاستجابات مدرسي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية اليابانية (JST). وفيما يتعلق بردود فعلهم الأولية، ثلاثة مشاركين فقط كانوا قلقين نوعاً ما من أن محاضرهم الرئيسي كان غير ناطق باللغة NNS، بينما البقية (٤٣) لم يكونوا مهتمين بشأن الأمر مطلقاً؛ وكانوا أكثر قلقاً بشأن الجوانب المتعددة من الجانب الأكاديمي للمساق، وما إذا كانوا قادرين على التواصل باللغة الإنجليزية، ومواجهة العيش في ثقافة مختلفة.

**ردود الفعل بعد نهاية الدورة التدريبية REACTIONS AFTER THE END OF THE COURSE**

جميعها كانت إيجابية/ إيجابية جداً. والتعليقات السائدة كانت الآتي:

"كانت الإيجابية في حصولنا على مدرسة غير ناطقة للغة إذ كانت تعرف بشكل جيد الأخطاء الشائعة والمتكررة التي نرتكبها. كذلك تتعاطف أكثر مع الطلاب الأجانب الذين يعيشون في بريطانيا" (التشديد من عندي).

"أشعر براحة معها لأنها تفهمنا بشكل أفضل من أي شخص آخر"

شعرت بالراحة عندما علمت أن مدرسة المساق كانت غير ناطقة باللغة - NON NATIVE لأني شعرت بالقرب منها"

"أشعر أن المدرس غير الناطق للغة قد يكون مدرساً أفضل من الناطق باللغة. اعتقد أن الشيء الأكثر أهمية هو شخصية المعلم وليس جنسيته".

**الإيجابيات والسلبيات ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

كانت الإيجابيات والسلبيات المتوقعة التي ذكرها المشاركون في مساق المرحلة الثانوية اليابانية JST متشابهة جداً مع تلك التي ذكرها طلبة شعبة المفردات، على الرغم من وجود بعض الفروقات. على سبيل المثال، وضع المشاركون في برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST في أعلى قائمة الإيجابيات سمات مثل التعاطف مع والتفهم للخلفيات الثقافية للطلبة اليابانيين، أو مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، بينما السلبيات لم تذكر على الإطلاق. اثنان من المشاركين ذكرا ضعف الإطلاع على الثقافة البريطانية واثنان اللفظ غير الأصيل NON-NATIVE. إن الإيجابيات/ والسلبيات الفعلية من وجهة نظر المشاركين في برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST بعد نهاية المساق تقابل إلى حد كبير تلك التي أبرزها طلبة المفردات. ومع ذلك، في قمة كافة قوائم المرحلة الثانوية اليابانية JST تقريباً ذكرت بعض الإيجابيات الأخرى التي لم تظهر في استجابات طلبة شعبة المفردات.

"النموذج الجيد بالنسبة لنا، مثال فعلي لمدرس غير ناطق باللغة NNS يدرس اللغة الإنجليزية في انجلترا. وهذا يشجعني أنني أيضاً يمكن أن أصبح مدرساً جيداً للغة الإنجليزية"

"مدخل إيجابي للطلاب من الثقافة الآسيوية، لأنها تعرف ثقافات مختلفة ولا توجد ثقافة متفوقة على الثقافة الأخرى".

"تتكلم بشكل أوضح من المدرس الناطق باللغة NATIVE، وبالتالي فهي أسهل للاستعاب، وتظهر تفهماً أكبر للمدرسين غير الناطقين باللغة ، وتعرف توقعاتنا بشكل أفضل".

"إن المدرس غير الناطق للغة يمكنه تدريس المعلمين غير الناطقين باللغة NNS بشكل أكثر فعالية، بسبب أن لدينا مخاوف متشابهة، ونفس الجهد، والصعوبات والتي لا يمكن للمدرس الناطق باللغة NST أن يمر بها"

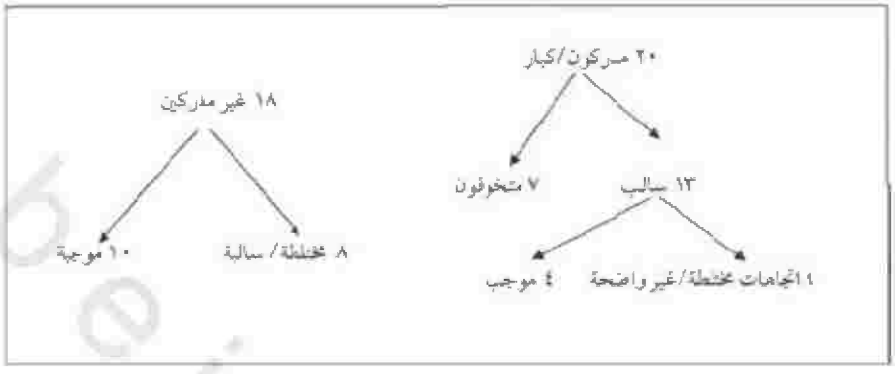
"إنها تفهم خلفياتنا بشكل أفضل، وبالتالي يمكن أن تعطينا أفكاراً جيدة عن منهجية تدريس اللغة الإنجليزية ELT أكثر من المدرسين الناطقين باللغة NS"

"أعطتني أفكاراً كثيرة جيدة للعمل مع ALTS (مساعدي مدرسي اللغة) بشكل فعال، وأعطوني ثقة كبيرة كمدرس غير ناطق باللغة في اليابان"

"كانت نموذجاً ناجحاً لنا، كمدرسين غير ناطقين للغة، ليس فقط بالنسبة للمنهجية، ولكن كذلك بالنسبة للثقة".

### (٤,٣) مناقشة النتائج DISCUSSION OF RESULTS

كما ذكرنا سابقاً، كان المشاركون في برنامج JST إيجابيين منذ البداية، وأصبحوا حتى أكثر إيجابية بعد انتهاء المساق. وبالمقارنة، من بين طلبة شعبة المفردات (٣١) ممن بشكل أساسي إما كانوا غير واعين لحقيقة أن المحاضر كان غير ناطق باللغة NNS أو كانت لديهم اتجاهات سلبية، أربعة عشر (١٤) أصبحوا إيجابيين، وسبعة عشر (١٧) ظلوا متشككين، ولكن لم يكونوا بالسلبية التي كانوا عليها منذ البداية (الشكل١).




**الشكل (١). تغير اتجاهات طلبة شعبة المفردات بعد نهاية المقرر**

الفروقات الأولية والنهائية بين المجموعتين يمكن تفسيرها بعوامل مثل :

- حجم المجموعة وطول أمد وتكثيف التدريس
- نوع الطالب
- الفروقات في الخلفيات التعليمية والثقافية

### (٤,٣,١) حجم المجموعة وطول أمد وتكثيف التدريس

**GROUP SIZE AND LENGTH/INTENSITY OF TEACHING**

بسبب الحجم الكبير جدا لشعبة المفردات، ولكون لدى الطلاب ساعة واحدة فقط للتواصل مع المحاضر في الأسبوع طوال مدة فصل واحد (١٠ أسابيع)، فإن لديهم فرصة محدودة نسبياً لتكرار التفاعل معها. وبسبب أن الجلسات بالضرورة كانت أقل تفاعلية مما هي في حالة التدريس في مجموعات صغيرة، فإن للمدرسة وقتاً ضئيلاً للتعرف على طلابها بشكل جيد، والعكس بالعكس. وبالتالي، من الممكن أن الانطباع الرئيسي الذي حصل عليه الطلاب هو أن لدى المحاضر "لهجة غريبة" بالمقارنة مع المحاضرين الآخرين، وأصدقاءهم الناطقين باللغة NS. ومع ذلك، من المثير

ملاحظة أن العديد من الطلاب لم يدركوا أن المحاضر غير ناطق باللغة NS إلى أن طلب منهم تعبئة الاستبانه. قد يوجد سببان لذلك: إما أن بعض الطلاب لديهم "سماعاً" للهجة أفضل من غيرهم، وأدركوا الفرق، أو أن بعضهم ربما قدموا تعليقات حول اللهجة الأجنبية بعد فوات الأوان- بعد إدراكهم أن المحاضر كان غير ناطق باللغة NNS. ونفس الشيء ينطبق على تعليقاتهم بشأن، اللغة العامية أو الأقل اصطلاحية. النقطة الأخرى الجديرة بالملاحظة، مع ذلك، هي أن التعليقات حول اللهجة/اللفظ يمكن أن نعثر عليها في الفئات الإيجابية والسلبية. وبعبارة أخرى، فإن لهجة غير الناطق باللغة يعتبرها بعض الطلاب إيجابية، لأنهم يجدون أن فهمها (وربما تقليدها) أسهل، بينما البعض الآخر يعتبرونها سلبية لأنها غير "حقيقية" (ولا تستحق التقليد).

وبشكل مختلف عن طلبة شعبة المفردات، يتم تدريس طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST في مجموعات صغيرة، ويستمر المقرر أحد عشر شهراً. وبالتالي، فهم أكثر معرفة بالمحاضر، ولديهم فرصة أكبر للتفاعل معها بشكل فردي، والجلسات تفاعلية جداً، وهناك فرصة وافرة لكلا الطرفين للتعرف على بعضهم البعض بشكل جيد. وهذا قد يؤدي إلى وضع حيث يكون المدرسون اليابانيون أقل اهتماماً بالنطق، على سبيل المثال، لأنهم يدركون أن هناك أشياء أكثر أهمية يمكنهم تعلمها من المحاضر. كذلك، كمدرسين ممارسين للغة الإنجليزية، قد يكونوا أكثر وعياً لحقيقة أن النطق شبه الأصيل NATIVE-LIKE تحقيقه مستحيل تقريباً، وأن النماذج الأخرى مقبولة كذلك. ويبدو أنهم يتشاركون في وجهة النظر أن النطق غير الأصيل NON-NATIVE، ما دام أنه مفهوم لدى الآخرين (سواء الناطقين باللغة أو غير الناطقين باللغة)، يمكن في الحقيقة أن يكون أفضل نموذج لدارسي اللغة لأنه قابل للتحقيق أكثر.

### (٤,٣,٢) نوع الطالب TYPE OF STUDENT

السبب الآخر المحتمل لاختلاف الآراء بين المجموعتين قد يكون أن طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST لديهم مجموعة متنوعة من المباحث مع الأكاديمية مع المحاضر، ومن ضمنها حصص التقوية اللغوية، ومجالات اللغويات وثيقة الصلة بتدريبهم على التدريس، وكذلك منهجية تدريس اللغة الإنجليزية ELT، والجوانب العديد لبريطانيا، من ضمنها الإعلام، والتعليم، والبناء الاجتماعي، والتعددية الثقافية، وغيرها الكثير.وبالتالي، فإنهم لا يعتبرون المحاضر كمدرس لغة فقط، ولكنه شخص يمكنه أن يقدم لهم منظوراً جديداً في العديد من المجالات الأخرى وثيقة الصلة بهم كمدرسين للغة الإنجليزية.

من جانب آخر شعبة المفردات يلتقون بالمحاضر من أجل دروس اللغة فقط، وهذا قد يكون هو السبب أن معظمهم يعتبرون أن وجود مدرس ناطق باللغة NST هام، على الرغم من أن عامل الجنسية يلعب دوراً كذلك، وهي قضية ستتم دراستها لاحقاً. وهم إما طلبة بكالوريوس أو طلبة دراسات عليا، أو أكاديميون زائرون، ولا أحد منهم مدرس لغة. ونظراً لأنه ليس لديهم خبرة في تدريس لغة أجنبية، فإن الآراء التي عبروا عنها في الاستبانات تمثل وجهة نظر دارسي اللغة فقط، والتي بالطبع، هي وجهة نظر صالحة كتلك الخاصة بمدرسي اللغة اليابانية.

إن ما يبدو هاماً هو حقيقة أنه يمكن القول أن طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST لديهم "ازدواج في الشخصية": فهم طلاب طوال مدة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST، ولكنهم عند العودة إلى اليابان يكونون مدرسين للغة الإنجليزية ولديهم عدة سنوات من الممارسة. وبالتالي، فإن اتجاههم نحو المحاضر غير الناطق

باللغة NNS يختلف عن اتجاه طلبة المفردات، من حيث أنهم ينظرون للقضية من كلتا الزاويتين، مع أن منظور "المعلم" يبدو أكثر شيوعاً من منظور "الطالب".

ومن تعليقات طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST، يتضح أنهم بشكل سائد يريدون أن تتم طمأنتهم إلى أنهم سيكونون قادرين على المواجهة كمدرسين غير ناطقين باللغة NNS؛ فهم يحتاجون إلى الثقة وحلول فعالة لمشكلاتهم التدريسية. وتعليقاتهم الإيجابية غالباً حول المحاضر غير الناطق باللغة NNS تشير إلى حقيقة أنهم يعتبرونها كنموذج – دور فعال وكـ "معزز للثقة"؛ فإذا كان بإمكانها المواجهة في انجلترا، فيمكننا ذلك في اليابان. إن حقيقة أن عدد التعليقات السلبية فيما يتعلق بالكفاءة اللغوية للمحاضر كانت في حدها الأدنى، بالرغم من حقيقة أن كافة طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST صنفوا "المعرفة العميقة بالنظام اللغوي" بشكل مرتفع جداً، قد تشير إما أنهم يعتبرون المحاضر كفؤاً جداً في اللغة الإنجليزية، أو أنهم يعترفون بحقيقة أنه ليس ضرورياً أن يكونوا ناطقين باللغة NS، أو شبه ناطقين للغة لكي يكونوا قادرين على تدريس اللغة، وينجحوا في ذلك.

وهناك قضية مثيرة للانتباه لا بد من الإشارة إليها، حيث يبدو أن المستجيبين من الشرق الأقصى، سواء كانوا طلبة المفردات أو مدرسي اللغة، يحتاجون إلى طمأنة أكثر أنهم سيكونون قادرين على المواجهة كدارسين (للغة) مما هم نظراؤهم من أوروبا/ وأمريكا الشمالية. إن استجابات طلبة برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST المقتبسة أعلاه تبين ذلك بوضوح، وكذلك حقيقة أن سمات "الشخصية" (الحساسية، واللطف، والصبر، وحس الدعابة) كان تقييمها عالياً في كافة استجابات طلبة الشرق الأقصى، ونسبياً متدنية في إجابات المجموعات الجغرافية الأخرى.

### (٤,٣,٣) الفروقات في الخلفيات الثقافية/ التعليمية
### DIFFERENCES IN CULTURAL/EDUCATIONAL BACKGROUNDS

بسبب أن طلبة شعبة المفردات يمثلون جنسيات كثيرة، من الشرق الأقصى، وأوروبا، وأمريكا اللاتينية، تأثرت اتجاهاتهم نحو المدرسين غير الناطقين باللغة NNST وتشكلت بالسياقات التعليمية والثقافية المختلفة. وكما يشير الجدول (٢)، اختلفت استجابات الطلاب بشكل كبير اعتماداً على المنطق/ و البلد الذي جاؤوا منه. أحد الفروقات التي لم تذكر سابقاً هو اعتقادات الطلاب فيما يتعلق بالرأي أن على مدرس اللغة أن يكون ناطقاً باللغة NS. ففي حين أن العديد من الطلبة الأوروبيين/ وأمريكا اللاتينية قد عبروا عن مثل هذا التفضيل، فإن القليل فقط من الشرق الأقصى، ولا أحد من طلبة شعبة المفردات اليابانيين التسعة اعتبروا ذلك هاماً. ومن الواضح من المحادثة مع الطلبة الأوروبيين أنهم اعتادوا على تكرار الاتصال نسبياً مع الناطقين باللغة NSS والمدرسين الناطقين باللغة NSTS، سواء في بلدانهم الأصلية، ومن خلال السفر للخارج. وبالتالي، فإن لديهم توقعات، خاصة وهم في بريطانيا، أن تدريسهم اللغة سيكون من قبل مدرس ناطق باللغة NS. ومن جانب آخر، اعتاد طلبة الشرق الأقصى على حقيقة أن يكون مدرس اللغة الأجنبية FLT في مدارسهم غير ناطق باللغة NNS. وحتى لو كان لديهم اتصال مع الناطقين باللغة NSS في ألمدارس فإن الدور الذي يلعبونه هو دور المساعد أللغوي وليس معلم ألصف ويتوقع منهم التصرف كمبلغين عن جوانب من اللغة مثل الفطرية NATURALNESS أو الملاءمة APPROPRIACY، أو كدافعية أو مبرر للطلبة لاستخدام اللغة الإنجليزية في الصف، بدلاً من كونهم منخرطين في التدريس الاعتيادي بإتباع مقررات وخطط دراسية محلية. وفي النظم التربوية للشرق الأقصى من الشائع التدريس من خلال أساليب تقليدية حيث تعطى

قيمة أقل للطلاقة الشبيهة للناطقين باللغة NS، ومهارات الاتصال، وتدريس اللغة مما هي المهارات التعليمية والقدرة على التدريس عن اللغة. وفي الواقع،

قد يدرك طلبة الشرق الأقصى أن تلك الجوانب من اللغة يمكن أن يدرسها المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTS بنجاح، وبالتالي لا يعتبرون أن المدرسين الناطقين باللغة NSS هم أفضل بالضرورة أو أنهم شرط لازم.

**(٤,٤) مقارنة الاستبانه الأولى والثانية**

**COMPARISON OF QUESTIONNAIRE 1 AND 2**

دعنا الآن نعود إلى الاستبانه الأولى والثانية، حيث يمكن التعرف على بعض الاختلافات في استجابات الطلاب اعتماداً على ما إذا كانوا قد طلب منهم التفكير في مفهوم مجرد لتدريس اللغة الأجنبية EFL بشكل عام (الاستبانه ١)، أو ما إذا تمت مواجهتهم بالموقف الفعلي في كون تدريسهم للغة الإنجليزية يتم من قبل مدرس غير ناطق باللغة NNS (الاستبانه ٢). وسيتم دراسة استجابات الطلاب التي تم عرضها في الجدول (١) ومقارنتها مع تلك التي تم تقديمها في الاستبانه الثانية للتعرف على الفروقات. وسيتم تحليل ردود الفعل من صف المفردات فقط هنا لأنه لم تكن هناك أي تغيير ذو دلالة في الاتجاهات بين الاستبانه الأولى والثانية في حالة المشاركين في مساق برنامج المرحلة الثانوية اليابانية JST. وكذلك، سنفترض أن ما عرفه الطلاب في الاستبانة الأولى باعتباره "السمات الأكثر أهمية" لمدرس اللغة الأجنبية EFL كانت بالنسبة لهم السمات المرغوبة/المفيدة أكثر، وبالتالي يمكن ترجمتها، بعد انتهاء المساق، حول الإيجابيات الرئيسة للمدرس غير الناطق المرحلة الثانوية اليابانية باللغة NNST في الاستبانة الثانية. إن مثل هذا الافتراض لا يمكن تقديمه في حالة "السمات الأقل أهمية" مقارنة بالسلبيات. أولاً، لا يمكن تفسير "الأقل أهمية" باعتبارها الأكثر

سلبية، وثانياً، كما ذكرنا سابقاً، كان تفسير الاستجابات فيما يتعلق بالسمات "الأقل أهمية" لمدرس اللغة الأجنبية EFL صعباً حتى باعتبارها قائمة بذاتها.

وللتذكير، أجاب (٤٣) طالباً على الاستبانه (١)، (٢٢) منهم كانوا من الشرق الأقصى، و(٢١) منهم من أوروبا/ أمريكا اللاتينية ؛ واستلمت (٣٨) استجابة بالنسبة للاستبانة الثانية ، منها (٢٠) من الشرق الأقصى، و(١٨) من طلبة من أوروبا/ أمريكا اللاتينية.

وبشكل عام، يمكن القول أن توقعات الطلاب فيما يتعلق بالسمات المرغوبة لمدرس اللغة تحققت من قبل المدرسين غير الناطقين باللغة NNST، وبعض الفئات مثل "وضوح اللفظ"، و"عمق المعرفة بالنظام اللغوي"، و"الاستعداد الجيد" كانت متطابقة تماماً. وفي حالات أخرى عديدة، أصبحت بعض السمات التي ذكر الطلاب في الاستبانة الأولى أنها مرغوبة أكثر تكرارا. والفئات التي ترتبط بأساليب التدريس، واتجاهات الطلاب يبدو أن أهميتها تزايدت في الاستبانة (٢): "مجموعة متنوعة من أساليب التدريس ومواده" زادت ١٠- نقاط، "والصبر/ واللطف/ والمساعدة"، و"الخيال، والحماس، والدافعية" كانت تعتبر كذلك باعتبارها أكثر أهمية مما هي في الاستبانه الأولى. ربما أدرك الطلاب أن تلك الخصائص للمحاضر ساعدتهم ليصبحوا أفضل الدارسين، وأكثرهم دافعية، واطمئناناً. وفي حالات أخرى، تشير العلاقة بين الإجابات على الاستبانة الأولى والثانية إلى أن توقعات الطلاب إما قد تم تلبيتها بشكل كامل، أو أن الطلبة لم يعتبروا بعض الفئات مهمة مثلما اعتبروها في البداية، وبالتالي لم يذكرها إلا قلة قليلة من الطلاب. ويشير الجدول (٤) إلى أنه كانت هناك بعض الفروقات بين الآراء الأولية للطلاب حول مدرس اللغة الأجنبية EFL، وتأملاتهم حول إيجابيات المدرس غير الناطق باللغة NNST.

الجدول (٥). مقارنة نتائج الاستبانه الأولى والثانية.

| | الاستبانه الأولى (السمات الأكثر أهمية) | الاستبانه الثانية (الإيجابيات) |
|---|---|---|
| الحساسية تجاه احتياجات الطلاب ومشكلاتهم | ٣٣ | ٢٧ |
| وضوح الشرح | ٣١ | ٢٤ |
| وضوح النطق | ٢٤ | ٢٥ |
| المعرفة العميقة بالنظام اللغوي | ٢٣ | ٢٤ |
| الاستعداد الجيد | ٢٣ | ٢٤ |
| التواصل الجيد | ٢١ | ١٥ |
| الصبر/ اللطف/المساعدة | ٢٠ | ٢٦ |
| تنوع أساليب التدريس ومواده | ٢٠ | ٣٠ |
| حس الدعابة | ١٦ | ٣ |
| الخيال، الحماس، والدافعية | ١٥ | ٢٤ |
| معرفة اللغة اليومية/ الاصطلاحية | ١٤ | ٦ |

## ٥- الخاتمة

لقد بين الاستطلاع أن مدخل الطلاب لقضية المدرس غير الناطق باللغة NNST اختلف إلى حد ما اعتماداً على ما إذا كانوا يعتبرونها مفاهيم مجردة (الاستبانه الأولى)، أو ما إذا كانوا يواجهون الحالة الفعلية أن تدريسهم كان يتم من قبل مدرس غير ناطق باللغة NNS (الاستبانه الثانية). وفي حالات عديدة، ما هي الأولوية الأقل في الاستطلاع الأول، التي أصبحت أولوية عليا في الاستبانه الثانية، والعكس بالعكس.

