Available at :
https://ejournal.unida.gontor.ac.id/index.php/lisanu/article/view/1605
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v4i2.1605

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وأدبها

Furās at-Tafā'ul 'Inda Ta'allumi al-Lughah aṡ-Ṡāniyah fī Qō'ati ad-Dars

Himmatul Mahmudah, M.Pd
himmatulmahmudah1994@gmail.com
Uin Maulana Malik Ibrahim Malang

Abstract

There is a common belief that learning a second language involves learning rules as especially learning the correct vocabulary and pronunciation. The development of these laws in all contexts is a natural extension of grammar. Assume that the use of language is not different in the position of the first language than in the positions of multiple languages. All those required to speak a second language successfully has to activate correct formulas which is to say the same thing as well as what native speakers said in his/her language. We often find such conditions while in the process of language learning in the classroom which is the main driving force in learning the second language the learners are exposed to. Furthermore, one of the key to success in learning a second language is the ability to absorb (assimilation). The form of language learning process in the classroom is the concept which allows the native speakers to assess and understand the pronunciation of non-native speakers and vice versa. This program provides opportunities for interaction in the classroom and attention of all learners to the events of language learning which makes the process of second language acquisition runs successfully especially for the learners of non-native speakers.

Keywords: *Learn the second language, the classroom, Entrance, language acquisition*

فرص التفاعل عند تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

بقلم: همة المحمودة
جامعة مالانج الحكومية

ملخص

هناك اعتقاد شائع بأن تعلم الغة الثانية يتضمن تعلم قواعد نحو اللغة الثانية، بالإضافة إلى تعلم المفردات والقواعد الصحيحة للنطق. ويعد وضع هذه القوانين قيد الاستعمال في جميع السياق امتدادا طبيعيا لاكتساب النحو. تفترض أن استعمال اللغة لا يختلف في موقف اللغة الأولى عنه في مواقف اللغات الثانية المتعددة. فكل ما هو مطلوب للتحدث بلغة ثانية الناجح هو تفعيل الصيغ الصحيحة لتقول الشيئ نفسه الذي يقوله المرء في لغته الأصلية. ونجد بمثل هذه الظروف عند عملية تعلم اللغة في قاعة الدرس. حيث كانت القوة الرئيسية المحركة في تعلم اللغة هي اللغة التي يتعرض لها المتعلمون. وتعد القدرة على الاستيعاب سمة من سمات نجاح تعلم اللغة الثانية، ويشكل تعلم اللغة في قاعة الدرس هذه المفهومية/ الاستيعاب بأن يقدر المتكلم الأصلي على فهم نطق المتكلم غير الأصليين وبالعكس. توفير فرص التفاعل في قاعة الدرس واهتمام بما جرى فيها من الأحداث اللغوية سيتم عملية تعلم اللغة الثانية بنجاح مبين، ولاسيما للمتعلمين غير الناطقين بتلك اللغات. ويكون الاهتمام إلى اللغة في قاعة الدرس بإمعان النظر، ومعالجة المدخل لممارسة الذاكرة وإتقان التدريس على شكل الاكتساب ثم التركيز على الصيغة داخل قاعة الدرس تمكن الوصول إلى فرادة التعليمات عند تعلم اللغة الثانية.

الكلمات الرئيسية: تعلم اللغة الثانية، قاعة الدرس، المدخل، الاكتساب.

المقدمة

يختلف تعليم اللغة عن العلوم الأخرى في أن اللغة تتطلب ملكة لغوية دلالية تخاطب حاجات المستمع. ينبغي على معلم اللغة الثانية أن يتمتع بلغة سليمة خالية من الأخطاء القواعدية حتى يكون نموذجا لغويا للطالب. وعدم استخدام أسلوب التلقين والقراءة ولكن استخدام الطرق الحديثة مثل طريقة عرض المعلومات والأفكار بأسلوب تبادلي وتواصلي بحيث يكون الطالب هو مصدر عملية تعلم اللغة. لا يقتصر جذب انتباه اللغة فقط على استعمال الطرق الحديثة ولكن أيضا استعمال المعلم للجمل والألفاظ التي تتسم بالبساطة وعدم التعقيد في استعمال التراكيب النحوية مع الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين (سواء كان مبتدئ أومتوسط أو خبير) في اللغة الثانية.

