المعيار المرجعي لتعليم
اللغة الفارسية المعاصرة للناطقين بغيرها

د. صالح شبل عبد المعطي

مدرس اللغويات التطبيقية-قسم اللغة الفارسية

كلية اللغات والترجمة – جامعة الأزهر

المعيار المرجعي لتعليم
اللغة الفارسية المعاصرة للناطقين بغيرها

صالح شبل عبد المعطي
قسم اللغة الفارسية، كلية اللغات والترجمة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
البريد الإلكتروني: salehnemr.colt@azhar.edu.eg

الملخص:

اهتم الإيرانيون جيدًا بتذليل كافة الصعوبات والتحديات التي واجهت–ولا تزال– عملية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؛ خاصة، في ظل الإقبال الملحوظ على تعلم هذه اللغة من قبل الناطقين بغيرها. ولعل من أهم المشاكل التي كانت تواجههم في هذا الإطار عدم وجود معيار مرجعي رسمي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، والذي يُمكن من خلاله العمل على وضع محتوى تعليمي يتفق مع احتياجات دارسي هذه اللغة. ونجحوا عبر تخطيط لغوي سليم في أن يضعوا معيارًا مرجعيًا لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها يُساهم بشكل واضح في تصنيف وترتيب مستويات تعليم اللغة الفارسية، ووصف المحتوى التعليمي لها شريطة أن يتناسب هذا المحتوى مع أهداف واحتياجات دارسي هذه اللغة من الناطقين بغيرها. ويسعى البحث الذي بين أيدينا الآن للإجابة على عدد من التساؤلات، أهمها: ما هي الإجراءات التي قام بها الإيرانيون لتقديم معيار مرجعي شامل لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؟ وما هي الأُسس التي بُنيت عليها مستويات هذا المعيار؟ وهل المحتوى التعليمي الذي تقدمه مستويات هذا المعيار يتناسب فعليًا مع أهداف واحتياجات دارسي هذه اللغة من الناطقين بغيرها؟ وهل اهتمت مستويات هذا المعيار

بالتركيز على صقل المهارات اللغوية الأربعة (السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ورفع كفاءتها لدى دارسي اللغة الفارسية من الناطقين بغيرها أم لا؟.

كلمات مفتاحية: معيار مرجعي– تحليل محتوى – لغة – تعليم– الفارسية

The Benchmark For Teaching Contemporary Persian Language To Non-native Speakers

Saleh Shib Abd El Moaty
Department of Persian Language, Faculty of Languages and Translation, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.
Email: salehnemr.colt@azhar.edu.eg

Abstract:

The Iranians were keen to overcome the difficulties and challenges that have been facing the process of teaching the Persian language to non-native speakers given the fact that there is an increasing demand of learning this language. One of the problems that faced the Iranians in this regard is the lack of an official reference standard of teaching the Persian language to non-native speakers through which an educational content can be developed to match the needs of the Persian language learners. They successfully developed an official reference standard for teaching the Persian language to non-native speakers through a proper linguistic planning. This reference standard clearly classifies the levels of teaching the Persian language and describes the educational content that meets the objectives and needs of the Persian language learners. The study at hand seeks to answer a number of questions including: What are the procedures that the Iranians followed to develop a comprehensive reference standard of teaching the Persian language to non-native speakers? What are the basics upon which the standard's levels are built? Does the educational content of the standard's levels effectively match the needs and objectives of the Persian language non-native learners? Do the standard's levels focus on enhancing the learners' four language skills (Listening, Speaking, Reading, and Writing)?

Keywords: Benchmark - Content Analysis - Language – Education - Persian

تمهيد

اللغة أهم وسيلة اتصال بين البشر، بل هي من أبرز السمات التي تميز البشر عن الكائنات الحية الأخرى. وهي في الواقع تُعد أكثر نظام معقد يتعامل معه الإنسان على وجه الأرض. وعلى الرغم من امتلاك كل لغة لمجموعة من القوانين والأنظمة التي تديرها؛ إلا أنه نظرًا لتعقيدها وصعوبتها تُعد عملية استنباط قواعد وقوانين لغوية للغات العالم كافة أمرًا صعبًا للغاية. وقد نجح العلماء في كتابة قوانين وقواعد مختلفة لكل لغة، لكن في الوقت ذاته لا يمكننا الإدعاء بأن جميعها كامل وبلا نقصان. وقد أرجع العلماء السبب في تعقد اللغة لكونها مرتبطة بذهن الإنسان وفكره الذي يتدخل في كافة تعاملاته اليومية والحياتية سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي.

ومن بين الصعوبات الأخرى التي حددها اللغويون للغة هي اتساعها وانتشارها بشكل كبير. فاللغة الفارسية– على سبيل المثال– نجدها منتشرة في مناطق إيران مختلفة مثل: شيراز، وأصفهان، وخراسان وغيرها. ويتم استخدامها بين طبقات البشر المختلفة: الدارسون، والمثقفون، وعامة الناس. كما يتم استخدامها أيضا بسياقات وتعبيرات مختلفة؛ فالحديث مع أصدقائك يختلف بشكل كبير عن حديثك مع والديك. كما يختلف استخدام اللغة من عصر زمني لآخر، فالفارسية في القرن الرابع الهجري تختلف بشكل كبير عن الفارسية في القرن السابع، أو العاشر، أو الحادي عشر، أو المعاصر . فضلًا عن امتلاك كل شخص لأسلوب وطريقة مختلفة في الحوار للدرجة التي لا يمكن فيها أن تعثر على شخصين يتحدثان بطريقة ونبرة واحدة. هذا التنوع كان سببًا كبيرًا في انتشار اللغة واتساعها[1].

