

بررسی میزان تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی زبان آموزان دوره ی متوسطه

عزت‌الزهرا قناعت‌پیشه دبیر دبیرستان شهر تهران
E-mail: E-Ganaatpishesh@yahoo.com

چکیده

یادگیری یک یا حتی دو زبان خارجی برای هر فردی ضروری است، زیرا زبان تنها وسیله‌ی ارتباط بین‌المللی است. به‌خصوص در کشورهایی نظیر کشور ما که نیاز بیش‌تری به شناساندن فرهنگ خود به دنیا داریم، بدون توسل به یک زبان خارجی این امر امکان‌پذیر نیست. بعضی کشورهای دنیا، با وجود داشتن تعداد زیادی زبان محلی، زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده‌اند. به علاوه، در برنامه‌ی درسی بسیاری از کشورها از جمله ایران که زبان رسمی آن‌ها انگلیسی نیست، آموختن این زبان اجباری است؛ به طوری که شرط لازم برای ادامه‌ی تحصیل در مقاطع عالی وابسته به موفقیت در آزمون این درس است. بنابراین، به دلیل اهمیت فراوان یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، توجه بیش‌تر به فرایند یادگیری این درس ضروری است. در همین راستا، پژوهش حاضر به منظور بررسی میزان تداخل عناصر زبان مادری و تأثیر آن بر فرایند یادگیری زبان خارجی صورت گرفته است. ۱۰۵ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و با استفاده از آزمون‌های پایانی ترم اول و دوم مورد بررسی قرار گرفتند. در این مطالعه برای تحلیل داده‌ها، از روش بررسی توصیفی استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که تداخل زبان مادری در یادگیری زبان انگلیسی، عامل اصلی بازدارندگی در یادگیری این زبان است. کلید واژه: تداخل، زبان خارجی، زبان آموزی، زبان فارسی.

Abstract

Everybody should learn one or two foreign languages, because language is only the means of international communication, specially in countries like us that we need to show our culture to the world. Furthermore, in some countries with some local languages, English has been settled on as the official language. In the other hand, in some other countries, foreign language in a compulsory subject in the school curriculum, like Iran, that their official language is not English. It also determines the potential for job placement or admission to higher education. Because of the importance attached to learning English as the foreign language, it is on focus in this study. In this research we checked the existence and the intensity of the first language interference in learning a second one by analyzing the students' mistakes. 105 first grade high school female students were chosen through a multi-stage cluster sampling and their results in the final exams of two successive semesters are analyzed. We showed that a large portion of mistakes can be attributed to the use of Farsi in written English.

Key Words: interference, second language, language learning, Frasi

تأیید نقش تداخل در یادگیری زبان خارجی مورد توجه واقع شود، نوع خطاهایی است که مورد بحث قرار می‌گیرند. گاهی خطا ممکن است بدین دلیل باشد که برخی از اجزای زبان برای تأثیرپذیری از زبان اول مستعدتر از اجزای دیگرند. موضوع دیگر توانایی و قدرت تکلم به زبان غیربومی است. ممکن است تداخل در آغاز یادگیری و کسب زبان خارجی شدید باشد، ولی به تدریج که شخص مهارت کافی را به دست می‌آورد، از اهمیت آن کاسته می‌شود. همچنین به نظر می‌رسد، هرچه تعداد زبان‌هایی که فراگیر با آن‌ها تکلم می‌کند افزایش یابد، امکان تداخل زیادتر شود.

پیشینه و اهمیت این مطالعه

تاکنون تحقیقات وسیع و گسترده‌ای در زمینه‌ی تداخل زبان مادری در یادگیری زبان خارجی انجام شده است. داتی^۱ و ویلیامز^۱ (۱۹۹۸) تداخل را نوعی انتقال خودکار و غیر ارادی از ساختار زبان اول روی سطح ساختاری زبان خارجی، به علت تداخل عادت‌ها، تعریف کردند. آن‌ها می‌گویند، هنگامی به وجود تداخل زبان اول با زبان خارجی پی می‌بریم که بتوانیم مسیر اشتباهات دانش‌آموزان و زبان‌آموزان را تا رسیدن به ساختارهای مسبب این اشتباهات که در زبان اول وجود دارد، تعقیب کنیم.