عملية تعلم وتعليم اللغة عملية تبادلية ولا تقتصر فقط على أن يجذب المعلم تلميذه ولكن من الممكن أن يجذب المتعلم المعلم أو زميل الدراسة للأمور اللغوية في قاعة الدرس ومن أبرز الأمثلة على تعلم اللغة الثانية تصحيح اللفظ لكلمات تم نطقها بصورة خاطئة وتصحيح التراكيب النحوية الخاطئة وإعطاء أمثلة تدعم فكرة الموضوع تثير اهتمام جميع أفراد في قاعة الدرس.

وفي هذه المقالة البسيطة، وجّه اهتمام الباحثة نحو الفرص التي يمكن أن يشكلها، أو يشكلها بالفعل، سياق قاعة الدرس. ليتمكن معلم اللغة الثانية في قاعة الدرس. ولتكون هذه المعلومات زيادة في تعليم اللغة العربية خاصة لغير الناطقين بها.

تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

إن التعلم الذي يحدث في قاعة الدرس لا يقصد منه أن يكون مرشدا

للمعلمين حول "كيف تعلم"، فهو يركز على التعلم الذي يحدث في بيئة قاعة الدرس تحديدا. وفيه عدم التركيز على اختلاف السياق في الاستنتاجات التي تتوصل إليها. رغم أن بعض الأمثلة في هذا التعلم أخذت من سياق قاعة الدرس وبعض الآخر من خارجها. فوجدنا أن هناك التشابه والاختلاف بين تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس وفي بيئة أصلية هو في كمية المدخل ونوعيته.

أن العمليات الداخلية في تعلم اللغة الثانية لا تعتمد على السياق الذي يحدث في النحو العالمي مثلا، سواء أكانت مسؤولة عن التعلم أم لا. فمهما كانت العملية اللغوية النفسية التي تحدث في موقف تعلم طبيعي، فإنها من المفترض أن تحدث في موقف التعلم في قاعة الدرس. مهما كانت نقطة بداية التعلم التي تثبت صلاحيتها. فإنها لا تعتمد على المكان الذي تجري فيه عملية التعلم نفسها. المتعلم في بيئة لغوية أجنبية، أن يكون المدخل فيه محدودا وحسب بل إن جزءا كبيرا من المدخل يأتي من زملائ الدراسة الذين يملكون سوى معرفة محدودة باللغة الأجنبية . وكذلك أن فرص التفاعل في بيئة اللغة الأجنبية محدودة إلى حد كبير أيضا[١].

لذلك سنوجه اهتمامنا في تعلم اللغة الثانية نحو فرص التفاعل يمكن أن نشكلها في سياق قاعة الدرس. لأن ليس التعلم الطبيعي هو العامل الوحيد في إنجاح تعلم اللغة الثانية، رغم أن هناك العوامل الأخرى التي تبني عليه مما وجدنا عند عملية التعلم في قاعة الدرس.

اللغة في قاعة الدرس

---

[١] سوزان جاس، لاري سلينكر، ماجد الحمد، **اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة**. الجزء الثاني، (الرياض: النشر العلمي والمطابع، ٢٠٠٩)، ص. ٤٨٢

أهم العاملة المميزة بين تعلم اللغة في قاعة الدرس والتعلم الطبيعي هو اللغة المتاحة التي يستطيع المتعلمون من خلالها فهم عمليات اللغة الثانية. تعرف الكفائة اللغوية من تدرج في شدة التعقيد النحوي من الأقل إلى الأكثر. أما مستوى الكفائة اللغوية هو مؤشر مهم إحصائيا في مجال التعقيد النحوي في كلام هؤلاء المعلمين، ففي كل الحالات تقريبا كانت هناك فروق في مستوى الكفائة اللغوية للغة الثانية بين مدرسي اللغة الأجنبية. ففي قاعة الدرس تكون اللغة الموجهة إلى المتعلمين معدلة نوعا ما وهي التي تصدر من لغة هؤلاء المعلمين. ولمدخل اللغة التي يتعرض لها المتعلمون في تعلم اللغة الأجنبية ثلاثة مصادر هي المدرس، المواد الدراسية والمتعلمون الآخرون[٢].