[1] - حسن ذو الفقارى: كتاب كار وراهنماى مطالعه دانش آموز "زبان فارسى1"، انتشارات فاطمى، چاپ ششم، تهران، 1390هـ.ش/ 2011م، ص3-7.

وهنا إذا وضعنا في الاعتبار اختلاف أجناس البشر وتوزيعهم في مجتمعات مختلفة؛ فليس من العجب أن يتحدث هؤلاء الأشخاص بلغات ولهجات مختلفة. فضلًا عن السمات الأخرى التي تتعلق بشخص الإنسان مثل القدرة على تعلم اللغات الجديدة، وإقامة علاقات مع متحدثي هذه اللغات. إلا أن المشكلة الحقيقية –التي كانت ولا تزال– تكمن في الفارق بين طريقتي تعلم الشخص للغته الأم واللغة الأجنبية، وأوجه الشبه والاختلاف بين الطريقتين، وهو ما يشغل بال الباحثين باستمرار [(2)].

ونظرًا لما يشهده العالم منذ أواخر التسعينيات من تدفق معرفي غير مسبوق، تضاعفت فيه المعرفة والمعلومات، وتقدمت بشكل أسرع من ذي قبل، وهو ما انعكس بالطبع على المناهج التعليمية، فصار تقديم المنهج الواحد يتضمن المعلومات، والمعارف، والحقائق، والمفاهيم، والقيم، والمهارات، وغيرها. الأمر الذي تطلب إعادة النظر في بناء محتوى المناهج التعليمية بشكل عام، ومناهج تعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص من أجل الوصول لأفضل المخرجات التعليمية. وبالتالي ظهرت توجهات وآراء متعددة قد تختلف في إجراءاتها لكنها اتفقت جميعها في هدفها العام، ومن بينها التعليم القائم على المعايير. حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة أن تتم العملية التعليمية وفقًا لمعايير ومؤشرات واضحة ومحددة، بل وينبغي على الدارسين في فروع العلم كافة أن يلتزموا بها من أجل ضمان جودة العملية التعليمية.

ومن ثم فإن الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية على ضوء المعايير أصبح أمرًا مهمًا، ومتطلبا رئيسًا لمواكبة التطورات التي تحدث على الساحة التعليمية العالمية بشكل عام، وتعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص[(3)].

[2] - ويدا شقاق: اهداف آموزش زبان فارسى، نامه فرهنگ، شماره 34، بهار 1378هـ ش/ 1999م، ص 125-126.

[3] - ينظر: علي عبد المحسن الحديبي وآخرون: معايير تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، الرياض، 2017م، ص5-8.، محمد بن شديد البشري: معايير تدريس اللغات

وقد تباينت الآراء في وضع تعريف شامل للمعيار؛ إلا أنه يمكننا أن نشير إلى أن المعيار هو: "جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم نتيجة دراسته لجزء أو أكثر من منهج معين، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أدائها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداء المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء[4] الدالة عليه"[5]. وهو بذلك يضع لنا العلامة المرجعية[6] التي تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم في كل مُكون من مكونات المعيار. فضلًا عن اشتماله على عدد من مؤشرات الأداء التي تصف بدورها الأداء المتوقع من قبل المتعلم لتحقيق العلامات المرجعية، وبالطبع تتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية. وبالتالي يمكننا حصر أهمية المعيار المرجعي في ما يلي:

1- يضع الأساس العام لتطوير مناهج تعليم اللغات الأجنبية، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات، والكتب، والمواد التعليمية[7].
2- يصف بشكل شامل ما يتعين على دارسي اللغة فعله، ودراسته حتى يتمكنوا من استخدام لغة ما لأغراض اتصالية.
3- يصف ماهية المعارف التي ينبغي على دارسي اللغة اكتسابها، وتنميتها لكي يتمكنوا من التواصل بنجاح وبشكل جيد.

العالمية، أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة، تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- قضايا وحلول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015م، ص 11-15.

4 - Indicators.

5 - علي عبد المحسن الحديبي وآخرون: معايير تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق ص 11-13.

6 - Benchmarks.

7- رضا مراد صحرايى، فائزه مرصوص: استاندارد مرجع آموزش زبان فارسى در جهان، معاونت آموزشى و پژوهشى بنياد سعدى، تهران، بهار 1395هـ.ش/ 2016م، ص 10.

4- يحدد مستويات الكفاءة اللغوية لقياس مستوى التقدم اللغوي للدارسين في مستوياتهم التعليمية المختلفة[8].

