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 الإنجليزية، 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"

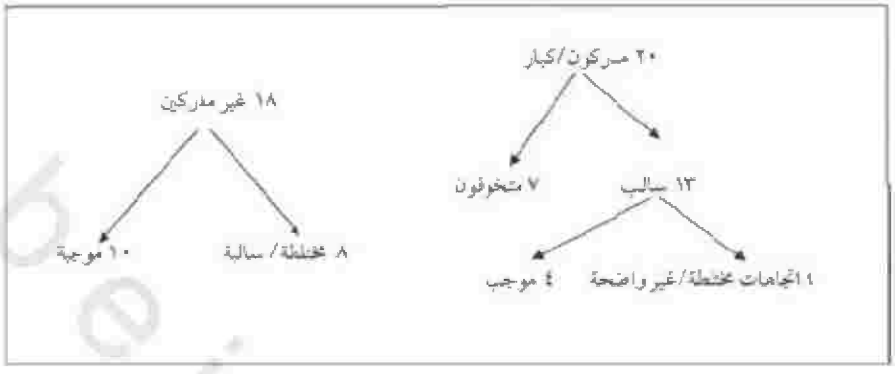
"إنها تفهم خلفياتنا بشكل أفضل، وبالتالي يمكن أن تعطينا أفكاراً جيدة عن منهجية تدريس اللغة الإنجليزية ELT أكثر من المدرسين الناطقين باللغة NS"

"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؟