الفصل الثاني عشر

ما هي اعتقادات الطلاب حول إيجابيات وجود مدرس ناطق باللغة وسلبياته ؟

What do Students Think about the Pros and Cons of Having a Native Speaker Teacher?

David Lasagabaster and Juan Manuel Sierra ديفيد لازاغاباستر و جوان مانويل سييرا

University of the Basque County جامعة مقاطعة الباسك

١ – المقدمة

Introduction

تركز هذه الورقة على تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فيما يعرفه كاشرو (Kachru, 1985) بالدائرة الموسعة Expanding Circle، أي، لنقل، مثالاً يمكن أن يلائم الخليط من البلدان التي يتم فيها تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث اللغة الإنجليزية في أوروبا لا تزال تعتبر لغة أجنبية وليست لغة ثانية من قبل اللغويين والمجتمع الأوسع على حد سواء (Graddol, 2001). هذا المفهوم للدائرة الموسعة "Expanding Circle" قدمه كاشرو في مقابل مفهوم الدائرة الداخلية "Inner Circle" (أي تلك البلدان التي تمثل فيها اللغة الإنجليزية اللغة الأولى للسكان مثل كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، نيوزيلندا، أو بريطانيا العظمى) ومفهوم الدائرة الخارجية Outer

Circle (تلك البلدان التي تكون اللغة الإنجليزية فيها لغة إضافية مثل نيجيريا، سنغافورة، أو الهند). ولا شك أن تزايد استخدام اللغة الإنجليزية كلغة تواصل مشتركة قد أحدث تراجعاً واضحاً في نسبة سكان العالم الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة أولى L1 (تراجع معدلات المواليد في البلدان الناطقة بالإنجليزية ينبغي اعتباره كذلك). وبحسب جرادول (Graddol, 2001: 47)، "في منتصف القرن العشرين، ما يقرب من ٩٪ من سكان العالم شبوا وهم يتكلمون اللغة الإنجليزية باعتبارها لغتهم الأم. و في عام ٢٠٠٥، انخفضت تلك النسبة إلى ٥٪".

يبين جرادول كذلك أنه طوال قرون كان الناطقون باللغة مسئولين عن وضع اللغة القياسية، ولكن هذا الوضع على وشك التغير، لأن هذه النسبة المتراجعة (نحن بعيدون عن الزمن الذي يتجاوز فيه عدد الناطقين باللغة بشكل واضح عدد أولئك الذين يتكلمونها كلغة ثانية L2) سيكون لها تأثير على الكيفية التي سيتم بها التكلم باللغة الإنجليزية، وتدريسها وتعلمها في المستقبل. وينتقد جرادول (Graddol, 1997 ؛ في Modianeo, 2001،) مفهوم الدوائر الثلاث لدى كراشو ويزعم أن هذا التقسيم لن يكون مفيداً في القرن الحادي والعشرين، لأنه يضع الناطق باللغة في قلب الاستخدام العالمي للغة الإنجليزية وكنموذج لما هو صحيح. ويعتبر المؤلف أن الناطقين باللغة الثانية L2، الذين يفوق عددهم بشكل واضح عدد الناطقين باللغة سيصبحون "مركز الجاذبية" الجديد، في حين أن الناطقين باللغة سيجدون أن من الصعوبة بمكان المحافظة على مركزهم "كممثلين للسان الإنجليزية".

ومع ذلك، وعلى الرغم من أن هذا الحضور المتزايد باستمرار للغة الإنجليزية عبر العالم يجعل من استخدام مصطلح الكفاية الأصيلة native competence غير ذات صلة بشكل متزايد (كما يوضح Rampton, 1990، هذا المصطلح أصبح محل نقد كبير)،

خاصة في الأماكن التي تتلاقى فيها عدة لغات (Lasagabaster, 1999)، فإن الجدل المثير فيما يتعلق بما إذا كان المعلم الناطق باللغة (NST) أو المعلم غير الناطق باللغة (NNST) هو الأفضل في تدريس لغة أجنبية يبقى موجوداً دائماً. وهذا بالرغم من حقيقة أن التعددية اللغوية تحل محل أحادية اللغة في كافة أنحاء العالم، خاصة في السياقات الرسمية للتعلم مثل المدرسة (Lasagabaster, 1998). وكما يوضح سايدوفر (Seidlhofer, 1999)، فإن الفكرة الهامة جداً في هذا التقسيم يمكن أن نلاحظها في العديد من المؤسسات البريطانية والأمريكية الشمالية التي تختلف فيها شهادات دبلوم تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (TEFL) اعتماداً على ما إذا كانت تستهدف مدرسين ناطقين باللغة NSTs أم مدرسين غير ناطقين باللغة NNSTs. وعلى نحو مشابه، الكتاب الذي قام بتحريره براين (Braine, 1999)، على الرغم من أنه ركز بشكل رئيسي على المدرسين غير الناطقين باللغة الذين يعملون في أمريكا الشمالية، فإنه يقدم العديد من الأمثلة على التمييز الذي يواجهه المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs عند بحثهم عن وظيفة في التدريس.

توضح سايدوفر (Seidlhofer, 1999) كذلك أن الكفاءة اللغوية ترتبط عادة بالكفاية التدريسية، بافتراض أن الناطقين باللغة لديهم غالباً ميزة واضحة على المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs. وتلوم المدخل الاتصالي على هذا الوضع، الذي نتيجة تطبيقه جرى الإفراط في التشديد على الكفاية في اللغة المستهدفة فيما يتعلق بالكفاية التعليمية. وبالرغم من ذلك، فإنها تعتبر أن كون المدرس ناطقاً باللغة وبالتالي إتقانه عالي للغة المستهدفة، لا يتضمن تلقائياً القدرة على تحديد اللغة التي قد تتحول إلى أن تكون أكثر فعالية من ناحية تعليمية. من الواضح أن المدرس الناطق باللغة NNST قد مر من خلال نفس خبرة التعلم كتلك التي مر بها طلابهم الأمر الذي لا بد

انه سيساعدهم في تعيين تلك القضايا اللغوية وغير اللغوية التي يمكن أن تصبح عقبة كبيرة أمام طلبتهم للتغلب عليها وتقودهم إلى استراتيجيات تهدف إلى تسهيل عملية التعلم. وهذا لا ينطبق على المدرسين الناطقين باللغة NST الذين اكتسبوا اللغة المستهدفة كلغة أولى L1 لكنهم لم يمروا بنفس العملية. وفي الحقيقة، لاحظت سايدوفر (1996 ؛ في سايدوفر، Seidlhofer, 1999) في دراسة عملية محدودة النطاق أجريت على مدرسي اللغة الإنجليزية في استراليا أن المعرفة المشتركة للغة الأولى L1 للطلاب كانت مصدراً هاماً للثقة بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNST.

وفي الفقرات الآتية، سوف نركز على مجموعة من الدراسات البحثية التي درست ثنائية المدرسين الناطقين باللغة NST مقابل غير الناطقين باللغة NNST. وفي البداية، سيتم مراجعة بيانات برات , كونترا (Barratt & Kontra, 2000). وأجرى هؤلاء المدرسين ثلاث دراسات، اثنتان في المجر (اشتملت على ١١٦ طالب و٥٨ مدرس). ومعظم المشاركين كان لديهم مدرس ناطق باللغة NST وطلب منهم الكتابة عن خبراتهم الإيجابية والسلبية بشكل عام. والخاصية الأكثر قيمة للمدرس الناطق باللغة NST كانت الأصالة authenticity، وفي الحقيقة، التعليقات الأكثر إيجابية كانت تتعلق بصحة اللفظ، وسعة المفردات، والمعلومات عن الثقافة. وأوضح الطلاب الهنغاريون والصينيون كذلك أن المدرسين الناطقين باللغة NST أظهروا اتجاهات أكثر تساهلاً تجاه الدرجات وتصحيح الخطأ. ومع ذلك، كانوا يعتبرون أقل اهتماماً بالنحو، وبسبب قلة معرفتهم بالثقافة واللغة الأولى L1 للطلاب، كان يعتقد أنهم يفتقرون للوعي اللغوي والثقافي الذي يمتلكه المدرسون غير الناطقين باللغة NNST الأمر الذي يسمح لهم التنبؤ بما قد يكون صعباً بالنسبة للطلاب. وبالرغم من ذلك، فإن شكواهم الرئيسة فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين للغة NST كانت تتعلق بحقيقة أن معظمهم لم يكونوا

مدرسين للغة وكانوا يفتقرون للخبرة. الأمر الذي يفسر سبب أن مؤلفي الدراسة استنتجوا أنه لا ينبغي استخدام المدرسين الناطقين باللغة NST فقط لانهم ناطقين باللغة، ولكن لأجل أنهم يمتلكون مؤهلات تدريسية. وبالرغم من حقيقة أن هذه البلدان، وتحديداً هنغاريا والصين، متباعدتان عن بعضهما (ثقافياً وجغرافياً)، فقد أوضح المستجيبون أن عوامل متماثلة لصالح وضد المدرسين الناطقين باللغة NST.