مما سبق يمكننا القول إن المعيار المرجعي لا يعني بالضرورة إجبار المشاركين فيه على تطبيق نظام موحد؛ بل ينبغي أن يكون منفتحًا مرنًا يمكن استخدامه في كل المواقف الخاصة؛ وعليه فيلزم أن تكون هناك ضوابط لهذا المعيار أهمها:

- **شامل:** أي يقدم نطاق كبير ومتنوع بقدر الإمكان من المعارف والمهارات اللغوية والتطبيق مما يسمح لكافة مستخدميه بتوصيف أهداف عملهم.
- **متعدد الوظائف:** أي يمكن الاستفادة منه في أهداف ومقاصد كثيرة عند التخطيط لإمكانات دراسة اللغة وإعدادها.
- **مَرن:** يمكن تكييفه وتعديله للاستخدام تحت شروط وظروف متباينة.
- **منفتح وديناميكي:** يمكن التوسع في محتوى مستوياته، وتنقيحها من خلال التطوير المستمر.
- **سهل الاستخدام ومختصر:** وهو ما يعني سهولة فهمه، واستخدامه من قبل الفئات الموجه إليها[9].

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراســة في محاولة تقديمها صــورة موجزة للقارئ العربي عن المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارســية للناطقين بغيرها (تحديدًا خارج إيران) [10]، وهي بذلك تُعد- من

[8] - هداية هداية إبراهيم: تصور مقترح لتعليم اللغة العربية تواصليًا في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، مجلة اللسانيات العربية، ربيع الأول 1436هـ/ 2015م، ص 190-193.

[9] - للمزيد ينظر: علا عادل عبد الجواد وآخرون: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2008م، ص16-20.

[10]- هناك العديد من الدراسات الأخرى في هذا المجال؛ إلا أنها تناولت واقع تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها داخل إيران بشكل عام، ومن بينها إحدى الدراسات التي قدم لها الباحث في جزء الدراسات السابقة بهذه الدراسة.

وجهة نظر الباحث- من المحاولات العربية الأولى التي تناولت هذا المجال بالدراسة. فضلًا عن محاولة تقديمها منهجًا مقترحًا يُساهم في حل العديد من المشاكل التي تواجه تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها بالجامعات في العالم العربي؛ على الرغم مما يبذل فيها من جهود لتعليم هذه اللغة، ويؤدي إلى بناء كفاية لغوية شاملة في مدة زمنية وجيزة، وبأسلوب وطريقة أفضل من الطرق التقليدية المتبعة في تعليم هذه اللغة.

أهداف الدراسة

1- التعرف على مدى اهتمام الإيرانيين بتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، و الجهود المبذولة من قبل الدولة في هذا المجال.

2- التعريف بالمعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، والأسس النظرية التي اعتمد عليها، وبيان مستوياته، وتطبيقاته.

3- عرض وتحليل لمحتوى أحد كُتب مستويات هذا المعيار ، يمكننا من معرفة مدى الالتزام بهذه المعايير عند وضع المحتوى التعليمي لمناهج تعليم الفارسية للناطقين بغيرها.

4- الوقوف على وسائل التقويم والاختبار التي اقترحتها هذا المعايير، ويحتاجها المعلم لتحديد مستويات طلابه.

5- التعرف على مدى صلاحية هذا المعيار لتفعيله، وتطبيقه على طلاب الفارسية بالعالم العربي.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما هي الإجراءات التي قام بها الإيرانيون لتقديم معيار مرجعي شامل لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؟

2- ما هي الأُسس التي بُنيت عليها مستويات هذا المعيار؟

3- هل اتسق المحتوى التعليمي الذي تقدمه مستويات هذا المعيار فعليًا مع أهداف واحتياجات دارسي هذه اللغة من الناطقين بغيرها؟

4- هل اهتمت مستويات هذا المعيار بالتركيز على صقل المهارات اللغوية الأربعة (السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ورفع كفائتها لدى دارسي اللغة الفارسية من الناطقين بغيرها أم لا؟.

منهج الدراسة

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لما يتمتع به من مميزات وآليات تُفرقه عن المنهج الوصفي التقليدي المتبع في بعض الدراسات، والذي يخلو من الطابع التحليلي. كما يساعد الباحث على العمل بحرية تامة تمكنه من سرد مفصل للإجراءات العلمية، والقدرة على توضيح العلاقات بين الظواهر والمتغيرات العلمية المختلفة.

الدراسات السابقة

اهتم عدد من الباحثين الإيرانيين بضرورة سعي الدولة لإعداد معيار مرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وبخاصة، في ظل حالة العشوائية التي كانت مسيطرة على هذا المجال؛ ونادوا في العديد من دراساتهم إلى ضرورة التكاتف من أجل إعداد هذا المعيار، والذي يُمكن من خلاله تقديم محتوى علمي يتوافق مع متطلبات واحتياجات دارسي هذه اللغة الناطقين بغيرها. وقد وقعت يد الباحث على عدد من هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال. ومنها مايلي:

1- دراسة أجرها "حسن ذو الفقارى (2005م)[11]":