الیس (۱۹۹۷) برای تداخل، واژه‌ی انتقال را به کار می‌برد و آن را اثری می‌داند که زبان اول دانش‌آموز بر یادگیری زبان خارجی او می‌گذارد. او معتقد است، انتقال با درک دانش‌آموز از این که چه چیزی انتقال‌پذیر است و او در چه مرحله‌ای از زبان‌آموزی است، کنترل می‌شود. در یادگیری زبان خارجی، زبان‌آموزان با استفاده از دانش زبان اول خود، قوانین موقتی می‌سازند (چان^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ جارویس^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ و الیس، ۱۹۹۷). این کار زمانی انجام می‌شود که قاعده‌سازی به یادگیری آن‌ها کمک کند، و یا به حد کافی در زبان خارجی روان شده باشند تا بتوانند انتقال را انجام دهند.

واضح است که بزرگسالان نمی‌توانند به خوبی زبان اول، زبان خارجی را یاد بگیرند. عموماً، هر فردی بخشی از زبان خارجی را برحسب انواعی از معانی که قبلاً در زبان اول یاد گرفته است، می‌آموزد (کارول^{۱۳}، ۱۹۶۴؛ داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ لارسون-فریمن^{۱۴} و لانگ^{۱۵}، ۱۹۹۱).

به نظر می‌رسد که یادگیری زبان خارجی زمانی در بهترین شرایط انجام می‌گیرد که موقعیت‌ها و محیط‌هایی که در آن‌ها زبان خارجی آموخته می‌شود، تا حد امکان با محیط‌هایی که در آن زبان اول یاد گرفته می‌شود، متفاوت باشند (فارج^{۱۶} و کاسپر^{۱۷}، ۱۹۸۳). غالباً اگر ساختارهای دو زبان با یکدیگر متفاوت باشند، به منظور هرچه بهتر یاد گرفتن زبان خارجی لازم است که زبان‌آموزان، ساختارهای زبان اول را از فرایند آموختن زبان خارجی جدا سازند.

اسوان^{۱۸} و اسمیت^{۱۹} (۲۰۰۱) اظهار می‌دارند، بسیاری از مشکلاتی که زبان‌آموزان زبان خارجی با تلفظ لغات و دستور زبان

محیط یادگیری زبان خارجی شامل تمام چیزهایی است که زبان‌آموز آن را به زبان جدید می‌شنود و می‌بیند. این محیط ممکن است شامل انواع متعددی از موقعیت‌های گوناگون، مانند تعامل در رستوران‌ها و فروشگاه‌ها، گفت‌وگو با دوستان، خواندن علائم خیابان‌ها و روزنامه‌ها، و فعالیت در کلاس درس باشد، و یا ممکن است، تنها شامل موقعیت‌های محدودی مانند فعالیت‌های کلاس درس و تعداد محدودی کتاب باشد.

هدف زبان‌آموز، صرف نظر از محیط یادگیری، تسلط بر زبان مورد نظر است. زبان‌آموز عمل یادگیری زبان را از نقطه‌ی صفر یا نزدیک به صفر شروع می‌کند و از طریق افزایش مهارت‌های خود و با به کارگیری آن‌ها، به سطح خاصی از تسلط بر آن زبان دست می‌یابد (دالی^۱، بورت^۲ و کراشن^۳، ۱۹۸۲؛ و الیس^۴، ۱۹۸۴).

لازمه‌ی یادگیری واقعی زبان، رسیدن به تسلط در به کار بردن ساختارهای آن زبان و سازماندهی آنها در ساختارهایی یکپارچه است که در نهایت به کاربرد مؤثر زبان می‌انجامند. (رادفورد^۵، ۱۹۸۷). اگر چنین کاری انجام شود، انتظار می‌رود که ساختارهای دقیق، کامل و سازمان یافته‌ی زبان هدف، یکی پس از دیگری و قدم به قدم مسیر را به طرف تسلط واقعی بر زبان هموار سازند. اگر زبان‌آموز مسیر تسلط‌یابی بر زبان را ادامه دهد، افزایش دانش و مهارت او را تا جایی که همه‌ی ساختارهای زبان هدف را در برگیرد، می‌توان دنبال کرد (بردسمور^۶، ۱۹۸۲؛ و هافمن^۷، ۱۹۹۱).