وفي دراسة ثانية، سأل تانغ (Tang, 1997) (٤٧) مدرساً من المدرسين غير الناطقين باللغة عن هذا الأمر، وأيد المستجيبون الناطق باللغة NNST في مجالات المحادثة، واللفظ، والسماع، والقراءة، في حين أن المدرس غير الناطق باللغة NNST كان يرتبط بالدقة وليس الطلاقة. هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة ميدجايز (Medgyes, 1994)، لأن هذه الدراسة وجدت أن المفردات، والمحادثة، واللفظ، كانت المجالات الأصعب بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs ، في حين أنهم نسبياً كانوا يجدون سهولة مع النحو والقراءة. وكان الاعتقاد أن الناطقين باللغة NSTs يلجئون إلى لغة أكثر واقعية ويقدمون معلومات ثقافية أكثر. وحصل ساميمي و برات- جريفر (Samimy & Brutt – griffler, 1999) على نفس الإجابات، لأن الناطقين باللغة كانوا يعتبرون ناطقين أكثر طلاقة، بينما غير الناطقين للغة وجدوا أن معرفتهم باللغة الأولى L1 للطلاب ميزة حاسمة.

ولإنهاء مراجعتنا القصيرة، نود أن نذكر دراسة حديثة من قبل آرفا و ميدجايز (Medgyes, 2000) حيث قام المؤلفون بتصوير (١٠) مدرسين من مدرسي اللغة الإنجليزية بالفيديو في هنغاريا ممن جرت مقابلتهم لاحقاً. كان خمسة من المدرسين ناطقين باللغة NSTs والنصف الآخر غير ناطقين باللغة NNSTs. وقام الناطقون باللغة NSTs بتصنيف المعرفة النحوية بأنها الثغرة الرئيسة (أحدهم قال أن "معظم المدرسين

الناطقين باللغة الذين أعرفهم لم يتعرفوا على النحو حقيقةً حتى بدؤوا بتدريسه"، آرفا و ميدجايز، (Arva & Medgyes: 361) وكذلك عدم معرفة اللغة الأولى L1 للطلاب، بينما اعترف المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs بأن لديهم مشكلات في اللفظ، والمفردات، والتعبيرات العامية، لكنهم شعروا بالثقة عند التعامل مع القواعد. تحليل الدروس المسجلة كذلك بين أن المدرسين الناطقين باللغة NSTs كانوا مصدراً غنياً للمعلومات الثقافية وأنهم لم يصححوا بشكل تلقائي كل خطأ، بينما نظراؤهم من المدرسين غير الناطقين باللغة NNST لجئوا مرات أكثر إلى تصحيح الأخطاء وقدموا محتوى ثقافياً بشكل أقل.

إن الصورة التي يجب رسمها من هذه الدراسات البحثية الخمس واضحة جداً: إن أولئك المنخرطون في مهنة التدريس يتفقون في التشديد على أن المدرسين الناطقين باللغة NSTs أكثر طلاقةً وبالتالي فإنهم أفضل في اللفظ، والمفردات، والمحادثة؛ بينما المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs يجدون سهولة أكبر مع الدقة (النحو) ويمكنهم أن يستفيدوا من مشاركة الطلاب لغتهم الأولى L1. ويعبر بوليثو و ميدجايز (2000 Bolitho & Medgyes,) عن ذلك بشكل مباشر، بسبب أن الناطقين باللغة يتكلم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل، يميل الناس للاعتقاد أنهم أفضل كمدرسين للغة مع أن العديد من الدراسات (Darratt & Coutra, 2000, Liu, 1999, Medgyes, 1994, Samimy & Brutt-Grffler, 1999) توصلت إلى نتيجة أن المهنيين يعتقدون بقوة أن الالتزام بالمهنة هو ما يهم فعلياً، بغض النظر عما إذا كان المدرس ناطقاً باللغة المعنية أو غير ناطق لها. ولكن ما الذي يعتقده الطلاب بشأن هذه القضية؟ هذا هو السؤال الذي سنحاول إلقاء بعض الضوء عليه في هذه المقالة.

وعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات البحثية التي تم فيها تحليل آراء وتصورات المدرسين في هذا الجدل، فإن عدد الدراسات التي تتعامل مع تصورات الطلاب نادرة جداً.

٢- المنهجية
Method

(٢,١) أفراد الدراسة Subjects

كان المشاركون في هذه الدراسة (٧٦) طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم بين (١٨-٣٦) سنة، بمتوسط (١٩,٧). ربع المشاركين (١٩) كانوا طلبة تخصص فقه اللغة الإنجليزية؛ والربع الثاني كانوا طلبة الترجمة والترجمة الفورية، وثلاثين طالبا كانوا يدرسون فقه لغة الباسك، وسبعة كانوا يدرسون تخصص فقه اللغة الألمانية، وواحداً كان يدرس فقه اللغة الإسبانية. وتم إخبارهم أننا نقوم بإجراء دراسة حول جدل المدرسين الناطقين باللغة NST مقابل المدرسين غير الناطقين باللغة NNST، واعتبرنا أن خبرتهم وآراؤهم قد تساهم في تقديم معلومات قيمة. تطوع جميع المشاركين للمشاركة في الدراسة.

أكثر من نصف هؤلاء الطلاب (٤١ مشاركاً) كانوا مسجلين في لسنة الأولى، و(١١) في السنة الثانية، و(٢١) كانوا في السنة الثالثة، وثلاثة فقط كانوا في السنة الرابعة من تخصصاتهم. وغالبية الطلاب كانوا إناث (٦٠ مشاركة، ٧٨,٩٪ من العينة)، كما هو العرف المعتاد في الإنسانيات، في حين أن النسبة المئوية تناقصت بشكل كبير في حالة المشاركين الذكور: ٢١,١٪ من العينة، أي لنقل ، (١٦) طالباً. وسئل هؤلاء المستجيبين عن عدد السنوات التي قضوها في دراسة اللغة الإنجليزية، وتراوحت إجاباتهم بين ٤-١٥ سنة بمعدل (٩,٢) سنة.

(٢,٢) الأدوات Instruments

تم جمع البيانات عن طريق استبانة مغلقة (انظر الملحق أ) واستبانة مفتوحة (انظر الملحق ب). وميزنا بين الاستبانة المغلقة والمفتوحة، بسبب أنه كان على المستجيبين فقط اختيار درجة موافقتهم/ أو عدم موافقتهم مع العبارة المقترحة في الاستبانة المغلقة، في حين أنه كان للمستجيبين الحرية في تدوين أفكارهم بعد مناقشة بسيطة في الاستبانة المفتوحة.

وفي الاستبانه المغلقة عمل طلبة البكالوريوس على أساس فردي وسئلوا عن آرائهم (ما إذا كانوا أكثر تحمساً مع المحاضر/ المدرس الناطق باللغة أو غير الناطق باللغة) فيما يتعلق بالآتي: المهارات اللغوية، النحو، المفردات، اللفظ، استراتيجيات التعلم، الثقافة والحضارة، الاتجاهات والتقويم، وذلك فيما يتعلق بالتعليم الأساسي، والثانوي، وما بعد الثانوي tertiary، بسبب وجود فروقات بين مدرسي مختلف المستويات التعليمية (Llurda& Haguet , 2003).وأعطي الطلاب خمسة خيارات (استخدم مقياس ليكرت الخماسي) فيما يتعلق بكل عبارة من العبارات الاثنتين والأربعين التي تتضمنها الاستبانه بحيث يتمكنون من بيان آرائهم حول القضية محل الاهتمام: أوافق بشدة (SA)، أوافق (A)، لست موافق ولست غير موافق (NAND، لا أوافق (D)، لا أوافق بشدة (SD). ومع ذلك، ومن أجل الوضوح، سيتم اختزال هذه الفئات الخمس إلى ثلاثة عند تحليل نتائج الجداول في محاولة لتبسيط تفسير النتائج بالنسبة للقارئ. وبالتالي، سيتم إضافة النسب المئوية لفئتي أوافق بشدة (SA)، وأوافق (A)للحصول على فئة واحدة؛ وفئتي لا أوافق بشدة (SD)، ولا أوافق (D) ستصبح الفئة الثانية؛ والفئة الثالثة سوف تقابل فئة لست موافق ولست غير موافق (NAND).

وكما نلاحظ من الاستبانة، تشير بعض الفقرات إلى الناطق باللغة وبعضها الآخر تشير إلى غير الناطقين باللغة، من أجل تجنب الإجابات الارتجالية من جانب الطلاب. ونتيجة لذلك بعض جرى إعادة ترميز الفقرات (٦-٩، ١٨-٢١، ٢٦-٢٩، ٣٤، ٣٧ -٤٢). وبهذه الطريقة أصبحت قراءة النتائج أسهل من خلال الإشارة دائماً إلى فئة الناطق باللغة. وعلى نحو مشابه، لا بد من التوضيح أنه على الرغم من أن التقويم في الاستبانه كان مقسماً إلى ستة مجالات وهي (الاصغاء، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، واللفظ والنحو)، فقد تم استخراج المتوسط الحسابي لغايات التوضيح.