ففيما يتعلق بالفروقات في ردود فعل المجموعتين، قد لا يكون مدهشاً أن اختلفت استجابات المدرسين بشكل بارز تماماً عن تلك التي قدمها طلبة شعبة المفردات. وحسب مهنتهم، فإن لديهم استبصاراً أفضل، ومنظوراً مختلفاً حول كافة جوانب تعلم وتعليم اللغة، وآراؤهم حول ايجابيات/ سلبيات المدرس غير الناطق باللغة NNSTS هي انعكاس لوضعهم الخاص كمدرسين غير ناطقين باللغة NNSTS.

وبالعودة إلى سؤالي البحث في المقدمة، ربما كانت النتيجة الأبرز للاستطلاع هي أنه، إلى حد كبير، كانت كلتا المجموعتين أقل سلبية/ وانتقاداً للمدرس غير الناطق باللغة NNSTS مما كان متوقعاً. بشكل عام، في حين يبدو مقبولاً أن يكون لدى الطلاب مدرس غير ناطق باللغة NNSTS في بلدهم، فعندما يذهبون للخارج يتوقعون تدريسهم من قبل مدرس ناطق باللغة NSS. وبالرغم من ذلك، فإن نسبة من الطلاب كانت لديهم إما ردة فعل إيجابية أو مختلطة تجاه المدرس غير الناطق باللغة NNSTS، مع وجود القليل من ردود الفعل السلبية تماماً. وفضلاً عن ذلك، فإن العديد من الاتجاهات السلبية الأولية لطلبة المفردات نحو المدرس غير الناطق باللغة NNST تغيرت إلى مختلطة/ إيجابية مع نهاية المساق.

إن عمر الطالب، وجنسه، وخلفيته التعليمية وجنسيته كان متوقعاً كذلك أن تؤثر إلى درجة كبيرة على الطريقة التي ينظرون بها إلى المدرس غير الناطق باللغة NNST. لقد أكد الاستطلاع أن الخلفيات الثقافية والتعليمية تلعب دوراً هاماً في ماهية الخصائص التي يتصورونها الأكثر أو الأقل أهمية بالنسبة للمدرس غير الناطق باللغة NNS، وما إذا كانوا يعتبرون وجود المدرس الناطق باللغة NS ضرورياً أم لا. وبالمقارنة، لم يبد أن للجنس والعمر أي تأثير على آراء الطلاب. وفي حين أنه لم يكن

مدهشاً أن الجنس لم يكن عاملاً مؤثراً هنا، فقد افترضنا أن العمر قد يؤثر بالفعل على آراء المستجيبين. لقد كان التوقع أن المستجيبين الأكبر سناً قد يكونوا أقل لهفة تجاه أساليب التدريس التفاعلية والمتنوعة في مداخلها، وأنهم قد يشعرون بقوة أكبر أن معلم اللغة "الأفضل" هو ناطق باللغة NS، وليس الجيل الأصغر سناً. ومع ذلك، فإن النتائج التي تم الحصول عليها لم تبرز ذلك بوضوح.

إن الآراء الإيجابية بشكل غير متوقع فيما يتعلق بالمدرس غير الناطق باللغة NNST، وعدم وجود مشاعر قوية ضد المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTS بين المستجيبين الأكبر سناً على حد سواء يشير إلى أنه إذا كان بإمكان المدرس غير الناطق باللغة NNST تلبية توقعات الطلاب من خلال تقديم أساليب تدريس مناسبة ومن خلال إظهار سمات الشخصية التي يفضلها المتعلمون، فيمكن لمعظمهم أن يقتنعوا أن يدرسهم مدرس غير ناطق باللغة NNST يمكن أن تكون تجربة مجزية وإيجابية.

إن الإجابات على الاستطلاع، على الرغم من أنها مثيرة، إلا أنها تركت بعض التساؤلات بلا إجابة، خاصةً فيما يتعلق بالسبب أن الطلاب قدموا إجابات محددة مثل: "أحببت الطريقة التي درّست بها بشكل أفضل من المحاضرين الآخرين"، و"المدرس غير الناطق للغة لا يمكن أن يكون معلماً جيداً مثل المدرس الناطق للغة"، أو "كنت مندهشاً ومحبطاً (مع المدرس غير الناطق باللغة NNST)"، حيث يوجد هنا مجال كبير للبحث.

## ٦- المراجع

## REFERENCES

Edge, J. (1988). Natives, speakers and models. Jalt journal, 9(2), 153-157Mckay, s. (1992). Teaching english overseas. Oxford: oxford university press

Medgyes, p. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

Phillipson, R. (1992a). Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press

Phillipson, R. (1992b). ELT: The native speaker's burden? ELT Journal, 46(1), 12-17

Prodromou, l. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. ELT Journal, 46(1), 39-50

Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance. ELT journal, 44(2), 97-101

Widdowson, H.G. (1992). ELT and ELT teachers: matters arising, ELT journal, 46(4), 333-339

Widdowson, H.G. (1994). The ownership of English. TESOL Quarterly. 28(2), 377-388

## الملحق(أ)
## APPENDIX A

**استبانه (١)**

العمر _____

الجنس _____(ذكر/أنثى)

البلد الأصلي _____

١- بالنسبة لك، ما هي الخصائص الأكثر أهمية لمدرس اللغة الأجنبية؟

٢- ما هي الخصائص الأقل أهمية؟

**استبانه (٢)**

١- ما هي ردة فعلك الأساسية بعد الوصول إلى بريطانيا، عندما علمت أن المحاضر الرئيسي في تخصصك كان غير ناطق باللغة الإنجليزية (NNS)؟

٢- ما الذي كنت تعتقده آنذاك حول مزايا وجود محاضر غير ناطق باللغة NNS؟

٣- ما السلبيات باعتقادك؟

٤- هل تغيرت اتجاهاتك في نهاية المساق؟

٥- إذا نظرت للوراء، ما هي إيجابيات المحاضر غير الناطق باللغة NNS؟

٦- ما هي السلبيات؟

obeikandl.com

الفصل الرابع عشر

# التفكر في الثغرات: الهويات الذاتية والمتصورة للناطقين باللغة لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

# Mind the Gap: Self and Perceived Native Speaker Identities of EFL Teacher

أوفرا إنبار- لوري - كلية بيت بيرل
Ofra Inbar-Lourie , Beit Berl College

## ١- الخلفيات

## Background

تعتبر اللغة كعلامة فارقة في الهوية الجماعية. فالمحافظة على الهوية الاجتماعية والإثنية إلى حد كبير تتم من خلال اللغة، والعضوية في الجماعة، والهوية الجماعية التي تخلق التمايز بين "نحن" و"هم" (قوميز(Gumperz, 1982). إن الأفراد غير الراضين عن الصفات الحقيقية أو المفترضة للقوة أو مصادر المجتمع اللغوي التي ينتمون إليها، قد يحاولون الانصهار ضمن مجموعة لغوية أخرى، والتي في الغالب يتم اختيارها؛ لأنه يبدو أنها تقدم هوية جماعية أكثر إيجابية للفرد (Giles & Johnson, 1987).

وقد تكون هناك حالات حيث تنشأ فجوة بين الجماعة التي ينتمي لها الفرد والمكانة التي تعزى للفرد من قبل الآخرين، أي، بين الهوية الذاتية للفرد مقارنة

بالهوية المتصورة للفرد (Louw Potgieter & Giles, 1987). يمكن ملاحظة هذه الظاهرة في حالة الناطقين وغير الناطقين باللغة الذين يصفون أنفسهم باعتبار أنهم ينتمون إلى مجموعة ناطقة أو غير ناطقة باللغة من مجتمع لساني معين بينما يتصورهم أفراد ذلك المجتمع بشكل مختلف (Davies, 2003). إن أسباب هذه الثغرة متباينة: فبعضها قد تكون ذات علاقة بالناطقين باللغة ككل، بينما بعضها الآخر قد يكون خاصاً بالناطقين الذين ينتسبون إلى فئة اجتماعية أو مهنية خاصة. ونظراً لأن تسمية الناطق/غير الناطق باللغة ذات ارتباطية بالغة الأهمية بمدرسي اللغة، ستتطرق هذه الورقة إلى الأبحاث التي تناولت هوية الناطق باللغة وغير الناطق للغة الذاتية والمتصورة لدى مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ونطاق وطبيعة فجوة الهوية.

**(١,١) الهوية اللغوية–الذاتية والمتصورة Language identity-self and perceived**

تعرف الهوية بشكل عام على أنها تشير إلى "مَن أو ما هو شخص معين، أي المعاني العديدة التي يمكن لشخص معين أن يعطيها لنفسه أو المعاني التي ينسبها الآخرون لذات شخص معين (Beijaard, 1995: 282) . ويُنظر للهوية الجماعية أو الجمعية باعتبارها "تعريفات ذاتية متجذرة في الثقافة للأفراد من حيث ارتباطهم بالآخرين- سواء من حيث الدمج أو الإقصاء- التي من خلالها يفسرون حالتهم" .(Ben-Rafael, 1996:188)

اللغة والهوية مترابطان، لأن اختيار اللغة يدل على العضوية في مجتمع إثني، أو سياسي، أو اجتماعي، أو ديني، أو مهني أو لغة وطن ويسمح للأفراد التشارك بثقافاتهم، وقيمهم، ومكانتهم الاجتماعية التي تمثلها اللغة (Kramsch, 1998). ونظراً لأن العديد من المجتمعات في العالم متعددة اللغات، فإن مفهوم الهوية الفردية، أو الجمعية، أو المتعددة لغوياً يعتبر حالياً أساسياً لفهم الظاهرة الاجتماعية الفردية. إن بناء

الهوية تعتبر عملية ديناميكية معقدة ، والتي ترتبط بشكل وثيق بالعمليات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية وتتأثر بها

. ( Leung,Harris & Rampton, 1997; Ogulnick, 2000; Uchida & Duff, 1997)

ويعرف نورتون (Norton, 2000) الهوية بأنها "الكيفية التي يفهم بها الفرد علاقته بالعالم، وكيف تبنى تلك العلاقة عبر الزمان والمكان، وكيف يفهم الشخص الامور الممكنة في المستقبل" (٥). ويمكن أن نجد مثالاً على ما سبق في لوفوفيتش (1997 Lvovich,) التي تقدم وصفاً بيلوغرافياً (من خلال رواية السيرة الذاتية) لظهور هوياتها متعددة اللغات وتأثيرها على وجودها الشخصي.

ونشأت أبحاث الهوية اللغوية من نظريات الهوية السيكولوجية الاجتماعية وعمليات العضوية الجماعية، خاصةً من تاجفيل (Tajfel, 1978) الذي ينظر للهوية باعتبارها تتطور من العضوية الجماعية. وفي الحالات التي تكون فيها العضوية في مجموعة معينة لا تحقق الهوية الاجتماعية التي يعتنقها الأفراد، قد تحدث محاولات لتغيير الهوية الجماعية. وهذا التغيير قد يتحقق أو لا يتحقق، وبذلك يؤثر على إعادة تفسير الفرد للهوية الاجتماعية للمجموعة. ويقدم جايلز وكوبلاند ( Giles & Coupland, 1997) تحليلاً شاملاً للدور الذي تلعبه اللغة في تشكيل الهوية الإثنية والثقافية ؛ وبتقعيد آرائهم على نظريات الهوية الاجتماعية لـ تاجفيل، يشددان على التقارب بين اللغة والاثنية وعدم الاستقرار المحتمل للهوية اللغوية الإثنية.

إن الأفراد الساخطين على الصفات الحقيقية أو المفترضة للقوة أو مصادر المجتمع اللغوي الذي ينتمون إليه قد يحاولون التماهي في مجموعة لغوية أخرى، حيث المجموعة التي من المحتمل أن يختارونها ستكون المجموعة التي يبدو أنها تقدم هوية جماعية أكثر إيجابية (Clement & Noel, 1992; Giles & Johnson, 1987). وقد توجد حالات حيث

تنشأ فجوة ملاحظة بين الهوية الفردية والهوية الجماعية مع المكانة المنسوبة للفرد من قبل الآخرين، مما يدل على علاقات القوة بين "الحاكم" و"المحكوم عليه". وفي مثل تلك الحالات قد يكون "للذات" أي الفرد، و"المهيمن" أي المجتمع آراء متعارضة فيما يتعلق بالهوية الإثنية للمعرَّف مما يؤدي إلى معضلة "المعرف داخلياً" و"المعرف خارجياً". تقدم دراسة ماك نامارا (McNamara, 1987) للمهاجرين اليهود إلى أستراليا الذين عرفوا أنفسهم بأنهم إسرائيليون ولكن تصورهم الآخرون بأن انتمائهم يهودي وليس إسرائيليا مثالاً لمثل هذا الوضع.

إن نموذج "المهيمن عليه كما يعرف من قبل الذات والمهيمن" لـ لاوبوتجايتر و جايلز (Louw-Potgieter & Giles, 1987) يصور هذه المعضلة (الجدول ١ أدناه). وفي حالة التمييز بين الناطق باللغة: وغير الناطق للغة، فإن الافتراض الأساسي هو أن الفرد قد يكتسب، أو يكون عرضةً لخطر فقد مصادر من نوع معين نتيجة لمنحه هوية الناطق باللغة أو غير الناطق باللغة.

**الجدول (١). المهيمن عليه كما يعرف من قبل الذات والمهيمن**

| تعريف الذات (كما يقدمه المهيمن عليه) | تعريف آخر (كما يقدمه المهيمن) | |
|---|---|---|
| | معرف داخلياً | معرف خارجيا |
| معرف داخلياً | A | B |
| معرف خارجياً | C | D |
| المصدر: Louwe Potgieter & Giles, 1987: ٢٦٣ | | |

ومع ذلك، فإن قبول أو رفض ادعاءات الانتساب لمكانة الناطق باللغة من قبل أعضاء المجتمع اللساني يمكن أن يعيقه الإخفاق في تمييز الناطقين باللغة وغير الناطقين باللغة على تلك الشاكلة. وذلك بسبب أن المتكلم يظهر صفات "قريبة من الناطق

الأصيل" "near native" (Coppieters, 1987)، أو سمات "الناطق الأصيل الكاذب" "pseudo native speaker" (Medgyes, 1994)، والتي تنطوي على عناصر مثل اللفظ شبه الأصلي، والقدرات اللغوية عالية المستوى (خاصةً فيما يتعلق باللغة الاصطلاحية) والاستخدام الواثق للغة. وبالعكس، قد يحدث خلط كذلك بين الناطقين الأصيلين باللغة الذين يعزون أنفسهم ذاتياً نتيجة للأعراف الاجتماعية فيما يتعلق بمن هو المؤهل لمكانة الناطق الأصيل باللغة. والأسباب الأخرى التي قد تفسر هذا الخلط هي تدني مستوى المعرفة اللغوية للمتحاورين والتوقعات اللاحقة من حيث قدرة المتكلم، والثغرات في المعرفة المفاهيمية بين الأطراف المتفاعلة، وعلاقتهم، ومكانتهم التبادلية، كما في مثل حالة مدرسي اللغة ودارسيها (Medgyes, 1994).

وفي السنوات الأخيرة كان هناك نقاش كثير حول ارتباطية قضايا القوة بتشكل الهوية في تعلم اللغة. ويبين نورتون (Norton, 1997) أن "علاقات القوة تلعب دوراً حاسماً في التفاعلات الاجتماعية بين دارسي اللغة والناطقين باللغة المستهدفة" (٣)، لأنه من خلالها يكتسب المتعلم حرية الوصول للشبكات الاجتماعية وبذلك التفاوض على هويتهم. واعتماداً على نظرية بورديو (Bourdieu, 1977) يرى نورتون (1997 ; norton, 2000) الهوية من حيث استثمار المتعلم، والذي يتغير عبر الزمن اعتماداً على السياق الاجتماعي وعلاقات القوة التي تصوغه. فالقوة ترتبط بالمصادر. وبحسب بورديو (Bourdieu, 1991) المصادر هي "رأس المال" الذي يصل الأفراد إليه. ورأس المال هذا قد يكون اقتصادياً، أو ثقافياً، أو اجتماعياً أو رمزياً، وله قيمة معتمدة على السياق. إن سهولة الوصول إلى مثل تلك الموارد تقدم فرصاً للتطور المستقبلي وبالتالي التأثير على رغبة الفرد في الانتساب والتماهي مع لغة معينة وليس أخرى (Heller, 1988; Goldstein, 1995). ونظراً لأنه مؤخراً جرى الدفاع عن فكرة اكتساب مكانة

الناطق الأصيل باللغة في وقت متأخر من الحياة ( Davies, 2003; Skutnabb-kongas, 2000)، فإن الخيار لأن تصبح ناطقاً أصيلاً باللغة والانتساب إلى مجتمع لساني معين يعتبر خياراً واعداً.

**(١,٢) الهوية اللغوية بين مدرسي اللغة**

**Language identity among language teachers**

إن تطبيق قضايا القوة التي ناقشناها أعلاه على مدرسي اللغة مثير للاهتمام ووثيق الصلة بشكل خاص، لأن كونهم جزءاً من مجتمع اللغة المستهدفة قد يمنح المدرسين وسيلة للوصول للمصادر بالمعنى الذي أشار إليه بورديو (Bourdieu, 1991 ). وهذه تشمل أولاً وقبل كل شيء الكفاية اللغوية المعترف بها التي تستلزم فرصاً وظيفية أفضل، وزيادة الأجور، وتحسين المكانة الاجتماعية. إن تعارضاً محتملاً، مع ذلك، قد ينشأ بين الهوية التي يختارها مدرسو اللغة مقابل هويتهم من وجهة نظر طلابهم و ناطقون آخرون باللغة- سواء كانوا ناطقون أصيلين باللغة أو غير أصيلين- وكذلك طلابهم. وبالتالي قد يعرف مدرسو اللغة أنفسهم إما كناطقين أصيلين أو ناطقين غير أصيلين باللغة التي يقومون بتدريسها بينما يعتبرهم عامة الناس بخلاف ذلك. لقد وجد أن الهوية المتصورة تلعب دوراً هاماً في بناء الهوية الذاتية للمدرسين، لأن افتراضات مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL فيما يتعلق بالكيفية التي يتصور بها الآخرون هويتهم كناطقين أصليين للغة الإنجليزية كانت أحد المبررات التي تشكل الأساس للعزو الذاتي لصفة الناطق باللغة وغير الناطق باللغة (Inbar-Lourie, 1999).

ونظراً لأن اللغة الإنجليزية لغة مشتركة lingua franca فإنها تسمح لمدرسي اللغة الإنجليزية الوصول إلى المكانة والحوافز المادية (Penny Cook, 1998). وبالتالي، فمن المحتمل كثيراً أن يكافح المدرسون من أجل الانتساب للناطقين باللغة، كما يتضح على سبيل المثال في صراع الناطقين للهجات الانجليزية العالمي من أجل الاعتراف بها كناطق

أصيل باللغة (Nayar, 1994). وفضلاً عن ذلك، في حالة اللغات ذات المكانة الرفيعة، تكون أحكام المدرسين الناطقين باللغة فيما يتعلق بمؤهلات زملائهم غير الناطقين للغة أكثر جموداً بسبب نفورهم من مشاركة الآخرين لهم في المصادر الثرية (Inbar- 1999 ,Lourie).

وبالعكس، فإن التركيز على الاتجاهات الإيجابية للمدرسين غير الناطقين باللغة الإنجليزية من حيث معرفة اللغة والثقافة المحلية وعملية اكتساب اللغة كذلك جرى ملاحظتها (مثلاً Seidlhofer & Wddowson, 1998).

**(١,٣) فجوة الهوية بين مدرسي اللغة The identity gaB between language teachers**

بشكل واضح يعلم مدرسو اللغة الأهمية البالغة للتسمية بالناطق و غير الناطق باللغة بالنسبة لمكانتهم المهنية وكذلك الفجوة المحتملة بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة. طُلب من سبعة متخصصين في TESOL بخلفية اللغة الأولى L1 والذين يدّرسون في برنامج اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL الجامعي في الولايات المتحدة مقارنة كيفية تصورهم لأنفسهم في مقابل الكيفية التي يعتقدون أن طلبتهم تصوروهم بها ( Liu, 1999). وتبين النتائج أنه لم يتم الكشف عن أي ثغرات في ثلاث حالات من غير الناطقين باللغة من وجهة نظرهم، ولكن في الحالات الأخرى، اعتقد المدرسون أن تصور طلبتهم اختلف بسبب السمات الخارجية (المعلم من أصل آسيوي تصوره طلبته بغير ناطق باللغة بعكس ما نسبه لنفسه)، أو بسبب الخلفية ثنائية اللغة. كذلك تم تفسير النتائج من حيث علاقات القوة التي تصورهم ضمن ثنائية الناطق /وغير الناطق باللغة.

المتغيرات الأخرى التي لوحظ أنها تؤثر على هوية الناطق باللغة وغير الناطق باللغة لمدرس اللغة كما يتصورها الآخرون هي اللفظ، ومعرفة اللغة المستهدفة

وثقافتها، والكفاءة الذاتية في تدريس مكونات المباحث المختلفة، والتصورات فيما يتعلق بمن هو المؤهل كناطق باللغة (Amin,1997; Braine, 1999; Greis, 1985; Medgyes, 1999). وبالإضافة إلى ذلك، قد تنبثق فجوة الهوية من عوامل تنشأ من سياق محدد خاص بالتعلم والتعليم وكذلك من متغيرات ترتبط بالمدرسين والدارسين والتفاعل بينهم: معرفة الدارسين باللغة، والعمر، والخلفية الاجتماعية الاقتصادية، وتعرضهم أو مواجهتهم لناطقين بالغة؛ ومكانة المعلم في الطبقات الاجتماعية لسياق التعلم، والمعلم كنموذج وكخبير في مجال المبحث.

وذكر أن اللفظ يلعب دوراً حاسماً في تحديد هوية الناطق باللغة: "قد يقدم اللفظ لشكل واضح جداً قرائن حول حالة غير الناطق باللغة لأنها تتشكل في سن مبكرة وقد تكون العنصر الأقل ظهوراً في الكلام" (Gimson in Paikeday, 1985:23). كذلك فإن اللفظ هو المؤشر الأوضح للعضوية الجماعية سواء داخل وخارج المجتمع اللساني (Paikeday, 1985)، وتمت الإشارة إليه باعتباره "مقياس اللكنة" (Kachru, 1982). لقد أشار المدرسون المتدربون الأجانب إلى المسجلين في برنامج تأهيلي في أونتاريو أن اللكنة غير الإنجليزية هي واحدة من المعيقات الأكثر صعوبة التي يواجهونها. والمدرسون الذين يفترض بهم تبني نطق كندي سليم، يعبرون عن سخطهم، ويجادلون أن التخلي عن لهجتهم يحرمهم من هويتهم (Mawhinney & Xu, 1997).