كلام المدرس قد يكون محدودا، كلام المتعلم مع الآخرين مليئ بالأخطاء لكن شيء مدهش كما نرى أن المتعلمين لا يلتقطون الأخطاء بعضهم بعضا. كان المتعلمان (متكلمة ومتكلم غير أصليين) يؤديان في قاعة الدرس. عندما يمشيان في طريق ما، ويسألا الناس كيفية الوصول إلى محطة القطار. ولديهما آلة التسجيل تعمل على الكلام بهما، فيما يلي قائمة الأسئلة التي سألاها[٣]:

2 S. Gales, *Linguistic Input in First And Second Language Learning: Studies in First And Second Language Acquisition*, p. a85-193

3 Susan M. Gass, *Language Universal and Secong Language Acquisition*. (America: Michigan State University Press, 1989), p. 505

قائمة الأسئلة
المتكلمة غير الأصلية : هل يمكنني أن تخبرني أين هي محطة القطار؟
المتكلم غير الأصلي : هل يمكنني أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟
المتكلمة غير الأصلية : هل يمكنني أن تخبرني أين هي محطة القطار؟
المتكلم غير الأصلي : هل يمكنني أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟
المتكلمة غير الأصلية : هل يمكنني أن تخبرني أين هي محطة القطار؟
المتكلم غير الأصلي : هل يمكنني أن تخبرني أين هي محطة القطار؟
المتكلمة غير الأصلية : هل يمكنني أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

التناقض الظاهر بين سؤالهما غير المباشر، فقد أدخلت المتكلمة غير الأصلية تغييرا غير سريع من الصيغة غير الصحيحة إلى الصيغة الصحيحة. بل الأهم التغيير باتجاه اللغة الهدف. أما التغيير من صيغة صحيحة إلى غير صحيحة فقد أحيانا، وذلك أن أخطاء زملاء الفصل الدراسي لا تصبح عادة جزءا من نحو المتعلم[4]. فربما هم يعلمون متى يكون على صوابا ومتى على خطاء(غير متأكد).

هناك التفاعلات حيث يقود النقاش حول صيغة ما إلى معرفة تلك الصيغة. فأن متعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس يستقبل مدخلا ويستعمل المخرج وسيلة لتعلم الكلمة الجديدة كما في هذه الصورة[5]:

4 Anthony Bruton, Virginia Samuda. *Learner and Teacher Roles in the treatment of Oral Error in Group Work*. U.S.A: RELC JOURNAL, 1980, Vol. 11, p. 61

5 M. Swain & S. Lapkin, *Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together* in Modern Language Journal, 1998, Vol. 82, p. 320-321.

قائمة الأسئلة	
كيم	: إنها تستيقظ بعد أن دقت ساعة المنبه بعد مرات
ريك	: ساعة منبه؟
كيم	: هناك ساعة منبه
ريك	: استيقظ بسبب ... الصوت ...
كيم	: ساعة منبه
ريك	: أو ماذا عن .. تستيقظ الفتاة في قصتها. بسبب ال .. المنبه .. نعم، التي تدق
كيم	: حسنا، أو تستطيع أن تقول، ساعة المنبه، دقة ساعة المنبه
ريك	: على ساعة منبه
كيم	: نعم، ساعة منبه

هذان حواران يدلان على أن صيغ المتعلمين مدخل في تعلم اللغة الثانية للمتعلمين الآخرين. ولكن لا تكون صيغ المتعلمين دائما مما في السابق مدخلا جيدا، فرغم أن قاعة الدرس مكان كثيرا ما يمنح فيه التفاعل الحواري فرصا للتعلم، إلا أن تدخل المدرس كثيرا ما يكون ضروريا.

