



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د، ۸، ش ۴ (پیاپی ۳۹)، مهر و آبان ۱۳۹۶، صص ۹۷-۱۲۴

کاربست الگوی انتزاعی بینا زبان در بررسی خطاهای شرکت کنندگان در بخش کتبی آزمون دلف^۱ در ایران

اکبر عبداللهی^{۱*}، آسیه خواجه‌علی^۲

۱. استادیار آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

دریافت: ۹۵/۵/۱۱

پذیرش: ۹۵/۱۰/۲۰

چکیده

تلاش نگارندگان در این مقاله برای این بوده است که با تحلیل خطاهای شرکت‌کنندگان در آزمون بین‌المللی دلف در ایران، در بخش نگارش^۱، تغییر و تحول بینا زبان^۲ زبان‌آموزان ایرانی را در حوزه‌های واژگانی، اصطلاحی و ساختارهای نحوی و چگونگی آن را در چهار سطح آزمون دلف مطابق با چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها^۳ بررسی کنند. زبان‌آموزان در روند آموزش تدریجی زبان فرانسه، چون هنوز تحت‌تأثیر زبان فارسی هستند، به‌طور ناخودآگاه در حوزه‌های گوناگون، مانند به‌کارگیری واژگان، قواعد و ساختارهای نحوی، مرتکب خطاهایی در نگارش می‌شوند. این خطاها گاه نتیجه تأثیر زبان فارسی، استفاده اشتباه از آموخته‌ها و یا به‌دلیل ناآگاهی از بعضی قواعد و کلمات روی می‌دهد.

نتایج حاصل از این پژوهش مبین این نکته است که فراگیران ایرانی زبان فرانسه که در آزمون‌های بین‌المللی زبان فرانسه شرکت می‌کنند، در بخش نگارش، تحت‌تأثیر سیستمی ساده‌شده از زبان فرانسه هستند که روند پیچیدگی آن به‌تدریج با ارتقای سطح زبانی فراگیران افزایش می‌یابد. با تحلیل متن‌های نگارش‌یافته از سوی داوطلبان آزمون دلف روشن شد که منشأ اشتباهات نگارشی زبان‌آموزان علاوه بر تأثیرات زبان مادری به تصورات و پیش‌داوری‌های آنان از زبان فرانسه و روند فراگیری آن به‌طور کلی بستگی دارد.

واژگان کلیدی: بینا زبان، بیان کتبی، خطا، فرانسه به‌عنوان زبان خارجی، آزمون دلف.

۱. مقدمه و طرح مسئله

نگارش و به‌دست آوردن توانایی برای ایجاد یک متن آسان نیست. از دیدگاه کرینون و مارین (۲۰۱۴)، نگارش یک متن مهارتی پیچیده است که شناخت‌ها و دانش‌های دیگر فرد نیز در آن به کار می‌روند. در حوزه آموزش زبان فرانسه، در طی سالیانی دراز شاهد کمرنگ شدن جایگاه نگارش در میان نظریه‌پردازان، نویسندگان کتاب‌های آموزش زبان و به تبع آن زبان‌آموزان بودیم؛ اما بار دیگر در سال‌های اخیر، پژوهش‌های زیادی در زمینه آموزش نگارش به زبان آموزان انجام شده است. با این حال، بازتاب این پژوهش‌ها و جایگاه نگارش در کتاب‌های آموزش زبان بسیار اندک بوده است. کوک با اشاره به فاصله موجود بین نظریه‌ها و آنچه در عمل در کتاب‌های آموزش زبان دیده می‌شود، بیان می‌کند: «در کتاب‌های آموزش زبان کمتر به چشم می‌خورد که ما زبان‌آموزان را در جهت پیشرفت توانایی‌های واقعیشان در امر نگارش، به نوشتن وادار کنیم» (کوک، ۲۰۰۵: ۱۸۴). امروزه در کلاس‌های آموزش زبان فرانسه، بیان شفاهی در مقایسه با بیان کتبی اولویت بیشتری دارد و ضعف‌های نگارشی متعددی با وجود اختصاص زمان نسبتاً طولانی به آموزش، در میان زبان‌آموزان دیده می‌شود.

چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها (۲۰۰۱) حاصل دو دهه مطالعه و تحقیق است. این چارچوب مشترک توانایی‌های زبانی در یادگیری زبان‌های خارجی را در شش سطح A1, A2, B1, B2, C1 و C2 طبقه‌بندی می‌کند. این تقسیم‌بندی اجازه می‌دهد که آزمون‌های زبان با مدارک هم‌سطح‌شده برگزار شوند. آزمون‌های یلف و دلف^۱ تحت نظر مرکز بین‌المللی مطالعات آموزشی^۱ در فرانسه، از سال ۱۹۸۵ برگزار می‌شود. برای پذیرفته‌شدگان در این آزمون‌ها، دیپلم صادر می‌شود که اعتبار آن همیشگی است. برای شناخت بیشتر آزمون‌های یلف و دلف، باید دو مقوله تست و دیپلم را از یکدیگر تفکیک کنیم. بنابر تعریف نوئل، تست و دیپلم توانایی زبانی زبان‌آموزان را براساس موارد ارزیابی مشترک ارزیابی می‌کنند (Noël, 2006: 36). دیپلم شامل ارزیابی هر چهار مهارت زبانی به تفکیک سطح است و نتیجه آن مجموع ارزیابی مهارت‌های زبانی است؛ در حالی که تست اطلاعات مشخصی از ارزیابی هر مهارت زبانی به‌طور جداگانه ارائه می‌کند.

هیدن در مورد جایگاه بیان کتبی از دیدگاه چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها،

چنین می‌گوید:

در فصل دوم کتاب چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها، نگارش متن هم‌تراز با دیگر فعالیت‌های زبانی در نظر گرفته شده است. این مهارت درکنار دیگر فعالیت‌های زبانی، مانند بیان شفاهی، درک شنیداری و درک مفهوم متن، به‌عنوان یکی از فعالیت‌هایی که در چارچوب مهارت‌های ارتباط زبانی قرار دارد، توسط زبان‌آموزان فراگرفته می‌شود (Hidden, 2013: 19).

بنابراین، انواع متفاوت فعالیت‌های زبانی از ارزش یکسانی برخوردار هستند. بروز خطا در بیان کتبی زبان‌آموزان در جریان فراگیری یک زبان خارجی امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است که البته تحلیل و بررسی آن به‌منظور بهبود و پیشرفت سطح زبانی ضروری است. روله در این مورد، چنین بیان می‌کند:

در این خصوص، نباید خیلی بر زبان‌آموزان خرده گرفت؛ زیرا این اشتباهات می‌توانند همچون ابزاری مفید برای بررسی میزان صحت و اعتبار فرضیهٔ فراگیر و نیز سنجش دامنهٔ کاربرد و شمول قواعد زبان به‌عنوان وسیله‌ای ارتباطی به‌کار روند (Roulet, 1976: 57).

با بررسی و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان، به الگوی انتزاعی بین‌زبان دست می‌یابیم که ویژگی‌های زبان مادری، زبان‌های از قبل فراگرفته‌شده و زبان مقصد را دارد. برای تحلیل خطاهای زبان‌آموزان در بیان کتبی، باید دو مقولهٔ خطا^۷ و اشتباه^۸ را از هم مجزا بدانیم. «از نظر کورد (۱۳۸۲)، خطا از توانش انتقالی زبان‌آموز و اشتباه از کنش زبانی او نشئت می‌گیرد» (کمالی، ۱۳۹۴: ۲۳۰). خطا به‌دلیل ناآگاهی زبان‌آموز از قواعد زبانی پدید می‌آید؛ درحالی که اشتباه از کنش زبانی زبان‌آموز نشئت می‌گیرد و به‌دلیل انحرافات تصادفی و یا عدم دقت و تمرکز رخ می‌دهد. در این پژوهش، خطاهای زبان‌آموزان را ناشی از کنش زبانی آنان در نظر می‌گیریم و بین‌زبان آن‌ها را از زاویهٔ زبان‌شناسی و تحلیل خطا بررسی می‌کنیم.