ومعايير تحديد المقاييس المستخدمة للحكم على الكلام "شبه الأصيل" أو مقاييس الوضوح، مع ذلك، سواء كانت بريطانية، أو أمريكية، أو نيوزيلندية، أو هندية لم يتم حسمها بعد .... (Eayrs, 1994; Taylor 1991). وبالإضافة إلى ذلك، في سياقات اللغة الأجنبية التي لا يتم فيها التكلم باللغة المستهدفة، فإن جهل الدارسين بما

يشكل لفظاً "سليماً" شبيهاً باللفظ الأصيل قد يقلل من ارتباطه بتحديد هوية المدرس الناطق باللغة native/ أو غير الناطق باللغة non-native المتصورة.

كذلك اعتبرت الفروقات فيما يتعلق بهوية المعلم الناطق للغة المتصورة أنها تعتمد على عمر المتعلمين. ففي بحث حول مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في إسرائيل (Inbar-Lourie, 1999)، (ايه) ، وهو مدرس غير ناطق باللغة كان قد ولد في روسيا يقول: "لا يمكن للأطفال الصغار أن يوضحوا الفرق بين لهجتي ولهجة المدرسين الناطقين باللغة. ويسألني الطلاب الأكبر سناً أين تعلمت الكلام باللغة الإنجليزية بهذا الشكل الجيد" (١٤٧). إن مجرد وظيفة التدريس، مع ذلك، ترسخ المكانة المتصورة لمدرس اللغة باعتباره خبيراً يعرف كل شيء، والذي لا يمكن التشكيك في قدرته اللغوية (من ضمنها النطق "السليم") (Medgyes, 1994).

يمكن أن تؤثر معرفة ثقافة اللغة المستهدفة كذلك على الهوية المتصورة لمدرس اللغة. ويشير Greis (١٩٨٥)، مع ذلك، إلى أن الطلبة غير الناطقين باللغة وآبائهم ربما يرفضون مدرسي اللغة غير الناطقين باللغة نهم لا يمثلون بصدق الثقافة المستهدفة وشعبها بالرغم من جهدهم الذي يبذلونه. والمدهش أن هذا ينطبق أيضاً على مدرسي اللغة الإنجليزية الناطقين بها الذين لا يعتبر مسقط رأسهم "أصلياً" "NATIVE" في بعض سياقات اللغة الأجنبية. وعند الطلب منهم التعريف بمدرسيهم مدرسي الإنجليزية كلغة أجنبية EFL باعتبارهم ناطقين باللغة/ أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية، قال ٩٩٪ من الطلاب المشاركين في الاستطلاع في سلوفاكيا أن المدرسين المولودين في الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة فقط يمكن تصنيفهم دائماً بأنهم ناطقون باللغة. و١٠٪ فقط أضافوا المدرسين الهنود إلى المجموعة الخاصة الناطقة باللغة (Thomas, 1995).

لوحظ كذلك إن القضية العرقية تؤثر على الأسلوب الذي يتصور به الطلاب هويات مدرسيهم. يقدم ميدجايز (Medgyes, 1997) نتائج بحث تبين أن الكنديين كمدرسين للغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL يفترضون أن طلبتهم الكبار يعتقدون أن "البيض فقط يمكن أن يكون ناطقين باللغة الإنجليزية" (٥٨٠). وبالتالي يستنتج الباحث: أن بناء "الطلاب" للأقلية من بين مدرسيهم باعتبارهم غير ناطقين باللغة وبالتالي يكونون أقل قدرة من المدرسين البيض له تأثير على تشكل هويتهم" (٥٨١).

ونظراً لأن الكفاءة اللغوية مكون هام في معرفة المبحث لتدريس اللغة (مدجايز Medgyes, 1999)، فإن تقدير المدرسين للمعرفة التي يمتلكونها في اللغة وقدرتهم على استخدام تلك المعرفة لمختلف الأغراض ذو أهمية أساسية. ويعلق جريس (Greis, 1985) على مستوى القلق المرتفع الذي قد يمر به المدرسون غير الناطقين باللغة بسبب نقص الكفاية اللغوية لديهم كما يتصورونها. لقد تبين أن مدرسي اللغة سيختلفون في مشاعر الثقة فيما يتعلق بكفاءتهم اللغوية في اللغة المستهدفة اعتماداً، من بين أشياء أخرى، على خلفيتهم كناطقين أو غير ناطقين باللغة (Reves&Medgyes, 1994). وبالتالي، فإن المدرسين اللذين يظهرون كفاءة ذاتية في المبحث قد يخطئون بالنسبة لناطقين باللغة والعكس صحيح.

إن هوية الناطق باللغة المتصورة بين مدرسي اللغة قد تتشكل بعوامل خاصة بهذه الفئة تحديداً. ونظراً لأن هوية الناطق الأصيل / غير الأصيل باللغة والعزو الذاتي لها نتائج ذات مغزى على سلوكهم الشخصي وكذلك سلوكهم الصفي (Norton, 2000)، وأن افتراضات المعلمين فيما يتعلق بهوياتهم المتصورة تؤثر بشكل هام على تشكل البهوية، فمن المهم إجراء مزيد من البحث حول العلاقة بين هويتهم الذاتية والمتصورة. وبالتالي تنطلق هذه الدراسة لفحص الفجوة المحتملة بين هوية الناطق باللغة

الإنجليزية الأصلية native وغير الأصلية non-native من وجهة نظر ذاتية لمدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والهوية التي يعتقدون أن الآخرين يعزونها إليهم.

## ٢- المنهجية
## Method

### (٢,١) عينة البحث والإجراءات Research sample and procedure

طُلب من مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL أن يعزو لأنفسهم صفة الناطق الأصيل أو غير الناطق باللغة الإنجليزية، وأن يبينوا ما إذا كانوا يعتقدون أن الآخرين يتصورونهم كناطقين أصيلين أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية. وبالتحديد تم ذكر تصور ثلاث مجموعات: الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية، و غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وطلبة المبحث. وفي حالة عدم التطابق بين الهويات، كان يطلب من المستجيبين تقديم مبررات لهذا الاختلاف في التصورات.

تألفت عينة البحث من (١٠٢) مدرس للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) غالبيتهم إناث في الجهاز المدرسي في إسرائيل، بمعدل خبرة في التدريس تبلغ (١٢) سنة. كان المدرسون يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في المراحل الأساسية، والمتوسطة والثانوية (جميعها مدارس حكومية) في مدينة كبيرة وغير متجانسة في الجزء الأوسط من البلاد. كان المستجيبون قد ولدو في (١٧) بلداً مختلفاً: ٣٩٪ في بلدان ناطقة باللغة الإنجليزية، و٣٩٪ ولدوا في إسرائيل، و٩٪ في الاتحاد السوفياتي السابق، و١٣٪ في بلدان أخرى. وأربعة وخمسين من المستجيبين (٥٣٪) عزو لأنفسهم صفة غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وثمانية وأربعين (٤٧٪) عزو لأنفسهم صفة الناطقين باللغة الإنجليزية.

أجري البحث كجزء من دراسة أوسع حول عزو مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL صفة الناطق أو غير الناطق باللغة الإنجليزية. تم جمع البيانات باستخدام استبانة التقرير الذاتي وأسئلة مفتوحة النهاية تتعلق بالتاريخ اللغوي للمستجيبين وهوية الناطق باللغة الإنجليزية كما يتصورونها ويعزونها لأنفسهم. ومن حيث الهوية المتصورة، طُلب من المدرسين أن يحددوا ما إذا كانوا يعتقدون أن الآخرين، أي، الناطقون باللغة الإنجليزية، و غير الناطقين باللغة الإنجليزية، وطلابهم، يتصورونهم كناطقين أصليين أو ناطقين غير أصليين باللغة الإنجليزية. وفي حالة وجود تفاوت بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة، كان يطلب من المشاركين محاولة تفسير ذلك التفاوت.

## ٣- النتائج
## Results

أجري تحليل مربع كاي Chi-square بين الهوية الذاتية والهوية المتصورة الأصلية native/ وغير الأصلية non-native لكل مجموعة من المجموعات المتصورة (الناطقون باللغة، غير الناطقين باللغة، والطلبة المدرسين). وفي كل الحالات، وجد أن العزو الذاتي لصفة الناطق الأصيل/غير الأصيل يختلف بشكل ذي دلالة عن الهويات المتصورة ($P<.001$). ومع ذلك، في حين لم نجد أي فرق بين المستجيبين الذين عزوا لأنفسهم صفة الناطق باللغة وعزوهم المتصور، ظهر تفاوت كبير بين الهوية المتصورة والهوية الذاتية غير الأصلية non-native، خاصةً عندما كان المتصوِّرون المفترضون هم طلبة المستجيبين. وفيما يلي نذكر النتائج بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات المتصورة.

### (٣,١) الهوية الأصلية/غير الأصلية المتصورة من قبل الناطقين باللغة

**Perceived native/non-native identity by native speakers**

بينت النتائج أنه في ٤٦ حالة (٩٥,٨٥٪)، اعتقد الناطقون باللغة الذين قاموا بالعزو الذاتي أن الناطقين الأصليين الآخرين يتصورونهم بنفس الطريقة، أي، كناطقين باللغة، وفي حالتين، بشكل مختلف، كغير ناطقين باللغة. وشعر غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي أنه في ٤٣ (٨٢.٧٪) من الحالات تصورهم الناطقون الأصليون باللغة بنفس الطريقة، أي، غير ناطقين باللغة، وفي ٩- حالات تصوروهم بشكل مختلف كناطقين أصليين باللغة، $X^2(1, N=100)=62.19$ (P<.0001) (الجدول ٢).

**الجدول (٢).العزو المتصور والذاتي للناطق الأصيل/ وغير الأصيل من قبل ناطقين أصليين باللغة الإنجليزية.**

| الهوية المتصورة | هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً | هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي | مجموع الصف | P |
|---|---|---|---|---|
| الهوية المتصورة | ٤٦ | ٩ | ٥٥ | ٦٢.١٩◆◆◆◆ |
| كناطق أصيل | ٩٥,٨٪ | ١٧,٣٪ | ٥٥٪ | |
| الهوية المتصورة | ٢ | ٤٣ | ٤٥ | |
| كناطق غير أصيل | ٤,٢٪ | ٨٢,٧٪ | ٤٥ | |
| العمود | ٤٨ | ٥٢ | ١٠٠ | |
| المجموع | ٤٨٪ | ٥٢٪ | ١٠٠٪ | |

◆◆◆◆ P<.001 (١) حالات مفقودة= ٢

### (٣,٢) هوية الناطق الأصيل/ غير الأصيل المتصورة من قبل غير الناطقين باللغة

**Perceived native/non-native identity by non-native speakers**

تشير النتائج في الجدول (٣) أنه في كل الحالات (٤٨) اعتقد الناطقون الأصليون اصحاب العزو الذاتي أن الناطقين غير الأصليين باللغة بشكل عام يتصورونهم بنفس الطريقة، أي، كناطقين أصليين ($X^2(1, N=100)=32.43$ (P<.001. وشعر غير الناطقين باللغة اصحاب العزو الذاتي أنه في ٢٦ حالة فقط(٥٠٪) من الحالات تصورهم غير الناطقين باللغة بنفس الطريقة، أي، باعتبارهم غير ناطقين أصليين باللغة، بينما بنفس عدد الحالات (٢٦، ٥٠٪) كانت هويتهم المتصورة من قبل غير الناطقين الأصليين هي أنهم ناطقون أصليون، بعكس عزوهم الذاتي.

**الجدول (٣). العزو المتصور والذاتي الأصيل/ وغير الأصيل من قبل الناطقين غير الأصليين باللغة الإنجليزية (١).**

| الهوية المتصورة | هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً | هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي | مجموع الصف | P |
|---|---|---|---|---|
| الهوية المتصورة | ٤٨ | ٢٦ | ٧٤ | ٣٢.٤٣◆◆◆◆ |
| كناطق باللغة | ٪١٠٠ | ٪٥٠ | ٪٧٤ | |
| الهوية المتصورة | ٠ | ٢٦ | ٢٦ | |
| كغير ناطق باللغة | ٪٠ | ٪٥٠ | ٢٦ | |
| العمود | ٤٨ | ٥٢ | ١٠٠ | |
| المجموع | ٪٤٨ | ٪٥٢ | ٪١٠٠ | |

◆◆◆◆ P<.001 (١) حالات مفقودة=٢

### (٣,٣) هوية الناطق و غير الناطق باللغة المتصورة من قبل طلابي

**Perceived native/non-native identity by my students**

علق المستجيبون على الكيفية التي يتصور بها الطلاب الذين يدرسونهم (من المستوى المبتدئ في المرحلة الأساسية إلى المستوى المتقدم في المرحلة الثانوية)هويتهم كمعلم. بينت النتائج أنه في كل الحالات إلا حالة واحدة (٤٧ حالة، ٩٧,٩٪)، اعتقد الناطقون باللغة ذوو العزو الذاتي بتطابق تصورهم مع تصور طلابهم. ومن جانب آخر، شعر غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي أنه في ١٨ – حالة (٣٤,٦٪) تصورهم طلابهم بنفس الطريقة مثل تصورهم، بينما في غالبية الحالات (٣٤، ٦٥,٤٪) تصورهم طلبتهم كناطقين أصليين باللغة بخلاف ما عزوه لأنفسهم $X^2(1, N=100)=17.2(P<.0001)$، ويبين الجدول (٤) النتائج.

**الجدول (٤). العزو الذاتي والمتصور لصفة الناطق باللغة/ وغير الناطق بها من قبل طلبة المستجيبين.**

| الهوية المتصورة | هوية الناطق الأصيل بالعزو ذاتياً | هوية غير الناطق الأصيل بالعزو الذاتي | مجموع الصف | P |
|---|---|---|---|---|
| الهوية المتصورة | ٤٧ | ٣٤ | ٨١ | ١٧.١٦٤❖❖❖❖ |
| كناطق أصيل | ٩٧,٩٪ | ٦٥,٤٪ | ٨١٪ | |
| الهوية المتصورة | ١ | ١٨ | ١٩ | |
| كناطق غير أصيل | ٢,١٪ | ٣٦,٤٪ | ١٩٪ | |
| العمود | ٤٨ | ٥٢ | ١٠٠ | |
| المجموع | ٤٨٪ | ٥٢٪ | ١٠٠٪ | |

❖❖❖❖ P<.001 (١) حالات مفقودة=٢

وعند مقارنة العزو المتصور (الجدول ٥)يتضح أنه بالنظر إلى غير الناطقين باللغة، تشير استجابات المشاركين إلى تدرج في التفاوت بين العزو المتصور والعزو الذاتي: تصور الطلبة أكثر من المدرسين غير الناطقين ، وناطقين غير أصليين أكثر من المدرسين الناطقين الأصليين، مدرسي اللغة الإنجليزية الذين يعزون لأنفسهم صفة غير الناطق باللغة الإنجليزية بشكل مختلف. وبعبارة أخرى، كان الطلاب الأكثر احتمالاً لأن يتصوروا مدرسيهم كناطقين باللغة، حتى ولو يتصور المدرسون أنفسهم كذلك، يتلوهم غير الناطقين باللغة. وفيما يتعلق بهوية الناطق باللغة، تبين النتائج اتفاقاً عاماً في كل الحالات تقريباً بين الهوية المتصورة والهوية الذاتية للمدرسين الناطقين باللغة. وبالتالي، يميل كافة المراقبين المعنين نحو الاتفاق مع الهويات الخاصة للمدرسين ما دام أنهم يزعمون أنهم ناطقون أصليون باللغة.

**الجدول (٥). مقارنة نتائج العزو الذاتي لصفة الناطق باللغة/غير الناطق باللغة مع العزو المتصور من قبل الناطقين وغير الناطقين باللغة الإنجليزية والطلاب (العدد=١٠٠).**

| الهوية المتصورة من قبل: | العزو الذاتي للناطق باللغة NS | | | | العزو الذاتي غير للناطق باللغة NNS | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متشابه | | مختلف | | متشابه | | مختلف | |
| | العدد | ٪ | العدد | ٪ | العدد | ٪ | العدد | ٪ |
| ناطق باللغة NS | ٤٦ | ٩٥.٨ | ٢ | ٤.٢ | ٤٣ | ٨٢.٧ | ٩ | ١٧.٣ |
| غير ناطق باللغة NNS | ٤٨ | ١٠٠ | ٠ | ٠ | ٢٦ | ٥٠ | ٢٦ | ٥٠ |
| طلابي | ٤٧ | ٩٧.٩ | ١ | ٢.١ | ١٨ | ٣٤.٦ | ٣٤ | ٦٥.٤ |

### (٣,٤) التفاوت بين العزو الذاتي والمتصور

**Gap between self-and perceived ascriptions**

طُلب من المستجيبين تفسير التفاوت بين هوية الناطق باللغة وهوية غير الناطق باللغة المتصورة والمعزوة ذاتياً، وما إذا كان هذا التفاوت موجوداً أم لا. تم تقديم سبعة أسباب، أربعة منها وجد أنها تفسر ٩٠,٣٪ من الحالات. والسبب الذي ذكر باستمرار كان قلة المعرفة من جانب المراقبين (٣٤,٣٪ من الحالات). والعبارات التي ارتبطت بطلبة المستجيبين كانت: "لا يدرك الطلاب حقيقةً الفرق بين الناطق باللغة وغير الناطق بها"، "ومع أنني ولدت في أوكرانيا فإن الطلاب في مدرستي يظنون أنني أتيت من انجلترا". إن مثل هذه العبارات تم تقديمها مرات كثيرة من قبل مدرسي المرحلة الأساسية الذين يدرسون المبتدئين وليس مدرسي الطلبة ذوي المستوى المتقدم والأكبر سناً، ومن قبل المدرسين الذين يدرسون في أحياء ذات خلفيات اجتماعية اقتصادية متدنية، حيث يكون التعرض للناطقين باللغة الإنجليزية محدوداً. وبالنظر إلى عامة الناس غير الناطقين باللغة بشكل عام، فإن التعليق الشائع من قبل المدرسين غير الناطقين باللغة (الذين يتم تصورهم كناطقين بها) كان: "يتصورني الناس بحسب معرفتهم الخاصة".

والتفسير الثاني الأبرز الذي ذكر في ٢٤,٥٪ من الحالات كان لهجة المتكلم، سواء كان ناطقاً باللغة أم غير ناطق باللغة. والعبارات التي تم تقديمها كانت: "يندهش الناس بلهجتي" والتي تفسر الهوية الأصيلة المتصورة والعزو الذاتي غير للناطق باللغة، في مقابل "تبدو لهجتي غريبة لأنني في الأصل من باكستان"، عند تفسير التفاوت في العزو الذاتي للناطق باللغة والهوية المتصورة لغير الناطق باللغة.

كانت تعتبر الطلاقة اللغوية السبب الرئيسي الآخر للتفاوت المحتمل في الهوية حيث افتُرض أن غير الناطقين باللغة هم ناطقون أصليون (٢٣,٥٪ من الأسباب). والسبب الرابع الذي ذكره ٨٪ من المشاركين ينبثق من المكانة المهنية للمشاركين:

"لأنني مدرس للغة الإنجليزية!" كان التوضيح التفسيري الأبسط الذي قدمه أحد المستجيبين.

وكانت الأسباب الأخرى التي تم ذكرها هي: الدراسات في مدرسة ذات وسط إنجليزي والثقة في استخدام اللغة - كلاهما يفسران هوية الناطق باللغة المغلوطة؛ سمات الشخصية - الشخصية المنفتحة من جانب تعتبر تفسيرا للتفاوت بين العزو الذاتي لغير الناطق باللغة مقابل الهوية المتصورة للناطق الأصيل، وخصائص الخجول الانطوائي (أنا متواضع جداً") تعتبر تفسيراً للوضع المعاكس.

وبالتالي، يمكن أن تنشأ أسباب التفاوت بين الهوية الذاتية والمتصورة للناطق باللغة من المعرفة اللغوية للناطق ومكانته المهنية، وكذلك من قلة وعي المتصور perceiver فيما يتعلق بالكفايات اللغوية للناطق باللغة.

## ٤- دراسة الصدق: الهويات المتصورة للناطق الأصيل باللغة

**A Validation Study: Perceived native Speaker Identities**

نظراً لأن النتائج المشار إليها أعلاه فيما يتعلق بطبيعة التفاوت بين الهوية الذاتية والمتصورة كانت تقوم فقط على افتراضات المدرسين فيما يتعلق بالكيفية التي يتصورهم بها الآخرون، فقد تم إجراء دراسة التحقق من الصدق من أجل دراسة الكيفية التي يتم بها تصور مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في الواقع.

### (٤,١) المنهجية Method

تم جمع البيانات من عدد كبير من أفراد كادر تدريس اللغة الإنجليزية في مدرسة ثانوية وثانوية متوسطة حضرية (العدد=١٦)، وكذلك من عدد من طلبة المدرسين

الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢- ١٧ سنة يدرسون ما بين الصف السابع إلى الصف الحادي عشر في نفس المدرسة (العدد=٣١). بالنسبة للمدرسين كانت أداة جمع البيانات استبانة تقرير ذاتي باللغة الإنجليزية تطلب من مدرسي اللغة الإنجليزية أولاً أن يعزو لأنفسهم صفة الناطق أو غير الناطق باللغة الإنجليزية، ثم يعزون تلك الصفات لزملائهم بنفس الطريقة. أجاب الطلاب (١-٣ - لكل معلم) الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي على استبانة أخرى (باللغة العبرية) حيث سئلوا ما إذا كانوا يعتقدون أن مدرسهم للغة الإنجليزية هو ناطق أو غير ناطق باللغة الإنجليزية (وهو شرط تم تقديمه باللغتين).

تم تحليل النتائج لكل معلم، بمقارنة هوية الناطق باللغة/ غير الناطق باللغة بالعزو الذاتي مع هوية المعلم كما يتصورها (أ) مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الزملاء ضمن كادر تدريس اللغة الإنجليزية الذين يعتبرون أنفسهم إما ناطقين أو غير ناطقين باللغة الإنجليزية و(ب) طلبة المدرسين.

**(٤,٢) النتائج Results**

بينت النتائج (التي تم عرضها في الجدول ٦) أن الاتفاق بين العزو الذاتي وعزو الزملاء كان واضحاً في ٨٧٪ من الحالات، بينما العزو الذاتي وعزو الطلاب كان متطابقاً في ٧٥٪ من الحالات. وكان الاتفاق الكلي ظاهراً في حالة الهوية المتصورة والعزو الذاتي للناطق باللغة. إن الخط المتصل الهرمي المشار إليه في الدراسة السابقة فيما يتعلق بالترتيب التنازلي لأحكام المجموعات الثلاث يمكن ملاحظته في هذه المجموعة من البيانات كذلك: يميل المدرسون الناطقون الأصليون لتسمية الزملاء غير

الناطقين كناطقين باللغة مرات أقل مما يفعله المدرسون غير الناطقين باللغة، الذين كانوا بدورهم أقل ميلاً لذلك من الطلاب.

