

The Challenges of French Language Students in Written Production: A Case Study Based on the DELF B1 Evaluation Grid

Vol. 16, No. 4, Tome 88
pp. 433-462
September & October
2025

Masoumeh Mohammadi Kalan¹ , Sadi Jafari Kardgar^{2*} , Alireza Ghafouri³ 

Abstract

Despite all the efforts of professors and students, learning the four language skills of French in academic institutions has always been accompanied by challenges. One of these skills is written production, in which students make numerous mistakes. We believe that identifying and analyzing areas of error can be effective in improving their writing skills. In the present study, using an analytical-descriptive method, the written productions of a group of students on a B1 level topic were examined. The data collection tool is the DELF B1 evaluation grid with ten criteria for writing correction. The participants in this study show that 42 percent of students had very good and good averages, and 58 percent had average and weak scores. The target population of this study performed acceptably in only three skills-coherence and logical structure, the ability to present events, and adherence to the topic-out of the ten criteria in the evaluation grid. However, they have not yet achieved the necessary skills in the other seven criteria. The areas of errors revealed in this research could serve as topics for further studies to extract and analyze errors in each domain.

Keywords: error domaine, error analysis, writing challenges, written production, French language, DELF B 1.

Received: 16 May 2024
Received in revised form: 10 September 2024
Accepted: 26 September 2024

¹ Phd student in the Department of French, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3173-7913>

² Corresponding author, Assistant Professor in the Department of French, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0067-6361>;
Email: sadijafari@iauh.ac.ir

³ Assistant Professor in the Department of French, Ma.C., Islamic Azad University, Mashhad, Iran; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0347-8858>

1. Introduction

In today's globalized world, mastery of foreign languages is a fundamental skill for academic and professional success. Among them, French holds cultural and economic importance, making it a priority in language education. Writing, as one of the core language skills, remains particularly challenging for learners. Students often struggle with various aspects of written production. Identifying and analyzing their errors helps educators better understand learners' strengths and weaknesses and develop more effective teaching strategies.

Research Question(s)

1. Are third-year French language students, given their years of study, capable of producing acceptable written texts at the DELF B1 level?
2. What are the problematic domains in their written production based on the DELF B1 evaluation grid?
3. Which areas are the most challenging?
4. What pedagogical solutions can be proposed to improve students' writingskills?

2. Literature Review

Pervious studies on writing errors in French as a foreign language have addressed various issues. Marquillo Larruy (2003) emphasized difficulties in morphology, verb forms, and prepositions. Demirtaş (2008) and Aghaeilindi (2013) highlighted grammar and vocabulary issues among Turkish and Persian learners. Aissaoua (2017) focused on spelling errors, while Kamali (2015) linked preposition misuse to L1 interference. In Iran, limited research exists, and most studies have focused on isolated error types. The current study aims to offer a broader evaluation using the DELF B1 grid.

3. Methodology

This study adopts a descriptive-analytical approach to examine the written production skills of French language learners at the B1 level. The primary instrument for data collection was the DELF B1 writing evaluation grid, which includes ten criteria assessing different aspects of writing proficiency, such as coherence, vocabulary usage, grammar, and orthography.

The participants of the study consisted of 19 third-year undergraduate students majoring in French language at the University of Tabriz. Each student was asked to respond in writing to a standardized DELF B1 writing prompt taken from the official examination center.

The students' written production were evaluated by two certified DELF examiners. Each examiner assessed the texts independently using the standard DELF B1 scoring rubric. Scores for each criterion ranged from 0 (no performance) to 4 (very good). To ensure reliability, the final score for each criterion was calculated as the average of the two raters' assessments.

The aualitative data obtained from the written texts were converted into numerical data based on the predefined scoring scale. These numeric values were then processed using Excel and SPSS software to determine frequencies, percentages, and patterns of performance across the different writing criteria. This methodology allowd for both a detailed evauation of each participant's writing skills and a broader analysis of the common strengths and weaknesses present in the group as a whole.

4. Results

This study evaluated the written productionof 19 third-year French language students at the University of Tabriz, aiming to identify common writing errors based on the DELF B1 assessment grid. While the majority of students demonstrated strong performance in presenting events and maintaining coherence, significant weaknesses were observed in areas such

as grammatical structure, spelling accuracy, vocabulary usage, and sentence construction. Only a small portion of participants achieved a very good rating across the assessed criteria, with most scoring at medium levels, suggesting limited mastery of key writing skills.

The finding reveal that over half of the students have not yet reached the expected proficiency level for B1 in written expression. The most problematic areas include morphosyntactic accuracy, orthographic control, expression of opinions, and verb tense selection. In contrast, students showed relative strength in organizing ideas coherently and adhering to the writing prompt.

Based on these insights, the study recommends targeted pedagogical interventions, such as grammar workshops, vocabulary enhancement activities, regular spelling practice, and guide sentence-building exercises. These steps can help learners gain better control over their writing. Additionally, future studies should include error typology analysis with concrete examples and larger sample sizes to enhance generalizability. Limitations related to the use of online learning during COVID-19 and students' access to outside resources should also be considered when interpreting the results.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۵، ش ۶ (پیاپی ۸۱)، مهر و آبان ۱۴۰۴، صص ۴۳۳-۴۶۲

مقاله پژوهشی

بررسی مشکلات دانشجویان زبان فرانسه در تولید نوشتاری:

مطالعه موردی براساس جدول ارزشیابی DELF B1

معصومه محمدی کلان^۱، سعدی جعفری کاردگر^{۲*}، علیرضا غفوری^۳

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

۲. استادیار گروه فرانسه، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

۳. استادیار گروه فرانسه، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۲/۲۷

چکیده

علی‌رغم تمامی تلاش‌های استادان و دانشجویان، یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان فرانسه در مراکز دانشگاهی همواره با چالش‌هایی همراه بوده است. یکی از این مهارت‌ها، تولید نوشتاری است که دانشجویان در انجام آن مرتکب اشتباهات متعددی می‌شوند. ما بر این گمانیم که شناسایی و تحلیل حوزه‌های خطا می‌تواند در بهبود مهارت نوشتاری ایشان مؤثر واقع شود. در پژوهش حاضر، با استفاده از روش تحلیلی - توصیفی، تولیدات نوشتاری گروهی از دانشجویان درباره موضوعی در سطح B1 مورد بررسی قرار گرفته‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها، جدول ارزشیابی DELF B1 با ده ملاک برای تصحیح نوشتار است. شرکت‌کنندگان در این تحقیق، ۱۹ دانشجوی سال سوم کارشناسی زبان فرانسه دانشگاه تبریز بودند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که ۴۲ درصد دانشجویان دارای میانگین خیلی خوب و خوب و ۵۸ درصد آن‌ها دارای میانگین متوسط و ضعیف هستند. جامعه هدف این تحقیق، از مجموع ده ملاک موجود در جدول ارزشیابی، تنها در سه مهارت منسجم و منطقی بودن، توانایی معرفی رویدادها، رعایت موضوع دارای عملکرد قابل قبول بود، اما در هفت ملاک دیگر هنوز به مهارت‌های لازم دست پیدا نکرده است. حوزه‌های خطاهای آشکار شده در این تحقیق، می‌تواند موضوع تحقیقات تکمیلی برای استخراج خطاها و تحلیل آن‌ها در هر حوزه باشد.

واژه‌های کلیدی: حوزه‌های خطا، تحلیل خطا، تولید نوشتاری، زبان فرانسه، دلف ب۱.

۱. مقدمه

در دنیای امروز، تسلط بر زبان‌های خارجی به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در برقراری ارتباطات جهانی و حرفه‌ای به‌شمار می‌رود. زبان به‌عنوان ابزار ارتباطی، نقشی حیاتی در تعاملات بین‌المللی و فرهنگی ایفا می‌کند و یادگیری آن برای موفقیت در زمینه‌های مختلف تحصیلی و شغلی ضروری است. زبان فرانسه، به‌دلیل اهمیت فرهنگی و اقتصادی آن، به یکی از اولویت‌های آموزش زبان تبدیل شده است. یکی از جنبه‌های کلیدی یادگیری زبان، توانایی نوشتن صحیح و مؤثر است که به‌عنوان یکی از مهارت‌های اساسی زبان‌آموزان نیازمند بررسی و تحلیل مستمر است.

به‌طور معمول، دانشجویان در فرایند یادگیری نگارش به زبان فرانسه، با مشکلات متعددی مواجه و مرتکب خطاهایی می‌شوند و این مسئله می‌تواند بر کیفیت یادگیری آن‌ها تأثیر بگذارد. شناسایی و تحلیل خطاهای نوشتاری به معلمان و محققان این امکان را می‌دهد که نقاط ضعف و قوت زبان‌آموزان را شناسایی و برنامه‌های آموزشی مؤثرتری را طراحی کنند.

