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 اليوروباروميتر (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 ودياز، 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.