اما حقیقتاً چنین اتفاقی نمی‌افتد. زیرا به نظر می‌رسد، زبان‌آموزان زبان خارجی به جمع‌آوری داده‌های ساختاری زبان هدف می‌پردازند، اما در سازماندهی متناسب این داده‌ها و ارتباط برقرار کردن بین آن‌ها دچار مشکل می‌شوند. احتمالاً فاصله‌ی عمیقی بین جمع‌آوری و سازماندهی داده‌ها وجود دارد. بنابراین، یک سؤال در این جا مطرح می‌شود: «زبان‌آموزان زبان خارجی چه نوع زبانی را در نوشتن و صحبت کردن به کار می‌برند؟»

در هنگام نوشتن و صحبت کردن به زبان خارجی، زبان‌آموزان تمایل دارند، روی ساختارهای زبان مادری تأکید کنند. اگر ساختارهای دو زبان به طور واضح و مشخص متفاوت باشند، انتظار می‌رود که تعداد نسبتاً زیادی اشتباه در زبان خارجی وجود داشته باشد و این نشان‌دهنده‌ی تداخل زبان اول با زبان خارجی است (دکرت^۸، ۱۹۸۳؛ و الیس، ۱۹۹۷).

آنچه که در زمینه‌ی فراگیری زبان خارجی اهمیت دارد، تداخل زبان اول، در توضیح خطاها در زبان هدف است. سؤال این است که آیا تداخل، همه‌ی خطاها را توجیه می‌کند؟ یا عوامل دیگری مانند پیچیدگی ساختاری زبان هدف، دلیل مهم‌تری برای خطاهاست؟ در حالی که برخی محققان پیشنهاد کنار گذاشتن عامل تداخل، به عنوان عامل اصلی بازدارندگی در یادگیری زبان خارجی را مطرح می‌کنند، گروهی دیگر بر وجود خطای ناشی از تداخل تأکید دارند. مسأله‌ای که باید در توضیح ناتوانی محققان برای تأیید یا عدم

خارجی دارند، به علت تداخل عادت های زبان اول است. عناصر ساختاری زبان اول در متن زبان خارجی استفاده می شوند و موجب اشتباه در زبان خارجی می گردند؛ زیرا ساختارهای دو زبان اول و دوم متفاوتند. بنابراین، ارتباط دو زبان باید در نظر گرفته شود. لایتیان^{۲۰} و اسپادا^{۲۱} (۲۰۰۰) ادعا کرده اند که تداخل بیش تری بین زبان های مشابه رخ می دهد. یعنی می توان گفت، زبان هایی که ساختارهای همسان بیش تری دارند (مانند زبان های انگلیسی و فرانسوی)، نسبت به زبان هایی که ساختارها و ویژگی های همسان کم تری دارند (مانند زبان های انگلیسی و ژاپنی) بیش تر در خطر تداخل دو طرفه قرار می گیرند.

هدف های پژوهش

قرن حاضر به عنوان قرن ارتباطات شناخته شده و وسیله اصلی ارتباط، زبان است و زبان انگلیسی یکی از زبان هایی است که در اکثر کشورها از آن استفاده می شود. زبان خارجی دارای اهمیت زیادی در توسعه کشورهای با هدف برقراری ارتباط با ملت های جهان برای دستیابی به علوم جدید و فناوری، و تبادل فرهنگ هاست. علاوه بر این، ما مصمم هستیم که خود را از وابستگی های علمی، صنعتی و اقتصادی نجات دهیم و به همین دلیل، به عنوان یکی از راهکارهای موجود باید بتوانیم، از منابع و کتاب های علمی موجود جهان هم استفاده کنیم. وقتی از آموزش زبان خارجی یا صحبت می کنیم، اصولاً یک سؤال اساسی مطرح می شود: چگونه زبان را آموزش دهیم؟ پاسخ به این سؤال به سادگی امکان پذیر نیست، زیرا ابتدا باید بدانیم که کودکان زبان اول را چگونه می آموزند. آیا اصولاً بین شیوه های یادگیری زبان اول و دوم تشابهی وجود دارد یا نه؟ به این منظور باید روند کار را آن طور که در جهان واقعیت و در شرایط طبیعی روی می دهد، بازشناسیم. اما این کار به سادگی میسر نیست، چون بازشناختن یک حرکت و یا حرکات ذهنی کار ساده ای نیست. پس نخست باید به نوعی فرضیه سازی دست بزنیم و آن گاه فرضیه ها را با محک های مطمئن بیازماییم. هدف باید این باشد که نوعی تئوری زبان تدوین کنیم.