**الجدول (٦). العزو الذاتي، عزو الزملاء، وعزو الطلاب الزملاء: العدد=١٦، الطلاب: العدد=٣١).**

| المعلم | الذات | تصور ناطقين باللغة NS | تصور غير ناطقين باللغة NNS | تصور الطلاب |
|---|---|---|---|---|
| H1 | ناطق باللغة | (العدد=٣) | (العدد=١٢) ناطق باللغة | الصف اثاني ٩ ناطقين باللغة |
| V | غير ناطق باللغة | (العدد=٤) غير ناطق باللغة | (العدد=١١)غير ناطق باللغة | الصف الأول ٧ – ناطقين باللغة |
| D1 | ناطق باللغة | (العدد=١) ، ناطق (العدد=٢) غير ناطق | (العدد=١١) ناطق باللغة | الصف الأول – ثمانية غير ناطقين باللغة |
| H2 | ناطق باللغة | (العدد=٣) ناطق باللغة | (العدد=١٢) ناطق باللغة | الصف الثاني – احد عشر ناطقين باللغة |
| S | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الثاني – ثمانية ناطق باللغة الصف الثاني |
| L | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤)غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول – احد عشر غير ناطقين باللغة |
| D2 | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول – ١٠ غير ناطقين باللغة |
| I | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول –٧– غير متأكد |

الجدول (٦). العزو الذاتي، عزو الزملاء، وعزو الطلاب الزملاء: العدد=١٦، الطلاب: العدد=٣١).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| N1 | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول - - ٨ غير ناطقين باللغة |
| N2 | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=٩)غير ناطقين باللغة | الصف الثاني - ٧ - غير ناطقين باللغة |
| H3 | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=٢)غير متأكد | الصف الأول - ٩- غير ناطق باللغة |
| O | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول ٧ غير ناطقين باللغة |
| N4 | ناطق باللغة تقريبا | (العدد=٢) غير ناطقين باللغة | (العدد=٢)غير ناطقين باللغة | الصف الأول ٨ غير ناطقين باللغة |
| | غير ناطقين باللغة | (العدد=١)ناطق باللغة | (العدد=٩)ناطق باللغة | الصف الثاني-٨- ناطقين باللغة |
| M | غير ناطق باللغة | (العدد=٣) ناطق باللغة | (العدد=١٢)ناطق باللغة | الصف الأول - ٨ غير ناطقين باللغة |
| B | غير ناطقين باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الثاني - ٩ غير ناطقين باللغة |
| T | ناطق باللغة | (العدد=٤) غير ناطقين باللغة | (العدد=١١)غير ناطقين باللغة | الصف الأول- ٨ غير ناطقين باللغة |

الظاهرة تشرحها حالة N2، التي تعزو لنفسها صفة غير الناطق باللغة الإنجليزية، ووصفها بتلك الصفة كذلك ١٠٠٪ من الزملاء الناطقين الأصليين باللغة. ومع ذلك، اثنان من الزملاء كانا من غير الناطقين باللغة الأحد عشر غير متأكدين من الهوية الأصيلة لهذه المعلمة، بينما اثنان من الطلاب الثالثة وصفوا معلمتهم بأنها ناطقة أصيلة باللغة. وتقدم الحالات المتقاربة صعوبة بالنسبة لكافة الأطراف المشاركين: فالمعلم N4 تعزو لنفسها هوية الناطق شبه الأصيل (nearly native) . والزملاء الناطقون الأصيلون أو غير الأصيلين باللغة لم يكونوا حاسمين كذلك بشأن الطريقة التي يتصورون هويتها بها. ومع ذلك اتفق الطالبان فيما يتعلق بعزو النطق الأصيل لمعلمتهم.

تتفق هذه النتائج مع افتراضات المعلمين فيما يتعلق بكيفية تصورهم من قبل المجموعات الثلاث من حيث هوية الناطق باللغة و غير الناطق بها، وتثبت النمط السلوكي المفترض بين الملاحظين. إن مدى الفجوة المتقارب بعض الشيء الموجود في هذه الدراسة بين العزو الذاتي للهوية، والهوية المتصورة بين المدرسين ربما يمكن نسبته إلى إطلاع المشاركين وإلى حساسيتهم باعتبارهم متخصصين في اللغة تجاه الناطقين باللغة والتنوعات اللغوية. ومن حيث الطلاب، فإن الميول في الوصف الذي تم ملاحظته في التقارير السابقة تظهر بوضوح في هذه الدراسة كذلك.

**(٤,٣) المناقشة Discussion**

تؤكد النتائج وجود فجوة كما هو مفترض بين الهوية الذاتية والمتصورة بين مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. وهذه الفجوة تكون أشد وضوحاً في حالة غير الناطقين باللغة الإنجليزية، الذين غالباً يتصورهم غير الناطقين الآخرين وطلابهم باعتبارهم ناطقين أصيلين باللغة. إن المبررات التي قدمها المدرسون لتفسير هذه الفجوة

والأنماط النظامية بين المتصورين تقدم استبصاراً فيما يتعلق بتشكل هوية غير الناطق الأصيل باللغة native non-native identity بين مدرسي اللغة. وتؤكد نتائج دراسة الصدق تخمينات المدرسين فيما يتعلق بهويتهم المتصورة والسمات الملازمة لها، مما يضيف مصداقية لتلك الافتراضات.

إن الظاهرة الأبرز الملاحظة التي تظهر في الدراسة هي واقع تعدد الهويات الذي يعمل فيه المدرسون ويتقبلونه كجزء طبيعي من وجودهم المهني. ومن المثير كذلك ملاحظة أن حساسية المدرسين ووعيهم للقوة الممنوحة لهم كجزء من مكانتهم المهنية تتجلى فيما يفترضون أنه تصورات لدى طلابهم. وفي نفس الوقت، كان المدرسون كذلك على وعي بمحددات هذه السلطة المعتمدة على السياق، وبحقيقة أن مكانة الناطق الأصيل native speaker الممنوحة لهم تكون أكثر بروزاً بين الأفراد الأقل علماً.

ولا حاجة للقول أن هوية الناطق الأصيل/ وغير الأصيل للغة الإنجليزية هي مجرد واحدة من بُنى الهويات التي يحملها أولئك الأفراد وعليهم التشبث بها: إن مجرد فحص المجال اللغوي لن يكشف ربما إلا أن الناطقين وغير الناطقين باللغة الإنجليزية يوصفون كذلك بأنهم ناطقون أو غير ناطقين للغات أخرى، سواء للغة السائدة (العبرية) أو أي مجموعة من اللغات الأخرى. إن هذه الظاهرة أكثر شيوعاً في المجتمعات المتعددة لغوياً المهاجرة كما في حالة بيئة البحث، وبشكل واضح لها تشعبات ذات دلالة لكل فرد.

ونظراً لأن الدراسة تركز على الهوية الذاتية والمتصورة للناطق باللغة / وغير الناطقين باللغة، فيلزم اعتبار النتائج ضمن الطيف الأوسع لمفهوم الناطق باللغة. وبافتراض الآراء المختلفة وغالباً المتعارضة فيما يتعلق بما يشكل هوية الناطق باللغة

(انظر على سبيل المثال الدر و ديفيز، Elder 1997, & Davies, 2000 )، فليس غريباً عدم وجود اتفاق عام كما لوحظ في الدراسة فيما يتعلق بتصنيف الناطق باللغة وغير الناطق باللغة.إن التسمية ناطق باللغة/ وغير ناطق باللغة بشكل خاص بين غير الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي كان يعتبر متذبذباً بحسب المتصور perceiver، والسياق، وصفات المتكلم.

بالإضافة إلى ذلك، يبين تحليل الأسباب التي تم تقديمها للتفاوت أنه مع أن الأسباب الأكثر تكراراً (اللهجة والمعرفة اللغوية) قد تكون ذات علاقة بالهويات المغلوطة بشكل عام، فإن بعض التفسيرات التي تم تقديمها بالرغم من ذلك كانت خاصة بعينة بحث مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن هذا الجانب يدعم النتائج السابقة فيما يتعلق بالحاجة لدراسة مجتمعات أخرى محددة والخصائص الملازمة لها عن دراسة ظواهر الناطقين باللغة.

ولم يتم ملاحظة أي تفاوت بين الناطقين باللغة ذوي العزو الذاتي فيما يتعلق بهوياتهم الخاصة والهويات المزعومة ذاتياً لغير الناطقين باللغة. وبالتالي، فإن الالتزام بالتقسيم الثنائي للناطقين باللغة/ وغير الناطقين باللغة الإنجليزية واضح تماماً بين الناطقين بها، الذين لا يقبلون في وسطهم أفراداً لخصائص الناطق الأصيل باللغة من وجهة نظرهم. ونظراً لكونك ناطقاً أصيلاً باللغة الإنجليزية فإن ذلك يستلزم وصولاً للمزايا النفيسة، فإن الحماية من الناطقين "الكاذبين" "pseudo" من قبل الذين يزعمون أنهم ناطقون أصليون يمكن تفسيره باعتباره حماية للمصادر النفيسة التي يتمتع بامتيازاتها الناطقون الأصليون. وقد نفترض، مع ذلك، أنه مع الانتشار الواسع للغة الإنجليزية فإن المعايير المقبولة حالياً لصفة الناطق الأصيل باللغة سيتم إعادة النظر فيها

وربما تعديلها لتشمل شرائح مستثناة من المجتمع اللساني الناطق الأصيل باللغة. إن مثل هذه العملية سوف تعيد تموضع مركز القوة ومركز الضبط بين الناطقين باللغة الإنجليزية، من خلال تحويل وإعادة تنظيم الأفكار الخاصة بهويتي الناطق الأصيل وغير الأصيل المتصورة.

ومن حيث نموذج "المهيمن عليه و تعريف الذات والمهيمن" (Louw - 263 :Potgieter & Giles,1987)، فإن هذه النتائج تبين أنه عندما يعرف المدرسون أنفسهم كجزء من مجموعة، أي، العزو الذاتي لصفة الناطق الأصيل، فإنه بشكل عام "يعرفون داخلياً" من قبل الآخرين. ومن جانب آخر، بينما يتم تصور مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL "معرفين خارجياً" (أي العزو الذاتي لصفة الناطق غير الأصيل)بنفس الأسلوب من قبل الأعضاء الشرعيين في المجتمع اللساني ("المهيمن")، فإنهم غالباً ما يُنظر إليهم بشكل مختلف "ويعرفون داخلياً" من قبل غير الأعضاء(الطلاب والناطقين غير الأصيلين). إن هذه الشرائح الأخيرة من الحكام "Judges" مستثناة، مع ذلك، من النموذج لأنه يقتصر على المتصورين perceivers الذين ينتمون إما إلى المجتمع اللساني المهيمن عليه أو المجتمع اللساني المهيمن، وليس الاعتراف بوظيفة طرف ثالث (أو أطراف) في صياغة الهويات اللغوية. وعليه، يلزم إيجاد نموذج أكثر شمولاً يأخذ بالاعتبار أفراداً آخرين ممن يعملون كحكام وملاحظين وثيقي الصلة في الإطار السياقي تحت البحث.

ولذلك، فإن الهوية المتصورة للناطق الأصيل باللغة ليست ظاهرة قابلة للتعميم، ولكنها ثمرة التفاعل بين الحكم "judge" والشخص الذي نحكم عليه "judged" والمعرفة ذات الصلة التي يحضرها الأطراف إلى المواجهة المشتركة.

## ٥- ملاحظات

١- حوالي ٨٠٪ من المدرسين في المدارس الحكومية اليهودية الإسرائيلية إناث (وزارة التربية، ٢٠٠٣).

## ٦- المراجع

**References**


Amin, N. (1997). Race and identity of the non-native ESL teacher. TESOL Quaterly, 31, (580-583

Beiaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1(2), 281-294

Ben-Rafael, E. (1996). The paradigm of Jewish identities. In Y. Kashti, F. Eros, D. Sekers & D. Zisenwine (Eds.). A quest for identity-post-war Jewish biographies. Tel Aviv University. 187-203

Boudieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. Social Science Information, 16, 645-668

Boudieu, P. (1991). Language and symbolic power. Oxford: Polity Press

Braine, G. (Ed.) (1999). Non-native educators inEnglish language teaching. Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates

Clement, R. & Noels, K.A. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. Journal of language and social psychology, 11, 203-232

Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. Language, 63(3), 544-573

Davies, A. (2000). What second language learners can tell us about the native speaker: identifying and describing exceptions. In R. L. Cooper, E. Shohamy & J. Walters (Eds), New perspectives and issues in educational language policy: A festschrift for Bernard Spolsky. Amesterdam: John Benjamins, 91-112

Davies, A. (2003). The native speaker: Myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters

Eayrs, M. (1994). Teaching correct pronunciation. IATEFL, Newsletter, 125, 15-17

Elder, C. (1997). The background speaker as learner of Italian, modern Greek and Chinese: Implications for foreign language assessment. Unpublished doctoral dissertation. Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne.

Giles, H. & Coupland, N. (1991). Language: contexts and consequences. Milton Keynes: Open University Press

Giles, H. & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. International Journal of the Sociology of Language, 68, 66-99

Goldstein, T. (1995). Nobody is talking bad. In k. Hall & M. Bucholtz (Eds.). Gender articulated: Language and the socially constructed self. New York: Routledge. 375-400

Greis, N. (1985). Towards a better preparation of the non-native ESOL teacher. In on TESOL languages. Washington DC: TESOL. 317-324

Gumperz, J.J. (1982). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press

Heller, M. (1988). Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives, New York: Mounton de Gruyter.

Inbar-Lourie, O. (1999). The native speaker construct: Investigation by perceptions. Unpublished doctoral dissertation. Tel-Aviv University, Tel-Aviv, Israel

Kachru, B.B. (1992). The other tongue: English: English across cultures. Oxford: Pergamon

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press

Leung, C. Harris, R. & Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. TESOL Quarterly, 31(3), 543-560

Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their studies. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 159-176

Louw-potgieter, J. & Giles, H. (1987). Imposed identity and linguistic strategies. Journal of language and Social Psychology, 6, 261-286

Lvovich, N. (1997). The multilingual self: An inquiry into language learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mawhinney, H. & Xu, F. (1997). Reconstructing the professional identity of foreign-trained teachers in Ontario schools. TESOL Quarterly, 31(3), 632-639

McNamara, T.F. (1987). Language and social identity: Israelis abroad. Journal of Language and Social Psychology, 6(3&4), 215-228

Medgyes, P. (1994). The nonnative teacher. London Macmillan. (1999) 2nd edition. Ismanning: Max hueber Verlag

Medgyes, P. (1999). Language training: A neglected area in teacher education. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English Language Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 177-196

Ministry of Edcuation, Culture and Sports. (2003). The Economics and Budgeting Division. http://207.232.9131/minhal_calcala/misparima2003.htm#4

Nayar, P.B. (1994). Whose English is it? TESL_EJ, l(1), 1-5

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31 (3), 409-429

Norton, B. (2000). Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change. London: Longman/Pearson Education

Ogulnick, K. (2000). Language Corssings: Negotiating the self in a multicultural world. New York: Teachers' College Press

Paikeday, T. M. (1985). The native speaker is dead! Toronto: Paikeday Publishing Inc.

Pennycook, A. (1998). English and the discourses of colonialism. London: Routledge

Revers, T.& Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking ESL/EFL teacher's self images survey. System, 22(3), 353-367

Seidlhofer, B. & Widdowson, H.G. (1998). Applied linguistics, pragmatics and language pedagogy. In R> Beaugrande, M. Grosman & B. Seidhofer (Ed.). Language policy and anguage education in emerging nations. Stamford, CN: Ablex, 3-13.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistics genocide in education or whole world diversity andhuman rights? Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates

Tajfel, H. (1978). The Social psychology of minorities (Minority Rights Group Report No. 38). London: Minority Rights Group.

Taylor, D.S. (1991). Who Speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication. System, 19(4), 425-435.

Thomas, D. (1995). A Survey of learner identities towards native speaker teachers and non-native speaker teachers of English in Slovakia (part2) http://cksr.ac.bialystok.pl/flattic/ptt/apr95/thomas.html.

Uchida, Y. & Duff, P.A. (1997). The Negotiation of teachers' sociacultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. TESOL Quarterly, 31 (3), 451-486.

الفصل الخامس عشر

# مدرسو اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها ومخاوفهم: مكونات لتجربة في بحث إجرائي

# Non-Native Speaker Teachers of English and their Anxieties: Ingredients for an Experiment in Action Research

مرحبا. أنا تايونية أعيش في هوالين. أحب البحر وقيادة الدراجة النارية بسرعة وأحب الموسيقى والنحت. أحب أن أصادق أي شخص ناطق باللغة الإنجليزية. إذا كنت ترغب أرسل لي رسالة إلكترونية.

استرجعت هذه الرسالة من الانترنت( http://fl.hfu.edu.tw/ss/_disc1/000000c.htm)

## ١- المقدمة: صدمة أن يكون المدرس من غير الناطقين باللغة

يعامل مدرسو اللغة من غير الناطقين بها كمواطنين من الدرجة الثانية في عالم تدريس اللغة . وهذا الأمر أكثر وضوحا في عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. والتفسير المحتمل لهذا الوضع غير الجيد ليس بعيد المنال فاللغة الإنجليزية ليست مجرد لغة ثانية فهي السلعة الأكثر سخونة في سوق تدريس اللغات الأجنبية. إن إلقاء نظرة متفحصة في

تاريخ وتوسع صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)[1] منذ نهاية الحرب الثانية و ظهور النظام العالمي الجديد يبدو أن مليارات الدولارات تم إنفاقها على تسويق اللغة الإنجليزية لتصل إلى كل زاوية وركن من أركان هذا الكوكب الأرضي وتظهر كذلك درجة عالية من الرصد والمراقبة و التوجيه لتلك العملية من قبل أصحاب النفوذ لصالح بعض أصحاب المصالح الخاصة. (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994, 1997)[2].

أحد الأسباب الرئيسة في تعرض المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs للتهميش والتمييز أنه و منذ البداية، كانت هناك حملة منظمة و بشكل متزايد في الغالب متنكرة بزي أبحاث أكاديمية جادة لضمان "المتاجرة بالامتيازات" الخاصة بالناطقين من أصحاب اللغة في سوق اللغة التنافسي والآخذ بالتوسع على حساب غير الناطقين باللغة. لقد كان يقال أن الناطقين من أصحاب اللغة هم الأوصياء الحقيقيون على اللغة، وهم الوحيدون المخولون ليكونوا نماذج موثوقة لكل من يرغب باكتسابها كلغة ثانية أو كلغة أجنبية. وقد كانت الحملة فعالة جداً حتى وقت قريب، وإلى حد كبير كان المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs قد انسحبوا إلى مكانة المنبوذين بالرغم من حقيقة أنهم اليوم يشكلون ليس أقل من ٨٠٪ من مجموع القوى العاملة في

---

[1] بالطبع يمكن تصور أن يرفض الدارسون غير الناطقين للغة الذين يعيشون في دول قومية تسود فيها اللغة الإنجليزية الدوافع الاندماجية ويختارون عوضاً عن ذلك اكتساب اللغة الإنجليزية بنفس أسلوب الدارسين للغة أجنبية، الذين، مثلاً، يتابعون دراستهم للغة الإنجليزية في قلب أوروبا بدوافع مصلحية.

[2] هذا بسبب أن برامج تعلم اللغة الإنجليزية التقليدية صممت لزيادة المصالح الفئوية للناطقين باللغة. ولكي يصبح غير الناطقين باللغة متحررين من مكانة الهيمنة للناطقين باللغة، يجب أن يحدث رفض لتعريفات الناطقين باللغة حول الإنجليزية القياسية (انظر ميديانو، ١٩٩٩).

تدريس اللغة الإنجليزية ( Canagarajah, 1999a). ولم يجد الكثيرون بديلاً إلا أن يعتادوا التعايش مع تقدير الذات المتدني والضغط المرتبط بالعمل.

تستكشف هذه الورقة الحاجة إلى مساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs للتغلب على مركب النقص (وفي الغالب غير المعترف به) لديهم. وتقدم بيانات من أبحاث كمية ونوعية أجريت بهدف تقييم المدى الفعلي للمشكلات التي يواجهها المدرسون غير الناطقين للغة NNSTs، وبناء على التغذية الراجعة الأولية من مشروع لا يزال جارياً حالياً، تقترح طرقاً لمساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ليتمكنوا من التغلب على عدم الثقة بالنفس وتقدير الذات.

وقد تم تخصيص المبحث الأول لإلقاء نظرة سريعة إلى جذور التمييز الذي يواجهه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs وكذلك إلى المناخ الفكري الذي جعل من الممكن ظهور هذا التمييز القاسي والواسع الانتشار بدون أي معارضة عملية. ويقدم المبحث الثاني نتائج جزئية من استطلاع أجري في البرازيل، وهو بلد ينتمي إلى ما يسمى "الدائرة الموسعة""expanding circle" من حيث تقسيم كاشرو الشهير للبلدان بحسب المكانة الممنوحة للغة الإنجليزية (Kachru , 1985). ويناقش المبحث الثالث الخطوط العريضة والنتائج الأولية لتجربة في بحث إجرائي (والذي لا يزال في طور الإعداد) هدفت إلى تمكين المدرسين من غير الناطقين للغة NNSTs وتمكينهم من التغلب على مخاوفهم. أخيراً، سأقدم في المبحث الرابع آراء تتعلق بسبب اعتقادي بوجود حاجة ملحة لتنسيق الجهود للتخلص من أسطورة الناطق الأصيل native speaker، ومن بين أشياء أخرى، إدانتها باعتبارها إيديولوجية تماماً ( Rajagopalan, 1997) والبحث عن أدوات مفاهيمية بديلة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وكذلك تقويم كفاءة المتعلم بها.

## ٢- كيف أصبح المدرسون غير الناطقين باللغة مهمشين؟

**How the NNSTs came to be marginalized**

لوقت طويل سادت هيمنة الناطق باللغة عالم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، الذين كان قابعاً في مركز سلطوي آمن ومتغطرس ومعصوم بشكل مطلق، استطاع من خلاله، حتى وقت قريب، أن يتأمل في العالم أسفل منه ويدعي بجرأة: "أنا سيد كل ما أبحث فيه وحقي في ذلك لا منازع له" وكما أشار ماي (Mey, ٧٠ :1981) بشيء من القلق: "الناطق باللغة هو المعيار النهائي لكل الأمور اللغوية: إن حكمه ينهي كافة النزاعات، سواء كانت بشأن الجمل، أو الاشتراطات اللغوية، أو الأفكار الأصيلة، أو أي شيء لديك. ومثل ملوك العصر القديم، لا يمكن للناطق باللغة ارتكاب أي خطأ، فهو فوق القوانين جميعاً: فهو نفسه القانون، قانون العالم".