پرسش‌های تحقیق شامل این موارد است: ۱. آیا جامعه آماری این تحقیق با توجه به سنوات آموزشی خود، قادر به نگارش متنی قابل قبول در سطح DELF B1 است؟ ۲. حوزه‌های مشکل‌ساز در نوشتار جامعه آماری این تحقیق براساس جدول ارزشیابی DELF B1 کدام‌ها هستند؟ ۳. کدام نواحی بیشترین مشکلات را ایجاد می‌کنند؟ ۴. چه راهکارهایی برای بهبود مهارت‌های نوشتاری دانشجویان پیشنهاد می‌شود؟ واضح است که با انجام این پژوهش به نقاط قوت دانشجویان نیز پی خواهیم برد.

فرضیات تحقیق ما بدین صورت هستند: ۱. بیشتر دانشجویان سال سوم کارشناسی زبان فرانسه، قادر به نگارش متنی قابل قبول در سطح B1 نیستند؛ ۲. آن‌ها در بیشتر ملاک‌های ذکرشده در جدول ارزشیابی دچار مشکل هستند؛ ۳. بیشترین خطاها مربوط به حوزه‌های، واژگان، املا و صرف و نحو هستند؛ ۴. شناسایی و تحلیل این حوزه‌های خطا می‌تواند به ارائه راهکارهایی برای بهبود فرایند آموزش/یادگیری منجر شود.

اهداف اصلی این تحقیق شامل ۱. شناخت قابلیت‌های نوشتاری دانشجویان برای سطح B1؛ ۲. شناخت حوزه‌های مشکل‌ساز دانشجویان در تولید نوشتاری سطح B1؛ ۳. دسته‌بندی حوزه‌های مشکل‌ساز براساس اهمیت؛ ۴. تحلیل و مقایسه این حوزه‌ها و ارائه پیشنهادهایی برای کاستن از این مشکلات. در ضمن شناسایی نقاط قوت دانشجویان در مهارت نگارش یکی از اهداف فرعی این تحقیق

خواهد بود.

۲. پیشینه تحقیق

در ایران تحقیقات بسیاری درباره خطاهای نوشتاری زبان آموزان فرانسه انجام نشده است که در اینجا به برخی از آنان اشاره می‌کنیم. مارکیلو لاروئی^۱ نیز در کتاب خود تفسیر خطا به نقل از پورکیه می‌نویسد: زبان مادری (زبان آموز)، هرچه که باشد مشکل سازترین حوزه‌های زبان فرانسه به‌طور معمول شامل شناسه‌های اسم و صفت، اشکال فعلی، ریخت‌شناسی جنس و عدد و حروف اضافه هستند (2003, p. 73). دمیرتاش^۲ در پایان‌نامه دکترای خود با عنوان «تولید نوشتاری در زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی و تحلیل خطاها در ترکی‌زبانان»، بیشترین خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان ترک‌زبان در آموزش زبان فرانسه، را ناشی از فقدان دانش کافی در زمینه‌های واژگان و صرفی املایی - دستوری می‌داند (2008, p. 135). رحمتیان و کاتوزیان در مقاله خود با عنوان «رده‌بندی خطاهای املایی دانشجویان ایرانی در زبان فرانسه»، رایج‌ترین خطاهای املایی در میان دانشجویان ایرانی زبان فرانسه، خطاهای غالب فونگرامیک اعلام کردند (2009, p. 23). کارن^۳ در پایان‌نامه دکترای خود با عنوان «تحلیل اشتباهات تولید نوشتاری دانشجویان ترک‌زبان در آموزش زبان فرانسه»، قوانین گرامری را به‌عنوان منبع معرفی کرده است (2012, p. 147). از دیدگاه آقایلندی که در تحقیق خود با عنوان «آموزش خطا در تولید نوشتاری در یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان یک زبان خارجی در بین دانشجویان فارسی‌زبان»، بیشترین خطاهای رایج نوشتاری زبان‌آموزان فارسی‌زبان در یادگیری زبان فرانسه خطاهای گرامری است (2013, p. 342). آیسوا^۴ نیز در پایان‌نامه خود با عنوان «تجزیه و تحلیل اشتباهات نوشتاری»، بیشترین خطاهای رایج را خطاهای املایی در آموزش زبان فرانسه معرفی کرده است (2016-2017, p. 44). جعفری در پژوهش خود با موضوع «بررسی مشکلات دانشجویان زبان فرانسه در یادگیری حروف تعریف» به این نتیجه رسیده است که دانشجویان در دستیابی به درک صحیحی از حروف تعریف و کاربرد آن‌ها می‌توانند با اشکال و ابهام مواجه شوند و امکان دارد که این اشکالات و ابهامات با گذر زمان رفع نشوند، به‌طوری که میان برخی دانشجویان نیمسال چهارم کارشناسی و نیمسال دوم کارشناسی ارشد مشترکاتی در این موضوع دیده می‌شود (2018, p. 89). عقیقی^۵ در مقاله خود با عنوان «تحلیل خطاها در تولید نوشتاری زبان‌آموزان عرب‌زبان در کلاس‌های آموزش زبان فرانسه به‌عنوان خارجی» به این نتیجه رسید که مشکلات ناشی از زبان اول خارجی

(انگلیسی) به دلیل سطح پیشرفته دانشجویان در انگلیسی و استفاده روزمره از آن بسیار است (2018, p. 292). نتایج مقاله سدیدی با عنوان «ابعاد عاطفی رابطه با نوشتار در میان دانشجویان ایرانی زبان فرانسه»، نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان ایرانی زبان فرانسه رابطه‌ای مثبت با نوشتار از نظر بُعد عاطفی دارند و همچنین رابطه مثبتی بین بُعد عاطفی و کاربردی نوشتار مشاهده شده است (2019, p. 233). رحمتیان و همکاران در مقاله‌ای با عنوان «فراموشی به عنوان مانعی در تولید نوشتاری در زبان خارجی»، به این نتیجه رسیدند که فراموشی، به نوع کلمات زبانی وابسته است و کلمات ذهنی، نسبت به کلمات عینی بیشتر فراموش می‌شوند (۱۳۹۲، ص. ۱۰۲). همچنین کمالی در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه فرانسه» به این نتیجه می‌رسد که بیشترین موارد خطا در استفاده از حروف اضافه در وهله نخست ناشی از تأثیر منفی زبان مادری یا زبان انگلیسی است، زیرا زبان‌آموزان براساس دانشی که از زبان مادری خود یا زبان انگلیسی دارند، کرده‌برداری می‌کنند (۱۳۹۴، ص. ۲۲۹).

ما نیز برآنیم تا مشکلات نوشتاری دانشجویان را براساس ده ملاک تعیین‌شده در جدول ارزشیابی DELF B1 آشکار سازیم. برخلاف تحقیقات قبلی که عمدتاً به جنبه‌های خاصی از خطاها می‌پرداختند، این پژوهش با شناسایی و تحلیل نواحی مشکل‌ساز، راهکارهای عملی برای بهبود فرایند یادگیری زبان فرانسه پیشنهاد می‌دهد.

۳. چارچوب نظری

این تحقیق به بررسی تحلیل خطا در تولید نوشتاری زبان‌آموزان سطح B1 براساس جدول ارزشیابی^۶ DELF B1 پرداخته است. ابتدا به اهمیت و اصول تحلیل خطا در یادگیری زبان خارجی توجه می‌شود. تحلیل خطا به عنوان یک ابزار کلیدی در فهم مشکلات یادگیری زبان و بهبود فرایند آموزش مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تحلیل شامل شناسایی، دسته‌بندی و تفسیر خطاهاست و به طور خاص به خطاهای نوشتاری توجه دارد که به زبان‌آموزان در رسیدن به تسلط کامل بر زبان کمک می‌کند.