در این پژوهش، می‌کوشیم با به‌کارگیری الگوی بین‌زبان، میزان تأثیرات زبان فارسی در بخش نگارش شرکت‌کنندگان در آزمون بلف و چگونگی تغییرات بین‌زبان در چهار سطح این آزمون‌ها را نشان دهیم. همچنین، می‌کوشیم به این پرسش پاسخ دهیم که تأثیر و تداخل زبان فارسی در سطوح مختلف زبانی چقدر و چگونه است. طبق مشاهدات و بررسی‌ها، به‌نظر می‌رسد که بین‌زبان زبان‌آموزان در هر سطح، سیستمی ساده‌شده از زبان فرانسه است و میزان تأثیرات زبان فارسی بر آن، با افزایش سطح زبانی کاهش می‌یابد.

۲. پیشینه تحقیق

محققان متعدد از دیدگاه‌های متفاوتی موضوع بین‌زبان را مطالعه کرده‌اند. در زبان فارسی و در ایران، به موضوع تجزیه و تحلیل خطا بیشتر و به الگوی بین‌زبان کمتر توجه شده است. تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی (نهدانی، ۱۹۹۴)، «تأثیر زبان فارسی بر استفاده اشتباه از ضمایر موصولی در زبان فرانسه» (قناعت و گشمردی، ۲۰۱۳)، «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه زبان فرانسه» (کمالی، ۲۰۱۵) و «خطاهای املائی که ریشه آوایی دارند» (کاتوزیان، ۲۰۱۴) از جمله پژوهش‌های انجام‌شده از سوی نویسندگان ایرانی در این زمینه هستند. از بین پژوهش‌های خارجی، می‌توانیم رساله دکتری با عنوان *بین‌زبان فرانسه آلمانی‌زبان‌ها: مطالعه واژگانی* (ختر، ۲۰۱۳) و مقاله «انتقال‌های بین‌زبانی در فعالیت‌های زبانی خلأ اطلاعاتی نزد زبان‌آموزان زبان فرانسه» (کوزرانو، ۲۰۱۰) را نام ببریم.

۳. رویکرد نظری

نظریه‌ها و تئوری‌های گوناگونی ریشه‌ها و عوامل بروز خطا توسط زبان‌آموزان را توضیح داده‌اند. این نظریات مبتنی بر مبانی زبان‌شناختی مختلفی هستند و منشأ بروز خطا را از منظری متفاوت بیان می‌کنند. در این بخش، مهم‌ترین نظریه‌ها را از دید خود به‌طور کوتاه معرفی می‌کنیم.

۳-۱. تحلیل مقابله‌ای^۱

تحلیل مقابله‌ای بر دو دیدگاه نظری بنا شده است؛ ازسویی بر زبان‌شناسی ساختاری که سطوح مختلف زبانی در زبان مبدأ و زبان مقصد را مقایسه می‌کند و ازسوی دیگر بر روان‌شناسی رفتارگرا که به چگونگی یادگیری یک زبان خارجی اهتمام می‌ورزد. بنابر دیدگاه لاروی، در این نظریه یادگیری زبان دوم نتیجه شرایطی خاص است که ما آن را «فرضیه قوی»^۱ می‌نامیم (Larruy, 2003: 64). طبق این فرضیه، با مطالعه ساختار دو زبان مبدأ و مقصد، همه مشکلات پیش‌روی زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم پیش‌بینی‌شدنی است. بنابراین، آنچه مشابه و نزدیک به زبان مادری است، به راحتی قابل انتقال به زبان مقصد است و آنچه متفاوت با زبان مادری است، موجب انتقال ناقص و بروز خطا در زبان مقصد می‌شود.

بوتن این مفهوم را این‌گونه بیان می‌کند:

ما نمی‌توانیم از طریق سیستم و عادات زبانی کسب‌شده در زبان مادری، به رفتار زبانی و بیانی خودانگیخته، همانند آنچه در زبان مادری وجود دارد، در زبان دوم برسیم که خود نظامی جدید، پیچیده و مطابق با موانع و محدودیت‌هایی ویژه است (Bouton, 1975:181-182).

به‌طور حتم در زبان دوم، دستیابی به نظام زبانی درونی‌شده، همانند زبان مادری کاری بسیار دشوار است که در صورت حضور مداوم و طولانی‌مدت در محیط زبانی، تاحدی امکان پذیر خواهد بود.

۳-۲. تجزیه و تحلیل خطا

پیشینه پژوهش‌ها و مطالعات در حوزه تجزیه و تحلیل خطا به سال‌های دهه هفتاد میلادی برمی‌گردد (Larruy, 2003: 71). این مطالعات تغییرات مهمی را در شناخت و تعریف خطا به وجود آوردند و به‌صورت واکنشی منتقدانه نسبت به دیدگاه تحلیل مقابله‌ای، پدیدار شدند. نظریه تجزیه و تحلیل خطا باعث نقدی پراهمیت در مورد «فرضیه قوی» شد. این نظریه به‌جای پیش بینی خطاها در یادگیری زبان خارجی، به جمع‌آوری، تحلیل و یافتن منشأ و ماهیت آن‌ها توجه می‌کند و آن‌ها را براساس معیارهای متفاوتی طبقه‌بندی می‌نماید که به نتایج متفاوتی منجر می‌شوند. پورکی این معیارها را چنین بیان می‌کند:

برای تجزیه و تحلیل خطا، الگوی واحدی وجود ندارد؛ بنابراین، تشخیص ماهیت خطاها از طریق تجزیه و تحلیل آن‌ها به نوع بیان (کتبی و شفاهی) بستگی دارد و نیز به شرایط پدید آمدن آن و به‌بیان دقیق‌تر، به نوع فعالیت‌های زبانی (بیان کتبی، شفاهی، ترجمه و ...) وابسته است و همچنین، به درجه و میزان (واقعی و ملموس، ذهنی و انتزاعی)، به محدودیت و آزادی، به نوع، محتوا و موضوع، به شرایط ارتباطی (واقعی یا شبیه‌سازی‌شده) و غیره (Besse & Porquier, 1991: 25)

بنابراین، برای بررسی و تجزیه و تحلیل خطاها، باید به تمامی جوانب و شرایط ایجاد یک فعالیت زبانی توجه کنیم.

۳-۳. تأثیر تداخل زبانی^{۱۱}

پدیده تداخل زبانی تحلیل تأثیرات بین‌زبانی است که موجب بروز انتقال بین‌زبانی می‌شوند. در الگوی تأثیر تداخل زبانی، دو سیستم زبانی (زبان مادری، زبان خارجی و تجربه‌های قبلی زبان آموز در یادگیری زبان‌های دیگر) در شرایط آموزش و یادگیری زبان خارجی، از جهات

متفاوت آوایی، دستوری و واژگان مقایسه می‌شوند. هدف از این مقایسه، شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های زبانی برای دستیابی به منشأ خطاهای زبان‌آموزان است. نمی‌توانیم حفاصل مشخصی بین زبان مادری و زبان خارجی در نظر بگیریم؛ چنانکه گاه شاهد تأثیر زبان خارجی بر زبان مادری هستیم. در این مورد، کوک علاوه بر استفاده مستقیم ساختارهای زبان مادری به فعالیت‌های زبانی تعمیم‌دهنده اشاره می‌کند و می‌نویسد: «درکنار نمونه‌هایی که گواه استفاده مستقیم ساختارهای زبان مادری است، در روند آموزش و یادگیری زبان خارجی، شاهد فعالیت‌های زبانی تعمیم‌دهنده‌ای هستیم که منعکس‌کننده پویایی ذهنی فراگیر برای ساختن ساختارهای زبان خارجی است» (Cuq, 2003: 139); بنابراین، زبان‌آموزان علاوه بر تعمیم ساختارهای زبان مادری، ساختارهای زبان خارجی در حال یادگیری را برای ایجاد ساختارهای جدید تعمیم می‌دهند.