وهي من أوائل الدراسات التي نادت بضرورة وضع معيار موحد لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها (وتحديدًا من دول العالم الإسلامي). والتي جاءت تحت عنوان (برنامه درسى آموزشى زبان فارسى به ملل مسلمانان – منهج تعليمي لتعليم اللغة الفارسية للشعوب الإسلامية)؛ ونُشرت في العدد الخامس عشر لمجلة "سخن سمت" عام 2005م، في أربع وثلاثين صفحة. حيث أشار الباحث في بداية الدراسة إلى أن الهدف منها تقديم محتوى تعليمي لإحدى مراحل تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها من الطلاب المسلمين، يمكن اعتباره– فيما بعد– معيارًا مرجعيًا لتعليم اللغة الفارسية المعاصرة للأجانب. على أن يُقدم هذا المحتوى وفق سمات ومهارات اللغة الفارسية المعاصرة. وقد صب الباحث اهتمامه– عند تقديمه لهذا المحتوى– على اللغة الفارسية المعيارية المتداولة في الصحف ووسائل الإعلام. حيث بدأ دراسته بتقسيم طلاب الفارسية المسلمون حول العالم إلى أربعة أقسام:

- طلاب لغتهم الأم فرعًا من اللغة الفارسية، ولها نفس النظام الكتابي، وهم: الأفغان والباكستانيون.
- طلاب لغتهم الأم قريبة من اللغة الفارسية؛ إلا أنها تستخدم نظامًا كتابيًا آخر غير المستخدم في الفارسية وهم: مسلمو الهند وبنغلاديش.
- طلاب يتحدثون بلغة غير الفارسية؛ إلا أن النظام الكتابي للغتهم يتفق مع النظام المستخدم في اللغة الفارسية، وهم طلاب مسلمو الدول العربية.
- طلاب تختلف لغتهم تحدثًا وكتابةً مع اللغة الفارسية، مثل: الأتراك والإندونسيون.

ثم تناول بعد ذلك الحديث عن أهداف الدراسة؛ وقسمها إلى ثلاثة أهداف (عامة، وتعليمية، ومهاراتية)، والمحتوى التعليمي للمرحلة المقترحة، والمواد التعليمية المساعدة لها.

[11] - حسن ذو الفقارى: برنامه درسى آموزشى زبان فارسى به ملل مسلمانان، سخن سمت، شماره 15، 1384هـ.ش/2005م.

وخلص الباحث إلى ضرورة أن تتناول الدراسة في المرحلة التعليمية المهارات اللغوية الأربعة: السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. على أن يتم تعلم كل مهارة منها وفق ثلاث مستويات (تمهيدي- متوسط- متقدم)[12]. مشيرًا إلى أن مدة الدراسة لأي مرحلة لا ينبغي أن تتجاوز عدد (150) ساعة؛ ومقترحًا بأن يتم تقسيمها وفق احتياجات الدراس إلى ما يلي:

- **مرحلة عادية:** عبارة عن يوم في الأسبوع، وبمعدل ثلاث ساعات، ولمدة اثني عشر شهرًا.

- **مرحلة شبه مكثفة:** عبارة عن ثلاثة أيام في الأسبوع، وبمعدل ساعتان، ولمدة ستة أشهر.

- **مرحلة مكثفة:** عبارة عن خمسة أيام في الأسبوع، وبمعدل أربع ساعات، ولمدة شهرين.

كما اقترح بأن تكون المواد التعليمية المساعدة في المرحلة عبارة عن: كتب تعليمية، ومواد تعليمية تكنولوجية، وتشمل: أفلامًا مترجمة، وتسجيلات صوتية، وأسطوانات مدمجة، ومعجم ناطق للألفاظ وغيرها. ولم ينس أن يقدم مقترحًا بطرق التقويم موضحًا فيه أهمية التقويم وطرقه. ولم يغفل الاختبار الذاتي الذي يقيم فيه متعلم اللغة نفسه واضعًا درجات كل اختبار.

2- دراسة أجراها "مهدى اريسى (2008م)[13]":

جاءت هذه الدراسة في ثمان وأربعين صفحة تحت عنوان (وضعيت آموزش زبان فارسى به خارجيان در ايران- وضع تعليم اللغة الفارسية للأجانب[14] في إيران"، ونُشرت في العدد الرابع من السنة الثالثة لمجلة "گزارش" عام 2008م. ويرى الباحث في هذه الدراسة أن الحالة

[12]- (مقدماتى- ميانه- پيشرفته).

[13]- مهدى اريسى: وضعيت آموزش زبان فارسى به خارجيان در ايران، مجله گزارش، سال 3، شماره4، سال 1387هـ.ش/ 2008م.

[14] - يقصد بالأجانب هنا أي الناطقين بغير اللغة الفارسية، والمقيمون في داخل إيران.