در این تحقیق، داده‌های کیفی که از ارزشیابی‌های نوشتاری زبان‌آموزان براساس جدول DELF B1 به دست آمده‌اند، به صورت کمی تجزیه و تحلیل شده‌اند. این تبدیل به‌ویژه به شناسایی الگوهای رایج خطا و دسته‌بندی آن‌ها براساس معیارهای ارزشیابی کمک کرده است. معیارهایی همچون رعایت موضوع،^۷ توانایی معرفی رویدادها،^۸ بیان نظرات،^۹ انسجام و منطقی بودن،^{۱۰} گستره و تسلط بر

واژگان،^{۱۱} و ساختارهای دستوری^{۱۲} به‌طور ویژه مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

تحلیل خطا مستلزم سه مرحله اصلی است: شناسایی خطا، دسته‌بندی خطا و تفسیر خطاها. در این تحقیق بیشتر بر ارزشیابی عملکرد نگارشی زبان‌آموزان فرانسه سطح B1 تمرکز شده و به صورت خاص به تحلیل خطا پرداخته نشده است. در ارزشیابی عملکرد، خطاها شناسایی و دسته‌بندی شده‌اند، و تحلیل‌هایی نیز صورت گرفته است. هدف اصلی این تحقیق، بررسی عملکرد نگارشی زبان‌آموزان براساس جدول ارزشیابی DELF B1 بوده است. در این چارچوب نظری، همچنین به اهمیت پیوند بین تحلیل کیفی و کمی داده‌ها توجه شده است. این رویکرد به ما امکان می‌دهد تا به‌طور دقیق‌تر مشکلات یادگیری زبان‌آموزان را شناسایی و راهکارهای مؤثری برای بهبود فرایند آموزشی ارائه دهیم.

به همین منظور، جامعه آماری متشکل از زبان‌آموزانی است که مقدار ساعات لازم برای رسیدن به سطح B1 را به‌طور قطع گذرانده‌اند. موضوع انتخاب‌شده نیز از سایت مرکز آزمون دلف انتخاب شده است. در تصحیح اوراق نیز از جدول ارزشیابی تولید نوشتاری سطح B1 موجود در سایت مرکز آزمون استفاده شده است. تصحیح در دو مرحله براساس جدول ارزشیابی تولید نوشتاری آزمون دلف B1 صورت گرفت. برای سنجش اعتبار ارزشیابی، ابتدا یک ممتحن دلف به تصحیح متون پرداخته، سپس یک ممتحن دیگر برای بار دوم، تصحیح اوراق را انجام داده و میانگین نمرات این دو محاسبه و لحاظ شده است، هرچند که اختلاف معناداری در دو نمره نهایی هر برگه وجود نداشت. جدول ارزشیابی انتخاب‌شده برای این تحقیق در قسمت پیوست این مقاله قابل مشاهده است. بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای اس.پی.اس.اس. و اکسل محاسبه شده است.

۴. نوشتار و دشواری‌های آن

گفتار عرصه آزادی‌های ذهنی و کلامی است، درحالی‌که وقتی صحبت از نوشتار می‌شود همه چیز متفاوت خواهد بود: زبان‌ور چندان خود را به بداهه نمی‌سپارد و پای انواع و اقسام قواعد نیز به میان می‌آید، از قواعد دستوری و نوشتاری گرفته تا موارد مربوط به رعایت ادب و نزاکت. بنابراین فعالیت نوشتاری در مقام مقایسه اندیشیده‌تر، دقیق‌تر، دشوارتر و زمان‌برتر است. نظرات متنوع و متفاوتی درباره نوشتار در میان صاحب‌نظران وجود دارد. برخی آن را بازتابی از گفتار می‌دانند. به گفته براون «یک دیدگاه ساده از زبان نوشتار این است که فرض کنیم زبان نوشتاری یک نمایش گرافیکی از زبان گفتاری است» (Brown, 2000, p. 335). برخی نیز بر پیچیدگی آن تأکید می‌کنند: به گفته

کوک و گروکا «نوشتن یک فعالیت ذهنی پیچیده برای ساختن دانش و معناست» (Cuq & Gruca, 2003, p. 178). از دیدگاه قوسل و مک دونالد نیز «نوشتن ایده‌پردازی و تولید یک ساختار زبانی به صورت نمایش گرافیکی است» (Russelle & Mac Donald, 2002, p. 47).

تولید نوشتاری نیازمند مشارکت عوامل متعددی است؛ و به این دلیل که فرایندی شناختی محسوب می‌شود تولید محتوا براساس احساسات، افکار و دانش قبلی کسب شده خواهد بود: نوشتن فرایندی پیچیده است که با ثبت افکار یک فرد شروع می‌شود. از این مهارت برای نوشتن انشا، برقراری ارتباط، بیان، یادگیری و درگیرکردن خواننده استفاده می‌شود و این به معنای آن است که در آموزش مهارت نوشتن، خلق اثر و برقراری ارتباط با مخاطب اهمیت خاصی دارد (دانای توس، ۱۳۸۹، ص. ۳۸). به عقیده برخی دستیابی به مهارت نوشتاری در مقایسه با سایر مهارت‌های زبانی از پیچیدگی و دشواری بیشتری برخوردار است:

مهارت نوشتن پیچیده‌ترین و دشوارترین مهارت زبانی است و درواقع زبان‌آموز مهارت انتقال پیام را در قالب نوشتار فرا می‌گیرد. این مهارت سطوح مختلفی دارد که از رمزگذاری ساده، یعنی رونویسی آغاز شده و به حد نهایی که نوشتن خلاقانه است ختم می‌شود (عارضی، ۱۳۹۹، ص. ۷۴).

کورنیر و همکاران خاطرنشان می‌کنند «تولید نوشتاری، انتقال ساده برخی از دانش نیست، بلکه ساخت پیچیده‌ای است که از تعامل بین نویسنده، متن و بافت حاصل می‌شود» (Corder et al., 2000, p. 137). بنابراین تولید متن، صرفاً کنار هم قرار دادن کلمات و جملات ساده نیست، بلکه نیازمند مشارکت عوامل متعددی است تا محصولی دقیق و قابل اعتنا تولید شود.

نوشتن، حتی به زبان مادری کارچندان آسانی نیست و نیازمند یک فعالیت ذهنی پیچیده و صرف زمان مناسب است. مصالح مورد نیاز نوشتن عبارت‌اند از واژگان، ساختارهای دستوری و البته اندیشه. ترکیب سه عنصر قبلی براساس اصول و قواعدی صورت می‌پذیرد که ضرورت یادگیری آن‌ها را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. به همین دلیل به گفته براون «ما یاد می‌گیریم تا بنویسیم. اگر ما عضوی از یک جامعه ادبی باشیم و معمولاً اگر کسی به ما یاد بدهد» (Brown, 2000, p.334). حال اگر قرار باشد نگارش به زبانی غیر از زبان مادری انجام شود دشواری کار دوچندان خواهد شد:

نوشتن به زبان خارجی مشکلات خاصی را به دنبال دارد. اول از همه مشکلات زبانی، به‌ویژه در زمینه واژگانی، نحوی، صرفی و معنایی؛ پس از آن مشکلات در اجرای مؤثر راهبردهای تولید متن در زبان خارجی که عملاً به زبان مادری به صورت خودکار اتفاق می‌افتد. درنهایت مسائل و ویژگی‌های اجتماعی - فرهنگی خاص هر زبان که زبان‌آموز به احتمال زیاد از آن‌ها بی‌خبر است

(Saldanha, 2019, p. 5).

انتقال مفاهیم از یک زبان به زبانی دیگر با ساختارها و واژگان مختلف می‌تواند مشکلات متعددی را در طول تولید متن برای زبان‌آموز ایجاد کند. او نه تنها باید از صورت و معنای واژگان جدیدی که یاد گرفته است استفاده کند، بلکه باید قواعد گرامری را نیز هنگام ترکیب این واحدها برای ساخت جملات به کار بگیرد، یعنی از ساختارهای صرفی، نحوی و معنایی جدیدی پیروی کند تا مطمئن شود پیام به درستی به خواننده منتقل می‌شود.

احتمال خطا حتی برای زبان‌آموزانی که عادت به نوشتن در زبان مادری دارند همیشه وجود دارد. اصولاً رخداد خطا در مهارت‌های زبانی اجتناب‌ناپذیر است. مهارت نوشتاری مهارتی نیست که ناگهان به دست بیاید، بلکه با گذشت زمان کسب می‌شود و توسعه می‌یابد. اچ معتقد است «نوشتن یک فرایند پیچیده است که فراتر از چیزی ناخودآگاه و ساده است برای نویسندگانی که زبان دوم دارند» (Hedge, 2000, p. 302).

۵. اهمیت خطا

از آنجا که یادگیری زبان‌های خارجی پس از سن بلوغ، نیازمند درک منطقی است تعدادی از زبان‌آموزان در مواجهه با برخی ساختارهای دستوری زبان خارجی با مشکلات و ابهاماتی روبه‌رو خواهند شد. این نکات غیرقابل درک چنانچه مورد توجه قرار نگیرند تبدیل به مناطق ابهام‌زا می‌شوند و در روند یادگیری زبان همواره ایجاد اختلال می‌کنند. به‌طور معمول اشتباه به ناتوانی در یادگیری تعبیر می‌شود، اما همان‌طور که یول می‌گوید: «خطا فرایندی نیست که پیشرفت یک زبان‌آموز را مختل کند، بلکه برای فعال کردن پروسه یادگیری توسط خود زبان‌آموز است؛ درحالی‌که او تلاش می‌کند روش‌های ارتباط برقرار کردن در زبان جدید را تجربه کند» (Yule, 2010, p. 101). به عقیده استولفی در یادگیری زبان خارجی خطاها مانند «ردی از یک فعالیت فکری طبیعی هستند که از هر گونه بازتولید کلیشه‌ای و چارچوب محدود می‌گریزند» (Astolfi, 2010, p. 101).