۳-۴. بین‌زبان

بین‌زبان را دستور زبان درونی، سیستم تقریبی، سیستم گذار یا موقتی نام‌گذاری کرده‌اند (Larruy, 2003: 73). وژل (۱۹۹۵) آن را «زبان یادگیرنده» نامیده است. در آموزش زبان‌های خارجی، بین‌زبان از طریق ساختارهای ویژه سیستم درونی‌شده زبان خارجی از سوی فراگیر در مرحله‌ای مشخص و نیز از طریق مطالعه پدید آمدن هنجارهای نادرست نزد او در روند درازمدت یادگیری زبان و سعی در یافتن منشأ آن‌ها، قابل تشخیص است. این سیستم که براساس ویژگی‌های زبان مقصد و ویژگی‌های زبان مادری مشخص می‌شود، حاوی تمام عناصر و فرآیندهای زبانی، از جمله انتقال زبان، انتقال یادگیری، راهبردهای یادگیری زبان خارجی، راهبردهای ارتباط از طریق زبان خارجی و عناصر تعمیم‌یافته زبان مادری است (Cuq, 2003: 140). سلینگر (۱۹۷۲) نیز بین‌زبان را زنجیره‌ای می‌داند که یک سر آن زبان مادری و زبان‌های دیگری است که قبلاً فراگرفته شده‌اند و سر دیگر آن زبان مقصد است. بین‌زبان ویژگی‌های هر دو زبان را در خود دارد. سلینگر منابع شکل‌گیری بین‌زبان را چهار عامل می‌داند که عبارت‌اند از: زبان مادری و زبان‌های دیگری که فراگرفته است، انتقال زبان مقصد از طریق آموزش، انتقال از طریق ارتباطات و انتقال از طریق راهبردهای یادگیری.

بینازبان نشان می‌دهد که ساختن جمله و عبارت توسط زبان‌آموز و خطاهای حاصل از آن از سیستم زبانی نوپدید و درعین‌حال متغیر نزد زبان‌آموز نشئت گرفته است. کوک در این مورد معتقد است که «می‌توان بینازبان را از طریق این ویژگی‌ها مشخص کرد: نظام‌مندی (قاعده مند است)، ثبات، تزلزل، نفوذپذیری، تغییرپذیری و فهم متقابل» (Cuq, 2003: 140). البته بررسی بینازبان تنها شامل بررسی خطاها نمی‌شود؛ بلکه ساختارهای صحیح زبانی را نیز دربر می‌گیرد. با این حال، خطاها نقش اساسی را در این مورد ایفا می‌کنند و بنابراین، شناخت بینازبان بیشتر از طریق تحلیل خطاها و دنبال کردن نشانه‌های تداخل زبان مادری امکان‌پذیر است. در این پژوهش نیز بینازبان را از طریق تحلیل و بررسی خطاها مطالعه می‌کنیم. انتخاب الگوی بینازبان برای این پژوهش و برتری آن از الگوهای ذکرشده به این دلیل است که الگوی بینازبان هردو الگوی تجزیه و تحلیل خطا و تأثیر تداخل زبانی را دربرگرفته و از پیش‌داوری‌های الگوی تحلیل مقابله‌ای مبرا است.

۴. رویکرد عملی

در این بخش، ابتدا روش پژوهش و جامعه آماری انتخاب‌شده را معرفی می‌کنیم و سپس ابزار تحقیق و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها را توضیح می‌دهیم.

۴-۱. روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق بر تجزیه و تحلیل پربسامدترین خطاهای پذیرفته‌شدگان در آزمون دلف، ارتباط آن‌ها با زبان فارسی و روند تغییرات بینازبان در هر سطح مبتنی است؛ بنابراین، روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است. در این پژوهش، بیان کتبی ۱۰۰ نفر از پذیرفته‌شدگان آزمون دلف در ایران را در سطوح مختلف (A1 تا B2)، هر سطح ۲۵ نفر، بررسی کردیم. آزمون دلف پس از وقفه‌ای دوساله، از آذر سال ۱۳۹۲ در ایران برگزار می‌شود. جامعه آماری از بین پذیرفته‌شدگان سه دوره این آزمون‌ها و به‌صورت تصادفی انتخاب شده است. در این پژوهش، بیان کتبی پذیرفته‌نشده‌گان را از جامعه آماری حذف کردیم؛ زیرا موفق نشدند سطح زبانی مورد نظر را کسب کنند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها برای هر سطح از فرم ارزیابی و نمره‌دهی تعیین‌شده از طرف مرجع برگزاری این آزمون‌ها استفاده کردیم. همچنین، به‌ازای هر

شرکت‌کننده، یک جدول مشاهده تهیه و تکمیل کردیم که مخصوص این پژوهش است. برای تهیه این جدول، از فرم ارزیابی و نمره‌دهی مخصوص این آزمون‌ها گرفته‌برداری کردیم.

۵. نتایج

کوردر (۱۹۷۵) سه گروه اصلی برای دسته‌بندی خطاها معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: ۱. خطاهای بین‌زبانی که به دلیل تداخل زبان مادری ایجاد شده‌اند؛ ۲. خطاهای بین‌زبانی که به دلیل تعمیم قواعد دستوری رخ داده‌اند و ۳. خطاهایی که به دلیل اشتباهات آموزشی روی می‌دهند. در این پژوهش، خطاهای نگارشی شرکت‌کنندگان را در سه مجموعه بزرگ دسته‌بندی کردیم که هریک شامل چندین زیرمجموعه هستند که در ادامه آن‌ها را معرفی می‌کنیم. در هر مورد، خطاهای بین‌زبانی را نیز بررسی کردیم.

۱-۵. خطاهای واژگانی^{۱۲}

خطاهای واژگانی شامل خطاهایی می‌شوند که در خود واژه ایجاد می‌شوند و بر درستی جمله تأثیر نمی‌گذارند. این خطاها به دو دسته «خطاهای املائی» و «تسلط بر واژگان» تقسیم شده‌اند.

۱-۱-۵. خطاهای املائی

خطاهای املائی تقریباً یک‌چهارم کل خطاها را در چهار سطح آزمون دلف تشکیل می‌دهد که این مقدار خطا درصد بالایی به‌شمار می‌آید. این میزان به‌طور دقیق برای هر سطح عبارت است از: A1 ۲۶ درصد، A2 ۲۲ درصد، B1 ۲۷ درصد و B2 ۲۷ درصد. با توجه به آمار به‌دست‌آمده، شاهد تغییرات جزئی در سطوح متفاوت هستیم. هرچند انتظار می‌رود که با افزایش سطح زبان میزان خطاها کاهش یابد، بالاترین درصد خطا را در سطح B2 می‌بینیم. این پدیده ممکن است به این دلیل باشد که در سطح B2، داوطلب باید بتواند در مورد موضوعات ناآشنا (هرچند مورد علاقه) به‌صورت کتبی مطالبی را بیان کند. در نتیجه، موضوعات نگارش در این سطح به‌گونه‌ای است که داوطلب برای بیان استدلال و توضیحات دقیق، بیشتر از جملات غیرقالبی برای بیان محتوا استفاده می‌کند. به این ترتیب، در سطوح بالاتر، هماهنگی و تسلط بر شکل (از جمله املا) اهمیت بیشتری می‌یابد و احتمال خطا بیشتر می‌شود؛ در حالی که در سطوح پایین‌تر، موضوعات نگارش به‌گونه‌ای است که امکان استفاده از کلمات و ساختارهای املائی آشنا و

شناخته شده بیشتر است.

