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

إنريك لوردا، جامعة دي لايدا Enric Llurda, Universitate de Lleida

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 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 X = 26.10	(n=243)	100%
	Df=2	p< 0.01

الجدول (٤) النحول 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

obeikandi.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 اسم البرنامج: ____ ماجستير____ بكالوريوس ____ أخرى متطلبات الدخول: _____ متطلب اللغة: _____
ب) التدريب العملي
١– كم يستغرق العدد المطلوب من ساعات الإشراف على التدريس (المسؤولية عن الصف كله) _____ 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؟ نعم ____ 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 .... ٪ مستوى متقدم ...٪ مستوى متوسط مرتفع ... ٪ مستوى متوسط متدني ..٪ 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؟