می‌توان گفت خطا کردن مرحله‌ای اساسی در یادگیری زبان خارجی است و به صورت‌های گوناگون ظاهر می‌شود. براون عقیده دارد: «زبان‌آموزی مانند هر مهارت دیگری، خالی از اشتباه نیست و بروز بسیاری از این اشتباهات از نظر زبانی منطقی به نظر می‌رسد» (Brown, 2000, pp. 216-217). یکی از پرسش‌های بسیار رایج در آموزش زبان‌های خارجی این است که چرا زبان‌آموزان خطا

می‌کنند. به گفته مارکیلو لاروئی «جست‌وجوی درک خطاها و بررسی علل آنها، به‌عنوان پنجره‌ای به فرایندهای یادگیری ظاهر می‌شود» (Marquillo Larruy, 2003, p. 66). از دیدگاه بسیاری از محققان زبان‌شناسی و روان‌شناسی خطاهای زبان‌آموزان اتفاقی نیستند، بلکه منعکس‌کننده دانشی نظام‌مند، اما ناقص از زبان در حال یادگیری محسوب می‌شوند (Corder, 1967). به گفته جیمز «خطاها خیلی مهم هستند، آن‌ها دانش را منعکس می‌کند» (James, 2013, p. 79). مارکیلو لاروئی نیز پس از اشاره به نقش مهمی که خطا در یادگیری بازی می‌کند می‌نویسد: «با این حال از جایگاه ناچیزی که در آموزش زبان به خطا داده شده است حیرت می‌کنیم» (ibid, p. 51).

پیش از این، درباره آموزش/یادگیری زبان، مدرسان نگرش منفی به خطاهای زبان‌آموزان داشتند و این ایده نادیده گرفته می‌شد که ممکن است این خطاها تأثیر مثبتی بر روند یادگیری داشته باشند. از دیدگاه ریچارد «اشتباهات زبان‌آموزان در زبان دوم برای درک فرایندهای یادگیری آن زبان مهم است» (Richard, 1974, p. 189). در این فرایند، به‌دلیل شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان مادری و زبان خارجی، فراگیر خطاهایی می‌کند که در بیشتر موارد اجتناب از آن‌ها غیرممکن است.

۶. انواع خطا

تشخیص خطا و مطالعه و تجزیه و تحلیل این مقوله مهم‌ترین بخش در فرایند یادگیری زبان است، زیرا خطا نشانگر مفاهیم آموزشی است که به‌عنوان زیربنای آموزش و یادگیری عمل می‌کند (ibid, p. 51). بسیاری از محققان گروه‌بندی‌های مختلفی را درباره منشأ خطاها پیشنهاد می‌کنند. گاهی اوقات دشوار است مشخص کنیم یک خطا ممکن است تنها یک دلیل داشته باشد و این مقوله یکی از حوزه‌هایی است که هنوز در آموزش و پرورش در حال بررسی است. ریچارد (1974) بر سه نوع خطا تمرکز کرده است:

۱. خطاهای بین‌زبانی^{۱۳}: یعنی خطاهای ناشی از تداخل زبان مادری زبان‌آموز.
۲. خطاهای درون‌زبانی^{۱۴}: خطاهایی که منعکس‌کننده ویژگی‌های کلی یادگیری قوانین هستند؛ مانند تعمیم نادرست، استفاده نادرست از قوانین و یاد نگرفتن شرایطی که در آن‌ها این قوانین اعمال می‌شوند.
۳. خطاهای توسعه‌یافته یا پیشرفت^{۱۵}: این خطاها زمانی به وجود می‌آیند که زبان‌آموز به ساختن

فرضیه‌هایی روی زبان هدف می‌پردازد که متناسب با پیشینه زبانی خود است. همچنین ریچارد (۱۹۷۴) خطاهای درون‌زبانی را به عناوین زیر تقسیم می‌کند:

۱. تعمیم بیش از حد؛
 ۲. نادیده گرفتن محدودیت‌های قوانین؛
 ۳. اجرای نادرست قوانین؛
 ۴. تصورات غلط پیش‌فرض.
- برشمردن تمامی منابع ممکن خطاهای زبان دوم تقریباً محال است، زیرا می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد. کوردن منشأ خطاهای زبانی را سه نوع می‌داند:
۱. خطاهای درون‌زبانی: زبان‌آموزان به دلیل تعمیم افراطی قواعد دستوری خاص این خطاها را ایجاد می‌کنند.
 ۲. خطاهای بین‌زبانی: به دلیل تداخل زبان مادری به وجود می‌آیند.
 ۳. خطاهایی که شیوه‌های غلط آموزشی متن و محیط یادگیری سبب ایجاد آن‌هاست (کوردن، ۱۹۶۷، به نقل از الیاسی، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۸).

۷. تجزیه و تحلیل خطا

در فرایند یادگیری به دلیل تفاوت‌ها و شباهت‌هایی که بین زبان مادری و زبان خارجی وجود دارد، زبان‌آموزان مرتکب خطاهایی می‌شوند که در بیشتر موارد اجتناب از آن‌ها غیرممکن است. همچنین خطاها انحراف از اصول و معیارهای یک زبان هستند. در سال ۱۹۷۰ کوردن و همکاران الگوی تجزیه و تحلیل خطا را بنیان‌گذاری کردند. این تحلیل براساس اشتباهات یادگیری در زبان دوم است. «اولین گام در فرایند تجزیه و تحلیل، شناسایی و تشریح خطاهاست» (Brown, 2000, p. 220). در مواجهه با ضعف و محدودیت‌های تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، محققان روش‌های دیگری را نیز بررسی کردند: درحقیقت کم‌کم طرفداران تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، به این نتیجه رسیدند که فقط تفاوت‌های ساختاری موجود بین زبان مادری و زبان دوم نیستند که یادگیری زبان را سخت‌تر می‌کنند، بلکه گاهی شباهت‌ها نیز بر این امر دامن می‌زنند و به همین دلیل است که گاهی یادگیری زبان‌هایی که شبیه زبان مادری هستند، سخت‌تر از سایر زبان‌ها هستند (Kunfer, 1973, p. 20).

در سال ۱۹۷۰، نظریه تجزیه و تحلیل خطا^{۱۶} جایگزین تجزیه و تحلیل مقابله‌ای^{۱۷} شد که خطاهای

ناشی از تفاوت‌های زبانی بین زبان مادری و زبان مقصد را پیش‌بینی می‌کند، زیرا خطاها نتیجه انتقال عادات از زبان مادری به زبان مقصد هستند. برخلاف تجزیه و تحلیل مقابله‌ای که تنها بر زبان مادری و زبان مقصد تمرکز می‌کند، تجزیه و تحلیل خطا روشی را نشان می‌دهد که زبان خارجی فراگیر را نیز بررسی می‌کند: «در تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، مقایسه با زبان مادری زبان‌آموز انجام می‌شود؛ درحالی‌که در تجزیه و تحلیل خطا این مقایسه در زبان دوم زبان‌آموزان با همان زبان دوم انجام می‌شود» (Gass & Selinker, 1974, p. 158). با توجه به اینکه یادگیری یک زبان مانند یادگیری هر چیز دیگری بدون خطا امکان‌پذیر نیست، برخلاف تجزیه و تحلیل مقابله‌ای که خطا را عامل شکست می‌داند، تجزیه و تحلیل خطا، خطا را بخش مهمی از فرایند یادگیری می‌داند و به دنبال حذف آن نیست. به گفته کشاورز (2012, p. 58) در آموزش زبان دوم نگرش مثبت‌تری به خطاها در مقایسه با تجزیه و تحلیل مقابله‌ای داده شده است. خطاها دیگر نشانه‌ای از شکست فراگیر نیستند که مدرسان به هر قیمتی آن‌ها را ریشه‌کن کنند، بلکه عاملی بسیار مهم در ارزیابی زبان‌آموزان در آموزش زبان دوم هستند.