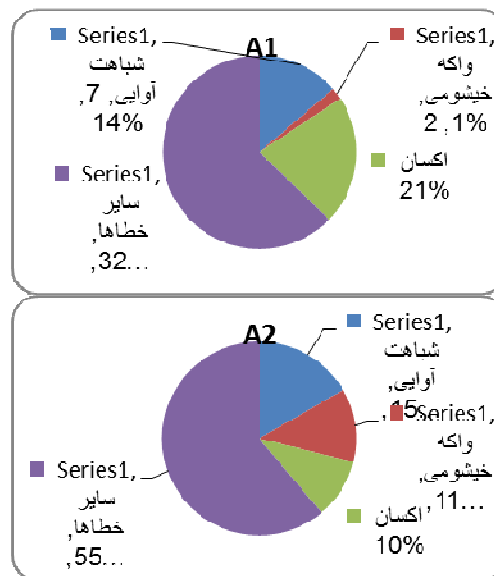
با بررسی خطاهای املائی در هر سطح، توانستیم پربسامدترین خطاها را به گونه‌ای دقیق‌تر طبقه‌بندی کنیم. این طبقه‌بندی به صورت زیر است:

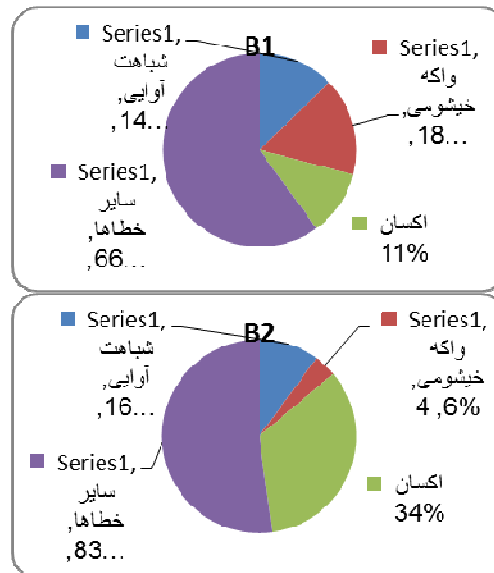
۱. خطاهایی که به دلیل شباهت آوایی رخ داده‌اند؛ برای نمونه، “petit” به اشتباه “potit” نوشته شده است. این اشتباه به دلیل شباهت آوایی صدای [ɔ] با صدای [o] به وجود آمده است. گفتنی است که در زبان فارسی، تفاوت آشکاری بین این دو صدا وجود ندارد که این ممکن است دلیل این خطا نزد داوطلبان تلقی شود.

۲. خطاهایی که به دلیل اشتباه نوشتن واژه‌های خیشومی^{۱۲} هم‌آوا رخ داده‌اند؛ برای نمونه، در برخی از برگه‌ها، “content” به اشتباه “contant” نوشته شده است.

۳. خطاهایی که در نگارش اکسان^{۱۳} ریشه دارند؛ برای نمونه، در برخی از برگه‌ها، “célèbre” به اشتباه “célèbre” نوشته شده است.

سایر خطاها، خطاهای املائی هستند که در دسته‌بندی‌های ذکر شده نمی‌گنجند.





شکل ۱: نمودار نسبت انواع خطاهای املايي به مجموع خطاهای املايي در سطوح A1 تا B2

Figure 1. Division of Spelling Errors from Level A1 to Level B2

۲-۱-۵. خطا در تسلط بر واژگان^{۱۵}

خطا در تسلط بر واژگان هنگامی رخ می‌دهد که واژه در معنایی متفاوت با معنای واقعی خود در جمله به کار رود. خطاهای زبان‌آموزان در زمینه تسلط بر واژگان در سطح A1 ۵ درصد، در سطح A2 ۷ درصد، در سطح B1 ۷ درصد و در سطح B2 ۸ درصد کل خطاها را دربر می‌گیرد. افزایش خطاها در این بخش براساس بهبود سطح زبانی، ممکن است به دلیل افزایش دایره لغات زبان‌آموزان در سطوح بالاتر باشد. در سطوح بالاتر، داوطلبان با موضوعات پیچیده‌تری مواجه می‌شوند و ناگزیر می‌شوند که از لغات به‌طور گسترده‌تر و متنوع‌تری استفاده کنند. در نتیجه، احتمال بروز خطا افزایش می‌یابد. در این مورد، مثال‌هایی را برای هر سطح، بیان می‌کنیم:

➤ **A1:** «Je suis un française à paris.»

جمله صحیح: «Je suis en France à Paris.»

«من در فرانسه در پاریس هستم.»

در این جمله، ملیت فرانسوی به جای کشور فرانسه به کار رفته است. ممکن است که این معنا برداشت شود که «من یک زن فرانسوی در پاریس هستم»؛ اما براساس بافت متن و جملات قبل و بعد از آن، منظور داوطلب جمله صحیحی است که آوردیم.

➤ **A2:** «Je partage dans une fête française.»

جمله صحیح: «Je participe à une fête française.»

«من در یک جشن فرانسوی شرکت می‌کنم.»

جای فعل «شرکت کردن»، از فعل «تقسیم کردن» استفاده شده است. در این جمله، به

➤ **B1:** «Change ton voir.»

جمله صحیح: «Change ta vision.»

«دیدگاهت را تغییر بده.»

در این جمله، به جای اسم «دیدگاه»، از فعل «دیدن» استفاده شده است.

➤ **B2:** «Après votre partage, elle commence à travailler.»

جمله صحیح: «Après votre départ, elle commence à travailler.»

«بعد از رفتن شما، او شروع به کار کردن می‌کند.»

در این جمله، زبان‌آموز در ساختن اسم از فعل "partir" به معنای «عزیمت کردن و رفتن»،

دچار اشتباه شده است.

بنابر مشاهدات در حوزه تسلط بر واژگان، خطایی در ارتباط با تداخل زبان فارسی و تأثیر آن

در روی دادن خطاهایی از این دست در برگه‌های بررسی‌شده در این پژوهش، دیده نشده است.

۲-۵. خطاهای واژگانی در نحو^{۱۶}

خطاهای واژگانی در نحو خطاهایی هستند که بروز آن‌ها موجب بروز خطا در ساختار نحوی جمله می‌شود. این خطاها در سه دسته «تطابق واژگان از لحاظ جنس و تعداد»، «تطابق در صرف فعل» و «شناسه اسم»، قرار می‌گیرند.

۱-۲-۵. تطابق واژگان از لحاظ جنس (مذکر و مؤنث) و تعداد (مفرد و جمع)

در زبان فرانسه، صفت و مسند با اسم از لحاظ جنس و تعداد مطابقت می‌کند. زبان‌آموز باید به درستی این تطابق را از لحاظ جنس و تعداد، در جمله رعایت کند. در ادامه، برخی از این خطاها را

در سطوح متفاوت، به عنوان نمونه بیان می‌کنیم.

تطابق از نظر جنس:

➤ A1: «Il est très adorable pour **toute** le monde.»

جمله صحیح: «Il est très adorable pour **tout** le monde.»

➤ A2 : «La fête sera très **intéressant**.»

جمله صحیح: «La fête sera très **intéressante**.»

➤ B1: «On pourrait acheter des **nouvelles** vêtements.»

جمله صحیح: «On pourrait acheter de **nouveaux** vêtements.»

➤ B2: «On vous prie de consacrer le temps nécessaire pour diminuer les effets **négatifs** de cette manière de cohabitation. »

جمله صحیح:

«On vous prie de consacrer le temps nécessaire pour diminuer les effets **négatifs** de cette manière de cohabitation.»

تطابق از نظر تعداد:

➤ A1: «Je voudrais des **information**.»

جمله صحیح: «Je voudrais des **informations**.»

➤ A2: «C'est pour la première fois que les français m'invitent à **sa** fête.»

جمله صحیح:

«C'est pour la première fois que les Français m'invitent à **leur** fête.»

➤ B1: «Le repas est du riz avec **du poissons**.»

جمله صحیح: «Le repas est du riz avec **du poisson**.»