سوالات پژوهش

۱. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از بکار بردن نادرست ضمایر و ترکیبات اضافی در زبان خارجی به چه میزان است؟
۲. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از بکار گیری عبارات فارسی رد زبان خارجی به چه میزان است؟
۳. فراوانی نسبی اشتباهات ناشی از عدم بکار گرفتن صحیح حروف اضافه در زبان خارجی به چه میزان است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) است. جامعه آماری مورد بررسی در پژوهش حاضر، همه ی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه منطقه ی ۱۱ آموزش و پرورش را

شامل می شود که در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ ثبت نام کرده اند. نمونه ی پژوهش حاضر، به حجم ۱۰۵ نفر و از طریق نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و انجام شد. یعنی ابتدا از بین مناطق بیست گانه ی آموزش و پرورش تهران، به طور تصادفی منطقه ی ۱۱ و از بین همه ی مدرسه های دخترانه ی منطقه ی ۱۱، به صورت اتفاقی یکی از آن ها انتخاب شد.

دو آزمون زبان انگلیسی با فاصله ی زمانی پنج ماه از یکدیگر، در یکی از دبیرستان های دخترانه ی منطقه ی ۱۱ در سال تحصیلی ۸۲-۸۱، اجرا شدند: آزمون شماره ی یک روی ۱۰۵ دانش آموز، و آزمون شماره ی دو روی ۱۰۲ نفر از دانش آموزان گروه قبل (به دلیل غیبت سه نفر از دانش آموزان) که در پایه ی اول دبیرستان تحصیل می کردند. لازم به یادآوری است، آزمون شماره ی یک در سه ماهه ی نخستین سال تحصیلی و آزمون شماره ی دو در پایان سال تحصیلی انجام شد.

ابزار گردآوری داده ها

ابزار اندازه گیری در این پژوهش، دو آزمون پایان ترم اول و دوم سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ است. از این دو آزمون، جمعاً سه سؤال برای دستیابی به هدف های تحقیق مورد توجه قرار گرفت.

در سؤالات اول و سوم توانایی دانش آموزان برای تشخیص جایگاه صحیح هر یک از کلمات (قید زمان و قید مکان، مضاف و مضاف الیه، و...) سنجیده شد، در حالی که در سؤال دوم، دانش آموزان باید ساختار صحیحی را برای انتقال مفهوم مورد نظر خود پیدا می کردند. در مرحله ی بعد، پس از جدا کردن پاسخ های صحیح، پاسخ های نادرست را بر اساس انواع گوناگون اشتباه های دستوری طبقه بندی کردیم.

به منظور بررسی ریشه ها و علل اشتباه ها، آن ها را به دو دسته طبقه بندی کردیم:

- الف) اشتباه هایی که می توان آن ها را ناشی از به کار بردن ساختار زبان فارسی در قالب زبان انگلیسی دانست؛
- ب) سایر اشتباه هایی که مثلاً مربوط به پیچیدگی ساختار زبان انگلیسی است.

اکثر دانش آموزان، برای به کار بردن یک جمله در یک متن یا گفت و گو، می کوشند آن را با استفاده از اطلاعات (بعضاً غلط) خود بسازند. مثلاً اگر فرد در زبان انگلیسی گنجینه ی واژگان قوی داشته باشد، در اکثر موارد اشتباه او ناشی از تداخل زبان مادری او در زبان خارجی است. این اشتباه ها در گروه الف به حساب می آیند. اگر دانش آموزی در به کار بردن کلمه یا به کار بردن زمان افعال یا تطابق فعل و نهاد و... اشتباه داشته باشد، اشتباه او ناشی از بدآموزی زبان خارجی اوست و جزو گروه ب تلقی می شود.

توصیف و تحلیل داده ها

در این قسمت به ترتیب به بحث و بررسی سؤال های پژوهشی

می پردازیم و اقدام به تبیین یافته ها می نمایم.

سؤال اول: کلمات زیر را به صورت یک جمله مرتب کنید.

Year, Who, Your, Teacher, This, Is, English

پاسخ های اشتباهی که دانش آموزان در مورد این سؤال داشتند به سه شکل زیر مشاهده گردید:

(I) اشتباه ناشی از عدم بکارگیری صحیح مضاف و مضاف الیه

Who is your teacher English this year?

۵۰ پاسخ اشتباه (۵۸٪) مربوط به این مورد است.