(٢,٣) الإجراء Procedure

جرى استكمال كلتا الاستبانتين داخل الصف. وكان جميع الطلاب يدرسون اللغة الإنجليزية كمساق في الجامعة، طلبة فقه اللغة الإنجليزية والترجمة في مجموعة واحدة، وطلبة فقه اللغة الآخرين في مجموعة أخرى. وتعامل الطلاب أولاً مع الاستبانه المغلقة اعتقاداً منهم أن بعض القضايا فيها يمكن أن تقودهم إلى جدل أكثر غنى وخصباً عند تنفيذ الاستبانة المفتوحة. وأعطي الطلاب ١٥- ٢٠ دقيقة لاستكمال الاستبانة المغلقة. وطلب منهم تجنب الإجابات الصحيحة سياسياً ومحاولة أن يكونوا أمناء في إجاباتهم قدر الإمكان.

بالنسبة لتعبئة الاستبانة المفتوحة، أعطي الطلاب ٢٠-٣٠ دقيقة. وعند انتهائهم من الاستبانه المغلقة، شجعنا الطلاب بإيجاز على التعبير عن آرائهم بحرية في مجموعات صغيرة، محاولين التوسع في الموضوعات التي تم التعامل معها بشكل فردي في الاستبانه المفتوحة. وشكلوا ١٧- مجموعة في كل منها حوالي ٤-٥ أفراد وقاموا بمناقشة إيجابيات وسلبيات وجود مدرس ناطق باللغة NST أو مدرس غير ناطق باللغة NNST . وبعد

البحث عن التوافق داخل مجموعاتهم، كان على الطلاب تلخيص آرائهم من خلال كتابة إجاباتهم باللغة الإنجليزية.

ولا بد من أن ننبه أنه عند تلخيص آراء الطلاب بعد المناقشة الجماعية، التصورات والآراء الشخصية للطلاب كل على حدة يمكن أن تتأثر و/ أو تتشكل من خلال آراء الطلاب الآخرين داخل المجموعة، والذي ينطوي على خطورة لا بد من الاعتراف بها. ومع ذلك، نعتقد أن خصوبة الجدل، والمدى الواسع من القضايا التي تم التعامل معها يستحق تلك المجازفة. وفضلاً عن ذلك، إذا اختلف مع المجموعة واحدا أو أكثر من الطلاب، فيمكن لهم التعبير عن آرائهم بعبارات موجزة.

٣- الفرضيات

Hypotheses

إذا أخذنا بالاعتبار دراسات الأبحاث المذكورة سابقاً، تتناول هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: بشكل عام، لن يظهر الطلاب تفضيلاً واضحاً لأي من المدرسين الناطقين باللغة NST أو المدرسين غير الناطقين باللغة NNST

الفرضية الثانية: يفضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات محددة وهي المفردات، واللفظ، والمحادثة، والثقافة والحضارة، والاتجاهات والتقويم، ويفضلون غير الناطق باللغة NNSTفي مجالات النحو، والسماع، والقراءة واستراتيجيات التعلم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة التعليم الأساسي (PE)، والتعليم الثانوي (SE) والتعليم ما بعد الثانوي (الجامعي).

الفرضية الرابعة: فيما يتعلق بالاستبانه المفتوحة، نتوقع منهم التوافق مع النتائج التي تم الحصول عليها في الاستبانه المغلقة. وبالتالي، سيعترف المشاركون بإيجابيات المدرسين الناطقين باللغة NSTs في مجالات اللفظ، والصحة اللغوية، ومعرفة ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، في حين أنهم سيعتبرون نقاط القوة بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs تكمن في مشاركة الطلاب بلغتهم الأولى L1، وكمسهل في عملية تعلم اللغة الأجنبية.

٤- النتائج

Results

(٤,١) النتائج التي تتعلق بالاستبانه المغلقة

Results concerning the close questionnaire

ولفحص فرضياتنا الثلاث الأولى، هذا المبحث سيدرس النسب المئوية للإجابات التي قدمها الطلاب في كل فئة من الفئات الخمس المذكورة آنفاً. ومع ذلك، ومن أجل التوضيح، سيتم اختزال هذه الفئات الخمس إلى ثلاث (كما شرحنا سابقاً في المبحث ٢,٢) عند تحليل النتائج من الجداول، ومن أجل مساعدة القارئ في تفسيرها.

وفيما يتعلق بالفرضية الأولى: *بشكل عام، لن يظهر الطلاب تفضيلاً واضحاً لأي من المدرسين* الناطقين باللغة *NST أو المدرسين غير الناطقين باللغة NNST*، يبين الجدول (١) النتائج:

الجدول (١). بشكل عام، أفضل المدرس الناطق باللغة

درجة الموافقة	النسب المئوية
لا أوافق بشدة	٪١,٣
لا أوافق	٪٢,٦
لست موافقاً أو غير موافق	٪٣٥,٥
أوافق	٪٤٧,٤
أوافق بشدة	٪١٣,٢

يفضل نصف العينة (٥٠,٦٪) المدرس الناطق باللغة NST، و٣٥,٥٪ ليس لديهم تفضيل واضح، و٣,٩٪ فقط يمكن أن يختاروا مدرساً غير ناطق باللغة NNST. وبالتالي، فإن الاتجاه العام يبدو أنه يشير إلى تفضيل المدرسين الناطقين باللغة، على الرغم من أن نسبة أولئك الذين ليس لديهم تفضيل واضح ومحدد كانت مرتفعة أيضاً. ويشير الجدول التالي إلى نفس العبارة ولكن باعتبار مستويات تعليمية مختلفة:

الجدول (٢). أفضل مدرس ناطق باللغة في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي. بشكل عام أفضل كليهما.

	لا أوافق بشدة SD	لا أوافق D	لست موافقا أو غير موافق NAND	أوافق A	أوافق بشدة SA
ناطق باللغة في التعليم الابتدائي	٪٤,١	٪٢٨,٤	٪٢٣	٪٣٣,٨	٪١٠,٨
ناطق باللغة في التعليم الثانوي	٪١,٣	٪١٠,٥	٪٢٧,٦	٪٤٧,٤	٪١٣,٢
ناطق باللغة في التعليم الجامعي	٪٠	٪٢,٧	٪٢٩,٣	٪٤٢,٧	٪٢٥,٣
	٪١,٤	٪٥,٤	٪٢١,٦	٪٣٥,١	٪٣٦,٥

يمكن ملاحظة اتجاه واضح في تلك النتائج، حيث أنه كلما كان المستوى التعليمي أعلى، كان تفضيل المدرس الناطق باللغة NST أكبر. وبالتالي، على الرغم من أنه في (PE التعليم الابتدائي)هناك عدم توازن قليل في النتائج (٣٢,٥٪ من الطلاب يفضلون حصولهم على مدرس غير ناطق باللغة NNST، ٢٣٪ ليس لديهم جواب حاسم، و٤٤,٦٪ يفضلون مدرساً ناطقاً باللغة NST)، فإن هذه النزعة تبرز أكثر في (SE التعليم الثانوي) (٦٠,٦٪ يفضلون وجود مدرس ناطق باللغة NST)، وتصبح حتى أكثر بروزاً في المستوى الجامعي (٦٨٪ يفضلون محاضراً ناطقاً باللغة). ومع ذلك، مما يجدر ذكره أن ٣٠٪ تقريباً من الطلاب فيما يتعلق بـ SE (٢٧,٦٪) والجامعة (٢٩,٣٪) اختاروا البديل NAND .وعند إعطاء الطلاب إمكانية الحصول على مدرس ناطق باللغة NST ومدرس غير ناطق باللغة NNST، فإن أولئك الذين وافقوا على هذا الاقتراح كانوا يمثلون (٧١,٦٪) من العينة، وكان هذا الاقتراح بالتالي هو الاقتراح الأوسع تأييداً.

وبالنسبة لفرضيتنا الثانية: *يفضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات محددة وهي المفردات، واللفظ، والمحادثة، والثقافة والحضارة، والاتجاهات والتقويم، ويفضلون غير الناطق باللغة NNST في مجالات النحو، والسماع، والقراءة واستراتيجيات التعلم*، كانت تصورات الطلاب كالتالي:

الجدول (٣). المدرس الناطق باللغة NST أفضل في مجالات محددة بشكل عام.

	لا أوافق بشدة SD	لا أوافق D	لست موافقا أو غير موافق NAND	أوافق A	أوافق بشدة SA
المفردات العامة	٪١,٣	٪١٨,٤	٪٣٤,٢	٪٢٦,٣	٪١٩,٧
اللفظ العام	٪٠	٪٢,٦	٪١٥,٨	٪٤٤,٧	٪٣٦,٨
المحادثة العامة	٪١,٣	٪٧,٩	٪٢٦,٣	٪٤٧,٤	٪١٧,١
الثقافة والحضارة	٪٣,٩	٪٦,٦	٪١٨,٤	٪٥٦,٦	٪١٤,٥

تابع الجدول (٣). المدرس الناطق باللغة NST أفضل في مجالات محددة بشكل عام.