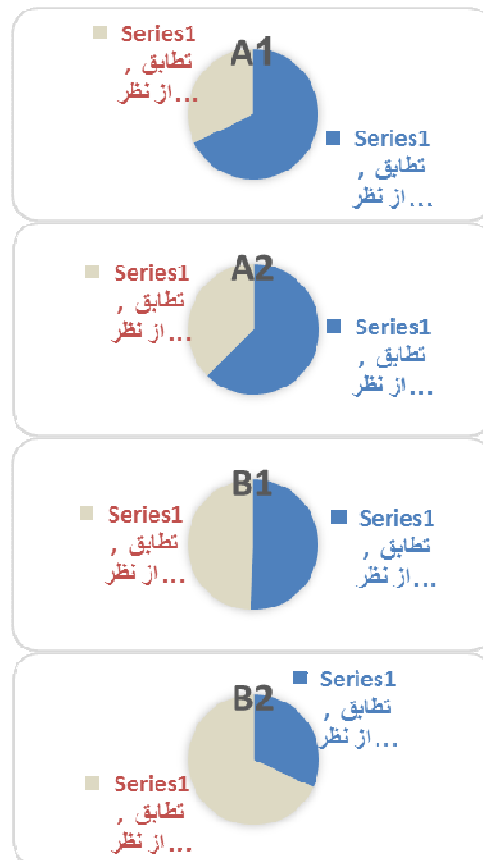
➤ B2: «Malgré le ramassage fréquent des ordures, certains problèmes sont **inévitables**.»

جمله صحیح:

«Malgré le ramassage fréquent des ordures, certains problèmes sont **inévitables**.»

در این مورد، درصد خطاهای صورت‌گرفته از سوی شرکت‌کنندگان در آزمون دلف به این صورت است: A1 ۱۵ درصد، A2 ۱۷ درصد، B1 ۲۰ درصد و B2 ۲۱ درصد. همان‌طور که می‌بینیم، درصد خطاهای صورت‌گرفته در این حوزه از سطح A1 تا B2 افزایش یافته است. علت این

افزایش ازسویی استفاده گسترده‌تر زبان‌آموزان سطوح بالاتر از صفات و کلمات است؛ در نتیجه، برای استفاده گسترده‌تر از صفات و کلمات، رعایت کردن تطابق از لحاظ جنس و تعداد ضروری است. ازسوی دیگر، از آنجا که تطابق از لحاظ جنس و تعداد از همان ابتدای آموزش زبان فرانسه به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود، روشن می‌شود که سیستم درونی‌شده (بین‌زبان) با هنجارهای نادرست نزد زبان‌آموزان شکل گرفته و در نتیجه، به ایجاد خطاها منجر شده است.



شکل ۲: نسبت خطاهای تطابق از نظر جنس و خطاهای تطابق از نظر تعداد در سطوح A1 تا B2
Figure2. Frequency of Mistakes in case of the gender and Number Agreement from A1 to B2

طبق نمودارهای بالا، بیشترین درصد خطا در دو سطح A1 و A2 به خطاهای تطابق از لحاظ جنسیت مربوط است. در سطح B1، هریک درصد برابری را به خود اختصاص داده‌اند و در سطح B2، میزان خطا بر اثر تطابق از لحاظ تعداد، افزایش چشمگیری در مقایسه با تطابق از نظر جنس دارد.

نکته قابل بررسی در این حوزه تأثیر و تداخل زبان فارسی در روی دادن این‌گونه خطاها است. از آنجا که ازسویی زبان فارسی فاقد نسبت دادن جنسیت به اسامی است و ازسوی دیگر صفت و مسند در موارد جمع، جمع بسته نمی‌شوند، می‌توانیم ریشه برخی از این خطاها را در تداخل زبان فارسی بجوییم. طبق بررسی‌های صورت‌گرفته، میزان خطاهای نشئت‌گرفته در این زمینه بر اثر تداخل زبان فارسی در هر سطح عبارت است از: A1 ۵۲ درصد، A2 ۴۹ درصد، B1 ۴۱ درصد و B2 ۳۵ درصد. براساس این آمار، میزان تداخل زبان فارسی از سطح A1 تا B2 روندی نزولی داشته است. این روند نزولی بیانگر کاهش تداخل زبان فارسی، تسلط بیشتر زبان‌آموزان با افزایش سطح و نزدیک شدن آن‌ها به الگوهای زبان فرانسه است.

۲-۲-۵. تطابق در صرف فعل

در زبان فرانسه، بیشتر افعالی که در زمان ماضی نقلی^{۱۷} با فعل «بودن»^{۱۸} صرف می‌شوند باید از لحاظ جنس و تعداد با فاعل خود مطابقت کنند (Delatour & et-al, 2004: 102-103). در مورد افعال مجهول نیز برای همه زمان‌ها مطابقت الزامی است. در صورتی که مفعول بی واسطه افعالی که در زمان ماضی نقلی با فعل «داشتن»^{۱۹} صرف می‌شوند به شکل ضمیر و یا خود اسم قبل از فعل قرار بگیرد، فعل با مفعول در تعداد و جنس مطابقت خواهد کرد (Ibid: 112-113). در این مورد، برای سطوح A1 و B1 خطایی دیده نشده و برای هریک از سطوح A2 و B2، یک درصد از کل خطاها دیده شده است. وجود این خطا در برگه‌های بررسی‌شده نظام‌مند به نظر نمی‌رسد و رابطه سطح و وجود این خطا معنادار نیست.

۳-۲-۵. شناسه اسم^{۲۰}

شناسه‌های اسمی در زبان فرانسه برای تمییز دادن جنس (مذکر و مؤنث)، تعداد (جمع و مفرد) و نوع آن (معرفه و نکره) به‌کار می‌روند. این شناسه‌ها به سه گروه معرفه^{۲۱}، نکره^{۲۲} و بهری^{۲۳} تقسیم می‌شوند.

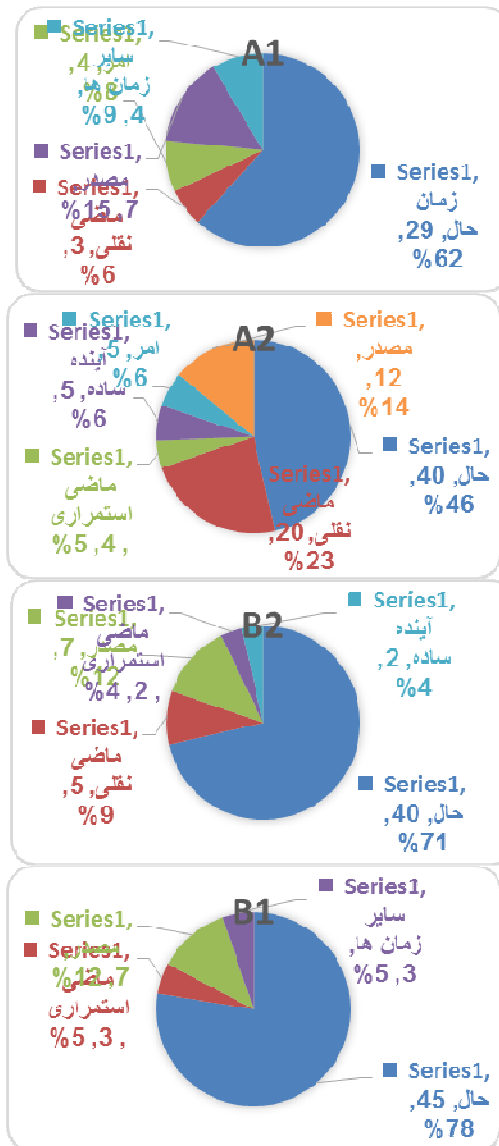
میزان خطا در شناسه‌های اسمی برای سطوح A1 و A2 ۸ درصد کل خطاها، برای سطح B1 ۱۰ درصد و برای سطح B2 ۱۱ درصد کل خطاها است. در زبان فارسی، برای اسامی جنسیت تعریف نمی‌شود و اسامی بدون شناسه بیان می‌شوند؛ بنابراین، فراموش کردن حروف تعریف و استفاده نکردن از آن‌ها به‌صورت نظام‌مند ممکن است به این مسئله مربوط باشد. در این مورد، افزایش سطح و افزایش بروز خطا چندان معنادار نیست و درصد خطا در این بخش در سطوح مختلف، تفاوت آشکاری ندارد.