به گفته ریچارد «خطاهای زبان‌آموزان در زبان دوم برای فهمیدن و درک کردن مراحل یادگیری این زبان خیلی اهمیت دارند» (Richrds, 1974, p. 189). نکته مهم در این روش تشخیص خطاهاست. برای یافتن علل و تعیین راه‌های پیشگیری از آن‌ها به لطف تجزیه و تحلیل خطا عوامل مشکل‌ساز و مسیرهای یادگیری دشوار برای مدرس آشکار می‌شود و او را برای برنامه‌ریزی مؤثرتر درسی یاری می‌دهد:

تحلیل خطا سرنخی برای مدرس است تا دشواری‌های یادگیری را مشخص کند، زیرا تحلیل مقابله‌ای از عهده آن برنمی‌آید. همچنین تحلیل خطا دیدگاه‌های مهمی درباره زبان دوم ارائه می‌دهد. در امر آموزش زبان نیز ارزش بسیار زیادی دارد و با استفاده از خطا نظام ذهنی آموزندگان برای ما آشکار می‌شود (یحیی‌زاده، ۱۳۹۳، ص. ۶۸۷).

در سال ۱۹۷۰ تجزیه و تحلیل خطاها به‌منزله شاخه‌ای از زبان‌شناسی کاربردی^{۱۸} شناخته شد و هدفش بیان خطاهای زبان‌آموزان در زبان دوم بود. پیش از نظریه کورد، خطاهای زبان‌آموزان ناشی از درک نادرست قواعد زبان جدید ارزیابی می‌شد و خطاها نقص تلقی می‌شدند، اما نظریه کورد مخالف این نظریه است. به گفته کورد خطاها بسیار مهم هستند، زیرا نکاتی را به مدرسان یادآوری می‌کند که باید به آن‌ها توجه کنند. تحلیل خطا برخلاف تحلیل مقابله‌ای که هدف آن مقایسه زبان مادری

و زبان مقصد است، یافتن منابع خطا، طبقه‌بندی آن‌ها و ارائه راه حل است. به گفته کوردر خطاها نوعی سیگنال برای مدرس است تا روش تدریس خود را با آن تطبیق دهند (پرویزی، ۱۳۹۸، ص. ۴۰۵).
تحلیل خطا اهمیت بسیاری دارد، به طوری که مارکیلو لاروئی درباره آن می‌نویسد: «توهمی بیش نیست اگر باور داشته باشیم که می‌توانیم در خطاها مداخله یا آن‌ها را درک کنیم بدون اینکه زحمت تحلیل خطاها را به خود بدهیم» (Marquillo Larruy, 2003, p. 73). وی در عین حال یادآور می‌شود که تحلیل خطا ماهیتی متغیر دارد، یعنی اینکه «یک خطای مشترک میان دانشجویان یک کلاس خاستگاه یکسانی ندارد. برای یکی می‌تواند یک اشتباه سهوی، برای دیگری خطایی ناشی از عدم آگاهی از یک قاعده خاص و برای نفر سوم می‌تواند به خاطر تأثیر زبان مادری باشد» (ibid, p. 74). تجزیه و تحلیل خطا یکی از ابزارهای ارزیابی عملکرد شناسایی و یافتن نقاط قوت و ضعف فراگیران است که به مدرس کمک می‌کند از مشکلات فراگیران خود آگاه شود و برای حل آن‌ها تلاش کند. براساس این نظریه، خطا عاملی بسیار مهم است که به فراگیر اجازه می‌دهد از روند یادگیری خود آگاه شود، برعکس تجزیه و تحلیل مقابله‌ای، هدف تجزیه و تحلیل خطا مقایسه زبان مادری و زبان مقصد نیست، بلکه جملات تولیدشده در زبان مقصد، یافتن خطاها، منابع، علل و طبقه‌بندی آن‌ها مدنظر است. «تمرکز تجزیه و تحلیل خطا بر این اصل استوار است که خطاهای زبان‌آموزان درک فرایند اساسی فراگیری زبان دوم را امکان‌پذیر می‌کند و فرم‌های نادرست تولیدشده توسط زبان‌آموزان زبان دوم را مطالعه می‌کند» (کشاورز، ۲۰۱۲، ص. ۵۸).

۸. بازخورد^{۱۹} خطاها/ تصحیح خطاها

با نگاهی به یادگیری زبان، به عنوان یک فرایند ساخت خلاقانه، این دیدگاه مطرح می‌شود که «خطا، بخش اجتناب‌ناپذیر و مثبت فرایند یادگیری است» (Hedge, 2000, p. 15). بنابراین وقتی «خطای دانش‌آموزان را اصلاح می‌کنیم، هدف این است که او را متوجه سازیم که چه چیزی اشتباه بوده است و شکل درست آن باید به چه صورت باشد و بدین طریق از به وجود آمدن خطاهای مشابه در آینده جلوگیری کرد» (Ur, 2012, p. 89).

شناسایی خطاها و تصحیح آن‌ها سبب می‌شود پیشرفت چشمگیری در هر فرایند یادگیری حاصل شود. تشخیص ندادن خطای خود مانعی برای پیشرفت است و تمرکز کردن بر خطاها برای توسعه مهارت‌های زبانی ضروری است؛ به عبارت دیگر خطاها وسیله‌ای مؤثر برای یادگیری هستند، اما باید

اصلاح شوند، زیرا در غیر این صورت در ذهن زبان‌آموزان می‌مانند. از دیدگاه کشاورز «یادگیری واقعی فرایندی است که لزوماً شامل اشتباهات است» (۲۰۱۲، ص. ۶۴).

گفتنی است تصحیح خطا نقشی مهم در یادگیری زبان مقصد دارد. نگرش مدرس به خطاها بسیار مهم است، زیرا یکی از عواملی که تمرین زبانی را در زبان‌آموزان محدود می‌کند ترس از خطا و احساس تحقیر در مقابل مدرس و هم‌کلاسی‌هاست؛ به همین دلیل زبان‌آموز ترجیح می‌دهد صحبت نکند و علاقه‌ای به پیشرفت در نوشتن و گفتار نداشته باشد. در تمامی مراحل یادگیری خطاهای تلفظی تا غلط املائی صورت می‌گیرد و اگر این خطاها به سرعت اصلاح نشوند، به مرور زمان تصحیح آن‌ها دشوارتر می‌شود. وقتی به زبانی خارجی صحبت می‌کنیم، ممکن است خطا کنیم. در ابتدای یادگیری و استفاده از زبان، خطاهای بیشتری را مرتکب می‌شویم، اما به تدریج از میزان این خطاها کاسته می‌شود. هر زبان‌آموزی که یادگیری زبان را آغاز می‌کند دوست دارد با کم‌ترین خطا و به شکلی صحیح صحبت کند. با اینکه تمام مدرسان درباره تصحیح خطاها به منظور رشد دانش زبانی زبان‌آموزان توافق دارند مشاهده می‌شود که در پاسخ به پرسش‌های مطرح‌شده در این باره تفاوت‌هایی وجود دارد؛ مانند اینکه چه خطاهایی در چه زمانی، چگونه و با کدام تکنیک باید اصلاح شوند که البته پرداختن به این موضوعات در حوصله این بحث نمی‌گنجد.

۹. بحث و بررسی

در این تحقیق، داده‌ها از طریق ارزشیابی تولیدات نوشتاری ۱۹ دانشجوی کارشناسی زبان فرانسه سطح B1 جمع‌آوری شده‌اند. برای تصحیح متون، از جدول ارزشیابی DELF B1 استفاده شد. این جدول شامل سه بخش اصلی با مجموع ۲۵ امتیاز است. هر بخش خود شامل زیرمجموعه‌هایی است که بیانگر میزان توانایی‌های زبان‌آموزان در مهارت‌های مختلف نوشتاری است. در مجموع ده توانایی مورد ارزشیابی قرار گرفتند. برای هر توانایی، کدهای عددی بین ۰ تا ۴ به صورت قراردادی تعیین کردیم. امتیازات در نظر گرفته برای هر کد بدین صورت هستند: برای جواب اشتباه صفر، ضعیف ۱، متوسط ۲، خوب ۳، خیلی خوب ۴. داده‌های کیفی با استفاده از این کدها به داده‌های عددی تبدیل شدند تا امکان تحلیل آماری فراهم شود. داده‌های عددی به دست آمده از ارزشیابی تولیدات نوشتاری، در جداول جداگانه‌ای مرتب شدند. سپس برای هر توانایی، درصد فراوانی زبان‌آموزانی که در هر کد قرار داشتند محاسبه شد. این جدول‌ها به ما کمک کردند تا عملکرد زبان‌آموزان در هر توانایی را دقیق تحلیل و نقاط

قوت و ضعف آن‌ها را شناسایی کنیم:

جدول ۱: رعایت موضوع

Table 1: Adherence to the Instructions

درصد	تعداد	امتیاز
21.1	4	1
52.6	10	3
26.3	5	4
100.0	19	Total

در ارزشیابی این مهارت تنها ۴ نفر (۲۱.۱ درصد) به درستی متوجه موضوع نشده‌اند که شاید نشان‌دهنده ضعف دایره واژگان ایشان باشد. ۱۵ نفر نیز (۷۸.۹ درصد) در جایگاه خوب و خیلی خوب قرار گرفتند. برخلاف انتظار مارکیلو لاروئی که عقیده دارد: «مهم‌ترین خطاها آن‌هایی هستند که یا منجر به و یا منتج از عدم فهم هستند و مربوط به معنا می‌باشند» (Marquillo Larruy, 2003, p. 74). مخاطبان این تحقیق در این زمینه عملکرد رضایت‌بخشی دارند. انجام تمرین‌های درک مطلب با تأکید بر ساختار نحوی جملات و واژه‌های کلیدی آن‌ها برای گروه اول توصیه می‌شود.