الاتجاهات نحو البلدان	٪١,٣	٪١٤,٥	٪٤٧,٤	٪٣١,٦	٪٥,٣
الاتجاهات نحو التعلم	٪١,٣	٪١٧,١	٪٥٦,٦	٪٢٢,٤	٪٢,٦
التقويم العام	٪٣,٩	٪١٩,٥	٪٣٩,٦	٪٢٧,٨	٪٩

إن تحليل النتائج المبينة في الجدول (٣) يبدو أنها تؤيد صدق فرضيتنا الثانية تماماً. وعلى الرغم أن هناك تفضيلاً واضحاً للمدرس الناطق باللغة NST في مجالات اللفظ (٨١,٥٪)، والثقافة والحضارة (٧١,١٪)، والمحادثة (٦٤,٥٪)، فإن نسبة تفضيل المدرس الناطق باللغة NST في مجال المفردات (٦٤٪) تتناقص بشكل واضح. وإذا درسنا مجالات الاتجاهات الإيجابية تجاه البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (٣٦,٩٪)، ومجال التقويم (٣٦,٨٪)، وأخيراً تطوير اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية (٢٥٪)، فإن هذه النزعة لم تكن بذلك الوضوح، لكون أن البديل (NAND لست موافقا ولا معارضا) (٤٧,٤٪، ٣٩,٦٪، و٥٦,٦٪، على التوالي) كان هو البديل الذي اختاره المستجيبون غالباً. وبالنظر لتفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST، يقدم الجدول (٤) آراء المستجيبين:

الجدول (٤). المدرس غير الناطق باللغة NNST أفضل في مجالات محددة.

	لا أوافق بشدة SD	لا أوافق D	لست موافقا ولا معارضا NAND	أوافق A	أوافق بشدة SA
النحو العام	٪١٤,٥	٪٢٥	٪٤٣,٤	٪١٣,٢	٪٣,٩
السماع العام	٪٧,٩	٪١٨,٤	٪٢٨,٩	٪٣٤,٢	٪١٠,٥
القراءة العامة	٪٢,٦	٪١٠,٥	٪٦١,٨	٪١٩,٧	٪٥,٣
الاستراتيجيات العامة	٪٩,٢	٪٣٦,٨	٪٣٢,٩	٪١٨,٤	٪٢,٦

تشير الأرقام في هذا الجدول إلى أنه في مجال السماع فقط عبر الطلاب عن تفضيلهم للمدرس الناطق باللغة NST (٤٤,٧٪)؛ وكان البديل لست موافقا ولا معارضا NAND الثاني (٢٨,٩٪)، وتفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST كان الأقل تفضيلاً (٢٦,٣٪). وعلى العكس، النسبة الأعلى (٤٦٪) التي تبين تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST كانت استجابةً للفقرة (٣٠) (بشكل عام، قد يعطيني الناطق باللغة استراتيجيات/ أفكار أكثر بحيث أتعلم بشكل أفضل)، وحيث كان البديل لست موافقا ولا معارضا NAND هو البديل الثاني (٣٢,٩٪)، والمدرس الناطق باللغة NST هو البديل الأخير (٢١٪). وبالنسبة للقراءة والنحو، لم يكن المستجيبون منحازين في النزاع: ففي كلتا الحالتين حاز البديل لست موافقا ولا معارضا NANDعلى معظم استجابات الطلاب، ٦١,٨٪، و٤٣,٤٪ على التوالي. وفي مجال النحو، مع ذلك، النسبة الثانية الأعلى كانت لصالح تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST (٣٩,٥٪)، في حين أنه بالنسبة للقراءة، كان في المرتبة الثانية أولئك الذين كانوا لصالح المدرس الناطق باللغة NST (٢٥٪)، وبديل المدرس غير الناطق باللغة NNST وصل فقط (١٣,١٪).

وفي حالة فرضيتنا الثالثة: *لا توجد فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة التعليم الأساسي (PE)، والتعليم الثانوي (SE) والتعليم ما بعد الثانوي (الجامعي)*، الجدول (٥ و٦) يمثلان استجابات الطلاب. فالجدول الأول يضم الفقرات التي من المفترض أن المدرس الناطق باللغة NST كان مفضلاً لدى الطلاب، والجدول الثاني يضم الفقرات التي من المفترض أن المدرس غير الناطق باللغة NNST كان هو الخيار الأمثل.

الجدول (٥). الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الثانوي SE التعليم الابتدائي PE , و التعليم الجامعي).

	لا أوافق بشدة SD	لا أوافق D	لست موافقا ولا معارضا NAND	أوافق A	أوافق بشدة SA
المفردات تعليم أساسي PE	٪١,٣	٪١٨,٤	٪٥٠	٪٢٢,٤	٪٧,٩
المفردات تعلمي ثانوي SE	٪١,٣	٪١٤,٧	٪٣٤,٧	٪٣٨,٧	٪١٠,٧
المفردات جامعي	٪١,٣	٪١٠,٧	٪٣٧,٣	٪٢٩,٣	٪٢١,٣
اللفظ تعليم أساسي PE	٪٠	٪٥,٣	٪٣١,٦	٪٣٩,٥	٪٢٣,٧
اللفظ تعليم ثانوي SE	٪٠	٪٢,٦	٪٢٦,٣	٪٤٧,٤	٪٢٣,٧
اللفظ جامعي	٪٠	٪٣,٩	٪١٥,٨	٪٥١,٣	٪٢٨,٩
المحادثة تعليم أساسي PE	٪١,٣	٪٥,٣	٪٤٠,٨	٪٤٢,١	٪١٠,٥
المحادثة تعليم ثانوي SE	٪١,٣	٪٥,٣	٪٣٨,٢	٪٤٣,٤	٪١١,٨
المحادثة جامعي	٪٢,٦	٪٧,٩	٪٣٢,٩	٪٤٠,٨	٪١٥,٨

إن البيانات التي ظهرت في الجدول (٥) أعلاه لا تثبت الفرضية الثالثة بشكل كامل. وهناك ميل متزايد نحو تفضيل المدرس الناطق باللغة NST كلما ارتفع المستوى التعليمي. وبالتالي، في مجال المفردات تراوحت النسب المئوية من ٣٠,٣٪ في التعليم

الأساسي PE، أو ٤٩,٤٪ في التعليم الثانوي SE إلى ٥٠,٦٪ في الجامعة. وبالنسبة للنطق، تمتد الفروقات من ٦٣,٢٪ في التعليم الأساسي PE إلى ٧١,١٪ في التعليم الثانوي SE و٨٠,٢٪ في الجامعة. وأخيراً، بالنسبة للمحادثة، كانت النسب المتباينة هي ٥٢,٦٪، ٥٥,٢٪ و٥٦,٦٪ على التوالي.

ومع ذلك، هناك فروقات في هذه الزيادة لتفضيلات المستجيبين فيما يتعلق بالمفردات، والنطق، والمحادثة. وإن التباين الأعلى يقابل مجال المفردات، حيث كان الفرق بين التعليم الأساسي PE والجامعي هو (٢٠,٣). وكان التباين أقل قليلاً بالنسبة للفظ: اختلف التعليم الأساسي PE والجامعي في ١٧٪. كانت المحادثة هي المجال الذي كان فيه التزايد في الفروقات هو الأدنى: ٤٪ بين التعليم الأساسي PE والجامعي. وأخيراً، مما يجدر ذكره أنه من بين المجالات الثلاثة كان المستوى التعليمي الأساسي PE هو المستوى الذي يحصل فيه البديل لست موافقا ولا معارضا NAND على نسبة أعلى عند مقارنته بالتعليم الثانوي SE وما بعد الثانوي TE.

الجدول (٦). الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الأساسي PE، التعليمي الثانوي SE، والجامعي).

	لا أوافق بشدة SD	لا أوافق D	لست موافقا ولا معارضا NAND	أوافق A	أوافق بشدة SA
النحو تعليم أساسي PE	٪١١,٨	٪٣١,٦	٪٤٣,٤	٪١١,٨	٪١,٣
النحو تعليم ثانوي SE	٪٦,٧	٪٢٦,٧	٪٥٣,٣	٪١٢	٪١,٣
النحو جامعي	٪٩,٢	٪١٨,٤	٪٤٧,٤	٪٢٢,٤	٪٢,٦
السماع تعليم أساسي PE	٪٦,٦	٪١٩,٧	٪٣٤,٢	٪٣٢,٩	٪٦,٦
السماع تعليم ثانوي SE	٪٧,٩	٪١٣,٢	٪٣٨,٢	٪٣٢,٩	٪٧,٩

تابع الجدول (٦) الفروقات في المستويات التعليمية (التعليم الأساسي **PE**، التعليمي الثانوي **SE**، والجامعي).