أصبح تدريس اللغة بشكل عام، وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بشكل خاص، ما بين الستينيات والثمانينات من القرن العشرين، تحت التأثير البالغ للغويات النظرية حيث تصادف أن يكون النموذج الشمولي paradigm المهيمن هو القواعد الاشتقاقية Generative Grammar. رفع تشومسكي وأتباعه من رمزية الناطق باللغة حرفياً إلى مكانة البداية والنهاية في كل التنظير الذي يتعلق باللغة. ومن مزود للمعلومات الأولية لعلماء اللغويات الميدانيين لكي يعملوا عليها، أصبح الناطق باللغة هو الموضوع الفعلي للنظرية اللغوية. وأن التنظير حول اللغة والغوص في عقل الناطق باللغة، لم يكن ذات قيمة وكان عبارة عن نقطة على السطر. وبالنسبة لأصحاب اللغة يعني أن يعرفوا لغتهم. وفيما يتعلق باللغوي المهتم في فهم أعمال القواعد grammar، كانت الرسالة بسيطة: "إنه كل ما تعرفه على الأرض وكل ما أنت بحاجة لمعرفته" وبهذا التأليه، أصبح الناطق باللغة العلامة التجارية القوية التي تضفي المهابة على صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL التي تدر بلايين الدولارات حول

العالم، والتي بقيت هيمنتها الناعمة تحت الجلد غير ملاحظة إلى حد كبير، حتى بداية تسعينات القرن العشرين عندما تجرأ باحثون مثل فيليبسون (Phillipson, 1992) وبينيكوك (Pennycook, 1994, 1998) وبادروا بإطلاق الصافرة. لقد أصبحت اللغة الإنجليزية نفسها في ذلك الوقت سلعة، و تحولت فكرة النطق باللغة native-speakerhood إلى شهادة جودة، واعتماد، وصحة ١٠٠٪ للمنتج المطلوب المعروض للبيع (وكان بشكل روتيني يتم تحذير المشترين المرتقبين ألا تخدعهم النسخ المزيفة الرخيصة وطلبوا التحقق من ختم المصنع بالنسبة لأي انتهاك محتمل).

إننا لا نقصد تحميل تشومسكي نفسه المسئولية المباشرة عما فعله مدرسو اللغة والمختصون باللغة بأحد مفاهيمه العظيمة، ولكن تبقى الحقيقة أنه، في عالم تدريس اللغة بشكل عام وتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بشكل خاص EFL، فإن أحد المفاهيم المتحكمة بالأمر (ولسوء الحظ، في مجالات عديدة، لا يزال موجوداً) الذي ينحرف عن إطار الثورة العظيمة في اللغويات كان ما أطلق عليه في مكان آخر "تأليه" الناطق باللغة" (Rajagopalan, 1997)، حيث الناطق باللغة، حسب التعريف، لا يخطىء أبداً (والذي أصبح هو نفسه يفكر فيه، كصفة إلهية حقيقية)، بافتراض الزعم البدهي أنه يجب اعتبار الناطق باللغة المصدر الوحيد الموثوق بالنسبة "لكافة الجمل القواعدية، بالنسبة للغة المختلف عليها. ومثلما قال مفيستوفيليس لـ فاستوس (Marlow Mephistopheles) في مارلو "أحيثما نكون توجد الجحيم، وحيث توجد الجحيم، لا بد أن نكون فيها"، فإن الناطق باللغة القدير تماماً ربما يقول: "إن ما أقوله هو اللغة [التي تلاحقونها] واللغة هي ما أتكلم به". وبالتالي تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية كان يعني تقليد الناطق باللغة بأفضل ما يمكن، وبمعرفة تامة أن كل ما يتمناه المرء كان أن يُفهم آجلاً وليس عاجلاً. وفي العصر الذهبي للأسس الاشتقاقية ومناهج التدريس التي

استلهمت منها (وبأسلوب منسق، مع ظهور ما سمي بمناهج التدريس الاتصالية التي جاءت في أعقابها)، لم يكن نادراً أن نعثر على مدرسين متلهفين صراحة لتدريس طلبتهم استراتيجيات التردد وترداد جمل في منتصف الكلام، وأبرزها تقنيات الهمهمة و"ممم"، "اووب"، "شيء من قبيل"، "كنوع من"، أقصد، وما إلى ذلك- والذي يشجع الدارسين المتمكنين من أن يلتقطوا ضمن العملية بعض الترنيمات اللفظية النشاز والمستفزة (Rajagoplan, 2001a:82). إن المبدأ الأساسي هو: إذا لم يكن ممكنا أن تكون ناطقاً باللغة، على الأقل حاول أن تكون مقبولاً لديهم. إن حقيقة أن تشومسكي نفسه، كان معظم الوقت تقريباً، يتكلم عن ناطق مثالي باللغة -والذين لا يختلطون بالبشر الطبيعيين الذين يمشون على وجه الأرض- لم يفعل إلا القليل لتثبيط أو منع أولئك الذين يتقيدون بحرفية مشهد الأصالة nativity، ممن يفضلون إغفال التفاصيل غير الملائمة.

وبالنسبة لمعظم مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNSTs، فإن الفكرة العامة لصفة الناطق باللغة عملت عبر السنوات ككابوس مخيف، وحلم مفزع. وبشكل عام، خلال تدريبهم المهني، يتم تعليم مدرسي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين بها NNSTs تقدير الناطق باللغة باعتباره "الحالة النهائية التي يمكن أن يصل إليها دارسو اللغة الأولى والثانية بعتباره الهدف النهائي في تعليم اللغة" (Van der Geest, 1981:317). وفي الحقيقة، ليس صعباً أن نعثر على مدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ممن تعرضوا لغسيل دماغ تام معتقدين أن هدفهم الأسمى هو أن يصبحوا ماهرين في اللغة بحيث يرحب بهم في مجتمع الناطقين باللغة باعتبارهم "أعضاء عاديين". وبشكل مختلف عن الناطق الأصيل، فإن الناطق غير الأصيل كان بشراً - وفي الحقيقة، جميعهم بشر أيضاً، ليس إلا لسبب واحد أنه عرضة للخطأ وبالتالي كان

بشكل مطلق تحت رحمة الناطق باللغة الذي كانت لديه وحده سلطة الغفران. وبهذا المعنى أصبح مشروع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL امتداداً للاستعمار الأوروبي في القرن التاسع عشر ووجهها الآخر يسمى الهيمنة (والتي للمصادفة، وبشكلها البدائي على الأقل، كانت قد سقطت في العار ولا زالت). وكما يحذر فيليبسون (Phillipson, 1992:1): "[...] و بينما حكمت بريطانيا العظمى البحار في الماضي، فان اللغة الإنجليزية تحكمها ألان. لقد أفسحت الإمبراطورية البريطانية الطريق أمام إمبراطورية اللغة الإنجليزية".

إن هذا البعد الإمبريالي المتنكر لمشروع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL العالمي كان له نتيجة مباشرة في ربط الناطق غير الأصيل في منزلة "المواطنة من الدرجة الثانية" في مهنة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL والتي لم يكن هناك أمل للتخلص أو الانعتاق منها[٣]. إن غاية ما يمكن أن يرجوه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs في أن يصبحوا ناطقين أصيلين native هو تكريمهم بلقب الشرف "الناطق شبه الأصيل" (near native)، وهو المرادف اللغوي للفروسية التي تمنح بتعطف لأنصار الملكية المميزين.. ومع ذلك، فإن الناطق شبه الأصيل، وحسب التعريف، كان شخصاً يفتقر تماماً إلى صدق دماء في عروق الناطق الأصيل باللغة، ولهذا السبب، كان يصفه ميدجايز (Medgyes, 1994) بأنه "ناطق كاذب"، أي لنقل، محتال ذكي والذي بالرغم من ذلك يعمل حتى يتم اعتباره ناطق أصيل – على الرغم من أن ميدجايز (Medgyes, 1994: 17) نفسه شدد على حقيقة أن كفاءة "الناطق الكاذب" أحياناً "قد تفوق كفاءة الناطق الأصيل باللغة في جانب أو أكثر". وفي الحقيقة، فإن كونه غير ناطق أصيل

---

[٣] وبشكل طبيعي، مع التحفظ أن من المألوف في مثل تلك المجالات أن تميز ثقافتين مهيمنتين في تدريس اللغة الإنجليزية ELT، وهما الدوائر الأمريكية والبريطانية.

للغة، والأسوأ من ذلك، عدم قدرته على أن يصبح ناطقاً أصيلاً باللغة أبداً مهما حاول من جهد، أصبح ذلك غالباً مصدرا للقلق والإحباط الوظيفي، الذي يكدر حياتهم طوال الوقت ويجعل شعورهم الدائم الركض وراء إغراءات نموذج بعيد المنال[٤].

ولحسن الحظ، بدأت الأمور تتغير، فلم تعد اللغويات تعتبر مكاناً متميزاً يرجع إليه المدرسون من أجل أفكار جديدة وحديثة بشأن عملهم ( Rajagopalan, 2003a)؛ وأن الصرف الاشتقاقي لم يعد كذلك النموذج الشامل paradigm المهيمن في اللغويات المعاصرة. وعلاوة على ذلك، وبفضل أعمال علماء مهمين مثل فيليبسون، بينيكوك، وغيرهم الكثيرين، فقد تزايد الوعي بين المتخصصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFLفي كافة أنحاء العالم بالدلالات الإيديولوجية للمشروع الذي ينخرطون فيه. وبعيداً عن كونه نقطة مرجعية نظرية بريئة في تدريس اللغة، فإنه يُنظر إلى رمز الناطق باللغة الأصيل اليوم كمفهوم بدلالات إيديولوجية، وغالباً عنصرية في الحقيقة. وكلما أصبح الناس أكثر وعياً بالاستخدام الإيديولوجي للمفهوم، لم يعد الناطق الأصيل نجماً في السماء ترنو إليه العيون، ولكنه في طريقه للانحدار باطراد ( Rampton, 1990; Canagarajah, 1999a; Graddol, 1999). وفيما يتعلق باللغة الإنجليزية كلغة عالمية، أصبحت فائدة مفهوم الناطق الأصيل محل شك حتى كنقطة مرجعية (McKay, 2002) (وفيما يلي المزيد حول هذا الموضوع).

---

[٤] في عام ١٩٩٤، تغيرت السياسة التعليمية الحكومية الرسمية من اشتراط تدريس اللغة الإنجليزية البريطانية BrE القياسية إلى خيار التدريس بأي من الشكلين التعليميين سواء الإنجليزية البريطانية BrE أو الإنجليزية الأمريكية AmE (حيث تعامل الإنجليزية الأمريكية AmE من قبل العديد من المدرسين كشقيق غير مرغوب)

وفي حين أن هذه التطورات مرغوبة وكان ينبغي أن تحدث قبل وقت طويل، فلا يزال هناك الكثير من العمل الذي يجب القيام به عن طريق تمكين المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs وتشجيعهم على إعادة التفكير بأدوارهم في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وهنالك حاجة ملحة لمساعدتهم في التغلب على نموذج العجز المهلك الخطير في كفاياتهم المهنية والذي فرض عليهم كجزء من أجندة مغرضة، والتي أصبحت عبر سنوات عديدة، تتقبلها وبصمت تعلمت التعايش معها. إن جاذبية الوضع يمكن قياسها من خلال الحقيقة التي سلط الاستطلاع الأضواء عليها والذي سنشير إليه في المبحث أدناه – إن العديد من المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs يحاولون التعويض عن مركب نقصهم المزعج من خلال التظاهر (والتغرير بأنفسهم في العملية) بأنهم لا يجدون أي حرج مع حالتهم الوضيعة.

### ٣– نظرة في عقلية المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs ومخاوفهم المهنية

بهدف تقييم المدى الدقيق للضرر الذي حدث لمشروع تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL نتيجة للتملق غير المشروط للناطق الأصيل ولاحقاً تصنيف المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs كمواطنين من الدرجة الثانية، أجرى المؤلف الحالي استطلاعاً في البرازيل، وهي البلد الأكبر في أمريكا الجنوبية وواحد من اللاعبين الأساسيين في الجغرافيا لسياسية في المنطقة. وكما أشرنا من قبل، فإن اللغة الإنجليزية في هذا البلد هي لغة أجنبية إلى حد كبير، مع أنه وبفضل العلاقات المتشابكة بين الشمال- والجنوب التي تطورت عبر السنوات في الأمريكيتين، فإن الدور الدقيق للغة الإنجليزية ليس من السهل تحديده (Rajagopalan, 2003b; Rajagopalan forthcoming-2; Rajagopalan & forthcoming). تألف الاستطلاع من وسيلتي جمع البيانات الكمية

والنوعية. كان الجزء الكمي من الاستطلاع يقوم على استبانه تألفت من ٨- أسئلة طرحت باللغة البرتغالية ، وهي اللغة الوطنية للبلد واللغة الأولى للغالبية العظمى من المستجيبين. تم توزيع حوالي ٥٠٠ نسخة من الاستبانه، تم استرجاع ٩٠٪ منها في الوقت المحدد لمعالجتها واستخراج النتائج. شجع قرار استخدام لغة البلد الأصلية عليه قلق هام خلال مرحلة جمع البيانات: وهو جعل المستجيبين يشعرون بأنفسهم بشكل كبير، بالنظر إلى المكانة الخاصة للغة الإنجليزية في حياتهم المهنية واحتمالية أن تقلل النسخة الإنجليزية من الاستبانة من استدعاء استجابتهم بدون وعي منهم (انظر الملحق أ ، من أجل ترجمة للاستبانة الأصلية إلى اللغة الإنجليزية).

لقد كان مفهوماً بوضوح منذ البداية أن الهدف الأساسي للمرحلة الكمية الأولى من الاستطلاع تأكيدياً وليس استكشافياً. وبعبارة أخرى، كان هناك توقع واع لنوع النتائج التي سنحصل عليها. لقد شجع على استخدام الاستبانة الرغبة في التأكد من أن التوقعات الحدسية للباحث، التي تقوم على الخبرة في تدريس اللغة الإنجليزية في مدى واسع من سياقات التدريس، تتطابق مع آراء الشريحة الخاصة من المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs التي تم استهدافها بالدراسة. وتبين نظرة سريعة إلى النتائج تطابقهما إلى حد كبير.

ومع ذلك، فإن تحليلاً أولياً للنتائج يبرز بعض المفاجآت كذلك، فالسؤالين (٦)[٥] و(٧) استدرجا بشكل كامل ما بدا أنها إجابات غير متسقة. وفي حين أن نسبة

---

[٥] في مساق اللغة الإنجليزية لطلبة السنة الأولى في جامعة جاقل يقرأ الطلاب الروايات الآتية: تشناو آتشيب، "أشياء متناثرة"، لندن: هاينمان ١٩٥٨، نادين جورديمر، "شعب جولاي"، نيويورك: مطبعة الفايكنغ ١٩٨١، جامايكا كينكايد، السيرة الذاتية لأمي، نيويورك، فارار شتراوس وجيروكس، ١٩٩٦، ماكسين هونغ كينغستون، المرأة المحاربة، لندن: بيكادور (١٩٧٥) ١٩٨١، آيي تان، نادي جوي لاك، لندن: فيناج (١٩٨٩) ١٩٩٨، آليس والكر، لون الأرجوان، كيمبريدج: مطبعة جامعة كيمبريدج (١٩٨٣) ٢٠٠٠.

كبيرة بشكل مدهش من المستجيبين (٨٨٪) أنكروا بشكل مطلق أن يكونوا في وضع شعروا فيه بالتهميش بسبب عدم كونهم ناطقين أصيلين باللغة التي يطلب منهم تدريسها (السؤالين٦ و٥)، كشفت الاستجابات العديدة التي قدمتها نفس المجموعة على السؤال (٧) أنهم يعتقدون أن إعدادهم لم يكن كافياً (الإجابة (42%-(a)، وكانوا تحت ضغط نفسي متواصل (الإجابة (35%-(b)، والتقليل من قيمتهم كمتخصصين (الإجابة (64%-(c)، ومتخلفين عندما يتعلق الأمر بالتقدم الوظيفي (الإجابة (-(d 52%)، وقدرهم الركض وراء مثال مستحيل (الإجابة (40%-(e)، أو حتى معاملتهم "كمواطنين من الدرجة الثانية" في الأماكن التي يعملون فيها (الإجابة (66%-(f). وتتضمن التفسيرات الممكنة لهذا التفاوت – فيما يتعلق بالسؤال (٦) – الخوف من أن "يفهموا) بأنهم يقبلون عدم الكفاية المهنية، وهو الجانب السلبي من السؤال نفسه، والإيحاءات غير المقبولة لكلمة (menosprezadoa) البرتغالية في الاستبانه، المستخدمة لتنقل فكرة "المهمش" في النسخة الإنجليزية.

باستثناء النتيجة المدهشة التي ذكرناها في الفقرة السابقة، فقد أكدت نتائج الاستطلاع عملياً "مشاعر الاستياء" لدى هذا الباحث فيما يتعلق بالمدرسين من غير الناطقين للغة NNSTS ومخاوفهم. كذلك أكد غالبية المستجيبين الفرضية التي كانت الأساس للسؤال (٥). إن تجربة العيش في بيئة ناطقة باللغة الأصيلة غالباً يعبر عنها المدرسون الناطقون باللغة NNSTs باعتبارها أثمن ما لديهم وأنها تحصنهم من الاتهام بعدم إتقان اللغة بشكل كافٍ (وهي حقيقة عكستها بصدق ممارسات التوظيف). والإجابة التأكيدية على الفرع (ج) من السؤال (٥) (تقريباً ١٠٠٪) لا بد بالتالي اعتبارها ليس بالضرورة كتأكيد حقيقي للسهولة الكبيرة التي يجدها المستجيبون مع اللغة ولكن كملاذ نفسي من الشبهات المزعجة فيما يتعلق بإعدادهم المهني.

كلما انتقلت التجربة إلى أسلوبها النوعي، جرى تأكيد عدد من هذه النتائج بشكل كلي، أو استبدلت بصور أخرى أكثر منها دقة وملائمة. وفي الحقيقة، فإن ما تثبته التجربة ولا يدانيه شك هو تفوق المدخل النوعي على المدخل الكمي في جمع لبيانات في سياق الأبحاث مثل البحث الذي نعرضه في هذه الورقة. ينجح المدخل النوعي، بتركيزه على المقابلات الشخصية، مفتوحة النهاية، وغير الرسمية، حيث تسود التبادلات الحوارية التفاعلية على السلسلة الجافة من السؤال - والجواب أحادية الاتجاه، في استدعاء استجابات أكثر عفوية من المقابلَين لسبب بسيط وهو جعلهم يشعرون كشركاء في المشروع كله وليس مجرد "أفراد في دراسة".

وبالتالي، أصبح واضحاً خلال المقابلات الشخصية التي أجريت للمتابعة خلال المرحلة النوعية من الاستطلاع، أنه لم تكن هناك علاقة ارتباطيه بين الزمن الذي قضي في بيئة ناطقة باللغة وإتقان المدرس للغة(٦). وبعض المدرسين الأكثر طلاقة، كما تبين، كانوا قد سافروا خارج بلدانهم، بينما البعض الآخر ممن زعموا أنهم عاشوا في بيئات ناطقة باللغة الإنجليزية أظهروا في الغالب قدراً معيناً من الصعوبة في التعبير عن أنفسهم بطلاقة باللغة الأجنبية. وهنا لدينا مؤشر واضح على أن ما يهم حقيقةً عند تقييم الثقة بالنفس لدى الدارسين ليس بالضرورة معرفتهم باللغة الفعلية القابلة للفحص علناً، ولكنها الطريقة التي يتصورون بها أنفسهم ويقيمون بها مستوى الطلاقة لديهم.

أخيراً، النتيجة المثيرة (بطريقة ما، متوقعة بعض الشيء —من حيث وجود الفكرة في الاستبانه) من الاستطلاع كانت تتعلق بعلاقة ارتباطيه محددة بين درجة تقدير الذات لدى المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs، من جهة، وطول أمد الخبرة التدريسية للمستجيبين؛ ومن جانب آخر بيئاتهم التدريسية. لقد تبين أن ذوي الخبرة

التدريسية القليلة (وكما هو مفترض من الجيل الأصغر سناً) كانوا أقل قلقاً بشأن كونهم غير ناطقين أصيلين ممن كانوا في المهنة عشر سنوات فأكثر. ويبدو أن هذا يشير إلى أنه مع التشديد الحديث على تعليم المعلمين والاتجاهات الريادية مثل التعليم بالتأمل، والأبحاث الإجرائية وما شابه، حيث يفترض أن الداخلين حديثاً للمهنة لديهم معرفة قليلة، كان المستجيبون الذين ينتمون إلى فئة عمرية أصغر سناً أقل اكتراثاً بأسطورة الناطق الأصيل مما هم زملاؤهم الأكبر سناً. وبالنسبة لارتباط البيئة التدريسية بالتقييم الذاتي للمعلم، كان مدرسو مدارس اللغة الخاصة يميلون للتقليل من تقدير إعدادهم المهني مقارنة بالإعداد المهني للمدرسين الناطقين باللغة (NSTs 95%)، بينما النتائج من استطلاع مشابه (يستخدم نفس الاستبانه) أجري بين مختصين يعملون في بعض الجامعات (واحدة خاصة، وواحدة حكومية)، أظهرت أن المستجيبين في هذه الفئة الأخيرة لم يكن لديهم مثل تلك المشاعر السلبية (٨٠٪)، لأنهم نظروا إلى تعليم المعلمين على نطاق أوسع بكثير، حيث كانت الكفاية اللغوية مجرد كفاية واحدة- ولم تكن بأي حال هي الاهتمام الغالب - من بين المتطلبات الأساسية.

## ٤- نحو تعليم التمكين

**Towards a pedagogy of empowerment**

لا تزال التجربة في الأبحاث الإجرائية التي سأكتب عنها في هذا الجزء في مرحلتها المبكرة جداً، ويتم إجراؤها كجزء من مشروع متواصل. وفي بداية عام ٢٠٠١، طُلب من الباحث الحالي تقديم استشارة لمعهد لغة إنجليزية مملوك للقطاع الخاص حول أمور تتعلق بالمدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs وخاصةً فيما يتعلق بمخاوفهم المرتبطة بالعمل. المعهد المسمى "الجمعية البرازيلية للثقافة الإنجليزية" (Sociedade Brazileira de Cultura Inglesa) (ويسمى فيما بعد معهد الثقافة

الإنجليزية)، وهو الأكبر من نوعه في ساو باولو، بالبرازيل، والذي لبعض الوقت كان يبحث عن طرق "لإعادة تأهيل" مدرسيهم في اللغة الإنجليزية الأربعمائة ونيف المتعاقدين معهم على أساس دوام كامل أو جزئي بطرق لا تشعرهم بالتهديد. تم استشارة المؤلف الحالي حول إمكانية العمل على المشروع، الموجه نحو أولئك المدرسين في المستويات العليا من التنظيم الداخلي للمعهد (ويشار إليه بـ "القسم الأكاديمي")، ومعظمهم يكرسون أنفسهم لضمان نوعية التدريس وتوحيد المعايير عبر فروع المعهد الستة عشر من خلال تقديم تدريب منتظم أثناء الخدمة وإعداد المدرسين لامتحانات مثل شهادة مدرسي اللغة الإنجليزية الأجانب (COTE)، ودبلوم تدريس اللغة الإنجليزية للكبار (DELTA) – الذي تديره عبر العالم رابطة الاختبارات المحلية في جامعة كمبريدج (UCLES). وبعبارة أخرى، شكل الأشخاص الذين أجري بينهم المشروع على أساس تجريبي نوعاً من "مراكز الدراسات" داخل المعهد.