جدول ۲: توانایی معرفی رویدادها

Table 2: Ability to present facts

درصد	تعداد	امتیاز
15.8	3	1
5.3	1	2
67.6	13	3
10.5	2	4
100.0	19	Total

در ارزشیابی این مهارت ۳ نفر (۱۵.۸ درصد) در وضعیت ضعیف قرار دارند و ۱ نفر (۵.۳ درصد) در وضعیت متوسط است. عملکرد ۱۵ نفر (۷۹.۳ درصد) در سطح خیلی خوب و خوب قرار گرفته که این حاکی از تسط نسبی اکثریت جامعه آماری ما در این مهارت است. مجموع تعداد دو ردیف اول

به دلیل قرار گرفتن در اقلیت نسبت به تعداد کل، نگران کننده نیست. برای بهبود وضعیت گروه اقلیت نیز پیشنهاد می شود به ارائه نمونه های خوب و ضعیف و مقایسه آنها و انجام این مهارت در کلاس پرداخت.

جدول ۳: توانایی اظهار نظر

Table 3: Ability to express one's thoughts

درصد	تعداد	امتیاز
21.4	4	1
62.4	12	2
15.8	3	4
100.0	19	Total

در ارزشیابی توانایی اظهار نظر، ۴ نفر (۲۱.۴ درصد) در وضعیت ضعیف و ۱۲ نفر (۶۲.۴ درصد) در وضعیت متوسط هستند. افزایش قابل توجه تعداد سطح متوسط در مقایسه با موارد قبلی معنی دارست. با توجه با اینکه بخش اعظم آموزش در کشور براساس حفظ کردن مطالب و نه تولید آنهاست، به احتمال زیاد خاستگاه این مشکل، فقدان این تجربه در زبان مادری است. تشویق دانشجویان به اظهار نظر در کلاس و نگارش متون توصیفی و توضیحی می تواند مؤثر باشد.

جدول ۴: منسجم و منطقی بودن

Table 4: Coherence and Cohesion

درصد	تعداد	امتیاز
10.5	2	2.00
89.4	17	3.00
100.0	19	Total

در این بخش ۲ نفر (۱۰.۵ درصد) در سطح متوسط و ۱۷ نفر (۸۹.۴ درصد) در وضعیت خوب قرار دارند. از آنجا که در سیستم رسمی آموزش در کشور به طور معمول چندان اهمیتی به تولید گفتاری و نوشتاری منسجم و منطقی داده نمی شود چنین نتیجه ای دور از انتظار است و به احتمال زیاد نتیجه تلاش مؤثر استادان گروه در کلاس های درس است. نبود گروه ضعیف نیز یک نشانه مثبت تلقی می شود. همچنین قرار نگرفتن هیچ کس در گروه خیلی خوب نیز ضرورت تلاش بیشتر را یادآوری

می‌کند.

جدول ۵: گستره واژگان

Table 5: Range of Vocabulary

درصد	تعداد	امتیاز
21.1	4	1
47.4	9	2
31.6	6	4
100.0	19	Total

در ارزشیابی گستره واژگان ۴ نفر (۲۱.۱ درصد) در وضعیت ضعیف، ۹ نفر (۴۷.۴ درصد) در وضعیت متوسط و ۶ نفر (۳۱.۶ درصد) در وضعیت بسیار خوب قرار دارند. نکته‌ای که در این جدول باید بیشتر بدان پرداخته شود فقدان گروه خوب است. این موضوع، ضعف در یادگیری واژگان جدید و مشکل در تنوع واژگانی را علی‌رغم حضور حدود یک‌سوم از جامعه آماری در گروه خیلی خوب، گوشزد می‌کند. به‌طور قطع فقدان غنای واژگانی بر توانایی جمله‌سازی تأثیر منفی می‌گذارد. توصیه می‌شود جایگاه ویژه‌ای برای آموزش واژگان در برنامه آموزشی در نظر گرفته شود.

جدول ۶: تسلط بر واژگان

Table 6: Vocabulary Mastery

درصد	تعداد	امتیاز
10.5	2	1
52.6	10	2
36.8	7	4
100.0	19	Total

در این ملاک، ۲ نفر (۱۰.۵ درصد) در وضعیت ضعیف، ۱۰ نفر (۵۲.۶ درصد) در وضعیت متوسط و ۷ نفر (۳۶.۸ درصد) در وضعیت خیلی خوب قرار دارند. هم‌بستگی معناداری میان نتایج این جدول و جدول شماره ۵ وجود دارد که قابل پیش‌بینی نیز بود. به‌نظر می‌رسد رابطه معناداری میان غنای واژگانی زبان‌آموز و تسلط او بر استفاده درست از آن‌ها وجود دارد که اگر این درست باشد افزایش دایره واژگان فرد به افزایش دانش او در به‌کارگیری صحیح آن‌ها نیز منجر خواهد شد. آموزش معانی صریح و ضمنی، مترادف و تضاد معنایی، چند معنایی و همین‌طور تغییرات معنایی کلمات مشتق و مرکب می‌تواند تأثیرگذار

باشد.

جدول ۷: تسلط بر املا

Table 7: Mastery of Lexical Spelling

امتیاز	تعداد	درصد
1	1	5.3
2	15	78.9
4	3	15.8
Total	19	100.0

در ارزشیابی تسلط بر املا، ۱ نفر (۵.۳ درصد) در وضعیت ضعیف، ۱۵ نفر (۷۸.۹ درصد) در وضعیت متوسط و تنها ۳ نفر (۱۵.۸ درصد) خیلی خوب هستند. نبود طبقه خوب همچنان ادامه دارد و اکثریت ۱۵ نفری متوسط‌ها دلیلی است بر کافی نبودن آشنایی دانشجویان با املاي زبان فرانسه. در پیشینه تحقیق این مقاله به نظر آياسوا بیشترین خطاها مربوط به املاي زبان فرانسه است که البته در این تحقیق چنین نیست. تفاوت فاحش املايی میان زبان فرانسه و زبان مادري دانشجویان نیز این نتیجه را چندان دور از انتظار نمی‌کند، اما در عین حال همین نکته می‌تواند دلیلی باشد بر گنجاندن فعالیت‌های بیشتر در برنامه آموزشی به منظور دستیابی به تسلط نسبی بر دیکته زبان فرانسه.

جدول ۸: آشنایی با جمله‌سازی

Table 8: Degree of Sentence Development

امتیاز	تعداد	درصد
1	3	15.8
2	11	57.8
4	5	26.4
Total	19	100.0

در توانایی جمله‌سازی، ۳ نفر (۱۵.۸ درصد) در وضعیت ضعیف، ۱۱ نفر (۵۷.۹ درصد) در وضعیت متوسط و ۵ نفر (۲۶.۴ درصد) در وضعیت خیلی خوب هستند. در ادامه موارد قبل، اینجا نیز اثری از طبقه خوب دیده نمی‌شود و بیش از نیمی از فراگیران در وضعیت متوسط قرار دارند. وجود ۵ نفر در

شرایط خیلی خوب نیز در مجموع رضایت بخش نیست. نحوه چیدمان عناصر جمله در زبان فرانسه نسبت به زبان مادری دانشجویان تفاوت‌های عمده‌ای دارد و بدیهی است که تسلط بر آن‌ها نیازمند دقت بسیار و تلاش طولانی مدت است. تقویت مهارت جمله‌سازی نیازمند آشنایی با ساختارهای نحوی و تمرین مکرر نگارش به زبان فرانسه است.