السماع جامعي	٪١٠,٥	٪١٠,٥	٪٣٤,٢	٪٣٠,٣	٪١٤,٥
القراءة تعليم أساسي PE	٪٣,٩	٪١٧,١	٪٥٩,٢	٪١١,٨	٪٧,٩
القراءة تعليم ثانوي SE	٪٣,٩	٪١٣,٢	٪٦١,٨	٪١٥,٨	٪٥,٣
القراءة جامعي	٪٣,٩	٪٩,٢	٪٥٧,٩	٪٢٢,٤	٪٦,٦
إستراتيجيات تعليم أساسي PE	٪١٠,٥	٪٤٠,٨	٪٣٦,٨	٪١٠,٥	٪١,٣
إستراتيجيات تعليم ثانوي SE	٪٧,٩	٪٣٩,٥	٪٣٥,٥	٪١٥,٨	٪١,٣
إستراتيجيات تعليم جامعي	٪٩,٢	٪٣١,٦	٪٣٢,٩	٪٢٣,٧	٪٢,٦

النتائج المبينة في الجدول (٦) تحافظ على النزعة التي تمت ملاحظتها في الجدول (٥)، حيث كانت هناك فروقات في تفضيلات الطلاب عند مقارنة المستويات التعليمية الثلاثة. إن النزعة المتزايدة في تفضيل المدرس الناطق باللغة NST كلما ارتفعنا في المستوى التعليمي، الذي أظهرته البيانات في الجدول (٥)، تمت المحافظة عليها بالنسبة لمجالات النحو، والسماع، والقراءة والإستراتيجيات. إن النتائج الأكثر دهشة هي تلك التي في مجال القواعد النحو، حيث تفضيل المدرس غير الناطق باللغة NNST في المستوى التعليمي الأساسي PE هو (٤٣,٤٪) (بينما حصل المدرس الناطق باللغة NST فقط على ١٣,١٪). وبالعكس، عندما ننظر إلى المستوى الجامعي، لا تتم المحافظة على هذه النزعة كما يمكن ملاحظته في النسب المئوية: ٢٧,٦٪ من العينة يفضلون مدرساً غير ناطق باللغة NNST، ونسبة مئوية مماثلة جداً ٢٥٪ تدعم بديل المدرس الناطق

باللغة NST. وبالتالي، فإن أثر المستوى التعليمي بارز جداً: إذ أنه كلما كانت الكفاءة اللغوية المطلوبة أعلى، كلما كان اختيار البديل "المدرس الناطق باللغة" (NST) أكثر.

(٤,٢) النتائج التي تتعلق بالاستبانه المفتوحة

Results concerning the open questionnaire

كان العدد الكلي من الجمل التي ذكرها الطلاب في المجموعات السبع عشرة (١١٩)، موزعة كالتالي: ٧٠ عبارة وصفت الأحكام التفضيلية للطلاب، بينما ٤٩ تفسر السلبيات، وذلك فيما يتعلق بالمدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST. فإذا أخذنا بعين الاعتبار هاتين الفئتين، فإن عدد التعليقات الإيجابية على المدرسين الناطقين باللغة NSTs بلغت (٤٦)، بينما حصل المدرسون غير الناطقين باللغة NNSTs على (٢٩). وفيما يتعلق بإيجابيات وجود مدرس ناطق باللغة NST ، ذكر المشاركون ٢٥- عبارة، بينما مساوئ وجود مدرس غير ناطق باللغة NNST كان مجموعها (٢٠). وذكر الطلاب استجابات أكثر لصالح المدرسين الناطقين باللغة NSTs (٤٦ مقابل ٢٨)، حيث كانت العبارات السلبية متوازنة جداً (٢٥ بالنسبة للمدرسين الناطقين باللغة NSTs مقابل ٢٠ بالنسبة للمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs).

الجدول (٧). عبارات المجموعات.

عدد المجموعات	العدد الكلي للعبارات	عدد العبارات الإيجابية	عدد العبارات غير الإيجابية	المدرس الناطق باللغة NST		المدرس غير الناطق باللغة NNST	
				إيجابيات	سلبيات	إيجابيات	سلبيات
١٧	١١٩	٧٠	٤٩	٤٦	٢٥	٢٨	٢٠

فيما يتعلق بالتصورات الإيجابية للطلاب حول المدرسين الناطقين باللغة NSTs، يقدم الجدول (٨) ملخصاً لفئات الاستجابات الإيجابية للمشاركين مرتبة بشكل تراتبي. اثنتان منها وهما النطق والمعرفة الثقافية بالبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية تبرز بوضوح والتي تمثل ٧٦٪ (١٣ مجموعة) و٥٣٪ (٩ مجموعات) على التوالي.

الجدول (٨). تعليقات الطلاب الإيجابية حول المدرس الناطق باللغة NS.

الفئة	عدد المجموعات
اللفظ	١٣
المعرفة الثقافية بالبلدان الناطقة باللغة الإنجليزية	٩
تدريس مجالات معينة	٧
السماع	٦
المعرفة بالمفردات	٥
المحادثة	٥
ثنائية اللغة	٢
الكتابة	١
القراءة	١
المستويات التعليمية	١

وبشكل ينسجم مع دراسات بارات و كونترا (Barrat & Kontra, ٢٠٠٠)، ثمّن طلبتنا أصالة authenticity المدرس الناطق باللغة NST فيما يتعلق باللفظ والمفردات (من ضمنها اللهجة العامية والمصطلحات) والاستخدام كما يمكن أن نلاحظ في الاستجابات الآتية:

- النطق لدى المدرس الناطق باللغة أفضل (المجموعة ٣)
- معرفة أكثر بالمصطلحات والمفردات (المجموعة ٦)
- معرفة جيدة باللغة (المجموعة ٩)

وفيما يتعلق بالمهارات الأربع، عبر المشاركون عن الآراء الآتية:

- أن تتعود على فهم أهل اللغة (المجموعة ١)
- الإصغاء إلى مدرس ناطق باللغة أفضل لتحسين قدرتنا على السماع (المجموعة ٨)
- لديهم خبرة أكبر في الكتابة والقراءة (المجموعة ٢)
- يتكلمون اللغة الإنجليزية بشكل أفضل من المدرس غير الناطق باللغة (المجموعة١)

والميزة الأخرى التي أشار إليها الطلاب كانت أن وجود مدرس ناطق باللغة NST يجعلهم يستخدم اللغة الإنجليزية أكثر:

- الكلام باللغة الإنجليزية إجباري تقريباً (وهذا جيد لنكون أحسن) (المجموعة ٧)
- عليك أن تسأله/ تسألها بالإنجليزي (المجموعة ٩)
- عليك أن تتكلم الإنجليزي طوال الوقت (المجموعة ١٣)

كذلك رأى المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST كمصدر يمكن أن يراجعوه لتوسعة معرفتهم بالثقافات الأخرى:

- يمكنك أن تتعلم أكثر عن ثقافة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية (المجموعة ١)
- يمكنك أن تسأله/ تسألها عن بلدانهم، فذلك ممتع جداً) (المجموعة ٢)
- تصبح أقرب إلى ثقافتهم (المجموعة ٧)، وأبرزت بعض المجموعات القدرات الخاصة للمدرس الناطق باللغة NST للتدريس والتقويم في مجالات محددة:
- يمكنهم تعليمك استراتيجيات تعلم اللغة (المجموعة ٢)
- يعلمونك اللهجة العامية، والمصطلحات، الخ (تعبيرات جديدة) (المجموعة ٧)
- قد يكونوا أكثر دقة عند تفحص اللفظ (المجموعة ٣)
- يصوبون أخطاءك النحوية واللفظ (المجموعة ٧)

وأسهبت مجموعات أخرى في فوائد معرفة اللغة الأم للطالب، وتأثير اللغة الثانية L2 على اللغة الأولى L1 أو ملائمة المدرس الناطق باللغة NSTs لمستويات تعليمية محددة.

- إذا كان المدرس الناطق باللغة يعرف لغتنا الأم فسيكون أفضل في شرح القواعد والشكوك التي لديك (المجموعة ٨)
- الطلاقة أفضل إذا كان لا يستطيع التحدث بالإسبانية (المجموعة ١٠)
- من الأفضل وجود مدرس ناطق باللغة عندما تكون في الخامس أو السادس (المجموعة١١)

يبين الجدول (٩) ترتيب الفئات السلبية تراتبياً للاستجابات فيما يتعلق بالمدرسين الناطقين باللغة NSTs. تقوم التراتيب على محورين – الوضوح وأحادية اللغة – حيث القضية الرئيسة وهي مؤهلات المدرسين الناطقين باللغة NSTs ومهاراتهم التدريسية وراءهم مباشرةً.

الجدول (٩). تعليقات الطلاب السلبية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NSTs.

الفئات	عدد المجموعات
الوضوح	٨
أحادية اللغة	٨
المؤهلات/ القدرة التدريسية	٧
أسلوب التدريس	٣
عملية التعلم	١

بالنسبة للوضوح، على الرغم من أن المشاركين وضعوا أهمية كبيرة على أصالة authenticity اللفظ لدى المدرسين الناطقين باللغة، NSTs فقد رأوا كذلك سلبيات في النطق الأصيل native.