الدينية والسياسية والثقافية للبلاد بعد ثورة 1979م كانت سببًا مباشرًا في زيادة الاهتمام باللغة والأدب الفارسيين. ومن منطلق أن محبي الأدب الفارسي يفضلون تعلم الأدب بشكل مباشر من مصادره؛ لذا هم في حاجة مُلحة لتعلم اللغة الفارسية. وبالفعل رأت مجموعة منهم أن تتواجد داخل إيران لتتعلم اللغة الفارسية. هذه النظرة استوجبت أن تكون هناك مساعي وتحركات داخلية من قبل الدولة من أجل تحليل رؤى واحتياجات متعلمي هذه اللغة من الناطقين بغيرها. حيث تولت بعض المؤسسات العلمية، والدينية بعد الثورة مسئولية تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وجذب الطلاب نحو تعلمها، وبخاصة الطلاب الأجانب. وفي الوقت الذي يعتمد تعليم اللغة الأجنبية على أسس ومناهج علمية، كانت معظم هذه المراكز تعتمد على مناهج وطرق تقليدية في مجال تعليم اللغة، وانصب الاهتمام على الجانب الشكلي والظاهري فقط. ومن هنا جاء الهدف من هذه الدراسة وهو تحديد المشاكل والصعوبات التي تواجه عملية تدريس اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، المقيمون في داخل إيران، ووضع طرق الحل المناسبة لها، مع التعريف بأهم المراكز والمؤسسات المتخصصة في مجال تعليم اللغة الفارسية للأجانب، ودراسة محتوى المناهج التعليمية المقدمة بهذه المراكز. وخلصت أهم نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بما يلي:

- إعداد محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات دارسي اللغة الفارسية الناطقين بغيرها.
- إعداد طرق تقييم واختبارات مختلفة لتقييم المستويات اللغوية المختلفة.
- دراسة القضايا الثقافية وأثرها في تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها.
- الاهتمام بالاختلافات اللغوية بين اللغة الأم واللغة الهدف عند تقديم المحتوى التعليمي لدارسي اللغة الفارسية الناطقين بغيرها.

3- دراسة أجراها "رضا مراد صحرايى (2012م)"[15]:

تم عرض هذه الدراسة للمرة الأولى في مؤتمر دولي عُقد في طهران عام (1390هـ.ش/2011م) تحت عنوان (نشر اللغة الفارسية: الرؤى، والصعوبات والاستراتيجيات). ونُشرت في العدد الأول من السنة الرابعة لمجلة "پژوهش هاى زبانشناسى" في سبع عشرة صفحة تحت عنوان (عرض لتعليم اللغة الفارسية لغير الإيرانيين من خلال المنهج الدراسي). وذكر الباحث فيها أن تجاهل المنهج الدراسي، وعدم التخطيط له يعني عدم الاهتمام الفعلي بالمحتوى التعليمي للبرنامج، وأهداف التعلم، وطرق تقييم برنامج تعلم اللغة. لذا كان الهدف من هذه الدراسة لفت أنظار متخصصي اللغة الفارسية إلى أهمية المنهج الدراسي في مجال تعليم اللغة الفارسية لغير الإيرانيين.

وقد خلص الباحث في دراسته تلك إلى أن أهم سمات المنهج الدراسي المناسب لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها أن يشتمل على نظريتين: إحداهما لغوية، والأخرى تعليمية، مع ضرورة الاهتمام باختلاف ثقافات متعلمي اللغة واحتياجاتهم. كما خلص إلى وجود علاقة نظرية واضحة تربط بين المصطلحات الثلاث: المنهج الدراسي، والمقرر الدراسي، وطرق التدريس؛ وهو ما يعني أن عدم الاهتمام بأي منهم يؤدي إلى خلل في برنامج تعلم اللغة. واقترح في نهاية الدراسة أن يتم الإعداد لتأليف معيارًا لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، على أن يتم الإعداد لها من خلال ما يلي:

أ- تشكيل لجنة للسياسات اللغوية مهمتها اختيار النظرية اللغوية المناسبة، ونظرية التعلم، والمنهج الدراسي الأفضل.

ب- تشكيل لجنة للإعداد والتأليف مهمتها تحديد محتوى المستويات التعليمية، وتأليف المواد التعليمية الخاصة بالمهارات اللغوية لكل مستوى.

[15]- رضا مراد صحرايى: چشم انداز آموزش زبان فارسى به غير ايرانيان از منظر برنامه درسى، مجله پژوهش هاى زبانشناسى، سال چهارم، شماره اول، بهار وتابستان 1391هـ.ش/ 2012م.

ج- تشكيل لجنة للتقييم ووضع الاختبارات مهمتها إعداد التدريبات وأنشطة الدراسة والتكليفات ووضع الاختبارات المناسبة للبرنامج التعليمي.

المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها[16]

انصب الاهتمام في مجال تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها- في السابق- على تدريس القواعد النحوية دون تركيز يُذكر على المهارات اللغوية الأربعة (السماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة). وجرى تأليف غالبية الكتب، والتي وصل عددها لما يفوق عن مائتي مؤلفًا، على أساس هذا المنهج القواعدي دون أن يكون هناك أي معيار واضح ومحدد يمكن من خلاله تصنيف وتسلسل مستويات تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وتقسيم المحتوى التعليمي لها. الأمر الذي تسبب في قيام كل مؤلف بتصنيف وتقسيم المحتوى التعليمي لمؤلفه وفقًا لخبراته وتجاربه الشخصية؛ وهو ما أثر سلبًا على عملية تعليم الفارسية للناطقين بغيرها. لذا دعت الحاجة إلى ضرورة العمل على تأليف ووضع معايير مرجعية لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها يمكن من خلالها تقديم محتوى علمي يتناسب مع متطلبات دارسي هذه اللغة؛ وتُركز بشكل واضح على تعليم اللغة الفارسية من خلال المهارات اللغوية الأربعة، وبطريقة تُحدد العناصر النحوية، والوظيفية، والدلالية. وبالتالي وفقًا لهذه المعايير يمكن توحيد محتوى مصادر تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها في داخل إيران وخارجها، ووضع اختبارات تحدد مستوى طلاب الفارسية الناطقين بغيرها، فضلًا عن كونه خُطوة إيجابية نحو التطور العلمي ونشر اللغة الفارسية عبر العالم[17].