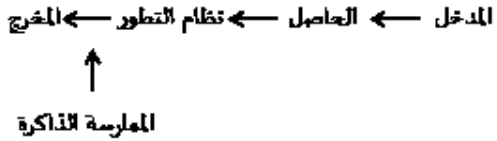
معالجة المدخل

وفي عام ١٩٦٧، وضع كوردر تمييزا مهما بين ما سماهما بالمدخل والحاصل. فالمدخل يشير إلى ما هو متاح للتعلم، بينما يشير الحاصل إلى ما يحفظه المتعلم في ذاكرته. فكل من مر في موقف تعلم لغة ثانية، مر بموقف كانت فيه اللغة التي يسمعها غير مفهومة على الإطلاق. فبالرغم من كون هذا مدخلا، لأنه متاح للمتعلم في قاعة الدرس، إلا أنه ليس حاصلا، لأنه يدخل من أذن ويخرج من الأخرى[٦]. عملية المدخل هي تمثيل المدخل وتوقيته في إطار تدريسي ويتعامل مع تحويل المدخل إلى الحاصل، ويركز بالتحديد على علاقات الشكل - المعنى. وهناك نموذجان للتداخل التعليمي[٧]:

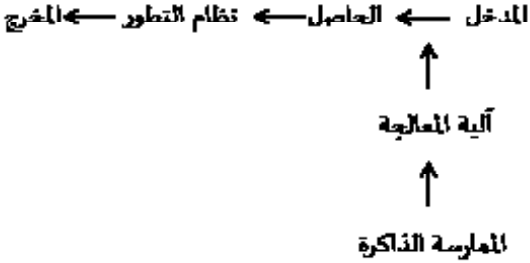
6 S. P. Corder, *The Significance of Learners' Errors* in International Review of Applied Linguistic, Vol. 9, 1967, p. 147

[٧] المرجع السابق: **اكتساب اللغة الثانية...**، ص. ٤٨٨

أحدهما يستعمل فيه المتعلمون المدخل على أنه شكل من معالجة المخرج المثل: تعليمات النحوي التقليدي حيث تقدم المعلومات للمتعلمين لاستعمالها.



والآخر حيث تكون هناك محاولة لتغيير الطريقة التي يستقبل بها المدخل ويعالج، المثال: التعليمات المعالجة في النحو. فبدلا من تطور النظام تتركو المحاولة على التأثير في الطريقة التي يعالج بها المدخل وبالتالي في تطور النظام.



فنرى أن المتعلمين في مجموعة التعليمات المعالجة كانو قادرين على فهم وإنتاج البنية الهدف أكثر ممن كانو في مجموعة التعليمات التقليدية. سلسلة من الدراسات التي اهتمت بدور معالجة المدخل هي دراسات الحديقة أنجزها توماسيلو وهرون[8]. وقد جاء المدخل على شكل ترجيع مصحح من مصدرين: ١) قبل أن يوضع تعميم مخطئ (التركيز على معالجة المدخل قبل تحويله إلى جزء من النظام) ٢) بعد أن يقاد المتعلمون من خلال طريقة الحديقة ويغروا

8 Michael Tomasello & Carol Herron. *Feedback for Language Transfer Errors:* The Garden Path Technique, SSLA, Vol. 11, Emory University, 1989, p. 387-388

ليضعوا تعميما زائدا، وأن للترجيع المصحح تأثيرا أكبر بعد أن يغرى المتعلمون ليتجنبوا الخطأ.

تتضح من هذه الدراسات أنه لابد من حدوث الاستيعاب قبل الحاصل والاكتساب. الاستيعاب هو عملية تداخلية معتمدة على استقبال الأدلة إلى تحليل تركيبي مفصل. المدخل يفيد المعنى بينما ينتفع المدخل الآخر في تطور النحو. والاستيعاب الدلالي متطلب سابق للاستيعاب التركيبي، والاستيعاب التركيبي متطلب سابق للاكتساب. فالاستيعاب الدلالي هو ضروري للاستيعاب التركيبي[٩]. أن الاستيعاب بالمعنى العادي للكلمة ربما يؤدي هدفا بسيطا في مساعدة المتعلمين على فهم تركيب اللغة وهو هدف نهائي لتعلم اللغة. فالاستيعاب يسبق الاكتساب عند عملية تعلم اللغة الثانية.