۳-۲-۵. خطاهای نحوی^{۲۴}

خطاهای نحوی خطاهایی هستند که بروز آن‌ها تنها بر ساختار جمله تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش، خطاهای نحوی بررسی شده عبارت‌اند از: صرف فعل، انتخاب وجه و تطابق زمان، محل قرار گرفتن قید و صفت در جمله، حرف اضافه و ضمیر.

۱-۳-۵. صرف فعل

در زبان فرانسه، فعل برای اشخاص و در زمان‌های گوناگون صرف می‌شود. صرف افعال، به ویژه افعال بی‌قاعده، احتمال بروز خطا از سوی زبان‌آموزان را به‌ویژه در سطوح مبتدی، افزایش می‌دهد. در بررسی‌های انجام‌شده در این حوزه، میزان خطای صورت‌گرفته نسبت به کل خطاها در هر سطح عبارت است از: A1 ۲۷ درصد، A2 ۲۵ درصد، B1 ۱۶ درصد و B2 ۱۲ درصد. بنابر آمار ذکرشده، درصد خطا در این مورد از سطح A1 تا B2 روندی نزولی را طی کرده است که نشان‌دهنده تسلط بیشتر زبان‌آموزان در سطوح بالاتر در مقوله صرف افعال است. برای بررسی دقیق‌تر این موضوع، میزان خطای به‌وجودآمده در هر سطح در صرف افعال در زمان‌های متفاوت را در قالب نمودار زیر نشان داده‌ایم:



شکل ۳: صرف فعل در زمان‌های متفاوت در سطوح A1 تا B2
 Figure3: Division of Conjugation Errors from A1 to B2

یکی از عوامل بیشترین بروز خطا در زمان حال این است که زمان حال بیش از دیگر زمان ها در تمامی سطوح به کار می‌رود. عامل دیگر این است که افعال بی‌قاعده در زمان‌های غیر از زمان حال، به شکل قاعده‌مندتری صرف می‌شوند؛ در صورتی که صرف این افعال در زمان حال سخت‌تر می‌نماید. در ادامه، برای هر یک از این موارد، مثال‌هایی را بیان می‌کنیم.

زمان حال:

«Les bruits ne me **permet** pas de me concentrer.»

جمله صحیح: «Les bruits ne me **permettent** pas de me concentrer.»

در این جمله که یکی از خطاهای زبان‌آموزان سطح B2 است، فعل به سوم شخص مفرد صرف شده است؛ در حالی که فاعل جمله جمع است و فعل باید به سوم شخص جمع صرف شود.

زمان ماضی نقلی:

«Nous **ont arrivé** 18 heures.»

جمله صحیح: «Nous **sommes arrivés** à 18 heures.»

جمله بالا یکی از جملات سطح A2 است که در آن، زمان ماضی نقلی به درستی صرف نشده است.

زمان ماضی استمراری:

«J' **était** professeur de la langue française.»

جمله صحیح: «J' **étais** professeur de la langue française.»

در این جمله، خطای صرف فعل زمان ماضی استمراری دیده می‌شود که به سطح B1 مربوط است.

صرف فعل امر:

«Si tu aimes venir, **téléphones-moi**.»

جمله صحیح: «Si tu aimes venir, **téléphone-moi**.»

در جمله بالا، خطای صرف فعل در حالت امر دیده می‌شود که به سطح A1 مربوط است.

مصدر:

«Que peut-on **fait** ?»

جمله صحیح: «Que peut-on **faire** ?»

کاربردهای مصدر فعل عبارت‌اند از: ۱. در یک جمله فعل اول صرف می‌شود و افعال بعد به

صورت مصدر در جمله ظاهر می‌شوند و ۲. بعد از حروف اضافه، مصدر فعل به‌کار می‌رود. در جمله بالا که نمونه‌ای از خطاهای سطح B2 است، فعل اول صرف شده و به‌اشتباه فعل دوم نیز صرف شده است. نام این خطا تعمیم زائد است. می‌دانیم که در زبان فارسی، هردو فعل صرف می‌شوند و این خطا ممکن است به‌دلیل تداخل زبان فارسی نیز رخ داده باشد.

انتخاب فعل:

«Je suis très bien.»

جمله صحیح: «Je vais très bien.»

در زبان فرانسه، برای احوال‌پرسی از فعل «رفتن» استفاده می‌شود. در این جمله، شرکت‌کننده سطح A1 از فعل «بودن» برای این منظور استفاده کرده است. در زبان فارسی، برای احوال‌پرسی از فعل «بودن» استفاده می‌شود و این اشتباه ممکن است به‌دلیل تداخل زبان فارسی رخ داده باشد.

۲-۳-۵. انتخاب وجه^{۲۵} و تطابق زمان^{۲۶}

وجه (اخباری یا التزامی) باید براساس مفهوم جملات انتخاب شود. در نگارش، باید به تطابق زمان‌ها نیز برای نشان دادن تقدم و تأخر رویدادها در جملات مرکب و پیچیده توجه شود. برای ساختن جملات شرطی نیز این موضوع بسیار مهم است. در این مورد، در سطوح A1 و A2 خطایی یافت نشده است و این امری طبیعی است؛ زیرا در سطوح مبتدی، زبان‌آموز نمی‌تواند این‌گونه جملات را بسازد. در سطح B1 ۳ درصد و در سطح B2 ۶ درصد از کل خطاها، ۹ درصد از کل خطاهای نحوی در سطح B1 و ۱۸ درصد از کل خطاهای نحوی در سطح B2 مرتبط با این موضوع هستند.

انتخاب وجه:

«J'espère que vous **passiez** votre vacances en Iran.»

جمله صحیح: «J'espère que vous **passerez** vos vacances en Iran.»

در این جمله، به‌جای وجه اخباری از وجه التزامی استفاده شده است.

تطابق زمان:

«Tous les collègues doivent participer à la compétition et l'un des collègues **a été** gagnant.»

جمله صحیح:

«Tous les collègues doivent participer à la compétition et l'un des collègues sera gagnant.»

«تمامی همکاران باید در این مسابقه شرکت کنند و یکی از همکاران برنده خواهد شد.»

فعل قسمت دوم جمله به اشتباه به زمان گذشته نوشته شده است که با جمله اول و معنای کل جمله مطابقت ندارد.

۳-۳-۵. محل قرار گرفتن قید و صفت در جمله

در زبان فرانسه، به جز تعداد اندک و مشخصی از صفات که قبل از اسم به کار می‌روند، بیشتر صفات بعد از اسم می‌آیند. قید نیز معمولاً بعد از فعل قرار می‌گیرد. میزان خطای زبان‌آموزان در هر سطح به این صورت است: A1 ۴ درصد، A2 ۳ درصد، B1 ۴ درصد و B2 ۴ درصد.

صفت:

«Nous avons une **logique** solution. »

جمله صحیح: «Nous avons une solution **logique**.»

در جمله اول، صفت به اشتباه قبل از اسم قرار گرفته است. در زبان فارسی نیز صفات بعد از اسامی قرار می‌گیرند و این اشتباه ممکن است به دلیل تداخل زبان انگلیسی رخ داده باشد.

قید:

«Il y a des repas très délicieux **aussi**.»

جمله صحیح: «Il y a **aussi** des repas très délicieux.»

قید باید بعد از فعل قرار بگیرد که در جمله اول به اشتباه در آخر جمله آمده است. در زبان فارسی، قید در ابتدای جمله و قبل از فعل به کار می‌رود. این خطا ممکن است بر اثر تداخل زبان فارسی ایجاد شده باشد.