ربما يجب قول كلمة أو اثنتين فيما يتعلق بممارسات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في البرازيل عند هذه النقطة وقد تساعدان في وضع معهد الثقافة الإنجليزية في بؤرة التركيز (والذي يوجد عملياً في كل مدينة هامة من البرازيل، مع أن الوحدات الإقليمية المختلفة مستقلة ذاتياً بعضها عن بعض). وإلى جانب بضعة معاهد مشابهة للغة، يشكل معهد الثقافة الإنجليزية استثناءً من القاعدة إلى المدى الذي تصل إليه معايير تدريس اللغة الإنجليزية في البرازيل ( Rajagopalan & Rajagopalan forthcoming). وكما أشار فالك (Falk, 1991:8 cited in Consolo, 1996:8)، فإن معايير التدريس في المعهد الثقافي الإنجليزي "أعلى كثيراً من تلك المطلوبة لمدرسي المرحلة الثانوية". يحمل المرشحون لوظيفة التدريس في المعهد الثقافي الإنجليزي على الأقل شهادة الكفاءة في اللغة الإنجليزية (جامعة كمبريدج)، والكثيرون لديهم كذلك درجة الدبلوم أو الماجستير في

تدريس اللغة الإنجليزية ELT أو اللغويات التطبيقية، وفي الغالب من جامعات بريطانية أو أمريكية. وبشكل طبيعي، فإنهم من بين المدرسين الأفضل أجوراً في ميدان تدريس اللغة، ويشكلون أقلية في مهنة ليس لديها إلا النزر اليسير لتحتفي به في بلد مثل البرازيل، حيث في أحسن الأحوال بادرت الحكومات المتعاقبة- العسكرية والمدنية على حد سواء - لتحسين المعايير التعليمية الكلية. وفي البلد، معايير تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL ليست قريبة أبداً مما يمكن اعتباره في الحد الأدنى مرضياً. ويلاحظ كول وستوينوف (Kol & Stoyonoff , 1995:5) أن "المدرسين لا يحصلون على تعريف أساسي جداً باللغة الإنجليزية". ويكون المدرسون بشكل عام ذوي إعداد غير كافٍ وغالباً يحصلون على أجور متدنية، وبالتالي لديهم اهتمام قليل في الاستثمار في تطورهم المهني (Gimenez, 1994; Almeida Filho, 1998; Rajagopalan forth coming).

وسبق التوضيح، أن القلق الأساسي للمعهد الثقافي الإنجليزي-ساو باولو هو عمل شيء بخصوص الشكوى المتكررة من أفراد الكادر التعليمي فيما يتعلق بنقص ثقتهم بأنفسهم عند التعبير عن أنفسهم بحرية باللغة الإنجليزية، خاصة أمام جمهور آخر غير طلبتهم المعتادين. وكشفت مقابلة لتقصي الحقائق على أساس غير رسمي مع بعض أولئك المعنيين عدم سلاسة في حضور "الناطقين الأصليين". إن الخشية من ارتكاب أخطاء- أصبح واضحاً أن مخاوفهم من هذا الجانب كان مبالغاً فيها إلى حد كبير، لأن معظمهم كانوا ذوي طلاقة باللغة الإنجليزية بالفعل- في الغالب ثبطتهم، كما قالوا، خاصةً في المواقف التي تطلبت منهم الكلام أمام العامة أو تقديم عرض لأوراقهم في المؤتمرات الأكاديمية داخل البلد أو في الخارج، حيث شجعهم المعهد على أن يقوموا بذلك من حين لآخر (جميع المصاريف مدفوعة). وباختصار، إن ما أرادوه كان مشروعاً مصمماً لمساعدتهم الخروج من دائرة نقص الثقة بالنفس.

لماذا قرروا الطلب من كاتب هذه الورقة تقديم المساعدة لهم؟ لعدة أسباب: في البداية، وكطرف من خارج المعهد، حضور الكاتب الحالي لن يكون تهديداً لهم في أذهانهم. وكذلك، باعتباره شخصا ولد ونشأ في بلد ينتمي إلى "الدائرة الخارجية" عند كاشرو، فإن الكاتب الحالي (الذي شخصيته اللغوية ليست سهلة وصعبة المراس، ويتجاوز التصنيفات المفاهيمية مثل الناطق الأصيل native/ وغير الأصيل non-native) كان يعتبر محاوراً مثالياً. وإلى جانب ذلك، العديد من المشاركين المفترضين في المشروع كانت لديهم من قبل فكرة ما عن آراء المؤلف فيما يتعلق بمفهوم الناطق الأصيل native ودوره في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، والتي بثها من خلال أعماله المنشورة ومداخلاته في المؤتمرات.

يُنفذ المشروع الذي لا يزال جارياً حتى اللحظة (لحظة إعداد هذا الكتاب عام ٢٠٠٦)، من خلال مواجهات دورية مع المجموعة المستهدفة المذكورة أعلاه. وللبدء بالمناقشة، تم التوصية بالنصوص التي تثير إشكاليات في ممارسات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL عبر العالم كقراءات مسبقة. وكان الهدف الأساسي، كما وضعوه لأنفسهم بشكل تقريبي، هو "تحريك المياه الراكدة" للحكمة الموروثة في الأمور التي تتعلق بمجموعة من القضايا في اللغة وتدريس اللغة، وكذلك بعض المسائل الأوسع التي أثارها انتشار اللغة الإنجليزية عبر العالم ودلالاتها لصياغة السياسات اللغوية في البلدان المضيفة.

وكما قد نتوقع، فإن ردة الفعل الأولية من قبل مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL عند ما طلب منهم النظر إلى البعد الإيديولوجي من المشروع العالمي الذي يشاركون فيه شاءوا أم أبوا كانت الإشارة إلى نطاق فعلهم المحدود. وكمدرسي صف، على نفس النسق تمضي ردة الفعل السائدة، أن هناك نطاقا محدودا لما يمكنهم عمله.

ودلالة ذلك هي أنه ليس لهم أي رأي في اتخاذ القرار، والذي يتخذ في المستويات العليا ويمرر للمستويات الدنيا في سلسلة أوامر واحدة. إن التحدي الأكبر، بالتالي، هو إقناعهم أنه بينما صحيح تماماً أن سنونو واحد لا يأتي بالصيف، فإن واقع الحال بدرجة مساوية هو أنه ما لم يتخذ سنونو واحد أو آخر الخطوة الأولى، فإن بقية طيور السنونو قد تفضل الاسترخاء كذلك، متبعة غريزتها الطبيعية في التجمع سوياً، بتوقع متشائم أن الصيف الذي ينتظرونه بلهفة، كما تعلمون جميعاً، ربما لم يبدأ بعد. وبعبارة أخرى، فإن التخطيط اللغوي يعتبر مجرد أحد طرفي الخط المتصل الذي طرفه الآخر هو الممارسات الصفية الفعلية- حيث إن المدرس الذي ينحصر نطاق تأثيره ضمن الجدران الأربعة للصف فقط لا يمكن أن يلعب أي دور هام في البدء بعملية تربوية تؤدي في النهاية إلى تغييرات هامة في السياسة التربوية في قمة الهرم (Canagarajah, 1999).

وعلى الرغم من أن الدراسة نفسها هي مرحلة أولية، فمن الممكن اكتشاف بعض أشكال الاشتباك البارزة التي تنشأ عند تأسيس علاقة عملية مع مجموعة يختارها المعلم. إن النتيجة المبكرة والمشجعة جداً كانت تصور أن هؤلاء المدرسين يعرفون من صميم قلوبهم أنه كانت هناك مشكلة حقيقية يلزم تناولها. إن مركب النقص الذي عبر عنه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs واسع الانتشار جداً أكثر مما قد يبدو للوهلة الأولى. ولا يهم مدى الصعوبة التي قد يقنع بها المدرسون أنفسهم بصفاتهم الإيجابية كمختصين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL- والتي تشمل، كما قد يخبرونا هم أنفسهم، تفوقهم الواضح في مقابل العديد من المدرسين الناطقين باللغة NSTs عندما يصل الأمر إلى التشديد على مصادر الخطأ البين – لغوية interlingual التي تنشأ من النقل السلبي بين اللغة الأولى (كما في عبارة "Thanks God!"* بدلاً من "Thank God"، والتي تقدم تفسيرات نحوية كافية من ناحية تعليمية لاستخدامات معينة

(كما في "... No sooner I had"* بدلاً من "No sooner had I..."، إلخ)-وفكرة أنهم لا يمكن أن يكونوا على قدم المساواة مع زملائهم الناطقين باللغة NS تجعلهم غالباً يدخلون في روح التماثل أو حتى الانهزامية، مما يمهد الطريق للإحباط وانعدام الحماسة للاستمرار في الاستثمار في أنفسهم.

ومن الواضح أن هذه النتائج السلبية لا يمكن تجنبها إلا إذا تم اتخاذ خطوات في الوقت المحدد لضمان أن الروح المعنوية للمدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs لا تسوء بحيث يصعب السيطرة عليها، مما يجعلهم غير قادرين على تحقيق قدراتهم المهنية بشكل كامل. وهذا بدوره يتطلب إستراتيجيات تمكين مخطط لها بعناية تهدف إلى إقناع المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs بالمساهمة الهامة التي يمكنهم تقديمها لمشروع التدريس بناء على الخبرات اللغوية الكبيرة التي مروا بها وما يدعوه كوك (١٩٩٩، Cook هذا الكتاب) الكفايات المتعددة التي اكتسبوها طوال السنوات. إن العديد من المدرسين من غير الناطقين باللغة NSTs ممن أقحموا إلى مربع الدفاع باستماتة، أو حتى أحياناً موقع الخضوع بتذلل، بحاجة لأن يعاد تأهيلهم من أجل إدراك أن العديد من محنهم المرتبطة بالعمل هي فعلياً نتيجة برنامج صمم بإحكام لضمان تميز فئات محددة من الناس على حساب الآخرين.

وبشكل واضح فإن أي جهد لإحداث تغييرات هامة في عقلية المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs (أو أي شخص بالنسبة لذلك الأمر) لن يكون بأي حال مهمة سهلة أو سيقود إلى نتائج إيجابية بين عشية وضحاها. وبشكل عام، إن ما نطلبه منهم هو تعلم السباحة بعكس التيار. إن السوق يرفع من قيمة الناطق الأصيل باللغة؛ و يريد الطلاب وأولياء الأمور وكل شخص تقريباً تعلم اللغة من فم الحصان مباشرة- وفي الحقيقة فإن المنطق السائد حول هذا الموضوع هو حرفياً منطق الحصان. وفي عالم ما بعد الصناعي وعالم الليبرالية الجديدة مَنْ سيجرؤ على تحدي ما يمليه السوق؟ الجواب

على ذلك هو أنه: بسبب أن السوق يتصرف بطريقة معينة ويتطلب أشياء محددة فذلك لا يعني أن السوق نفسه لا يمكن جعله يدرك الأشياء بشكل مختلف. وبعبارة أخرى، حتى الفارق الذي قيل بشأنه الكثير بين "رغبات" و"احتياجات" المتعلمين، فليس ساكناً أبداً، ويمنح مرة واحدة وللجميع، لكنه يخضع لرياح التغيير التي تهب من الخارج. وكما رأينا من قبل، بعض "الرغبات" اليوم كان منشؤها فعلياً على رقعة الرسم لأولئك الذين كانت مراهناتهم كبيرة في سوق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL. إن العديد من "الرغبات" التي ترتبط بالطلب على مدرسين ناطقين باللغة NSTs المشهود على نطاق واسع، والمواد الحقيقية والكثير من المواد التعليمية التي يتم تسويقها باعتبارها تؤدي إلى تدريس "الكفاية الاتصالية" كانت قد بدأت حياتها فعلياً كـ "احتياجات" (ليس للمشترين المتوقعين، ولكن للباعة المعنيين)، والتي تحفظها بحماس بعيداً عن أعين العامة صناعة و احتكارها للسوق يعتمد بشكل حاسم على المحافظة على السر المصون. وكما يوضح كونسولو (Consolo, 1996: 7)، صناعة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL وقعت في دائرة مفرغة حيث يستخدم وجود مدرسين ناطقين باللغة NSTs – ممن المنافسة كبيرة عليهم في السوق- في كادر التدريس كنقطة بيع رئيسة من قبل معاهد اللغة وهو تتنافس لزيادة أعداد الطلاب المسجلين لديها. الآن، ارتفاع تكاليف استخدام مدرسين ناطقين باللغة NSTs (المرتفعة تماشياً مع تزايد الطلب) يجعل معاهد اللغة تستثمر في صورة المدرس الناطق باللغة NSTs وتحث الدارسين على "المطالبة" بمدرس ناطق باللغة NST أن يدرسهم وليس مدرس غير ناطق للغة NNST. إن هذا الطلب "العفوي" من السوق يستخدم كمبرر لممارسات التوظيف التمييزية. وبملاحظة أن العجلة قد شحذت زخمها بنفسها، بما يكفي لتحريكها ما دام أن العرض من المدرسين الناطقين باللغة NSTs لم ينته. ربما الشيء الوحيد الذي أخفق كونسولو في ملاحظته في مناقشته الرائعة للدائرة المفرغة وهي تعمل هو أن العجلة لا

يمكن أن تستمر في الدوران للأبد لكنها ستطحن حتى تتوقف إن عاجلاً أو آجلاً، ليس إلا بسبب أن العرض supply محدود ولا يمكن أن يلبي بشكل نهائي الطلب المتزايد.

وفي المبحث التالي سوف ننظر إلى بعض الآراء التي قد نجدها ونحن نواجه المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على افتراض أن الطرق إلى الخلاص أمامهم وأنهم يجب ألا يلوموا إلا أنفسهم إن لم يسلكوه.

## ٥- بعض المسائل الرئيسة ذات الأهمية النظرية التي يلزم إثارتها في محاولة مساعدة المدرسين من غير الناطقين باللغة للتغلب على نقص الثقة بالنفس لديهم

**Some Key Questions of the Theoretical Import that Need to be Brought up Trying to Help NNSTs Overcome their Lack of Self-Confidence**

من النادر أن يتوقف الكثيرون في عالم تدريس اللغة عند الناطق الأصلي باللغة- حيث كافة الصفات التي تعزى بشكل خاص لهذا الطوطم التعليمي القوي جداً- ببساطة ليست موجودة في الواقع الذي نعيشه. إن الناطق باللغة الذي يلبي كافة متطلبات الصدق مائة بالمائة مثل وحش كيميرا Chimera لا يمكن أن يوجد إلا في الخيال الخصب لأي لغوي ينظّر من برج عاجي. وحتى لو نجحنا في استدعاء الناطق باللغة من العالم الآخر للخيال، واستثماره "باسم ومأوى محلي"، فإننا سنظل بحاجة إلى التوافق مع النتيجة المحيرة أنه، من منذ اللحظة الأولى للانطلاق إلى البراري من "بيئته الطبيعية" الشاعرية، كان الناطق باللغة محل إدانة بسبب فقدانه أصالته النفيسة بشكل تدريجي. وحتى يحافظ الناطق باللغة على "الجوهرة" من "تلوثها" باللسان الأعجمي، ليس له إلا التشبث بحدود صومعته والنأي بنفسه عن المجتمعات اللسانية الأخرى. وبعبارة أخرى، الناطق باللغة وهو التجسيد الحقيقي "للبربري النبيل"، الذي استند نبله، وبشكل ساخر، على بربريته الأصيلة جداً، أي لتقل، على عزلته (كشيء؟) عن كل ما هو خارجي، وأي تواصل متمدن.

وكما قد يفهم الجميع المفارقة الكبرى، فإن صدق المدرس الناطق باللغة (NST) لا يمكن ضمان وجوده إلى الأبد منيعاً من الاتصال باللسان الأعجمي وأن يثبت كذلك عدم التأثر به نتيجة لذلك، أو، إذا توسعنا في دلالات ذلك للحد الأقصى في سياق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL، فلا يمكن للمدرس الناطق باللغة أن يبقى مدرساً ناطقاً باللغة بشكل حقيقي إلا إذا استمر في مقاومة الميل "لأن يكون أصيلاً" (لنتذكر شيبوليث من محاورة استعمارية) من خلال التواصل الودي المفرط مع الغرباء– والذي بعبارات أوضح يعني أن: صدق المدرس الناطق باللغة NST يتوقف على عدم بناء أي علاقة عن بعد مثل علاقة قوية عن بعد مع متعلمين ناطقين بلغة أجنبية، لئلا يحرمهم التواصل المستمر مع اللسان الأجنبي من نقاء أصالتهم أو براءتها. ولتبسيط الأمور: يمكن للمدرس الناطق باللغة أن يبقى مدرساً ناطقاً باللغة NST فقط إذا لم يقم بالتدريس، والذي قد يبدو تناقضاً في الظاهر، إذا استبعدنا الانخراط في أي تواصل ذي مغزى مع أناس من مجتمعات لسانية أخرى.

وبعبارة أخرى، من المهم "إعادة برمجة" أجيال مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الذين نشاؤا على الاعتقاد أن الناطق باللغة هو كل من ولد في بيئة أصيلة، أو بشكل بديل، أصالة النطق هي موضوع يتعلق بحق المولد. وكما رأينا من قبل، فإن الناطق باللغة الاصيل authenticity يمكن أن يقول ذلك لكن مقابل التنازل عن مؤهلاته الخاصة في تدريس لغته إلى ناطقين بلغات أخرى؛ وذلك بسبب أن البيئة اللغوية التي سيعثر عليها بين أربعة جدران من صف تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL هي بيئة التزاوج اللغوي intermarriage (Selinker, 1972 ,1992). إن أوضاع التزاوج اللغوي هي أوضاع حيث تكون اللغة التي يجري استخدامها "لا تزال في مرحلة التكوين"، أو شيء من هذا القبيل. والمدرس الذي يكون تحت تلك الظروف يكون

إعداده المهني ضعيفا، وغير كفؤ تعليمياً إلى الحد الذي يفشل فيه من إدراك التحديات التي يفرضها سياق التزاوج اللغوي الخاص. وبعبارة أخرى، الناطق باللغة أحادي اللغة بشكل صارم (هذا إن وجد مثل هذا المخلوق الأسطوري في واقع عالم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL) هو النقيض تماماً للمستوى القياسي الذي زعمه لنفسه. وعلى كل حال، فإن المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs هم الذين كانت لديهم بداية مبكرة هنا، ليس إلا بسبب أنهم هم الذين خاضوا بالفعل تجربة التزاوج اللغوي التي يُطلب من دارس اللغة الثانية L2 تجربتها.

حالما يتم الكشف عن الدور المميز للمدرس الناطق باللغة NSTs في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL بنجاح أو على الأقل إثبات أنه يتوقف على سلسلة من العوامل الأخرى ذات الطبيعة الإيديولوجية، فإن المسرح قد يكون مهيأً من أجل مزيد من الدراسة والتي تهدف إلى إقناع المدرسين من غير الناطقين باللغة أنه ليس من السهل بالضرورة أن زملاءهم الناطقين باللغة NSTs لديهم بداية مبكرة بالنسبة لهم ويحتفظون بتلك الميزة طوال حياتهم المهنية. إن الجدل هنا بسيط نوعاً ما ومباشر. إن مما هو مسلم به أنه، مهما يكن المدخل إلى تدريس اللغة الأجنبية EFL الذي تتبناها في سياق معين(إلى جانب الأساليب والتقنيات التي تجيء معها خصيصاً)، فإننا جميعاً متفقون على أن الهدف من أي برنامج لتدريس اللغة هو مساعدة المتعلمين على تطوير كافة المهارات الأربع، ولنا الحق أن نتساءل إن كان الناطق باللغة الذي يدور الكلام حوله كثيراً "متقنا" بدرجة متساوية لكل المهارات الأربع بداعي حق المولد الذي ينسب إليهم على نطاق واسع. إن أي شخص يميل نحو الإجابة بتسرع على السؤال بالإيجاب لا بد أن يتوقف للاهتمام اللازم للحقيقة الحاسمة أن ما يسمى الناطق باللغة هو أصيل فقط في المحادثة، وذلك أيضاً ينطبق على مستوى المنفعة العملية بما لا يدهشنا كثيراً

(وفق أي معيار، بعيداً عن أي نوع من الكفاية يبحث عنه دارس اللغة الثانية L2 عادةً). وإذا تحدثنا عن جزء من التعلم فإن دارس اللغة الثانية L2 يجب أن يكون قاراً على فعل أمور بالكلمات، ومن بين الأشياء العديدة التي نحب عملها بالكلمات هي أشياء مثل إقناع الآخرين، إفحامهم، تهديدهم، امتداحهم، وما إلى ذلك، فمن المهم كذلك ألا نفقد الحقيقة الحاسمة أن مثل تلك المهارات لا يتم اكتسابها في المهد، ولكنها تكتسب خلال مغامرات الطفل في واقع الحياة. أو ما يسمى بنظرية أفعال الكلام speech acts التي تقوم عليها مناقشتنا حتى هذه النقطة، فإن العديد من النشاطات التي ننخرط فيها في واقع الحياة ونحن نتكلم تكون بين أسلوب الكلام التام perlocutionary وليس الكلام الناقص illocutionary، والأسلوب الأول في مقابل الثاني، يقبع على مفترق الطرق بين اللغة الصارمة والاستطرادي discursive جزئياً أو البلاغي (سمّه ما شئت). ولم يكن هذا هو الحال مع أناس مثل ديل كارينجي وباولو كويللو ما استطاعوا جني الملايين من خلال بيانهم للناس – ومن ضمنهم أبناء جلدتهم natives – كيف يعيشون حياة سعيدة "بالكلام" فقط.

مع ما تبقى من المهارات الثلاث، فإن المناقشة ستكون أكثر إثارة، وفي الحقيقة من المدهش أن نعرف عدد المرات التي اخفاها أي شخص ذكي بطريقة معينة في الماضي. أولاً، السماع، إن النموذج المثالي لـ تشومسكي، الذي نسجت حوله أسطورة تتعلق بصوره الأولية المجسدة كان "المتكلم- السامع" وليس "المتكلم- المستمع". ولابد أن تشومسكي عرف أن "المحاور – السامع" فقط يمكن أن ينسب إليه "الكنز اللامحدود في حجرة صغيرة"، حيث الحجرة هي الحيز الذي تحتويه جمجمة الناطق باللغة native والكنز هو كفايته والذي صفته المميزة هي توليد عدد لانهائي من الجمل، أو إلى حد

الإشباع ad nauseam. ولا يجب أن يكون المرء خبيراً مثل نيتشه ليعرف أن الاستماع listening أبعد مدى من السماع hearing.