قدرة المتكلم الأصلي على فهم نطق المتكلم غير الأصلي، واضح أن هذا ليس العامل الوحيد الذي يحدد الاستيعاب. قدرة المتكلم غير الأصلي على استعمال اللغة الثانية نحويا هو عامل آخر ايضا، بل هناك عامل إضافي يحدد الاستيعاب هو قدرة المتكلم غير الأصلي على أن يستعمل سياق اللغة، وذلك باستعمال المفردات المناسبة وأدوات الربط[١٠].

التدريسية/ الاكتسابية

في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه دراسات ترتيب المورفيم، كان هناك التركيز على ترتيب الاكتساب، وهي الفكرة التي تعني الاكتساب يحدث في نوع ما من الترتيب الطبيعي. أن التدخل التعليمي لا يمكن أن يغير ترتيب الاكتساب

---

٩ تمام حسن، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (مكو: جامعة ام القرى معهد اللغة العربية، ١٩٨٤)، ص٨١

١٠ المرجع السابق، **اكتساب اللغة الثانية ....**، ص. ٤٠٩-٤١١

الطبيعي[١١].

توقع قوي حول تطور ترتيب الكلمات، في المرحلة الأولى حيث يبدأ المتعلم بالترتيب المعياري فعل – فاعل – مفعول. ويدخل في المرحلة الثانية بعض التحرك، لكنه تحرك لا يعوق الترتيب المعياري. وتتبع هذه المرحلة الثالثة حيث يتزعزع فيها الترتيب المعياري. أما في المرحلة الخامسة والسادسة على السلاسل الفرعية. لا يمكن تجاوز هذه المراحل الموجودة بهذا الترتيب حتى نتيجة للتعليمات الدراسية[١٢].

لم يكن في الإمكان تجاهل مراحل التطور. لقد كانت هناك قيود على التعلم حتى إن التفاعل التعليمي لا يكون ناجحا في تغيير ترتيب الاكتساب. أن يغير فيه التفاعل الحواري تقدم تطور الاكتساب، مهما له علاقة إيجابية بين التفاعل والتطور بل هذا التفاعل معتمد على البنية. ولقد كان التفاعل قادرا على زيادة سرعة التطور لكنه لا يكن قادرا على دفع المتعلم أعلى من مرحلة التطور التي يمر بها. ثلاث آليات تقيد الانتقال من مرحلة واحدة إلى المرحلة التالية عند كلاهسن[١٣]:

١. إستراتيجية الترتيب المعياري، أن الاستراتيجية التي تفصل الوحدات اللغوية تتطلب طاقة معالجة أكبر من معالجة السطح. المبتدئ يستعملون عموما ترتيب كلمات رئيسي وحيد (فعل-فاعل-مفعول)

٢. إستراتيجية الابتداء/ الانتهاء، عندما يحدث النتقال، فإن العناصر

---

[١١] المرجع نفسه، ص.٥

[١٢] المرجع السابق : **اكتساب اللغة الثانية**...، ص. ٤٩٣-٤٩٤

13 Clahsen, H. *The Acquisition of German Word Order: Second Language: A Cross Linguistic Perspective*, Newbury House, 1984, p. 219-242

ستتحرك إلى موقع البداية/ النهاية بدلا من أن تنتقل إلى مكان في وسط الجملة

٣. إستراتيجية العبارات الاتباعية، إن النتقال في العبارات الاتباعية عادة ما يتجنب لأنها بشكل مختلف مع أن المرء أن يحتفظ بالمادة في الذاطرة دون تحليل دلالي كامل. وانتقال تعلم هو انتقال العبارات الرئيسية قبل العبارات الاتباعية

التركيز على الصيغة

يشير هذا التركيز إلى الحاجة إلى نشاط يركز على المعنى حين يكون الانتباه معزولا. فإنه يلفت انتباه الطلاب ظاهريا إلى العناصر اللغوية كلما الدروس التي يكون التركيز على المعنى والاتصال. فهو مدخل معزز، أي المدخل الذي يمكن أن يعززه مصدر خارجي (المدرس) أو مصدر داخلي (اعتماد المتعلمين على مصادرهم الخاصة)[١٤].