(II) اشتباه ناشی از عدم استفاده از ضمیر ملکی در جایگاه اصلی خود

Who is English teacher your this year?

۲۱ پاسخ اشتباه (۲۴٪) مربوط به این مورد است.

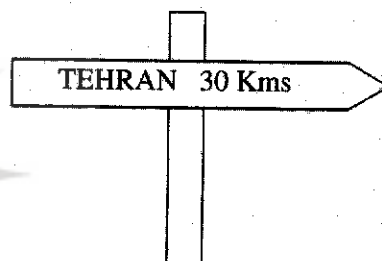
(III) اشتباه ناشی از عدم بکارگیری قیدزمان در جای صحیح خود

Who is this year English teacher?

۱۶ پاسخ اشتباه (۱۸٪) مربوط به این مورد است.

در مجموع ۵۴٪ کل دانش آموزان این سؤال را اشتباه جواب داده اند.

سؤال دوم: با توجه به تصویر داده شده به سؤال جواب دهید



پاسخ های نادرست دانش آموزان در مورد این سؤال نیز به سه

صورت مشاهده شد: How far is it to Tehran?

(I) اشتباه ناشی از بکار بردن حرف اضافه مخصوص فعل در زبان

فارسی که در زبان انگلیسی کاربرد ندارد.

It is 30 Kms until Tehran.

۵۶ پاسخ نادرست (۵۸٪) مربوط به این مورد است.

(II) اشتباه ناشی از به کار بردن نادرست قید مکان به جای ضمیر

به علت نا توانایی دانش آموز در ساختن جملات اسمیه آغازین.

Here is 30 Kms to Tehran.

۲۸ پاسخ غلط (۲۹٪) مربوط به این مورد است.

(III) اشتباه ناشی از بکار بردن فعل عبارت فارسی در جملات

انگلیسی. There is 30 Kms to Tehran.

۱۲ پاسخ غلط (۱۳٪) مربوط به این مورد است.

در مجموع ۶۳٪ کل دانش آموزان این سؤال را غلط جواب

داده اند.

سؤال سوم: با استفاده از کلمات زیر جمله ی کامل بسازید.

Has, Ahvaz, Since, in, Last, Lived, My sister, Year

پاسخ های نادرست دانش آموزان در این مورد هم به سه صورت

مشاهده شد:

(I) اشتباه ناشی از بکار بردن نادرست حرف اضافه در جای خود.

My sister has lived Ahvaz since in last year.

۱۷ پاسخ نادرست (۳۷٪) مربوط به این مورد است.

(II) اشتباه ناشی از بکار بردن قید زمان در جای نادرست به علت

نا توانایی دانش آموز در ساختن ترکیبات قیدی.

Last year my sister has lived in Ahvaz since.

۱۶ پاسخ نادرست (۳۵٪) مربوط به این مورد اشتباه است.

(III) اشتباه ناشی از استفاده ناصحیح از فعل مرکب.

My sister lived in Ahvaz has since Last year.

۱۲ پاسخ نادرست (۲۸٪) مربوط به این مورد از اشتباه است.

در مجموع ۳۶٪ کل دانش آموزان این سؤال را غلط جواب داده اند.

بحث و نتیجه گیری

با پیگیری و دنبال کردن مسیر اشتباه ها، این نتیجه حاصل شد که آن ها از ذهنیات خود نیز برای نشان دادن قالب خاص استفاده کرده اند. در همین رابطه فارچ و کاسپر (۱۹۸۳) معتقدند، وجود چنین اشتباه هایی به دلیل ضعف و نقصان در زبان خارجی زبان آموزان نیست، زیرا آن ها در این زمینه از دانش و آندوخته ی کمی برخوردارند و در استفاده از آن محدودیت دارند. وقتی دانش آموزان در ساختارهای دستوری زبان خارجی شان نقص دارند، شکل و ساختاری از پاسخ های زبان خارجی شان را به وسیله ی قواعد دستوری که بخشی از آن ها متعلق به زبان مادری شان است، می سازند.

با بررسی های دقیق تر پاسخ ها متوجه می شویم، این دخالت تا چه حد وجود دارد. چه زبان آموز در گذشته زبان یا زبان هایی را آموخته باشد و چه اکنون در حال یادگیری زبان خارجی باشد، قدیمی ترین و در حقیقت مخفی ترین دخالت مربوط به زبان اول است. بنابراین، استفاده از ساختار زبان اول به عنوان سیستم اصلی برای تجزیه و تحلیل زبان سریع ترین راه برای حل مشکل دانش آموزان محسوب می شود.