جدول ۹: انتخاب زمان و وجه فعل

Table 9: Tense and Mode selection

امتیاز	تعداد	درصد
1	1	5.3
2	10	52.6
3	8	42.1
Total	19	100.0

در ارزشیابی انتخاب زمان و وجه فعل، ۱ نفر (۵.۳ درصد) در وضعیت ضعیف، ۱۰ نفر (۵۲.۶ درصد) در وضعیت متوسط و ۸ نفر (۴۲.۱ درصد) در وضعیت خوب هستند. طبقه خوب بعد از چندین غیبت متوالی به جدول بازگشت که نشانه مثبتی در یادگیری می‌تواند باشد. اثری از گروه خیلی خوب نیز دیده نمی‌شود. با توجه به ارقام بالا می‌توان از رضایتی نسبی سخن گفت، اما تعداد قابل توجه دانشجویان متوسط بیانگر این مطلب است که بیشتر زبان‌آموزان در این حوزه نیز به مهارت‌های لازم دست پیدا نکرده‌اند. بنابراین پیش‌بینی اجرای برنامه‌های آموزشی برای رفع این مشکل ضروری به نظر می‌رسد.

جدول ۱۰: ساختارهای صرفی - نحوی - دستوری - املائی

Table 10: Morphosyntax- Grammatical Spelling

امتیاز	تعداد	درصد
1	4	21.1
2	14	73.7
3	1	5.3
Total	19	100.0

در ارزشیابی ساختارهای صرفی - املایی - دستور، ۴ نفر (۲۱.۱ درصد) در این توانایی ضعیف عمل کرده‌اند، ۱۴ نفر (۷۳.۷ درصد) در وضعیت متوسط و تنها ۱ نفر (۵.۳ درصد) خوب است. نکته مهم در این جدول حذف طبقه خیلی خوب است. طبقه خوب با حضور ۱ نفر، تقریباً دوباره حذف شد. رشد نسبی گروه متوسط بدین معناست که یادگیری مؤثر اتفاق نیفتاده است و باید چاره‌ای اندیشید. به طور قطع انواع شناسه در زبان فرانسه که گروه‌های وسیعی را دربر می‌گیرد و به خصوص مسئله تطبیق آن‌ها می‌تواند باعث ایجاد اشکال و ابهام برای زبان‌آموز ایرانی باشد که در زبان مادری خود با این عناصر سروکار ندارد. همان‌طور که در پیشینه همین پژوهش ذکر شد مارکیلو لاروئی نیز این حوزه را، فارغ از زبان مادری فراگیر، یکی از حوزه‌های اصلی مشکل‌ساز می‌داند. توجه بیشتر به تصحیح خطاها در تولیدات گفتاری و نوشتاری می‌تواند راهگشا باشد.

۱۰. نتیجه

در این تحقیق، تولید نوشتاری ۱۹ نفر از دانشجویان سال سوم گروه فرانسه دانشگاه تبریز مورد بررسی قرار گرفت تا اشتباهات رایج آن‌ها شناسایی شود. سطح مورد انتظار، با توجه به سابقه تحصیلی جامعه آماری، B1 در نظر گرفته شد. تصحیح اوراق توسط دو ممتحن مجرب و براساس جدول ارزشیابی تولید نوشتاری آزمون دلف B1 انجام گرفت که به سنجش ده ملاک می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهند که درصد بالایی از زبان‌آموزان در معرفی رویدادها عملکرد خوبی داشته‌اند، با ۶۷.۶ درصد در سطح خوب و ۱۰.۵ درصد در سطح بسیار خوب. درحالی‌که تنها ۲۶.۳ درصد در رعایت موضوع به طور کامل موفق بوده‌اند، این نشان می‌دهد که مشکلاتی در درک و رعایت موضوع وجود دارد. در زمینه انسجام و منطقی بودن نوشتار، ۸۹.۴ درصد از زبان‌آموزان عملکرد خوبی داشته‌اند، اما تنها ۱۵.۸ درصد توانایی اظهار نظر را در سطح خیلی خوب دارند. این تفاوت‌ها نشان‌دهنده نیاز به تقویت بیشتر در توانایی اظهار نظر است. درخصوص دایره واژگان، ۴۷.۴ درصد از زبان‌آموزان در سطح متوسط و ۳۱.۶ درصد در سطح بسیار خوب قرار دارند، درحالی‌که ۵۲.۶ درصد در تسلط بر واژگان در سطح متوسط و ۳۶.۸ درصد در سطح بسیار خوب هستند. این نتایج نشان می‌دهند که هر چند دایره واژگان کافی است، تسلط بر استفاده صحیح از واژگان نیاز به توجه بیشتری دارد. در زمینه‌های املایی صحیح و جمله‌سازی، ۷۸.۹ درصد از زبان‌آموزان در تسلط بر املا و ۵۷.۹ درصد در آشنایی با جمله‌سازی در سطح متوسط هستند، که نشان‌دهنده ضعف‌های مشابه در هر دو بخش است.

در انتخاب زمان و وجه فعل، ۵۲.۶ درصد از زبان‌آموزان در انتخاب زمان و وجه فعل در سطح متوسط و ۴۲.۱ درصد در سطح خوب هستند، درحالی‌که در ساختارهای صرفی - املائی دستور، ۷۳.۷ درصد در سطح متوسط و تنها ۵.۳ درصد در سطح خوب هستند. براساس یافته‌های این تحقیق از میان ده ملاک مورد به میانگین ۴۲ درصد برای قابلیت‌های خیلی خوب و خوب و میانگین ۵۸ درصد برای قابلیت‌های متوسط و ضعیف می‌رسیم. این بدان معناست که اندکی بیش از نیمی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش به توانایی‌های لازم دست نیافتند. نقاط ضعف دانشجویان به ترتیب اهمیت شامل بخش‌های: ۱. ساختارهای صرفی - نحوی - املائی - دستوری؛ ۲. تسلط بر املا؛ ۳. توانایی اظهارنظر؛ ۴. آشنایی با جمله‌سازی؛ ۵. گستره واژگان؛ ۶. تسلط بر واژگان؛ ۷. انتخاب زمان و وجه فعل است و نقاط قوت آن‌ها به ترتیب اهمیت در ملاک‌های: ۱. منسجم و منطقی بودن؛ ۲. توانایی معرفی رویدادها؛ ۳. رعایت موضوع است. این نتایج به شناسایی نقاط قوت و ضعف زبان‌آموزان کمک می‌کند و می‌تواند مبنای طراحی فعالیت‌های آموزشی مؤثرتر قرار گیرد. به عقیده مارکیلو لاروئی به جای اینکه طوری رفتار کنیم که انگار زبان مادری وجود ندارد به زبان‌آموز کمک کنیم تا به تفاوت‌های میان دو زبان پی ببرد (2003, p. 73). پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی با تمرکز بر گرامر و واژگان تقویت شوند. برگزاری کارگاه‌ها و تمرین‌های گرامری می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا مهارت‌های دستوری خود را بهبود بخشند. همچنین، استفاده از تمرین‌ها و فعالیت‌هایی که دایره واژگان زبان‌آموزان را گسترش دهند، ضروری به نظر می‌رسد. تمرین‌های مرتب در زمینه املا و نقطه‌گذاری و ارائه بازخورد دقیق نیز می‌تواند به کاهش خطاهای املائی کمک کند. علاوه بر این، تمرین‌های جمله‌سازی و نوشتن جملات پیچیده‌تر می‌تواند توانایی دانشجویان در ساخت جملات صحیح و متنوع را افزایش دهد. این تحقیق با استفاده از روش ارزشیابی کیفی و تبدیل آن به عدد تنها به بررسی و تحلیل نواحی مشکل‌زا در نگارش در سطح B1 پرداخته و نتایج آن نمی‌تواند تصویر دقیقی از انواع خطاها با ذکر مصادیق در اختیار ما بگذارد. ضمن اینکه به علت انتخاب یک جامعه آماری محدود (۱۹ نفر)، یافته‌های این تحقیق قابل تعمیم به سایر گروه‌ها نیست. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی به منظور شناخت دقیق خطاها به استخراج و آن‌ها براساس نظریه‌های تحلیل خطا پرداخت. درضمن می‌توان با افزایش گروه‌های هدف در جامعه آماری و مقایسه نتایج به فهمی کلان‌تر از وضعیت یادگیری دانشجویان رسید. با توجه به اینکه نگارش متن در دوره همه‌گیری کووید-۱۹ و آموزش مجازی انجام شده است به دلیل عدم حضور یک ناظر، امکان استفاده از منابع توسط دانشجو

وجود داشته است. درضمن علی‌رغم همکاری بسیار خوب مدیر گروه و استاد مربوطه، تعداد اندکی از دانشجویان رغبتی به همکاری در این طرح نداشتند و متن درخواستی را ننوشتند. از دیگر محدودیت‌های این طرح عدم دسترسی به گونه‌های خطاهای دانشجویان و مصادیق این خطاها و درنتیجه عدم امکان تحلیل آن‌ها به خاطر تصحیح اوراق براساس جدول ارزشیابی دلف است.