إن تحرير العبء المعرفي للتركيز على كل من الصيغة والمعنى يعطي فرصة أكبر للتركيز على المعنى. قام المتعلمون مثلا بحكاية مقطع قصير لأغنية ممثلة وقد أبدى المتعلمون الذين رأوا الأغنية مرات عديدات تحسنا في القياسيات العامة للكفاية اللغوية، وفي التركيب الصرفي وفي الكفاية المعجمية.

ولكن تشجيع المتعلمين على الانتباه للصيغة لا يأني دائما طبيعيا، ربما يتطلب بعض التدريب التعليمي. وستأتي الأمثلة الآتية من سياق في فصل دراسي حيث أشار المعلم، بصفته جزءا من المنهج، إلى ما سمته «سجلات التفاعل»

14 Michael H. Long. *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*, Foreign language research in cross-cultural perspective, Amsterdam, McGraw-Hill Companies, 1997, p.45-46

الخاصة بالطلاب[١٥]. ومهمة سجلات التفاعل أن تدرب الطلاب على التفكير باستعمال لغتهم. وهي مذكرات لغوية يكتب الطلاب فيها ما يقوله المتكلمون الماهرون، وكيف يقولونه، في أي المواقف ومع من.

أن الطلاب في سياق الفصل الدراسي يقلدون ترجيعا مصححا حتى عندما لا يكون لهم مباشرة، يأتي على سبيل المثال:

لمعلم : عطلة نهاية الأسبوع هل أنت قاضية؟
الطالبة : إم، لا، أوه، لا، لا قاضية (الخطأ: أداة نفي خاطئة)
المعلم : أنت لستَ قاضية (تصحيح الصيغة)
المعلم : لستُ قاضية

ومن الواضح أن التعلم الدراسي يمكن أن يقدم سياقا يركز فيه على الصيغة، ولكن هذا لا يعني أن كل الصيغ قابلة للتدريس. وقد حددت دوتي وويليامز بعض المناطق عند دراسة التركيز على الصيغة وهي[١٦]:

١. التوقيت

أن التعليمات بالتركيز على الصيغة تنتج نتائج أفضل من التركيز الخالي من التعليمات. ولكن يحتاج المرء أن يتعلم ما ينبغي تعلمه قبل أن يكون قادرا على أن يصنف الحقائق بما ينبغي تعلمه. لم تكن حقيقة أن الصيغ التي تتناولها في المراحل المستقبلة، استعملت في صيغة ما، رغم أنها لم تكتسب بالكامل بل بالعكس إذ إنها صلحت بعد ذلك أن تكون مساعدة على التعلم المستقبلي.

---

١٥ المرجع السابق، **اكتساب اللغة الثانية...**، ص. ٤٩٨

16 Doughty, C & Williams, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998, p. 156

٢. صيغ للتركيز عليها

لا يستطيع التركيز على الصيغة مع كل الأبنية اللغوية. إنما تأثير التركيز على الصيغة على بنيتين اثنتين: (أ) الصفات المصدرية للأفعال الانفعالية (ب) المبني للمجهول. والمعلم أن ينظر يتأن إلى ما يعد هدفا للتركيز عليه، وكيف يربط تلك المعلومات بحالة المعرفة الفردية للمتعلم بأفضل طريقة، وبالوسيلة التي يركز فيها على صيغة ما.