۳-۳-۵. حرف اضافه

یکی از سخت‌ترین و چالش‌برانگیزترین موارد یادگیری زبان فرانسه به کار بردن دقیق و به جای حروف اضافه است. در این مورد، تأثیر و تداخل زبان فارسی به وضوح دیده می‌شود. در این حوزه، میزان خطای شرکت‌کنندگان از سطح مبتدی تا پیشرفته به شکل نزولی کاهش می‌یابد: A1

۱۲ درصد، A2 ۹ درصد، B1 ۸ درصد و B2 ۷ درصد. این کاهش نشان‌دهندهٔ کمتر شدن تأثیر زبان فارسی و افزایش تسلط زبان‌آموز بر زبان فرانسه است. برای دستیابی به میزان تداخل زبان فارسی در بروز خطا در استفاده از حروف اضافه، خطاهای ایجادشده به دلیل تداخل زبان فارسی را بررسی کردیم. بنابر بررسی‌های صورت‌گرفته، میزان تأثیر زبان فارسی بر ایجاد این‌گونه خطاها در هر سطح چنین است: A1 ۴۲ درصد، A2 ۳۷ درصد، B1 ۳۳ درصد و B2 ۱۹ درصد. این نتایج از سویی نشان‌دهندهٔ کاهش تداخل زبان فارسی در بروز خطا از سطح A1 تا B2 در حرف اضافه است و از سوی دیگر میزان بالای بسامد این خطا در بین داوطلبان را نشان می‌دهد. گفتنی است که زبان‌آموزان در استفاده از حروف اضافه بیش‌از سایر مقوله‌های زبان، از زبان مادری خود گرفته‌برداری می‌کنند.

مثال‌های زیر تأثیر تداخل زبان مادری در این‌گونه خطاها را آشکارا نشان می‌دهند.

A1 : «Nous irons au restaurant à 22 mai.»

جملهٔ صحیح: «Nous irons au restaurant le 22 mai.»

«ما در روز ۲۲ ماه می به رستوران خواهیم رفت.»

در زبان فارسی، برای بیان انجام کاری در روزهای مشخص، مثل تاریخ یک روز از حرف اضافهٔ «در» استفاده می‌کنیم؛ اما تاریخ و روزهای هفته در زبان فرانسه بدون حرف اضافه و با حرف تعریف بیان می‌شود.

A2 : «Je viens chez toi demain matin avec voiture.»

جملهٔ صحیح: «Je viens chez toi demain matin en voiture.»

«من فردا با ماشین نزد تو خواهم آمد.»

در زبان فارسی، از حرف اضافهٔ «با» برای استفاده از وسایل نقلیه استفاده می‌شود که معادل تحت‌اللفظی آن در زبان فرانسه حرف اضافهٔ "avec" است؛ اما در زبان فرانسه، برای استفاده از وسایل حمل‌ونقل، حرف اضافهٔ "en" و "à" به‌کار می‌رود.

B1 : «Tous les Iraniens participent dans la fête traditionnelle de Norouz.»

جملهٔ صحیح:

«Tous les Iraniens participent à la fête traditionnelle de Norouz.»

«همهٔ ایرانیان در جشن سنتی نوروز شرکت می‌کنند.»

در زبان فارسی، از حرف اضافهٔ «در» برای شرکت کردن در جشن‌ها و مراسم استفاده می‌

شود که معادل تحت‌اللفظی آن در زبان فرانسه حرف اضافه "dans" است؛ درحالی که در زبان فرانسه، حرف اضافه "à" برای این منظور به‌کار می‌رود.

B2 : «Je vous propose de créer un groupe pour aider à chaque quartier.»
جمله صحیح:

«Je vous propose de créer un groupe pour aider chaque quartier.»

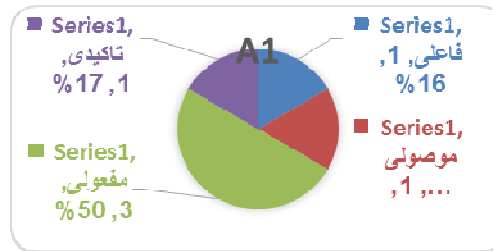
«من به شما پیشنهاد می‌دهم که گروهی برای کمک کردن به هر محله ایجاد شود.»

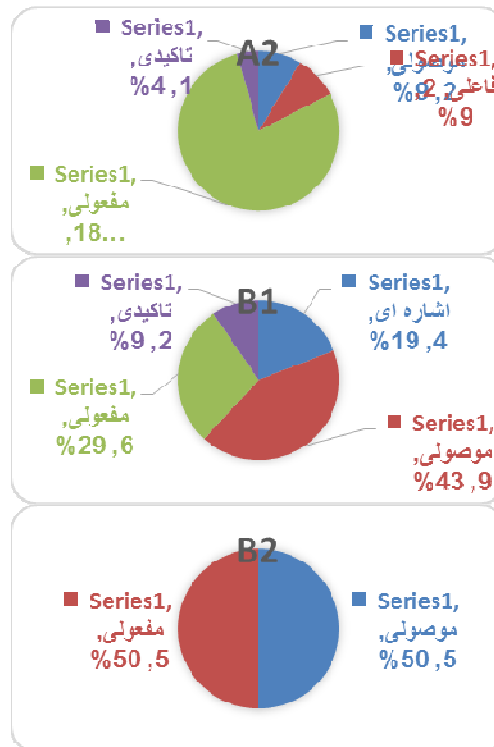
در زبان فارسی، فعل «کمک کردن» با حرف اضافه «به» به‌کار می‌رود (کمک کردن به کسی)؛ اما در زبان فرانسه، این فعل حرف اضافه ندارد و با مفعول مستقیم به‌کار می‌رود. در جمله اول این فعل به اشتباه با حرف اضافه "à" به‌کار رفته است.

در مثال‌های ذکرشده، تأثیر تداخل زبان فارسی در بین‌زبان فراگیران دیده می‌شود.

۵-۳-۵. ضمیر

در زبان فرانسه، ضمیری چون فاعلی، مفعولی، موصولی، اشاره‌ای، ملکی و تأکیدی وجود دارد. با بررسی بیان کتبی شرکت‌کنندگان، میزان خطای آن‌ها نسبت به کل خطاها، در هر سطح به این صورت مشخص شد: A1 ۳ درصد، A2 ۸ درصد، B1 ۵ درصد و B2 ۳ درصد. پربسامدترین خطاها در تمام سطوح به ضمائر مفعولی و موصولی مربوط است.





شکل ۴: نسبت پربسامدترین خطا در استفاده از ضمائر در سطوح A1 تا B2
Figure 4. Ratio of the Most Frequent Errors in the Use of Pronouns from A1 to B2

در زیر، نمونه‌هایی از این خطاها را بیان می‌کنیم.

B2: «un bâtiment **que** tous les voisins sont assez cultivés.»

جمله صحیح: «un bâtiment **dont** tous les voisins sont assez cultivés.»

در جمله بالا، به جای استفاده از ضمیر موصولی "dont"، از ضمیر موصولی "que" استفاده شده است. در زبان فارسی، در این مورد از کلمه موصولی «که» استفاده می‌شود که ترجمه تحت‌اللفظی آن در زبان فرانسه "que" است. این اشتباه ممکن است به دلیل تداخل زبان

فارسی به وجود آمده باشد.

A2: «Je voudrais **tu** voir.»

جمله صحیح: «Je voudrais **te** voir.»

در جمله بالا، به جای ضمیر مفعولی "te"، ضمیر فاعلی "tu" به کار رفته است. در زبان فارسی، ضمائر فاعلی و مفعولی یکسان هستند. در این صورت، استفاده اشتباه از ضمیر فاعلی به جای ضمیر مفعولی ممکن است به دلیل تأثیر زبان فارسی روی داده باشد.

A1: «Je avec mon ami allons au cinéma.»

جمله صحیح: «Mon ami et **moi** allons au cinéma.»

در این جمله، ضمیر فاعلی "je" به اشتباه به جای ضمیر تأکیدی "moi" به کار رفته است. در زبان فارسی، ضمائر فاعلی و تأکیدی یکسان هستند و این خطا ممکن است به دلیل تداخل زبان فارسی روی داده باشد.