۱۱. پی‌نوشت‌ها

1. Marquillo Larruy
2. Demirtas
3. Karan
4. Aissaou
5. Afifi
6. Grille d'évaluation
7. Respect de la consigne
8. Capacité à exprimer des faits
9. Capacité à exprimer des pensées
10. Cohérence et Cohésion
11. Etendu et maîtrise du vocabulaire
12. Morphosyntaxe-orthographe gramaticale
13. Erreurs interlangues
14. Erreurs intralinguales
15. Erreurs de développement
16. Analyse des erreurs
17. Analyse contrastive
18. Linguistique appliquée
19. Retour

۱۲. منابع

- پرویزی، پ. (۱۳۹۸). تجزیه و تحلیل اشکالات رایج در یادگیری زبان اسپانیایی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۲، ۳۹۹-۴۲۲.
- دانای طوسی، م. و قادری دوست، ا. (۱۳۸۹). مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزشی مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش کردن و سخن گفتن)، در برنامه درسی زبان فارسی دوره

- متوسطه ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۵، ۲۴-۶۵.
- عارضی، س. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر بازی‌های آموزشی بر بهبود یادگیری مهارت‌های پایه‌ای زبان انگلیسی، فصلنامه علمی تدریس پژوهشی، ۴، ۷۲-۸۸.
- محمد جواد، ک. (۱۳۹۴). تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه فرانسه، جستارهای زبانی، ۴، ۲۲۹-۲۴۹.
- رحمتیان، ر.، و همکاران (۱۳۹۲). فراموشی به‌عنوان مانعی در تولید نوشتاری در زبان خارجی. جستارهای زبانی، ۲، ۱۰۲-۱۲۱.
- یحیی‌زاده، ب. (۱۳۹۳). تأثیر زبان مادری در آموزش زبان فارسی در بین غیرفارسی‌زبانان مجتمع بین‌الملل تهران. نخستین همایش آموزش زبان فارسی. تهران. صص ۶۸۶-۶۹۷.

References

- Afifi, D. (2018). The analysis of errors in written production among Arabic- Speaking learners in French class. *Anales de Filologia Francesa*, 26, 279-293.[In French].
- Aghaeilindi, S. (2013). *Pedagogy of error qt writing, in learning foreign French language for Persiqn Students*. Doctoral thesis, université Toulouse.[In French].
- Aissaoua, K. (2016-2017). *Error analysis in written production: the case of 4th-year middle school students at CEM El Maansouria-Adrar*. Master's thesis, Université Ahmed Draya –Adrar. [In French].
- Arezi, S. (2020). Examining the Impact of Educational Games on Enhancing Basic English Language Kkills Learning. *Jornal of Research in Teaching*, 4(8), 78-88. [In Persian].
- Astolfi, J.-P. (1997). *Error, a tool for teaching*. Paris, ESF éditeur Pratiques & enjeux pédagogiques.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: longman.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M., (2000). *Written production*. Paris: CLE International.

- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. International Review of Applied Linguistics.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Didactique of French as a Foreign and Second Language Course*. France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dānāye Tousi, M., & Ghaderidust, E. (2010). A study on objectives and components of language arts (reading, writing, listening and speaking) instruction in national language curriculum guide of Iran's secondary educational level. *Jornal of Educational Innovations*, 3(35), 24-65. [In Persian].
- Demirtaş, L. (2008). *Written production in FFL AND ERRORS Analysis face to turkish lqnuage: Case of Marmara University*. Doctoral thesis, université Marmara.[In French].
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language Acquistion: An Introductory course*. London: Michigan state university.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford university press.
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.
- Jafari, S. (2018). Articles in Learning French as a Foreign Language in Iran. *Plume*, N. 27. [In French].
- Karan, D. (2012). *Error analysis of written production among Turkish learners in French as a Foreign Language teaching, following the communicative approach*. Doctoral thesis, Université Gazi. [In French].
- Kamali, M. J. (1394). Analysis of Errors in the Use of French Prepositions by Iranian Learners. *Language Related Research*, 4(6), 229-249. [In Persian].
- Keshavarz, M. H. (2012). *Contrastive Analyse & Error Analyse*. Rahnama.
- Kufner, Herbert L. (1973). Kontrastive Grammatik und dann....?. In: Nickel, Gerhard.
- Larruy, M. M. (2003). *The interpretation of error*. Cle International.

- Parvizi, P. (2019). Analyse of comme challenages in learning the Spanish language. *Jornal of Foreign Language Research*, 2(9), 399-422. [In Persian].
- Rahmatian, R., & Katoozian, K. (2009). Typology of spelling errors among Iranian students in French. *Pazhuhesh-e Zabanhay-ye Khareji*, 53, 23-41.[In French]
- Rahmatian, R., et al. (1392). Forgetting as an Abstacle to Written Expression in a Foreign Lqngue (Case Study with Iranian Learners of French). *Language Related Research*, 4(2), 102-121. [In Persian].
- Richards, J. (1974). *Error Analysis, perspectives on second Language Acquistion*. Longman Pub Group.
- Russelle, H., & Mac Donald, R. (2002). *Teaching writing: Landmark and Horizons*. Southern Illinois university press.
- Sadidi, S., et al., (2019). The affectiv dimension of Iranian students' relationship with writng in French as a Foreign Language. *Plume*, 29, 234-261. [In French].
- Saldanha, Z. (2010). *Written production in French as a Foreign Language by first-year linguistics/ French students at ISCED Lubango*. Master's thesis. Université de Pau et des Pays de l'Adour. [In French].
- Ur, P. (2012). *A cours in Language Teaching*. Cammbridge University Press.
- Yahyazadeh, B. (2014). The Influence of Mother Tongue on Teaching Persian Language Among non-persian speakers. *First Persian Language Teaching Syoposium*. Tehran. p.687. [In Persian].
- Yule, G. (2010). *The study of language*. Cambridge University Press.

ضمائم

موضوع تولید نوشتاری:

شما این ایمیل را از پولین، یک دوست فرانسوی دریافت می کنید:

سلام سوفی، چند هفته ای می شود که فرزندانم از من می خواهند یک حیوان خانگی بگیریم. من

حیوانات را دوست دارم، اما چیزی درباره آن‌ها نمی‌دانم. ضمناً چون در تمام طول روز کار می‌کنم، می‌ترسم وقت کافی برای رسیدگی به آن‌ها را نداشته باشم. نظرت را در این باره به من بگو!

دوستدار تو، پولین

شما به پولین پاسخ می‌دهید. نظر خود را همراه با مثال‌هایی از تجربه شخصی‌تان به او می‌گویید.

Vous recevez cet e-mail de Pauline, une amie française:

Depuis quelques semaines, mes enfants me demandent de prendre un animal de compagnie. J'aime bien les animaux mais je n'y connais rien. De plus, comme je travaille toute la journée, j'ai peur de ne pas avoir assez de temps pour m'en occuper. Dis-moi ce que tu en penses!

Je t'embrasse.

Pauline

Vous repondez à Pauline. Vous lui donnez votre opinion avec des exemples tirées de votre expérience personnelle.

از سایت مرکز آزمون دلف CIEP

فرم جدول ارزشیابی دلف:

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
LES CORRECTEURS SONT NÉANMOINS LES SEULES PERSONNES HABILITÉES À LE REMPLIR.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE B1

ESSAI 25 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1	1,5	2						
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et / ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

Compétence lexicale / orthographe lexicale

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2						
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2						
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1,5	2						

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1,5	2						
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2						
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2						

* Si la production fait entre 113 et 143 mots, on attribuera 0,5 point sur 1 au critère de longueur.
Si la production fait 112 mots ou moins, on attribuera 0 point sur 1 au critère de longueur.

NOM DU CORRECTEUR 1 : Note : / 25
NOM DU CORRECTEUR 2 :
CODE CANDIDAT : -

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.



DELF B1

-
- 1 . Marquillo Larruy
 - 2 . Demirtas
 - 3 . Karan
 - 4 . Aissaou
 - 5 . Afifi
 - 6 . Grille d'évaluation
 - 7 . Respect de la consigne
 - 8 . Capacité à exprimer des faits
 - 9 . Capacité à exprimer des pensées
 - 10 . Cohérence et Cohésion
 - 11 . Etendu et maîtrise du vocabulaire
 - 12 . Morphosyntaxe-orthographe gramaticale
 - 13 . Erreurs interlangues
 - 14 . Erreurs intralinguales
 - 15 . Erreurs de développement
 - 16 . Analyse des erreurs
 - 17 . Analyse contrastive
 - 18 . Linguistique appliquée
 - 19 . Retour