• لو كانت لغتهم الإنجليزية غير قياسية، لكان من الصعب حقيقةً فهمهم (المجموعة ٢)

• نظن أنهم لا يتكلمون الإنجليزية القياسية (المجموعة ٤)

• النطق فهمه صعب جداً (المجموعة ١٣)

كان للمشاركين درجات مختلفة من ثنائية اللغة (الباسك – الإسبانية) وكان لمعظمهم شيء من المعرفة للغات أجنبية أخرى إلى جانب اللغة الإنجليزية. وإذا أخذنا هذه الخلفيات اللغوية في البال، فليس مدهشاً أن اعترف المستجيبون بشكل ناقد بسلبيات المدرسين الناطقين باللغة NSTs أحاديي اللغة. ويرتبط بذلك بشكل خاص النسبة المئوية المرتفعة نسبياً من الجمل التي تبين الوعي بأهمية الترجمة:

• عندما يكون مستواك متدنياً ربما لا يمكنك فهمه/فهمها، إذا لم يكن يعرف لغة أخرى تعرفها أنت (المجموعة ١)

• لا يمكنهم ترجمة بعض الكلمات أو المصطلحات (المجموعة ٤)

• في حالة أن المعلم لم يعرف لغتنا، تكون لديك مشكلة في التخلص من الشكوك (المجموعة ٨)

سبع مجموعات أظهرت مخاوفها حول قدرة المدرسين الناطقين باللغة NSTs للتدريس بشكل فعال:

• عادةً ليس ليهم درجة علمية في اللغة الإنجليزية (المجموعة ٣)

• لغتهم الإنجليزية قد تكون جيدة جداً ولكن أحياناً لا يكونون قد تلقوا المعرفة ليتمكنوا من شرحها (المجموعة ١٢)

• ليس لديهم الوعي بالصعوبات النحوية (المجموعة ٣)

• أحياناً يشرحون النحو بشكل أكثر من سيء(المجموعة ١)

لقد تعامل عدة مؤلفين مع مخاوف الطلاب هذه، وبالتالي، جاءت تعليقات طلبتنا منسجمة مع دراسة آستور (Astor, 2000: 18) الذي اشترط المهنة باعتبارها الجواب الوحيد الممكن:

وأن يكون المعلم مؤهلاً في جانب واحد فقط- وهو إتقان اللغة الإنجليزية- فإن ذلك لا يكفي لأن تدريس اللغة الإنجليزية يتطلب أكثر من مجرد معرفة حدسية بقواعد اللغة الإنجليزية ونحوها. إن معلم اللغة الإنجليزية الجيد- أو معلم أي لغة أخرى، بالنسبة لذلك الأمر- يجب أن يمتلك العلم المعرفي قواعد اللغة المستهدفة؛ وبعبارة أخرى، ينبغي أن يكون المعلم لغوياً، أو مثقفاً من الناحية اللغوية. ومع ذلك، ينبغي أن يكون معلم اللغة الإنجليزية متخصصاً في أساليب التعليم، وعلم النفس، والمناهج كذلك.

ثلاث مجموعات تطرقت غلى أساليب التدريس للمدرس الناطق باللغة NSTs أو بعض خصائصهم النفسية:

- إن المدرس الناطق باللغة لا يصحح اللفظ لديك كثيراً مثلما يفعل المدرس غير الناطق للغة (المجموعة ٣)
- المدرس الناطق باللغة أكثر إلحاحاً عند تصحيح الأخطاء في الامتحان(المجموعة ٥)
- يطلبون معرفة أكثر (المجموعة (المجموعة ٩)

وأخيراً، مجموعة واحدة لخصت صعوبات تعلم اللغة الأجنبية:

- لم يدرسوا اللغة الإنجليزية أبداً ولا يعرفون الصعوبات في تعلمها (المجموعة ٤)

وبالتالي يبدو أن طلبتنا يردون عبارات ويداوسون Widdowson عندما قال الآتي:

"لأنه على الرغم من أن لدى الناطقين الأصليين باللغة بشكل واضح خبرة أشمل كمستخدمين للغة الإنجليزية، فقد كان لدى المدرسين غير الناطقين للغة الخبرة كدارسين للغة الإنجليزية. لقد كانوا ضمن عملية التوافق مع اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أخرى. (Widdowson, 1992:338).

ويصور الجدول التالي خلاصة الفئات الإيجابية لاستجابات المشاركين بترتيب تراتبي بالنظر إلى المدرس غير الناطق باللغة NNST. ونحب أن نوضح أن مجالي الإستراتيجيات/ وعملية التعلم (١٢ مجموعة) وثنائية اللغة (٧ مجموعات) هما المجالان الأكثر اقتباساً غالباً:

الجدول (١٠). تعليقات الطلاب الإيجابية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs

الفئات	عدد المجموعات
الاستراتيجيات/ عملية التعلم	١٢
ثنائية اللغة	٧
القواعد	٣
الوضوح	٢
النموذج القابل للتحقيق	١

وفيما يتعلق بعملية التعلم، فيما يلي خلاصة التعليقات الأكثر وضوحاً:

- يمكنهم فهم الأخطاء التي نرتكبها، ولماذا نرتكبها بشكل أفضل(المجموعة ٢)
- تعلموا من قبل، وبالتالي لديهم خبرة أكبر في التدريس (المجموعة ٣)
- المعلم غير الناطق باللغة بإمكانه مقارنة طريقة شرح اللغة بلغتنا الأم (المجموعة ٥)
- بإمكانهم تدريسنا استراتيجيات أكثر بحيث نتعلمها (المجموعة ٤)

عندما تفكر المشاركون في الدور الذي لعبته معرفة المدرس للغتهم الأولى L1، أي لنقل، فوائد وجود مدرس ثنائي اللغة، قدموا تعليقات وافرة مثل:

- إذا كانت لديك مشكلة في معنى كلمة معينة، على سبيل المثال، يمكنه ترجمتها إلى اللغة التي تعرفها (المجموعة ١)
- يمكنهم أن يشرحوا لك بلغتك الخاصة (المجموعة ٨)
- المدرس غير الناطق باللغة من أبناء بلدك يمكن أن يساعدك على أن تفهم اللغة الإنجليزية بشكل أفضل من خلال مقارنتها بلغتك (المجموعة ١١)

مجالات النحو والوضوح كانت قد ذكرت كذلك:

- يقدمون تفسيرات أفضل للعناصر النحوية (المجموعة ٣)
- السماع أسهل (المجموعة ١٣)
- إذا تكلمت بشكل سيء، يمكن لمدرسك أن يفهمك (المجموعة ١٣)
- كذلك أشار الطلاب إلى المدرس غير الناطق باللغة NNS كنموذج قابل للتحقق (Cook, ١٩٩٩):
- يجعلونك تدرك أن بإمكانك الوصول إلى مستوى جيد في اللغة التي ليست لغتك الأم (المجموعة ٦)

في الجدول (١١) تم ترتيب الآراء السلبية للمستجيبين حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNST هرمياً. وكما هو متوقع، تبين النتائج الجانب الآخر من قطعة النقد إذا قمنا بمقارنة هذا الجدول بتفضيلاتهم في الجدول (٥)، و هو سبب بروز النطق باعتباره العقبة الرئيسة أمام المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs:

الجدول (١١). تعليقات الطلاب السلبية حول المدرسين غير الناطقين باللغة NNSts

الفئات	عدد المجموعات
النطق	١١
التقويم/ أسلوب التدريس	٣
المفردات	٢
المحادثة	١
الكفاءة اللغوية	١
المعرفة الثقافية	١

بلا شك، النطق هو مجال يقلقهم بالفعل:

- يمكن أن يكون اللفظ لديهم جيداً، لكن لن يكون لديهم اللكنة الإنجليزية الأصلية (المجموعة ٢)
- يبدو النطق وجملهم مصطنعة أحياناً (المجموعة ٧)
- إذا كان لدى المعلم أخطاء في النطق، فيمكن للطلاب التعلم منها (المجموعة ٥)

عبرت بعض المجموعات عن قلقها بالنسبة للتقويم وأسلوب التدريس لدى المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs، وكانت بعض التعليقات غير حاسمة:

- تحتاج بذل جهد أكبر للنجاح في المبحث (المجموعة ١)
- تتعلم بشكل أقل (المجموعة ١٠)
- لا تتمرن على الإنجليزية كثيراً (المجموعة ١٣)

وأخيراً، أسهبوا في الكلام حول مجالات مثل المفردات، والثقافة والكفاءة اللغوية. وكأمثلة:

- إنهم لا يستخدمون التعبيرات العامية في حصصهم (المجموعة ٣)
- لا يمكنهم تقديم معرفة ثقافية كثيرة مثل الناطق باللغة (المجموعة ٦)
- ليس لديهم نفس مستوى المعرفة مثل الناطق للغة (المجموعة ٩).

٥- الاستنتاجات

Conclusions

على الرغم من أن الجدل حول مسألة ما إذا كان المدرسون الناطقون باللغة أو المدرسون غير الناطقين باللغة هم أفضل مدرسين للغة أم لا قد تبدو مسألة غير جوهرية وغير مجدية كما تستنتج دراسات ميدجايز (Medgyes, 1994)، وساميمي و برات- جريفر (Samimy&Brutt-Griffler, ٩١٩٩)، وليو (Liu, 1999)، فيبدو لنا أن تصورات طلبتنا حول هذا الموضوع ينبغي أخذها بعين الاعتبار على أية حال. وفي حين أن الدراسات المذكورة سابقاً درست آراء المهنيين (جميعهم لديهم خبرة في التدريس)، فإننا نرى أن تصورات طلبتنا ينبغي اعتبارها كذلك، لأنها قد تختلف عن تصورات أولئك المنخرطين في عالم التدريس. وعند سؤال الطلاب عن إن كانوا يفضلون بشكل عام المدرس الناطق باللغة NST أم لا، اختار ٦٠٪ منهم هذا البديل. ومع ذلك، عندما أعطوا إمكانية الحصول على مدرس ناطق باللغة NST أو مدرس غير ناطق باللغة NNST، كانت النسبة حتى أعلى (٧١.٦٪). تتفق هذه النتائج مع نتيجة ميدجايز (Medgyes, 1994)، عندما قال إنه لو أعطي طلابه الخيار الأخير في استبانته، فلربما كان الخيار الأكثر شيوعاً. وفي دراسة للوردا و هوغيه (Llurda&Huguet, 2003)، فضل المدرسون غير الناطقين باللغة الكاتلونية كذلك هذا الخيار عند سؤالهم كم عدد المدرسين الناطقين باللغة NSTs وغير الناطقين باللغة NNSTs الذين يمكن أن يوظفوهم لو كانوا يمتلكون مدرسة للغة خاصة بهم، حيث بشكل خاص كان مدرسو المرحلة الأساسية أكثر تفضيلاً للمدرسين الناطقين باللغة NSTs عما هم مدرسو المرحلة الثانوية. وعلى نحو مشابه، وبكلام عام، فضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في مجالات اللفظ، والثقافة والحضارة، والسماع، والمفردات والمحادثة، في حين فضلوا المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs في مجالات النحو، والاستراتيجيات. وفي باقي

المجالات، وتحديداً الاتجاهات نحو البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، والتقويم، والقراءة لم يتخذ الطلاب أي موقف.