[16]- رضا مراد صحرايي، فائزه مرصوص: استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان، معاونت آموزشی و پژوهشی بنیاد سعدی، تهران، بهار 1395هـ.ش/ 2016م.

[17] - رضا مراد صحرايي: طراحی سطح بندی آموزشی ومحتوايی برای آموزش زبان فارسی به غير ايرانيان، فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، دوره ۶، شماره 8، پائيز 1391هـ.ش/ 2012م، ص 183-184.

ومن هنا اهتمت مؤسسة سعدى[18] بأن تضع على رأس أولوياتها تأليف "المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها- استاندار مرجع آموزش زبان فارسی در جهان[19]" على أن يتسق مع أهدافها العامة التي تتماشى مع "الوثيقة العلمية للدولة- سند علمی جامع کشور[20]". ونظرًا لعدم وجود معيار مرجعي واحد لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها قبل ذلك، الأمر الذي دعا المؤسسة للقيام منذ بدء عملها في الإعداد لتأليف هذا المعيار باستعراض نتائج الأبحاث الخاصة بمجال تعليم اللغة عالميًا، والنماذج المنتشرة والمشهورة في مجال تعليم اللغة الثانية، ومحتواها التعليمي للوصول لنموذج يتسق مع السمات الخاصة للغة الفارسية. ويأتي هذا المعيار من أجل تنسيق وتوحيد مستويات تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؛ فالهدف من وراء تأليف هذا المعيار تنظيم برامج تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها؛ ووضع "الاختبارات التصنيفية- آزمون تعيين سطح[21]"، و"الاختبارات التحصيلية- آزمون تعيين پيشرفت[22]"، و"اختبارات الإجادة والكفاءة- آزمون تعيين

18 - أسست مؤسسة سعدى "بنياد سعدى" في العام 2012م بهدف نشر ودعم اللغة والأدب الفارسي عبر العالم. حيث تولت هذه المؤسسة مسئولية التخطيط لاستراتيجيات تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وإعداد الأنشطة التعليمية، والبحثية، والثقافية، والإعلامية، في مجال اللغة والأدب الفارسي على مستوى العالم. وقد تمت تسميتها بهذا الاسم تقديرًا للشاعر الإيراني المعروف، والأب الروحي للغة والأدب الفارسي "سعدي الشيرازي". ولا تهتم مؤسسة سعدي فقط بتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، وإنما تهتم بتعليمها كذلك للشباب الإيراني المقيم بخارج إيران، والذين تربى ونشأ في بلد غير موطنه الأصلي. للمزيد يرجع إلى:

https://saadifoundation.ir/fa/page/157/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87

19- Persian teaching standerd reference (PTSR).

20 - تم إقرار هذه الخطة من قبل المجلس الأعلى للثورة الثقافية في إيران، في عام 1389هـ.ش/ الموافق لعام 2011م. للمزيد ينظر: سند نقشه جامع علمی کشور: شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، 1389هـ.ش/ 2011م.

21 - **Placement tests**: اختبار مصصم لوضع الطلاب في مستوى مناسب أو برنامج مناسب أو مقرر دراسي. ولا يشير هذا المصطلح إلى ما يشتمل عليه الاختبار أو كيفية بنائه، وإنما يشير إلى الغرض الذي يستخدم من أجله. ينظر: جاك سى ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، نقله إلى العربية د/ محمود فهمي حجازي، و د/ رشدي أحمد طعيمة، تحرير وجدي رزق غالي، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر "لونجمان"، القاهرة 2007م، ص515-516.

22 - **Achievement test**: اختبار يقيس مدى ما تعلمه شخص من لغة، أو مقرر دراسي معين، أو برنامج تعليمي خاص. ويكمن الفرق بين هذا النوع من الاختبارات والاختبارات ذات النمط العام أو اختبارات الإجادة في أن الأخيرة لا تتقيد

بسـندگی[23]"؛ وتوحيد محتوى المراحل التعليمية قصـيرة وطويلة الأجل؛ فضـلًا عن كونه يعد معيارًا موثقًا يُرجع إليه عند تأليف المناهج التعليمية.

الخُطوات التي قامت بها مؤسسة سعدي لتأليف هذه المعايير:

1- دراسة أسس تنظيم المنهج الدراسي، واختيار الإطار المناسب للغة الفارسية.