وبالنسبة للقراءة والكتابة، فحتى اللغويين المختصين لن تأخذهم الدهشة في اعتبار أن هاتين المهارتين من الموهبة البيولوجية الأصيلة للفرد. وإلى جانب ذلك، فهنالك مجموعة متزايدة من أدلة الأبحاث التي تبين أن الكثير جداً من نوع الخبرة الذي نأتي به فعلياً للتأثير على مهمات محددة من القراءة والكتابة لا ترتبط بهذه اللغة أو تلك، إنما الخبرة التي تتقاطع عبر الحدود اللغوية. وكأمر واقع، فمن الأفضل أن تصنف كمهارات استطرادية discursive أو بلاغية rhetorical وليس لغوية، وبكلام دقيق- تكون لغوية فقط إلى المدى الذي تنفذ به في اللغة ومن خلالها؛ غير أنها بلاغية بسبب أننا لا نطيق تجاهلها، وتحديداً، لأنها اكتسبت عبر سنوات طويلة من الممارسة. وكما عبر عن ذلك دافيس (Davies, 2001: 277): [إن ما يفتقر إليه الكثير من (الناطقين باللغة) هو الطلاقة في الرمز الدقيق الكتابي"، والذي، كما يشير المصطلح البيرنشتايني Bernsteinian الذي يتبناه، يجب اكتسابه بطريقة شاقة، مما يترك الناطق باللغة عملياً على قدم المساواة مع غير الناطق، ربما باستثناء البداية المبكرة فيما يتعلق بالرمز code بالمعنى التشومسكي Chomskyan الأضيق للمصطلح. وفي الحقيقة، عرف مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL الذين اعتادوا تدريس المستويات المتقدمة منذ أمد طويل كيف تعتمد تلك المهارات على كفايات أخرى سوى الكفايات اللغوية الصرفة- وأبرزها، المعرفية، والبلاغية، والمنطقية، إلخ (والتي لا يحتكرها أحد، مهما كانت موهبته فيها منذ الميلاد).

وتلخيصاً للمناقشات حتى هذه النقطة: فيما يتعلق بأي مهارة من المهارات الأربع بالمعنى الذي يهتم دارس اللغة الثانية L2 اكتسابها به، فإن الممارسة كما يقول،

المثل القديم، هي التي تصنع الكمال- ليست الجينات ولا الوراثة. ومن التواصل الفوري وجهاً لوجه في حالة الكلام مع شخص غير معروف والمسافة النفسية في حالة الكتابة، يمكننا أن نجادل بالفعل أن ما نجده حقيقةً هو تغير تدريجي، حركة متدرجة تبتعد عن المهارة اللغوية وتقترب من المهارة البلاغية. ولكن تبقى الحقيقة أنه فيما يتعلق بالغالبية العظمى من دارسي اللغة الثانية L2، فإن ما يحتاجونه حقيقة هو شيء، الناطق باللغة، وبفضل كونه ناطقاً أصيلاً فقط، ليس الأفضل تأهيلاً لتقديمه.

وهذا يوصلنا إلى السؤال المهم جداً حول ما يحتاجه دارس اللغة الثانية L2 (في مقابل ما يريده، أو ما قد يقول أنه بحاجة إليه). لقد أوضحنا من قبل أنه في عالمنا وبالنسبة لكل المقاصد والغايات التي يسعى إليها خبراء التسويق، فإن التفريق بدقة بين الحاجات needs والرغبات wants قد لا يكون مفيداً كثيراً. ويمكن تغيير الحاجات بسهولة إلى رغبات (والعكس بالعكس)، بشرط أن نستخدم الإستراتيجية المناسبة لتسويقها. وطريقة تسويق أي منتج جديد هو بإقناع العملاء أن شراء ذلك المنتج في مصلحته.

ومن هذا المنطلق، فإن الوعي بتغير مكانة اللغة الإنجليزية في العالم المعاصر أصبح جزءاً هاماً من إستراتيجية تهدف إلى تمكين المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs (Rajagopalan, forthcoming- 1). إن فكرة اللغة الإنجليزية ال لا يزال يقاومها الكثيرون (Phillpson, 1992) مشددين على أن اللغة الإنجليزية لا تزال محتكرة من قبل أمم "الدائرة الداخلية" وأن احتكارها عبر صناعة النشر والشبكات الإعلامية ال – وصناعة الترجمة (انظر Venuti, 1996) – تكفله عمالقة الإعلام مثل سي أن أن CNN وال بي بي سي BBC. وفي حين أن مثل تلك الآراء منطقية لأقصى مدى، فمن الضروري

بدرجة مساوية إقناع أنفسنا أنه لا ضرورة مطلقاً لأن يفوز الجميع في اللعبة بالنسبة لأولئك الذين انطلقوا في السباق حتى الآن. ومع اللعب والمناورة السديدة، يمكن توزيع الأوراق الرابحة إن لم يكن بالتساوي (ربما هذا حلم طوباوي) على الأقل التأكد من أنها لا تنتهي في أيد معينة دائماً وليس غيرها. كذلك، بالنسبة لكل ممارسة مطردة discursive مهيمنة، من الممكن دائماً التوصل إلى حوارات مناقضة، بشرط وجود الإرادة (Canagarajah, 1999b).

والسؤال الآخر كذلك إلى أي مدى يمكن الزعم أن لغةً دولية ما قد أصبحت بشكل متزامن ملكاً لأي شعب أو أمة. وكما قال ويدوسون "من الفخر والرضا الكبيرين بالنسبة للناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية أن تكون لغتهم وسيلة دولية للتواصل. ولكن الفكرة هي أنها *لا تكون دولية إلا للمدى الذي لا تعود فيه لغتهم*" (الخط المائل من طرفي) (Widdowson, 1994: 385). والإحصاءات التي تؤكد هذه النزعة وشيكة، وكما يبدو، لا يمكن عكس اتجاهها. وحيث أن عدد مستخدمي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها يفوق عدد الناطقين باللغة، فيجب ألا نندهش أن نجد أن اللغة مستخدمة كثيراً للتواصل بين المتكلمين غير الناطقين بها في كافة أنحاء العالم في مسعىً منهم للتواصل مع بعضهم البعض بدلاً من الموقف النموذجي الذي تصوره معظم نظريات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL حتى اليوم، والتي تركز على المتعلم الأجنبي محاولاً البقاء في بيئة من الناطقين باللغة native ويحاول يائساً أن يكون مفهوماً لدى الناطقين باللغة. وعلى سبيل الفضول، لا يبدو ذلك اليوم بعيداً عندما يجد أولئك "الناطقون الأصيلون" "natives" الذين لم يعبأوا بتعلم لغة التواصل الدولية الجديدة المسماة "الإنجليزية ال" أنهم أنفسهم قد أصبحوا منبوذين.

وأخيراً، مع الهجرات الكبيرة من الناس (الهجرة من الريف في معظم البلدان، وحركة كتل بشرية عبر العالم، في اتجاهات من الشرق - للغرب، والجنوب - للشمال، فإن فكرة اللغات الموحدة (التي تقوم على شعارات قديمة من القرن التاسع عشر مثل "أمة واحدة، شعب واحد، لغة واحدة") أصبحت تمثالاً في المتحف. وسواء أحببنا ذلك أم لا، فإن الواقع اللغوي بالتأكيد سيسوده الحضور المتزايد "للغات المختلطة" مثل "الإنجلي إسبانية"، والإنجلي فرنسية"، "والبورتانول" "Portunol" الأمريكية الجنوبية. إن محاولات استبعادها أو وصفها بأنها ظواهر عابرة كفلته نفس الأجندة الإيديولوجية التي في الأيام الغابرة، كانت تبرر الإمبريالية الأوروبية سواء جيوسياسية أم لغوية، وإعادة إضفاء الشرعية عليه (Rajagopalan, 1999).

وهذه القضية الأخيرة تشدد على الحاجة لمساعدة المختصين في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL في كل أنحاء العالم، وبشكل خاص المدرسين غير الناطقين للغة NNSTs المنخرطين في المشروع الضخم وهو تدريس اللغة الإنجليزية للعالم، والتغلب على مشاعر مركب الذنب التي من المحتمل أن تنشأ من تصور أنهم عن غير قصد كانوا يتصرفون كالمنافقين في خدمة مشروع منظم بعناية لتعظيم الذات بالطاقات الكائنة (Rajagopalan,1999 ،2000)، إن من المهم مساعدة المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على إدراك أنه ما لم يأخذوا زمام سلوكهم المهني بأيديهم وتبني ما يشير إليه كرامش و سوليفيان ( Kramsch and Sullivan, 1996) بـ "تخصيص التعليم" حيث يأخذ أولئك الذين يمارسون مهمة تدريس اللغة الأجنبية في البال دائماً "الحاجة للاحتفاظ بالسيطرة على استخدامها" ( Kramsch and Sullivan, 1996: 211)، فلا

يمكنهم إدارة الأمور لمصلحتهم والعمل كوكلاء للمقاومة والتغيير ( Canagarajah, 1999b; Rajagopalan, 2001b).

## ٦- تعليقات ختامية
## Concluding Remarks

كما أوضحنا في بداية هذه الورقة، فإن تجربة تمكين المعلم التي تمت الإشارة إليها هنا لا تزال في مرحلتها الجنينية. ومن المبكر جداً التكهن بما سيكون عليه التأثير طويل الأمد للمشروع القائم. وإلى جانب ذلك، قد يكون من السذاجة توقع تحريك الجبال من خلال إجراء بضعة جلسات من "الكلام الحماسي" رجاء أن تساعدنا في توليد ما يكفي من التأثير الممتد على كل شيء. وكما أوضحنا من قبل، فإن مشروع تمكين المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs هو مشروع طويل الأمد، ولا ينبغي لأحد منهم توقع أن تظهر أي نتائج ملموسة بين عشية وضحاها. وبشكل عام، كان الهدف مما عملناه هو إنجاز مهمة التدخل الشاقة بشكل حاسم بعقلية جامدة، بفضل سنوات من غسيل الدماغ المنظم.

إذا كان هناك أي شيء واقعي يمكن تقديمه للقارئ أكثر من وعد صيغ بعبارات غامضة لنتائج مستقبلية تتضمنها الفقرة السابقة بعد طي صفحة هذه الورقة، فإنه سيكون ملاحظة تتعلق بقناعة شخصية أن هناك حاجة ملحة لمحاولة عمل شيء ما تجاه مشكلة المدرسين من غير الناطقين باللغة NNSTs في كافة أنحاء العالم. وعلاوة على ذلك، هنالك حاجة هامة بدرجة مساوية لإقناع أنفسنا أنه بالنظر إلى الطبيعة الإيديولوجية جداً لنوع التمييز الذي يواجهه المدرسون من غير الناطقين باللغة NNSTs حالياً، ومع وجود تدخل متأنٍ ووجيز في الواقع الراهن بهدف تمكين أولئك الذين يقفون على الجانب الضعيف من خط القوة، لا ينبغي توقع تغير أي شيء بشكل هام

أو في أي وقت قريب. و كما هو معروف منذ وقت طويل، فأن الأشياء المشبعة أيديولوجياً تميل جميعها نحو إعادة إنتاج نفسها و ظروف ديمومتها.

إن الكلام عن إعادة الإيديولوجيات إنتاج نفسها بشكل طبيعي يحضر إلى الذهن اسم كارل ماركس، والذي متابعةً لذكره قد نفترض أن يلخص الشعار التالي مناقشتنا لمعضلة المدرسين من غير الناطقين للغة NNSTs في كافة أنحاء العالم: "يا مدرسي العالم من غير الناطقين باللغة NNSTS اصحوا، فليس لديكم ما تخسرونه سوى مركب النقص الكريه".

## ٧- شكر وعرفان

## Acknowledgement

أنا ممتن لـ CNPq (المجلس الوطني للأبحاث والتطوير)، وهو وكالة تمويل تعمل تحت إشراف وزارة العلوم والتكنولوجيا البرازيلية على تمويل أبحاثي (رقم المعاملة ٠- ٣٠٦١٥١/٨٨).

## ٨- ملاحظات

## Notes

١- أنا أفترض هنا أن عالم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL متباين لأميال بعيدة. إن العديد من البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية ESL لديها معاييرها من الأصالة الذاتية endonormative بحيث أن الفارق بين المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs إلى حد كبير، إن لم يتم تحييده بالكامل، فإنه يتم التخفيف منه أو حتى إحلاله. وبعبارة أخرى، يُعتبر أن المدرسين المحليين (سمهم ما

شئت) أفضل في معالجة حصص اللغة، والأكثر أهمية، أن الأدبيات المنتجة محلياً باللغة الإنجليزية جرى التعاقد عليها في الخارج بعكس نظيرتها.

٢- إن فرضية البيمنة اللغوية أصبحت كذلك تحت النقد من عدة زوايا. أنا نفسي انتقدت افتراضها الأساسي أن وجود لسان غريب يؤسس للتفاوت في مجتمعات معينة، أو بشكل مساوٍ، فإنه إذا لم يكن بسبب انتشار اللغة الإنجليزية بينهم، فإن الشعوب التي تنتمي لتلك المجتمعات قد تكون أكثر سعادة بكثير. لقد كان رأيي بدلاً من ذلك، (Ragagopalan, 1999) أن تفاوت القوة موجود حتى في المجتمعات التي يفترض أنها "أحادية اللغة"، وذلك بفضل الانقسام الطبقي الاجتماعي، الخ. فيليبسون والصليبيون الآخرون المتحزبون ضد التقدم الإمبريالي للغة الإنجليزية في كافة أنحاء العالم مؤخراً أقحموا في المهمة من قبل باحثين مثل جانينا برات- جريفلر (Janina 2000 Brutt-Griffler,) بسبب الإخفاق في الأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن الواقع الراهن الذي ينددون به إلى حد كبير هو نتيجة التواطؤ- وفي بعض الحالات، التورط الفعلي — من قبل شرائح من الناس في الطرف المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن الدور الإمبريالي للغة الإنجليزية ليس أحادي الجانب تماماً كما قد يبدو للوهلة الأولى/ لكنه مدعوم بشكل فعلي من قبل قلة قليلة من "المتسلقين" "quinslings" الذين يستفيدون من الوضع.

٣- لا شك أن تمجيد الناطق الأصيل للغة ليس خاصاً بمهنة تدريس اللغة الإنجليزية ELT، لأن نفس الظاهرة يمكن التحقق بسهولة من وجودها في تدريس اللغة الفرنسية، الإسبانية، اليابانية- حسناً، أنت قلتها (أنا ممتن لإنريك لوردا- الاتصال الشخصي- على هذا التنبيه المهام). وبالرغم من ذلك، وبافتراض الدور الذي لا يضاهى للغة الإنجليزية باعتبارها اللغة المشتركة الأولى في العالم ومدى المصالح

المستقرة تفعل التي فعلها في هذا المشروع المولد لعدة بلايين من الدولارات، فقد جرى استثمار الظاهرة بدلالات ربما لا نصادفها بسهولة في حالات أخرى مشابهة.

٤- تكون المشكلة أكثر حدة مع المدرسين غير الناطقين للغة NNSTs الذين يعملون في بلدان الدائرة الداخلية Inner Circle (McKay, 2002:43, Thomas, 1999)، يأتي بعدهم أولئك الذين يعملون في سياقات تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية EFL (Seidlhofer, 1999; Tang, 1997). وفي بلدان الدائرة الخارجية Outer Circle، تكون القصة مختلفة عادةً. وكما قال آغنيهوتري (Agnihotri, 1994)، في بلدان مثل الهند، في العادة لا يشعر الناطقون باللغة الإنجليزية كلغة ثانية بالحاجة من أي نوع لنمذجة عاداتهم في الكلام بحسب ما يسمى التنوعات الأصيلة native varieties ، وأن الاتجاه السائد هو الالتزام بمعايير الأصالة الذاتية endonormative الخاصة بهم وتطويرها.

## ٩- المراجع

**References**


Agnihotri, R. K. (1994). Sound patterns of Indian English: A sociolinguistic perspective. In R. K. Agnihotri & A. L. Khanna (Eds.), Second language acquisition: sociocultural and linguistic aspects of English in India. New Delhi: Sage. 235-246

Almeida, Filho, J.P. de. (1998). Dimensoes communicativas no ensino de linguas. Capinas, Brazil: Pontes Editores

Brutt-Griffler, J. (2002). World English: A study of its development. Clevedon: Multilingual Matters.

Canagarajah, A.S. (1999a). Interrogating the "native speaker fallacy": non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), Non-native educators in English language teaching, Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates. 77-92

Canagarajah, A.S. (1999b). Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press

Consolo,, D.A. (1996). Classroom discourse in language studies: A study of oral interaction in EFL lessons in Brazil. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Reading, UK

Cook, V.J. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching, TESOL Quarterly, 33(2), 185-209

Davies, A. (2001). Review of Tony Bex and Richard J. Watts (Eds). Standard English: The widening debate. Applied Linguistics, 22(2), 273-282

Falk, K. (1991). Probationary teachers' needs in their first year at work. Unpublished MA thesis. University of Reading, UK

Gimenez, T. (1994). Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held be prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Unpublished Ph.D. dissertation. Lancaster University, UK

Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. In D. Graddol & U. H. Meinhof (Eds), English in a changing world. AILA Review. Oxford: Catchline/AILA. 57-68

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literature. Cambridge: Cambridge University Press, 11-30

Kol., P. & Stoyonoff, S. (1995). A status report on English language teaching in Brazil. TESOL Matters, 5(1), 5

Kramsch, C. & Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. ELT Journal, 50(3), 199-212

McKay, S.L. (2002)Teaching English as an international language. Oxford: Oxford University Press

Medgyes, P. (1994). The non-native teacher. London: McMillan. (1999) 2nd edition. Ismaning: Max Hueber Verlag

## الملحق أ

## Appendex A

هذا الاستبيان جزء من بحث يهدف إلى تقييم إلى أي درجة من الثقة بالنفس يتمتع بها مدرسو اللغة الإنجليزية أثناء إعدادهم المهني. سوف تعامل البيانات والأمور الشخصية بكامل السرية ( وسوف تستخدم لإغراض بحثية فقط). يرجى الإجابة على كل الأسئلة بكامل الصراحة.

اسم المعهد( المدرسة ، الجامعة ..... إلخ) : .....

المعلومات الشخصية : ( ضع إشارة X أمام اختيارك)

| الجنس | ذكر | | أنثى | |
|---|---|---|---|---|

| العمر | من ٢٠ إلى ٣٠ | من ٣٠ إلى ٤٠ | من ٤٠ إلى ٥٠ | من ٥٠ إلى ٦٠ |
|---|---|---|---|---|

معلومات شخصية

| ١- كم لك تدرس اللغة الانجليزية | |
|---|---|

| ٢- ما هو المستوى الذي تفضل تدريسه؟ | مبتدئ | متوسط | متقدم |
|---|---|---|---|

| ٣- كم سنة درست اللغة الانجليزية قبل أن تصبح مدرسا؟ | |
|---|---|

٤- ماهي لغتك ألام؟

٥- هل درست أو سكنت في بلد ناطق بالإنجليزية؟ نعم .... لا .....

أ – ما اسم تلك البلد؟ ..... ب – كم المدة؟ .....

ج) هل تشعر بالامتنان لأنك قضيت مدة في بلد ناطق بالإنجليزية؟

٦-هل تشعر بأنك موضوع جانبا كونك تدرس الإنجليزية وأنت غير ناطق بها؟

نعم ..... لا .....

| | | |
|---|---|---|
| ٧- ما أكثر شيء يقلقك كونك مدرسا للإنجليزية من غير الناطقين بها؟ (يمكن أن تختار أكثر من إجابة) | أ) عدم معرفة الإجابة الصحيحة | |
| | ب) الوقوع بالخطأ | |
| | ج) عدم إعطائي التقدير كمدرس | |
| | د) عدم التقدم بالمهنة | |
| | هـ) الشعور بأنك تحاول شيئا لا يمكن تحقيقه | |
| | و) معاملتي كمواطن من الدرجة الثانية في محيط العمل | |

٨- هل تعتقد بأنه لا يمكن عمل شيء بخصوص عقدة النقص التي يشعر بها الكثير من مدرسي اللغة الإنجليزية لكونهم من غير الناطقين بها؟ إذا سمحت اشرح وضعك: ( تستطيع استخدام الوجه الأخر من الصفحة إذا احتجت).