فرضيتنا الثالثة لم يتم إثباتها لأن الطلاب لم يظهروا فروقات عند مقارنة المستويات التعليمية المختلفة. وفي الحقيقة، فضل المستجيبون المدرس الناطق باللغة NST في المستوى الجامعي في معظم المجالات، في حين أن هذا لم يكن هو الحال مع مستوى التعليم الأساسي PE. على سبيل المثال، يقودنا الفهم العام إلى افتراض أنه في مجال النطق قد تميل تفضيلاتهم إلى المدرس الناطق باللغة NST من مستوى التعليم الأساسي PE فصاعداً، لأنه يعتقد بشكل واسع أن اللفظ يتم اكتسابه بسهولة أكبر في سن صغيرة. وللفضول، كان خيارهم أعلى في الجامعة (٨٠,٢٪) مما هو في التعليم الأساسي (٦٣,٢٪). ويبدو أن هذه النتائج تثبت صدق تصميم الاستبانه، لأن التمييز بين المستويات التعليمية أصبح ذات دلالة.

إن الاستنتاجات التي لا بد أن نستخلصها من الاستبانة المفتوحة تشدد على بعض الجوانب الهامة وتؤكد تماماً فرضيتنا الرابعة، لأن النتائج تتسق مع النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبانه المغلقة. أولاً، كان طلبتنا مهتمين بشكل واضح بفوائد المدرس الناطق باللغة NST في اللفظ والثقافة. ومخاوف طلبتنا بشأن اللفظ قد يخفف منها اقتراح ماتيكس (Mattix, 2000) الذي يعلق على القلق المعتاد الذي يظهره الطلاب في هذا المجال لا بد من التخفيف منه، ولا يوجد أي أساس بناء عليه ينبغي العيب على الناطقين باللغة الثانية L2 من خلال جعلهم يعتقدون اللغة كهوية. وفي الحقيقة فإن الغالبية العظمى من طلبتنا على وعي باستحالة الوصول للهجة الأصلية في أي سياق رسمي مثل سياقاتنا. وفضلاً عن ذلك، يشدد كوك (Cook, 1999) على الصعوبات المرتبطة بتعريف اللهجة الأصلية (لهجة جوردردي Geordie، لهجة كوكني

Cockney، التكساسية Texan، اللهجة النيجيرية، النيوزيلندية، ...؟)؛ وهي محاول طويلة ولا شك. في الظاهر، عندما يعلق الطلاب الجوانب السلبية للمدرس الناطق باللغة NST، اعترفت ثمانية من بين سبعة عشر مجموعة أن اللهجة الأصلية تثير مشكلات الوضوح، في الحقيقة هذه كانت الجانب السلبي الأول في الاستبانه المفتوحة.

ثانياً، عندما أخذ المشاركون وقتهم في التفكر والحوار حول مزايا وجود المدرس غير الناطق باللغة NNST، بينت النتائج (٧٠٪ من المجموعات) بوضوح أن الطلاب ثمنوا عالياً المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs كمصدر لاستراتيجيات التعلم عبر عملية تعلم اللغة الإنجليزية، ويؤكد ماك نيل (في هذا الكتاب) كذلك هذه الفكرة. ومن جانب آخر، مجموعة واحدة فقط علقت على فوائد المدرس الناطق باللغة NST باعتباره مزوداً للإستراتيجيات اللغوية.

ثالثاً، إن الأهمية المعطاة للمدرس غير الناطق باللغة NNST لكونه (على الأقل) ثنائي اللغة تم بيانها تقريباً. هذه النتائج تتفق مع سايدوفر (Seidlhofer,1999:235)، عندما قالت أن "هذا يجعل المدرسين غير الناطقين باللغة اكثر ملاءمة ليقوموا بتسهيل التعلم من خلال التوسط بين اللغات والثقافات المختلفة من خلال أساليب التعلم المناسبة". وفي الحقيقة، أهمية تعزيز المقارنات بين اللغات وزيادة المناقشات في الصف حول اللغات المختلفة للطلاب جرى التعزيز عليها مرة أخرى (Lasagabaster, 2001)، ومن هذا الجانب للمدرس غير الناطق باللغة NNST ميزة واضحة على المدرس الناطق باللغة NSTعندما لا يكون الأخير ناطقاً باللغة الأولى للطلاب L1. ويخلص تانغ (Tang,1997: 579)إلى أن المدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs "لا يلعبون فقط دوراً تعليمياً في صفوفهم، ولكنهم كذلك كمستمعين يؤكدون ما يقوله الطلاب المبتدئون والضعاف، وكمحللين للاحتياجات، وكوكلاء للتغيير، (...)". وتتفق معظم تصورات

الطلاب مع المزايا التي يعزوها ميدجايز (Medgyes, 1992) للمدرس غير الناطق باللغة :NNST قابلة للتقليد، وتدريس أكثر فعالية لاستراتيجيات التعلم، ومزودين بمزيد من المعلومات حول اللغة، والتنبؤ بالصعوبات اللغوية، وتعامل أفضل مع احتياجات ومشكلات المتعلمين وفوائد من التشارك مع المتعلمين في لغتهم الأم.

ويقترح كوك (Cook, 1999) استخدام أساليب التدريس التي تعترف باللغة الأولى للطلاب L1ويذكر التعلم القائم على المهمة باعتباره ملائماً بشكل خاص عند التعامل مع ما يدعوه "التشديد على الأهداف الصفية الداخلية"، بحيث قد يطور الطلاب أهدافهم الخاصة بدلاً من أهداف مستخدم اللغة الثانية L2، لنقل، "القدرات التي يكتسبها الطلاب من خلال تعلم اللغة الثانية L2 التي يمكن تعريفها بشكل مستقل عن نماذج الناطقين للغة (Cook,1999: 198) . وبهذه الطريقة، ينبغي تشجيع المقترحات التي يقصد بها جعل الطلاب يستفيدون من التفاعل بين اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية. إن تطبيق أدوات مثل مفكرات الطلاب في الصف- التي تسهل العملية الصعبة وهي توضيح إجراءات التأمل لدى الطلاب ومساعدتهم على بناء الخطة الدراسية بشكل تعاوني (Sirra, 2001) - يمكن أن تساهم في تغيير تصورات الطلاب وتساعدهم في إيجاد الموقف المناسب الخاص بهم.

رابعاً، عبرت سبع مجموعات عن قلقها بشأن نقص المؤهلات المهنية والقدرة على التعامل مع تدريس النحو من جانب المدرسين الناطقين باللغة NSTs. وبهذا المعنى، يزعم آستور (Astor, 2000) أن الأحكام المهنية ينبغي أن تكون المعيار الوحيد المعتبر عند الحكم على أداء كل من المدرس الناطق باللغة NST والمدرس غير الناطق باللغة NNST، كما هو معروف في أي تخصص آخر. إن إدراج نشاطات رفع الوعي في صفوف اللغة الثانية L2 (مثلاً: الحوارات أو أي تدخل تعليمي يهدف إلى توضيح

خبرات التعلم الخاصة بالطلاب مع المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs) يمكن أن يكون حلاً ممكناً لجعل الطلاب- وربما أرباب العمل الذين يستخدمون أفراد بدون تدريب تعليمي- على وعي بأهمية القدرة على التدريس وليس كفاءة (شبه –) أصيلة (native-like) في اللغة المستهدفة.