2- دراسـة المعايير التعليمية والمسـتويات الموجودة في تعليم اللغة حول العالم، وفي هذا الصـــدد قامت بدراســـة مجموعة من الأطر والمعايير العالمية[24] المعروفة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

3- اقتباس ومحاكاة معايير عالمية محددة مثل (الإطار المرجعي الأوروبي المشـــترك لتعليم اللغات، وإطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات) مع الأخذ في الاعتبار سـمات وخصائص اللغة الفارسية.

4- تحديد وتعريف المعيار التعليمي لمؤسسة سعدي.

5- تحديد الأهداف التعليمية المناسبة لكل مستوى.

بمقرر معين. حيث يختلفان في الطريقة التي يعد بها كل منهما، وكذلك في تفسير نتائجهما. ينظر: جاك سى ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 6-7.

[23] - **Proficiency test** : اختبار يقيس مقدار ما تعلمه الفرد من اللغة. والفرق بين اختبار الكفاءة واختبار التحصيل، هو أن الأخير عادة ما يتم تصميمه لقياس مقدار ما تعلمه الفرد بعد دراسة مقرر معين؛ أما اختبار الكفاءة فهو لا يرتبط بمقرر معين، بل يقيس المستوى العام بقدرة الفرد اللغوية. ينظر: جاك ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم التطبيقي، مرجع سابق، ص 536.

[24] - من بينها: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR، والإطار المرجعي للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، والذي يعتمد في الأساس على اختبار المهارات (اختبار شفهي لمهارة التحدث والحوار، واختبار لمهارة الكتابة، واختبار لمهارة القراءة، واختبار لمهارة السماع)، وإطار المائدة المستدير لتعليم اللغات ILR، والذي تم إعداده من قبل هيئة الخدمات الأجنبية بالولايات المتحدة، والمعيار اللغوي الكندي لتعليم اللغات CLB، واختبار مهارات اللغة التابع لوزارة الدفاع الأمريكية DLPT، وتصنيف "سيريل جاى وير C.J.Wier" لتعليم اللغات. لمزيد من التعرف على هذه الأطر والمعايير ينظر: رضا مراد صحرايى، فائزه مرصوص: استاندارد مرجع آموزش زبان فارسى در جهان، معاونت آموزشى و پژوهشى بنياد سعدى، تهران، بهار 1395هـ.ش/ 2016م، ص 15-27.

6- تصميم خطة تنفيذية لعقد دورات تعليمية للغة الفارسية للناطقين بغيرها داخل إيران وخارجها.

7- عرض "المعايير العالمية" على المجلس الأعلى لتخطيط المناهج الدراسية وتأليف المواد التعليمية لمؤسسة سعدى، والمكون من خبراء في مجال تعليم اللغة الأجنبية (الثانية).

وصف المعيار المرجعي

اعتمد المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها على توضيح المبادئ التواصلية والأسس التفاعلية[25] الموجودة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، ومحاولة تطبيقها في مجال تعليم الفارسية للناطقين بغيرها، مع مراعاة تقديم منهج متكامل لتطوير المهارات اللغوية الأربعة (السماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وملبيًا للأهداف والاحتياجات المختلفة[26] لمتعلمي اللغة الفارسية الناطقين بغيرها. ولتوحيد مستويات تعلم اللغة الفارسية وتوافق هذه المستويات مع متطلبات واحتياجات دارسي هذه اللغة كافة، قامت

[25]- يقصد بها المحاور الأربعة للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وهي: المستويات الستة المرجعية (A1,A2,B1,B2,C1,C2)، والأنشطة اللغوية الستة المتصلة بالمهارات اللغوية الأربعة (الفهم الشفهي، والفهم الكتابي، والتعبير الشفهي، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي المستمر، والتعبير الشفهي التفاعلي)، والمكونات الثلاثة للقدرة الاتصالية (المكون اللغوي، والمكون الاجتماعي اللغوي، والمكون التداولي)، والمنهج الفعلي القائم على فكرة أداء المهمة أو ما يعرف بمنهج تعليم اللغة القائم على المهام. لمزيد من التعرف على هذه المبادئ ينظر: سعيد عاطف الحاج، ومحمد محمد داود: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، معهد اللغة العربية، 2014م، ص 103-120.، بلقاسم اليوبي: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وتطبيقه في تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب1، ب2، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 3، 2017م، ص72-79.

[26]- تختلف أهداف واحتياجات متعلمي اللغة الفارسية من وراء تعلمهم لهذه اللغة عن بعضها البعض؛ والتي يمكن حصرها فيما يلي: أهداف تجارية، وأهداف سياسية، وأهداف دينية، وأهداف سياحية، وأهداف عسكرية، وأهداف تعليمية، وأهداف طبية وعلاجية، وأهداف من أجل التعرف على تاريخ إيران، وأهداف من أجل التعرف على الأدب الفارسي، وأهداف من أجل التعرف على الفن والموسيقى والسينما الإيرانية، وأهداف من أجل تعلم لغة الآباء بالنسبة للإيرانيين المقيمين بخارج إيران. ينظر: رضا مراد صحرايي، فائزه مرصوص: استاندارد مرجع آموزش زبان فارسى در جهان، ص28.