بلوم- کولکا^{۲۲} و لوینستون^{۲۳} (۱۹۸۳) معتقدند، همه ی فراگیران زبان خارجی کار را با این فرض شروع می کنند که برای هر کلمه در زبان اول، تنها یک معادل در زبان خارجی وجود دارد. فرض ترجمه ی کلمه به کلمه یا «تکرار زبان مادری» تنها راهی است که زبان آموز می تواند، ارتباط برقرار کردن در زبان خارجی را تجربه کند. به دانش آموزان باید آموزش داد تا متوجه اشتباه های خود شوند و خود سریعاً به مرحله ای دست یابند که فکر کردن در زبان اول و زبان خارجی را تفکیک کنند. به عبارت دیگر، وقتی در حال فراگیری زبان خارجی هستند، «در زبان خارجی فکر کنند».

اشتباه هایی که به فراوانی در آزمون مادیده شد، مربوط به فرآیندی بود که بلوم- کولکا و لوینستون به آن اشاره داشتند و اصولاً، زبان آموزان تا زمانی که برابری ترجمه ای را به کار ببرند، بر زبان خارجی تسلط پیدا نمی کنند. این دو نفر معتقدند، تسلط بر زبان خارجی

منابع

- Beardsmore, H.B. (1982), *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Avon.
- Carroll, J. B. (1964), *Language and Thought*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Chan, Alice Y.W. (2004) *Syntactic Transfer: Evidence from the Interlanguage of HongKong Chinese ESL Learners. The Modern Language Journal* 88 (1), 56-74.
- Dechert, H.W. (1983). *How a story is done in a second language. In Strategies in Interlanguage Communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.
- Dordick, m. (2001). *Diagnosing individual second language reading problems through the use of think aloud protocol analysis. MEXTESOL Journal*, 24(4), 1-18.
- Dulay, H., Burt, M & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press. New York.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Pedagogical choices in focus on form*. In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Melbourne: University of Cambridge Press.
- Ellis, R. (1984), *Classroom Second Language Development: a study of classroom interaction and language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford University Press. Oxford.
- Faerch, C.& Kasper. G. (1983), *Plans and strategies in foreign language communication. In Strategies in Interlanguage Communication*. ed. C. Faerch and G. Kasper. Longman, London.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilin gualism*, Longman, London.
- Jarvis, S. (2002). *Topic Continuity in L2 English Article Use. Studies in Second Language Acquisition*, 24 (3).
- Larson-Freeman, D & Long. M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2000). *Factors affecting second language learning*. In Candlin, C. N. & Mercer, N. (eds.). *English language teaching in its social context*. London, New York: Routledge.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman, London.
- Swan, M & Smith, B. eds (2001) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. (2nd Edition) Cambridge: Cambridge University Press.
- شامل این فرایند تدریجی است: ۱. کنار گذاشتن برابری ترجمه ای؛ ۲. تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه زبان اول؛ ۳. توانایی فکر کردن به زبان خارجی. به تدریج ساختار زبان خارجی در ذهن زبان آموزان به صورت داده، تجمع پیدا می کند، ولی آن ها در سازماندهی مناسب این داده ها دچار مشکل می شوند. اصولاً، شکافی بین فرایند تجمع و سازماندهی آن ها وجود دارد. هنگام تولید پاسخ یا خروجی در زبان خارجی (زبان هدف)، زبان آموزان به ساختارهای زبان مادری شان برای تولید پاسخ ها (گفتاری و نوشتاری)، همان گونه که در این مطالعه نشان داده اند، مراجعه می کنند. چون ساختارهای زبان اول و زبان خارجی متفاوت هستند، فراوانی تقریباً بالایی از اشتباه ها در زبان هدف مشاهده شد که خود بیانگر به کار بردن فراوان زبان مادری در فرایند یادگیری زبان خارجی است.

زیرنویس

1. Dulay
2. Burt
3. Krashen
4. Ellis
5. Rutherford
6. Beardsmore
7. Hoffman
8. Dechert
9. Doughty
10. Williams
11. Chan
12. Jarvis
13. Carrol
14. Larson-Freeman
15. Long
16. Faerch
17. Kasper
18. Swan
19. Smith
20. Lightbown
21. Spada
22. Blum-Kulka
23. Levenston