فرادة التعليمات

يمكن للتعليم صداها الفريد. ويأتي على سبيل المثال من نتيجة فريدة للتعليم وهو أن المجموعة المدرسية وهم متعلمون دراسيون تستعمل أنواع العبارات الموصولة الموسومة المستعملة، وتستعملها بشكل أكثر. بالإضافة إلى أن المجموعة غير المدرسية وهم متعلمون طبيعيون (الاكتساب) استعملت عددا أكبر من صيغ الأسماء من المجموعة المدرسية صيغ الضمائر بشكل أكثر. هذه من منظور قواعد اللغة فحسب دون سائر المحتوى.

أن سياق الفصل الدراسي يمكن أن يمنح غني لا تستطيع أن تمنحه البيئة غير المدرسية. والنتيجة أن المجموعتين السابقتين تختلفان في جانبين مهمين: (أ) ساهمت الخلفية التعليمية في الاستعمال الأكثر ملائمة للقواعد الصحيحة من قبل المجموعة المدرسية (ب) كان المستوى الاجتماعي للمجموعتين مختلفا اختلافا بينا (حسب سياق التعلم)[١٧].

وعلى ذلك فليس من المحال أن التعلم المدرسي ينتج استنتاجات غير مناسبة تستخلص من المتعلمين، وذلك تحديد بسبب أن المدخل فقير في

17 Pavesi, M, *Markedness, Discoursial Modes, and Relatif Clause Formation in a Formal and Informal Context.* Studies in Second Language Acquisition, Vol. 8, 1986, , p. 38-45

الغالب، ويسبب أن التركيز على صيغ معينة هو في الواقع اختياري.

الخاتمة

لقد ألقينا نظرة في هذه المقالة، على التعلم المدرسي للغة الثانية مع النظر نحو فهم كيف يختلف أو يتفق التعلم داخل الفصل الدراسي عنه خارجه. فإن إحدى الطرق التي يمكن للبحث في اللغة الثانية أن يساهم بها في ممارسة ناجحة داخل الفصل الدراسي هي من خلال التوقعات التي لدي المدرسين عما يمكن أن يحصل عليه المتعلمون، وما لا يمكن أن يحصلوا عليه، نتيجة للتعليمات.

أن دور التفاعل هو أداة رئيسية للتعلم. فيمكن أن تخدم التعليمات الصيحة بصفتها مقدمة للمعلومات عن صيغة ما بدلا من أن تكون هي لحظة التعلم. رغم أن التعليمات هي عامل مساعد في التعلم (معوق). فمن الضروري أن نفهم كيف تكتسب اللغات الثانية عموما بالإضافة إلى اكتساب اللغات الثانية في سياق معين.

مصادر البحث

تمام حسن، (١٩٨٤)، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**، مكة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية

سوزان جاس، لاري سلينكر، ماجد الحمد، (٢٠٠٩)، **اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة**. الجزء الثاني، الرياض: النشر العلمي والمطابع

Bruton Anthony & Samuda Virginia, (1980), *Learner and Teacher Roles in the treatment of Oral Error in Group Work*. U.S.A: RELC JOURNAL.

Clahsen, H, (1984), *The Acquisition of German Word Order: Second language: A Cross Linguistic Perspective*, Newbury House.

S. P. Corder, (1967), *The Significance of Learners' Errors.* International Review of Applied Linguistic.

Doughty, C & Williams, J. (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gass Susan M, (1989), *Language Universal and Second Language Acquisition*. Language Learning. 39 America: Michigan State University.

Long, M.H, (1997), *Focus on Form in Task-Based Language Teaching, Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam, McGraw-Hill Companies.

Pavesi, M, (1986), *Markedness, Discoursial Modes, and Relatif Clause Formation in a Formal and Informal Context*. Studies in Second Language Acquisition.

S. Gales, (without year), *Linguistic Input in First and Second Language Learning:* Studies in first and second language acquisition.

Swain, M., & Lapkin, S, (1998), *Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together*. Modern Language Journal.

Tomasello Michael & Herron Carol, (1989), *Feedback for Language Transfer Errors: The Garden Path Technique*, SSLA, Emory University.