# ثبت المصطلحات

## أولا: عربي – انجليزي

### أ

| | |
|---|---|
| اسلوب علائقي | relational modality |
| اسئلة بحث | research questions |
| اسئلة مفتوحة النهاية | Open-ended questions |
| اسئلة ملحقة | Tag questions |
| إجراء | Procedure |
| اختلافات ثقافية | Cultural differences |
| إزدواجية ثقافية | Biculturalism |
| إستبانة | Questionnaire |
| إستدراج | Elicitation |
| إستراتيجية | strategy |
| إستراتيجية إتصال | communication strategy |
| إستراتيجية تضامنية | solidarity strategy |
| استطرادي | Discursive |
| إستنتاجات | conclusions |
| إشراف تدريب عملي | practicum supervision |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| analytical framework | إطار تحليلي |
| Pragmatic considerations | إعتبارات عملية |
| Second language acquisition | إكتساب اللغة الثانية |
| World Englishes | إنجليزيات عالمية |
| Euro-English | إنجليزية أوروبية |
| EFL | إنجليزية كلغة أجنبية |
| ESL | إنجليزية كلغة ثانية |
| deontic | أخلاقي |
| Teaching performance | أداء تدريسي |
| Study instruments | أدوات الدراسة |
| categorical knowledge strategy | إستراتيجية المعرفة الفئوية |
| End normative | أصالة ذاتية |
| Native (N) | أصيل |
| Internationalization | أممية |
| Types of process | أنواع العمليات |
| External goals | أهداف خارجية |
| Internal goals | أهداف داخلية |

## ب

| | |
|---|---|
| Rhetorical | بلاغي |

## ت

| | |
|---|---|
| Code switching | تحويل رمزي |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Discourse moralization | تحويل إسلوبي للحوار |
| Practicum teaching | تدريس تربية عملية |
| TESOL | تدريس اللغة للناطقين بلغات اخرى |
| Synthesis of findings | تركيبة ألنتائج |
| design of the study | تصميم الدراسة |
| Self-perceptions | تصورات ذاتية |
| solidarity | تضامنية |
| development | تطوري |
| Interculturalism | تعددية ثقافية |
| Cultural Pluralism | تعددية ثقافية |
| Pedagogy of empowerment | تعلم بالتمكين |
| Secondary education | تعليم ثانوي |
| University education | تعليم جامعي |
| Pedagogy of empowerment | تعليم كبار |
| Final remarks | تعليمات ختامية |
| Class instructions | تعليمات صفية |
| Feedback | تغذية راجعة |
| Corrective Feedback | تغذية راجعة تصحيحية |
| classroom interaction | تفاعلي صفي |
| Formative Evaluation | تقويم تكويني |
| etnocentricism | تمحور إثني |
| Recommendations | توصيات |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Community expectations | توقعات مجتمعية |

## ج

| | |
|---|---|
| Nationality | جنسية |

## ح

| | |
|---|---|
| gutter | حارة |

## خ

| | |
|---|---|
| downtoning | خفض النبرة |
| Educational backgrounds | خلفيات تربوية |
| Cultural backgrounds | خلفيات ثقافية |

## د

| | |
|---|---|
| expanding circle | دائرة موسعة |
| DELTA | دبلوم تدريس اللغة الإنجليزية |
| Validation study | دراسة الصدق |
| Language implication | دلالات لغوية |

## ر

| | |
|---|---|
| inscription | رسالة |

## س

| | |
|---|---|
| Negative | سالب |
| Advantages and disadvantages | سلبيات وإيجابيات |

obeikandl.com

| | |
|---|---|
| سلوك | behavior |
| سياق | Context |

## ش

| | |
|---|---|
| شبكات مساندة | Support network |
| شخصنة | Personality |
| شهادة مدرسي اللغة الإنجليزية | COLTE |

## ص

| | |
|---|---|
| صدق | Validation |
| صعوبة الكلمات | Lexical difficulty |

## ط

| | |
|---|---|
| طريقة 'تزامنية | concurrent method |
| طلاب مدرسون غير ناطقين باللغة | Non-Native English Students Teachers (NNESTs) |

## ع

| | |
|---|---|
| عرض/إلقاء | Presentation |
| عروضي | prosodic |
| علاقات اجتماعية | social relationships |
| عمل شخصي | Face operation |
| عمليات مرتبطة | Processes associated |

## غ

| | |
|---|---|
| غرفة صفية | classroom |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| New Non-Native (NNN) | غير الناطقين باللغة الجدد |
| informal | غير رسمي |
| Non-Native Speaker | غير ناطق باللغة |

## ف

| | |
|---|---|
| Identity gap | فجوة الهوية |
| Hypothesis | فرضية |
| Individual differences | فروق فردية |
| Informative act | فعل ذو مغزى |
| Transculturalism | فوق ثقافية |

## ق

| | |
|---|---|
| Anxiety | قلق |
| Caucasiana | قوقازيين |

## ك

| | |
|---|---|
| Self-Disclosure | كشف عن الذات |
| Language proficiency | كفاءة لغوية |
| Competence | كفاية |
| Native Competence | كفاية أصيلة |
| Native-like competence | كفاية شبه اصلية في اللغة |
| teacher talk | كلام المعلم |
| Perlocutionary | كلام تام |
| Illcutionary | كلام ناقص |

obeikandl.com

## ل

| | |
|---|---|
| Language mode | لحن لغوي |
| Mother tongue | لغة ام |
| First language | لغة اولى |
| Lingua Franca | لغة مشتركه |
| Pidgins language | لغة هجينة |

## م

| | |
|---|---|
| Requirements | متطلبات |
| ELT journal | مجلة تدريس اللغة الإنجليزية |
| Comprehensible input | مدخلات مفهومة |
| Language teacher | مدرس لغة |
| Cooperating teacher | مدرس متعاون |
| Communicative approach | مدرسة اتصالية لتدريس اللغة |
| Non-native English teachers (NNET) | مدرسو اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها |
| New Speakers Native | مدرسون مبتدؤن لناطقون باللغة |
| Literature review | مراجعة الادب |
| Verbal mode | مزاج الفعل |
| Teacher assistant | مساعد تدريس |
| Respondents | مستجيبون |
| Professionalism Levels | مستويات مهنية |
| Participants | مشاركون |

obeikandl.com

| | |
|---|---|
| Credibility | مصداقية |
| Language knowledge | معرفة لغوية |
| Complements | مكملات |
| Apendix | ملحق |
| Curriculum | منهاج |
| Method | منهجية |
| Language skills | مهارات لغوية |
| Direct confrontation | مواجهة مباشرة |
| Materials | مواد |
| Educational materials | مواد تعليمية |
| Positive | موجب |
| Private institute | مؤسسة خاصة |
| Public institute | مؤسسة عالمية |

## ن

| | |
|---|---|
| Native speaker (NS | ناطق باللغة |
| Authentic Native | ناطق باللغة أصيل |
| New native speakers (NSN) | ناطقين جدد باللغة |
| downtoner | نبرة منخفضة |
| Pedagogical texts | نصوص دراسية |
| Pronunciation | نطق |
| theory de enuciation | نظرية التعبير المنظم |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Americanization | نمط الحياة الأمريكية |
| presentation, practice, production type (PPP) | نموذج العرض و الممارسة والنتائج |

## هـ

| | |
|---|---|
| Margine | هامش |
| purpose | هدف |
| Hyphenated identities | هويات فرعية |
| Identity | هوية |
| predominantly | هيمنة |

## و

| | |
|---|---|
| Attributive | وصفية |
| message-oriented functions | وظائف تراسلية |
| medium-oriented functions | وظائف وسطية |

obeikandi.com

## ثانيا: انجليزي – عربي

### A

| | |
|---|---|
| Advantages and disadvantages | سلبيات وإيجابيات |
| Americanization | نمط الحياة الأمريكية |
| analytical framework | إطار تحليلي |
| Anxiety | قلق |
| Apendix | ملحق |
| Attributive | وصفية |
| Authentic Native | ناطق باللغة أصيل |

### B

| | |
|---|---|
| behavior | سلوك |
| Biculturalism | ازدواجية ثقافية |

### C

| | |
|---|---|
| Categorical knowledge strategy | إستراتيجية المعرفة الفئوية |
| Caucasiana | قوقازيين |
| Class instructions | تعليمات صفية |
| Classroom | غرفة صفية |
| Classroom interaction | تفاعلي صفي |
| Codeswitching | تحويل الرمزي |
| COLTE | شهادة مدرسي اللغة الإنجليزية |
| Communication strategy | إستراتيجية إتصال |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Communicative approach | مدرسة اتصالية لتدريس اللغة |
| Community expectations | توقعات مجتمعية |
| Competence | كفاية |
| Complements | مكملات |
| Comprehensible input | مدخلات مفهومة |
| Conclusions | إستنتاجات |
| Concurrent method | طريقة تزامنية |
| Context | سياق |
| Cooperating teacher | مدرس متعاون |
| Corrective Feedback | تغذية راجعة تصحيحية |
| Crdibility | مصداقية |
| Cultural backgrounds | خلفيات ثقافية |
| Cultural differences | إختلافات ثقافية |
| Cultural Pluralism | تعددية ثقافية |
| Curriculum | منهاج |

## D

| | |
|---|---|
| DELTA | دبلوم تدريس اللغة الإنجليزية |
| Deontic | أخلاقي |
| Design of the study | تصميم الدراسة |
| Development | تطوري |
| Direct confrontation | مواجهة مباشرة |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Discourse moralization | تحويل إسلوبي للحوار |
| Discursive | إستطرادي |
| Downtoner | نبرة منخفضة |
| Downtoning | خفض النبرة |

## E

| | |
|---|---|
| Educational backgrounds | خلفيات ثقافية |
| Educational materials | مواد تعليمية |
| EFL | إنجليزية كلغة أجنبية |
| Elicitation | إستدراج |
| ELT journal | مجلة تدريس اللغة الإنجليزية |
| Endonormative | أصالة ذاتية |
| ESL | إنجليزية كلغة ثانية |
| Etnocentricism | تمحور إثني |
| Euro-English | إنجليزية أوروبية |
| Expanding circle | دائرة موسعة |
| External goals | أهداف خارجية |

## F

| | |
|---|---|
| Face operation | عمل شخصي |
| Feedback | تغذية راجعة |
| Final remarks | تعليمات ختامية |
| First language | لغة اولى |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Formative Evaluation | تقويم تكويني |

## G

| | |
|---|---|
| Gutter | حارة |

## H

| | |
|---|---|
| Hyphenated identities | هويات فرعية |
| Hypothesis | فرضية |

## I

| | |
|---|---|
| Identity | هوية |
| Identity gap | فجوة الهوية |
| Illcutionary | كلام ناقص |
| Individual differences | فروق فردية |
| Informal | غير رسمي |
| Informative act | فعل ذو مغزى |
| Inscription | رسالة |
| Interculturalism | تعددية ثقافية |
| Internal goals | أهداف داخلية |
| Internationalization | أممية |
| Intuitions | تخمينات |

## L

| | |
|---|---|
| Language implication | دلالات لغوية |
| language knowledge | معرفة لغوية |

obeikandl.com

| | |
|---|---|
| Language mode | لحن لغوي |
| Language proficiency | كفاءة لغوية |
| Language skills | مهارات لغوية |
| Language teacher | مدرس لغة |
| Lexical difficulty | صعوبة الكلمات |
| Lingua Franca | لغة مشتركه |
| Literature review | مراجعة الادب |

## M

| | |
|---|---|
| Margine | هامش |
| Materials | مواد |
| Medium-oriented functions | وظائف وسطية |
| Message-oriented functions | وظائف تراسلية |
| Method | منهجية |
| Mother tongue | لغة ام |

## N

| | |
|---|---|
| Nationality | جنسية |
| Native (N) | أصيل |
| Native Competence | كفاية أصيلة |
| Native speaker (NS | ناطق باللغة |
| Native-like competence | كفاية شبه اصلية في اللغة |
| Negative | سالب |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| New native speakers (NSN) | ناطقين جدد باللغة |
| New Non-Native (NNN) | غير الناطقين باللغة الجدد |
| New Speakers Native | مدرسين مبتدئين ناطقين باللغة |
| Non-Native English Students Teachers (NNESTs) | طلاب مدرسون غير ناطقين باللغة |
| Non-native English teachers (NNET) | مدرسو اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها |
| Non-Native Speaker | غير ناطق باللغة |

## O

| | |
|---|---|
| Open-ended questions | اسئلة مفتوحة النهاية |

## P

| | |
|---|---|
| Participants | مشاركون |
| Pedagogical texts | نصوص دراسية |
| Pedagogy of empowerment | تعلم بالتمكين |
| Pedagogy of empowerment | تعليم كبار |
| Perlocutionary | كلام تام |
| Personality | شخصنة |
| Pidgins language | لغة هجينة |
| Positive | موجب |
| practicum supervision | اشراف تدريب عملي |
| Practicum teaching | تدريس تربية عملية |
| Pragmatic considerations | إعتبارات عملية |
| predominantly | هيمنة |

obeikandi.com

| | |
|---|---|
| Presentation | عرض/إلقاء |
| presentation, practice, production type (PPP) | نموذج العرض و الممارسة والنتائج |
| Private institute | مؤسسة خاصة |
| Procedure | الإجراء |
| Processes associated | عمليات مرتبطة |
| Professionalism Levels | مستويات مهنية |
| Pronunciation | نطق |
| prosodic | عروضي |
| Public institute | مؤسسة عالمية |
| Purpose | هدف |

## Q

| | |
|---|---|
| Questionnaire | إستبانة |

## R

| | |
|---|---|
| Recommendations | توصيات |
| Rehetorical | بلاغي |
| Relational modality | إسلوب علائقي |
| Requirements | متطلبات |
| Research questions | أسئلة بحث |
| Respondents | مستجيبون |

## S

| | |
|---|---|
| Second language acquisition | إكتساب اللغة الثانية |

obeikandl.com

| | |
|---|---|
| Secondary education | تعليم ثانوي |
| Self-Disclosure | كشف عن الذات |
| Self-perceptions | تصورات ذاتية |
| Social relationships | علاقات اجتماعية |
| Solidarity | تضامنية |
| Solidarity strategy | إستراتيجية تضامنية |
| Strategy | إستراتيجية |
| Study instruments | أدوات الدراسة |
| Support network | شبكات مساندة |
| Support network | شبكات مسانده |
| Synthesis of findings | تركيبة ألنتائج |

## T

| | |
|---|---|
| Tag questions | أسئلة ملحقة |
| Teacher assistant | مساعد تدريس |
| Teacher talk | كلام المعلم |
| Teaching performance | أداء تدريسي |
| TESOL | تدريس اللغة للناطقين بلغات اخرى |
| Theory de enunciation | نظرية التعبير المنظم |
| Transculturalism | فوق ثقافية |
| Types of process | أنواع العمليات |

## U

| | |
|---|---|
| University education | تعليم جامعي |

obeikandi.com

## V

| | |
|---|---|
| Validation | صدق |
| Validation study | دراسة الصدق |
| Verbal mode | مزاج الفعل |

## W

| | |
|---|---|
| World Englishes | إنجليزيات عالمية |

obeikandl.com

# كشاف الموضوعات


## أ

اسلوب علاقي ١٣٧

اسئلة بحث ١٧٣

اسئلة مفتوحة النهاية ٢٢، ٢١٤

أسئلة ملحقة١٤٠

اجراء ٧، ٩، ١١، ٤١، ٨٤، ٨٦، ١٠٦، ١٤٢، ١٧٦، ٣١١، ٣٤٤، ٣٨٨، ٤٢٣

ازدواجية ثقافية ٤٨، ٨٦

إستبانة ٢٣٢، ٣٤٩، ٣٥٢، ٣٦٧، ٣٩٠، ٣٩٤، ٤٠٣

إستدراج ٣، ١٤٦

إستراتيجية ٦، ٩٦، ، ٩٨، ٩٩، ١٠٣، ، ١٠٥، ١١١، ١٤٨

استطرادي ٤٦٢، ٤٦٤

إستنتاج ٩١، ٢٢٩، ٣٦٠

إشراف تدريب عملي ٢٠٣، ٢٣٢

إطار تحليلي١٣٦

اعتبارات عملية ٢٩٠

إكتساب اللغة الثانية ٧٣، ٧٥، ٧٧، ١٠٠

إنجليزيات عالمية ٤٤

إنجليزيات اوروبية ٥١

إنجليزية كلغة أجنبية ٤، ٥، ١٠، ١١، ٢٠، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٦، ٨٨، ٣٩٢، ٤٠٣

إنجليزية كلغة ثانية ،٣، ٤، ٥، ١١، ١٢، ٥٠، ٢٠٨، ٢٤٣، ٢٤٧، ٢٥٨، ٢٧٢

أخلاقي ١٣٦، ١٣٧

أداء تدريسي ٢١٢، ٢٢٧

أدوات الدراسة ٢٤٢
أصالة ذاتية ٤٦٧، ٤٦٩
أصيل ٢٢، ٧٦، ٧٧، ٨٠، ٨٢، ٨٦، ٨٨، ٩٧، ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٨، ٢٤٣، ٣٣٨، ٣٩٧، ٣٩٨
أمية ٤٦،
أنواع العمليات ١٤٩، ١٥١
أهداف خارجية ٨٤
أهداف داخلية ٨٤، ٨٥

ب

بلاغي ٤٦٢

ت

تحويل رمزي ١٠٩، ١١٤، ١١٨، ١٢٣
تحويل إسلوبي للحوار ١٥٨
تدريس تربية عملية ٢٠٣
تدريس اللغة للناطقين بلغات أخرى، ٨، ٩، ١٩، ١٧٥، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢١٦، ٢١٨، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٦٣
تركيبة النتائج ٢٤٧
تصميم الدراسة ١٧٣
تصورات ذاتية ٢٤٨
تطوري ١١١
تعددية ثقافية ٤٦، ٤٨، ٥٠
تعلم بالتمكين ١٢، ٤٥٣
تعليم ثانوي ٣٥٠
تعليم جامعي ٣٥٠
تعليمات ختامية ١٥٧
تعليمات صفية ١٤٠، ١٤١
تغذية راجعة ٢٣، ١٠٦، ١٤٥، ١٤٦
تغذية راجعة تصحيحية ١٤٥
تفاعلي صفي ٦، ٩٨، ١٠٨، ١١٠، ١٢١
تقويم تكويني ٢٨٩
تمحور إثني ٤٦
توصيات ٢٢٠، ٢٢١، ٢٦٩، ٢٧٠
توقعات ٢٨، ٨٠، ١٣٤، ٢٨٩

ج

جنسية ٣٤، ٩٧، ١٠٤ ٣٨١

ح

حارة ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠

## خ

خفض النبرة ١٤٤

خلفيات تربوية ٤٠٢

خلفيات ثقافية ٤٠٢

## د

دائرة موسعة ، ٣٣٧، ٤٤٥

دبلوم تدريس اللغة الانجليزية ٤٥٤

دراسة الصدق ٤٣١

دلالات لغوية ٦٦، ٢٣٢

## ر

رسالة ١٢٠، ١٣٦

## س

سلبيات ١٠ ، ٤٣ ، ٨٨، ٣٢١، ٣٩٧

سلوك ٦، ٥٤، ٩٨، ١٠٢، ١٠٥، ٣٠٣

سياق ٧٨، ٢٨١، ٢٨٤

## ش

شبكات مساندة ٩

شخصنة ٣٨٦

شهاداة مدرسي اللغة الانجليزية ٤٥٤

## ص

صدق ٤٣٠

صعوبة الكلمات ١٦٧

## ط

طريقة تزامنية ٩٠

طلاب مدرسون غير ناطقين باللغة ٤ ، ٢٤٢

## ع

عرض ٨٠، ١١٦، ١٤٢ ٢٩٢

عروضي ١١٠

علاقات إجتماعية ١٣٢، ١٣٣، ١٤٠

عمل شخصي ٢٧١

عمليات مرتبطة ١٣٨، ١٥١، ١٥٦

## غ

غرفة صفية ٦، ٧٥، ١٠١

غير الناطقين باللغة الجدد ١٧٥، ١٩٢

غير رسمي ١٨٧

غير ناطق باللغة ٣، ١٠، ١٩، ١٣٨، ١٣٩، ١٥٠، ١٥٧، ١٥٨، ١٦٧، ٣١١، ٣٨١، ٤٤٣

## ف

فجوة الهوية ٤١٦، ٤٢٠، ٤٢١

فرضية ٢٢، ١٠١، ١٠٩، ١٥٨، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٢٨، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٥١، ٣٦٨

فروق فردية ١٩١

فعل ذو مغزى ١٤٥

فوق ثقافية ٤٦

## ق

قلق ١١٢،١١٢، ١١٥، ٢٤٣، ٢٧٠، ٣٦٠، ٣٦٢، ٤٢٣، ٤٤٥، ٤٤٩، ٤٥٥

قوقازيين ٣٤

## ك

كشف عن الذات ١٤٤، ١٤٥

كفاءات لغوية ٢٩٠

كفاية ٣٠، ٤٧ ٧٦، ٧٤، ٢٢٥، ٣٣٨

كفالة أصلية ٢٢٥، ٣٣٨،

كفاية شبه اصيلة في اللغة ٢٢٦

كلام المعلم ١١٠، ١٣٣،١٣٤، ١٣٩، ١٤٨

كلام تام ٤٦٢

كلام ناقص ٤٦٢

## ل

لحن لغوي ٧٤

لغة أم ٧٨،

لغة اولى ٣٤، ٤٦، ٧٣، ٨٩

لغة مشتركة ٥، ٦، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٧، ٤٢٠

## م

متطلبات ٩، ٨٨، ٨٩، ٢٠٧، ٢٢٧، ٢٢٩، ٢٣٣، ٢٨٦، ٢٨٨، ٢٩٥، ٢٩٦، ٣٢٨، ٣٣٠، ٤٥٣،

مجلة تدريس اللغة الإنجليزية ٢١

مدخلات مفهومة ١١٠

مدرس لغة ٢١، ٨٩، ١٠٤، ٤١٩، ٤٢٠

مدرسة إتصالية لتدريس اللغة ١٦٧

مدرسون مبتدؤن لناطقون باللغة ١٩٢
مراجعة الادب ١٦٩
مزاج الفعل ١٤٠
مساعد تدريس ٨، ٢٤١، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥١، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٧٠، ٢٧١
مستجيبون ٢١٤، ٢٢٦، ٣٤٠، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٩، ٣٥٥، ٣٥٦،
مستويات مهنية ٢٩
مشاركون ١٣٤، ٢٤، ١٤٩، ٢٤٧، ٢٥١، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٧٠، ٣٨٤، ٣٩٨، ٣٩٩
مصداقية ٢٥٤
معرفة لغوية ١٣٣
مكملات ١٣٣، ١٤٧، ١٤٩
ملحق ٢٨، ١٩٤، ٢٣٣، ٢٤٦، ٢٤٧، ٣١٠، ٣٢٦، ٣٤٣، ٣٦٧، ٣٧٣، ٤٠٩
منهاج ٦، ٤٨، ٥٣، ١٠٢، ١٢٢، ٩٩، ٣٠٦، ٣٨٥
منهجية ١١، ٣١، ٤١، ٢٢٦، ٣٤٢، ٣٨٥، ٣٤٢، ٤٠١، ٤٣١
مهارات لغوية ٢٠٩، ٢١٨
مواجهة مباشرة ١٤٠
مواد ٤٨، ٥٤، ١٧٦
مواد تعليمية ٥٥

## ن

ناطق باللغة ٧٥، ٧٦، ٧٨، ٧٩، ٨٢، ٨٣، ٨٤،
ناطقين جدد باللغة ١٩٢
نبرة منخفضة ١٤٢، ١٤٤
نصوص دراسية ١٦٧
نطق ٢٩، ٤٤، ١١٩، ٢٤٥، ٢٥٣، ٣٩٠، ٣٩٢، ٣٩٤، ٣٩٧، ٣٩٨، ٤٠١، ٤٠٥
نظرة التعبير المنظم ١٣٦
نمط الحياة الامريكية ٤٤
نموذج العرض والممارسة والنتائج ١٢٦

## هـ

هامش ٧، ٧٨، ٨٨،

هدف ١٢، ١٩، ٢٢، ٢٩، ٥٠،
٢٤٥، ٣٨٤، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٤،
٣١٠، ٣٢٣
هويات فرعية ٨، ٥٧
هوية ٣، ١١، ٢٥، ٤٢، ٤٤، ٤٥،
٥٨، ٢٠٣، ٢٤٢، ٣٦٢، ٤١٥،
٤١٧، ٤١٩، ٤٢٨
هيمنة ٤٣، ٦٠، ٦١،٦٢،٦٣، ٢٥٧،
٣٠٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٨، ٤٦٧

و

وصفية ٩٠، ١٢٩، ١٥٦، ٢٠٣،
٢٠٤، ٢٤٥
وظائف تراسلية ١٠٦
وظائف وسطية ١٠٦

oberkandl.com

ملاحظات

obeikandl.com

ملاحظات

obeikandl.com

ملاحظات

obeikandl.com

ملاحظات

obeikandl.com