أخيراً وليس آخراً، نود أن نؤكد أننا نعتقد أن هذا المجال من البحث وثيق الصلة بالنسبة لكل أولئك المنخرطين في تدريس لغة أجنبية، لأن هذه النتائج لا بد أن تساعدنا للتأمل حول العمل اليومي ومساعدة المدرسين الناطقين باللغة NSTs والمدرسين غير الناطقين باللغة NNSTs على حد سواء ليصبحوا على وعي بنقاط الضعف ونقاط القوة لديهم، والتي هي الخطوة الأولى لمحاولة التغلب على العقبات التي قد نصادفها في الصف. وفوق هذا كله، تبين لنا بوضوح ما يعتقده الطلاب، وهي مسألة هامة جداً والتي في الغالب جرى تجاهلها والتي لا بد ستثبت فائدتها في إثراء التدريس لدينا. على سبيل المثال، وكأمر واقع لا يتعلم العديد من المدرسين الناطقين باللغة NSTs اللغة المحلية أو يصبحون على معرفة بالثقافة المحلية (Bolitho&Medgyes, 2000)، وهي مسألة يذكرها الطلاب على نطاق واسع باعتبارها عائقاً أمام المدرس الناطق باللغة NST والتي ينبغي أن تجعل المدرسين الناطقين للغة NSTs يغيرون من اتجاهاتهم من هذا الجانب. وكما عبر عن ذلك برات و كونترا (Barrat&Kontra, 2000:22)، "كلما تعلم المدرسون الناطقون باللغة NS أكثر عن اللغة المضيفة، كلما كانت قدرتهم أفضل على التدريس (أي، التنبؤ بصعوبات الطلاب).

٦- ملاحظات

لمزيد من التحليل لتاثير التخصص (الطلاب الذين يمكن أن يصبحوا مدرسين للغة الانجليزية في المدى القصير مقابل الطلاب الذين لديهم توجهات مستقبلية و الخبرات التعليمية السابقة انظر لاسجاباستر و سيرا (Lasagabaster & Sierra, 2002)

٧- المراجع

References

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

Astor, A. (2000). A qualified non-native English-speaking teacher is second to none in the field. TESOL Matters, 10, 18-19

Barrratt, L. & Kontra, E.H. (2000). Native-English-speaking teachers in cultures other than their own. TESOL Journal, 9(3), 19-23

Bolitho, R. & Medgyes, P. (2000). Talking shop: from aid to partnership. ELT Journal, 54, 379-386

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

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

Graddol, D. (1997). The future of English? London: British Council

Graddol, D. (2001). The future of of English as a European language. The European English Messenger, X(2), 47-55

Kachru, B.B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realis: the English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press. 11-30

Lasagabaster, D. (1998). Creatividad y conciencia metalinguistic: incidencia en el aprendizaje del ingles como L3. Leioa: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea

Lasagabaster, D. (1999). El aprendizaje del ingles como L2, L3 o Lx: En busca del hablante unibertsitatea

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.) (2001). Language awareness in the foreign language classroom. Zarautz: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

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

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

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

Mattix, M. (2000). Going further beyond the native speaker model: a remark concerning language model. TESOL Quarterly, 34, 328-329

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? ELT Journal, 46, 341-349

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

Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. ELT Journal, 55, 335-346

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

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

Seidlhofer, B. (1996). "It is an adulating feeling…" The importance of being a non-native teacher of English, Veinna English Working paper, 5(1&2), 74-91

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

Ierra, J. M. (2001). Project work and language awareness: insights from the classroom. In D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), Language awareness in the foreign language classroom. Zarautz: Universidad del Pais Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. 177-198

Tang, C. (1997). The identity of the non-native ESL teacher. On the power and status of non-native ESL teachers. TESOL Quarterly, 31(3), 577-579

Widdowson, H.G. (1992). ELT and EL teachers: matters arising. ELT Journal, 46(4), 333-339

الملحق(أ). الاستبانه المغلقة

Appendix A: Closed Questionnaire

المدرس الناطق باللغة مقابل المدرس غير الناطق باللغة
• العمر • التخصص • السنة الدراسية • الجنس: ذكر _____ أنثى _____ • اللغة الأم (اللغة الأولى L1) _____ الباسك _____ الاسبانية _____ الباسك والإسبانية _____
❖ما مستوى معرفتك باللغات الآتية؟
الباسك: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً الإسبانية: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً الإنجليزية: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً أخرى: _____ متدنية ____ جيدة ____ جيدة جداً
• هل سبق أن ذهبت إلى أي بلد ناطق باللغة الإنجليزية؟ ____ نعم ____ لا • هل سبق أن درست على يد مدرس ناطق باللغة الإنجليزية؟ _____ نعم ____ لا • ما هي مدة دراستك للغة الإنجليزية؟ _____ سنة
فيما يلي بعض العبارات عن قضية المدرس الناطق باللغة في مقابل المدرس غير الناطق باللغة، الرجاء ذكر ما إذا كنت توافق أو لا توافق على تلك العبارات. لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة. أرجو أن تكون دقيقاً قدر الإمكان. أجب بواحد مما يأتي:
SA= أوافق بشدة (ضع دائرة على SA) A= أوافق (ضع دائرة على A) NAND=لا أوافق ولا غير موافق/محايد (ضع دائرة حول NAND) D= لا أوافق (ضع دائرة حول D) SD= لا أوافق بشدة (ضع دائرة حول SD)

obeikandl.com

عام		١	٢	٣	٤	٥
١	بشكل عام أفضل المدرس الناطق للغة	SD لا أوافق بشدة	D لا أوافق	NAND محايد	A أوافق	SA أوافق بشدة
٢	في المرحلة الأساسية أفضل مدرساً ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٣	في المرحلة الثانوية أفضل مدرساً ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٤	في الجامعة أفضل مدرساً ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٥	لو كان باختياري، لفضلت وجود مدرس ناطق للغة وآخر غير ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
القواعد		SD	D	NAND	A	SA
٦	بشكل عام المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد	SD	D	NAND	A	SA
٧	في المرحلة الأساسية المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد	SD	D	NAND	A	SA
٨	في المرحلة الثانوية، المدرس غير الناطق للغة أفضل في شرح القواعد	SD	D	NAND	A	SA
٩	في الجامعة، المدرس غير الناطق للغة يشرح القواعد	SD	D	NAND	A	SA

openkandi.com

	أفضل					
	المفردات	SD	D	NAND	A	SA
١٠	بشكل عام أتعلم مفردات أكثر مع المدرس الناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١١	في المرحلة الأساسية أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٢	في المرحلة الثانوية أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٣	في الجامعة أتعلم مفردات أكثر مع مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
	اللفظ	SD	D	NAND	A	SA
١٤	بشكل عام سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٥	في المرحلة الأساسية سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٦	في المرحلة الثانوية سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٧	في الجامعة سأكون أفضل في اللفظ بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
	الاستماع	SD	D	NAND	A	SA

openkan.com

١٨	بشكل عام ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
١٩	في المرحلة الأساسية ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٠	في المرحلة الثانوية ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢١	في الجامعة ستكون قدرتي على السماع أفضل بوجود مدرس غير ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
القراءة		SD	D	NAND	A	SA
٢٢	بشكل عام ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٣	في المرحلة الأساسية ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٤	في المرحلة الثانوية ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA

obeikandl.com

٢٥	في الجامعة ستكون مهارتي في القراءة ستكون أفضل بوجود مدرس ناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
المحادثة		SD	D	NAND	A	SA
٢٦	بشكل عام كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٧	في المرحلة الأساسية كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٨	في المرحلة الثانوية كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
٢٩	في الجامعة كان يمكن أن أكون أكثر طلاقة لو كان مدرسي ناطقاً للغة	SD	D	NAND	A	SA
استراتيجيات التعلم		SD	D	NAND	A	SA
٣٠	بشكل عام الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل	SD	D	NAND	A	SA
٣١	في المرحلة الأساسية الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من	SD	D	NAND	A	SA

obeikandl.com

	أجل التعلم بشكل أفضل					
٣٢	في المرحلة الثانوية الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل	SD	D	NAND	A	SA
٣٣	في الجامعة الناطق الأصيل قد يمنحني استراتيجيات/ أفكار أكثر من أجل التعلم بشكل أفضل	SD	D	NAND	A	SA
الثقافة والحضارة		SD	D	NAND	A	SA
٣٤	سأتعلم بشكل أفضل عن البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية بوجود المدرس غير الناطق للغة	SD	D	NAND	A	SA
الاتجاهات		SD	D	NAND	A	SA
٣٥	كان يمكن أن تكون لدي اتجاهات أكثر ايجابية تجاه البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية والناطقين بها لو كان مدرسي ناطقاً أصيلاً لها	SD	D	NAND	A	SA
٣٦	كان يمكن أن تكون لدي اتجاهات أكثر ايجابية تجاه تعلم اللغة الإنجليزية لو كان مدرسي ناطقاً أصيلاً لها	SD	D	NAND	A	SA
التقويم		SD	D	NAND	A	SA

obeikandl.com

٣٧	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم استيعابي السماعي بشكل أفضل من الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA
٣٨	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم استيعابي القرائي أفضل من الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA
٣٩	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم محادثتي أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA
٤٠	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم كتابتي بشكل أفضل من المعلم غير الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA
٤١	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم لفظي بشكل أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA
٤٢	المعلم غير الناطق للغة قد يقيم معرفتي بالقواعد بشكل أفضل من المعلم الناطق الأصيل للغة	SD	D	NAND	A	SA

openkandil.com

الملحق (ب). الاستبانة المفتوحة

لديك تجربة مع مدرس ناطق باللغة : ..... نعم ..... لا

هل تفضل مدرس ناطق باللغة أم مدرس غير ناطق باللغة؟

المدرس الناطق باللغة

الإيجابيات السلبيات

المدرس غير الناطق باللغة

الإيجابيات السلبيات

obeikandl.com