۶. نتیجه گیری

در این مقاله، با بررسی بیان کتبی ۱۰۰ شرکت کننده آزمون دلف در چهار سطح متفاوت، مهم ترین موارد بروز خطا و از طریق آن، بینا زبان زبان آموزان ایرانی را تحلیل و بررسی کردیم. گفتنی است که با توجه به اینکه موضوع بینا زبان و تداخل زبان مادری در آموزش و یادگیری زبان های خارجی اهمیت بسیاری دارد، مطالعه کمتری در این زمینه، به ویژه در ایران و در مورد بینا زبان ایرانیان و تداخل زبان فارسی، انجام شده است و این موضوع در بخش آزمون های بین المللی زبان فرانسه تاکنون کاربرد نداشته است. نتایج این بررسی مبین کاهش یافتن خطاهای نحوی از سطح A1 تا B2 و افزایش نسبی خطاهای واژگانی در نحو است که این مقوله نشان می دهد که در سطوح پیشرفته، زبان آموزان بر موارد نحوی تسلط بیشتری می یابند و کمتر دچار خطا می شوند. با این حال، زبان آموزان در موارد لغتی و واژگانی، به دلیل رویارویی با موضوعات سخت تر و انتزاعی تر، دچار لغزش بیشتری در این زمینه می شوند. این مسئله نشان می دهد که به دلیل کم توجهی مدرسان، کتب آموزشی و برنامه های آموزشی مؤسسات به بیان کتبی، زبان آموزان در این مهارت کمتر ارزیابی می شوند و از خطاهای خود کمتر آگاه می گردند. به همین دلیل است که خطاهای واژگانی، به ویژه خطاهای املائی، بیشترین خطاها در سطوح پیشرفته به شمار می روند.

تداخل زبان فارسی و تأثیرات آن در بروز خطا درصد نسبتاً کمی را در سطوح بررسی شده به خود اختصاص داده است. با این حال، با افزایش سطح زبان، از میزان این تأثیرات نیز کاسته می‌شود. به این ترتیب، نتیجه می‌گیریم که با اینکه تداخل زبان فارسی موجب بروز خطاهای متعددی از سوی زبان‌آموزان می‌شود، نسبت به کل خطاها درصد زیادی را به خود اختصاص نمی‌دهد. در این صورت، تداخل زبان فارسی در بین‌زبان داوطلبان در هر سطح کم است و از سطح مبتدی تا پیشرفته روند نزولی دارد. بنابراین، درمی‌یابیم که بیشتر خطاهای انجام‌شده از سوی زبان‌آموزان بر اثر روند آموزشی و یادگیری آن‌ها رخ داده است که تداخل زبان فارسی نیز در این بین بی‌تأثیر نبوده است.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. DELF
2. Production écrite
3. interlangue
4. *Cadre européen commun de référence pour les langues*
5. DALF
6. Centre international d'études pédagogiques
7. erreur
8. faute
9. analyse contrastive
10. hypothèse forte
11. interférence
12. lexical
13. nasale
14. accent
15. maîtrise du vocabulaire
16. morphosyntaxe
17. passé composé
18. être
19. avoir
20. article
21. article défini
22. article indéfini
23. article partitif
24. syntaxe
25. choix du mode
26. concordance du temps

۸. منابع

- کمالی، محمدجواد (۱۳۹۴). «تحلیل خطاهای زبان‌آموزان ایرانی در استفاده از حروف اضافه فرانسسه». *جستارهای زبانی* دانشگاه تربیت مدرس. د ۶. ش ۴.
- کورد، استیون پیت (۱۳۸۲). *تجزیه و تحلیل خطا و زبان بینابین*. ترجمه علی بهرامی. تهران: رهنما.
- Ahmadi Nohadani, S. (1994). *Analyse des Erreurs chez les Apprenants Iraniens*. Mémoire de Maîtrise. Téhéran: Université Tarbiat Modares.
- Besse, H. & R. Porquier (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*. Paris: Didier.
- Bouton, C. (1975). *L'acquisition d'une Langue Etrangère*. Paris : Klincksieck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues*. Paris : Didier.
- Coşereanu, E. (2010). "Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE". *Les Cahiers de L'acedle*. Vol. 7, No. 2. Pp. 5-36.
- Crinon J. & B. Marin (2014). *La Production Ecrite: Entre Contraintes et Expression*. (Nathan).Paris.
- Cuq J.-P. & I. Gruca (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris, Clé international.
- Cuq J.-P. I. & Gruca (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.
- Delatour, Y.; D. Jennepin; M. Léon-Dufour & B. Teyssier (2004). *Nouvelle Grammaire du Français: Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- Ganaat, S. & M. Gashmardi (2013). *Impact du Persan sur L'utilisation Incorrecte des Pronoms Relatifs Français*. Ispahan: Université d'Ispahan.

- Hidden M. O. (2013). *Pratiques D'écriture: Apprendre à Rédiger en Langue Etrangère*. (Christine Delormeau). Paris: Hachette.
- Katoozian, K. (2014). "Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE". *Lingvarvm Arena*. Vol. 5.
- Khatra, S. (2013). *Je Parle le Français où? Interlangue Française d'un Germanophone, Etude Longitudinale du Lexique*. Thèse de doctorat. Université Innsbruck.
- Larruy, M. M. (2003). *L'interprétation de L'erreur*. Paris: Clé international.
- Noël F., Jothy. (2006). *Certifications et Outils D'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la Langue de L'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

References:

- Ahmadi Nohadani, S. (1994). *Error Analysis of Iranian Learners*. Master's Thesis. Tehran: Tarbiat Modares University [In French].
- Besse, H. & R. Porquier (1991). *Grammar and Language Teaching*. Paris: Didier [In French].
- Bouton, C. (1975). *The Acquisition of a Foreign Language*. Paris : Klincksieck [In French].
- Corder, S. P. (1975). "The language of second-language learners: The broader issues". *Modern Language Journal* Tarbiat Modares University. Vol. 66. Pp.409-418.
- Corder, S. P. (2003). *Error analysis and Inter-language*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Coşereanu, E. (2010). "Interlinguistic transfers in information gap tasks among FLE learners". *Les cahiers de l'acedle*, Vol. 7, No. 2. Pp. 5-36 [In French].

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages*. Paris : Didier [In French].
- Crinon J. & B. Marin (2014). *Written Production: Between Constraints and Expression*. (Nathan). Paris [In French].
- Cuq J.-P. & I. Gruca (2003). *Dictionary of French as a Foreign and Second language Didactics*. Paris: Clé international [In French].
- Cuq J.-P. & I. Gruca (2005). *Teaching French as a Foreign Language*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble [In French].
- Delatour, Y.; D. Jennepin; M.Léon-Dufour & B. Teyssier (2004). *New Grammar of French: Cours of French Civilisation of the Sorbonne*. Paris: Hachette [In French].
- Ganaat. S. & M. Gashmardi (2013). *Impact of the Persian on the Incorrect Use of French Relative Pronouns*. Ispahan: Université Ispahan [In French].
- Hidden M. O. (2013). *Writing Practice: Learning How to Write in a Foreign Language*. Paris: Hachette [In French].
- Kamali, M. (2015). *Analysis of the Errors of Iranian Language Learners in the Use of French Prepositions*. Tehran: *Language Related Research* , Number: 4 [In Persian].
- Katoozian. K. (2014). "A review of articles on the dominant phonetic spelling mistakes: Reflections for FLE". *Lingvarvm Arena*. Vol. 5. [In French].
- Khatra, S. (2013). *I Speak French Where? French- speaking Interlanguage of a German-speaking Person, Longitudinal Study of the Lexicon*. PhD Dissertation. University of Innsbruck [In French].
- Larruy, M. M. (2003). *The Interpretation of the Error*. Paris: Clé International [In French].
- Noël F., Jothy. (2006). *Certifications and assessment tools in FLE*. Paris: Hachette [In French].

- Roulet, E. (1976). *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their Relation to second Language Pedagogy*. Neuchpatel: Colloquium on Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972). "Interlangue". *International Review of Applied Linguistics*, Penguin: Educational
- Vogel, K. (1995). *Interlanguage, the Language of the Learner*. Toulouse: Mirail University Press [In French].