مؤسسة سعدى بإعداد سبعة مستويات لتعليم اللغة الفارسية تمثل بدورها معيارًا مرجعيًا لتعليم هذه اللغة عبر العالم، وهي على النحو التالي:

نام سطح	المكافئ العربي	علامة اختصار	المكافئ الإنجليزي
سطح نوآموز	**مستوى المبتدئ**	N	Basic– No Proficiency
سطح مقدماتى	**مستوى أساسي**	A	Elementary
سطح پيش ميانى	**مستوى ما قبل المتوسط**	B1	Pre–intermediate
سطح ميانى	**مستوى المتوسط**	B2	Intermediate
سطح فوق ميانى	**مستوى فوق المتوسط**	B3	Upper–intermediate
سطح پيشرفته	**مستوى متقدم**	C1	Advanced
سطح ماهر	**مستوى الخبير – متطور**	C2	Proficient

كما حددت مؤسسة سعدي بأن تكون عدد الساعات التدريسية للمستويات السبعة (720) ساعة، موزعة على النحو التالي:

المستوى	نام سطح	الساعات التدريسية
سطح N	**نو آموز**	40 ساعة لمرحلة واحدة
سطح A	**مقدماتى**	120ساعة موزعة على ثلاث مراحل (A1,A2,A3) لكل مرحلة (40ساعة)

المستوى	نام سطح	الساعات التدريسية
سطح B	ميانى	360 ساعة موزعة على تسع مراحل (B1,B2,B3,B4,B5,B6,B7,B8,B9) لكل مرحلة (40 ساعة)
سطح C	پيشرفته/ ماهر	200ساعة موزعة على خمس مراحل (C1,C2,C3,C4,C5) لكل مرحلة (40 ساعة)
إجمالي عدد الساعات التدريسية لكل المستويات		**720 ساعة**

كما أتاحت المؤسسة للمحلقيات الثقافية الإيرانية حول العالم بأن تزيد من عدد الساعات التدريسية لهذه المستويات وفقًا لمدى تقدم متعلمي هذه اللغة؛ على النحو التالي:

المستوى	اسم المستوى	الساعات التدريسية
سطح N	نو آموز	من 40 : 50 ساعة
سطح A	مقدماتى	من 120: 150 ساعة
سطح B	ميانى	من 360 : 450 ساعة
سطح C	پيشرفته/ ماهر	من 200 : 250 ساعة
إجمالي عدد الساعات		من 720 : 900 ساعة
بزيادة عدد ساعات تدريسية تصل لـ 180 ساعة في كل المستويات		

وفيما يلي سنقدم وباختصار وصفًا لمعايير أحد مستويات هذا المعيار، وهو مستوى المبتدئ (سطح نو آموز). لكن قبل ذلك ينبغي أن نشير إلى أن المعيار المرجعي لتعليم اللغة

الفارســـية للناطقين بغيرها قائم على مبدأ التعلم المبني على الكفاية وامتلاك المهارات (قابليت محور[27]) حيث يتوقع أن يكتسب الدارس عقب اجتيازه أي مستوى من مستويات هذا المعيار مجموعة من المهارات اللغوية.

27- **Competency based**: هو التعليم القائم على امتلاك المهارات أو الكفايات المطلوبة في مجالات مختلفة. وفي هذا المدخل التدريسي يجب أن يجتاز الطلاب من مستويات مختلفة في مدارسهم اختبار كفاية حول بعض الأهداف الأدائية في مهارات معينة مثل القراءة والكتابة. ينظر: جاك ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم التطبيقي، ص131.

وصف الأهداف التعليمية للمستوى الأساسي (سطح نوآموز)

المهارة	المستوى الأساسي (سطح نوآموز)
مهارة السماع	**في نهاية المستوى يتوقع من الدارس أن:** – يكون على دراية كاملة بفونيمات وأصوات اللغة الفارسية بحيث يتمكن من تحديد فونيمات وأصوات اللغة بشكل صحيح. وغير مطلوب منه في هذا المستوى الإدارك السماعي الكامل لكافة الأصوات. – يتمكن من إدراك الألفاظ المفردة والعبارات كثيرة التردد حتى ولو لم يكن على معرفة بمعناها. ومن منطلق إداركه وفهمه السمعي لبعض الألفاظ البسيطة والكفردة فمن الممكن أن يساعده ذلك على حفظ بعض المصطلحات والجمل المفتاحية واليومية البسيطة.
مهارة القراءة	– يتعرف بشكل كامل على الألفبائية الفارسية. – يتمكن من تحديد فونيمات اللغة الفارسية، على الرغم من عدم قدرته على قراءة نص ما وفهمه. – يمتلك القدرة على قراءة بعض الألفاظ البسيطة بمشاكلها النطقية أحيانًا، كما يتمكن من قراءة الأعداد الفارسية. – يحاول أن يقرأ الجمل بشكل أكثر سهولة. حيث لا تزال توجد لديه بعض المشاكل الخاصة بالنطق، ومع ذلك يفهم الجمل البسيطة فقط لحد ما.

المهارة	المستوى الأساسي (سطح نوآموز)
مهارة الحوار	– يحاول ينتج فونيمات صوتية بشكل صحيح. – ينتج ألفاظًا فارسية بسيطة وبشكل يومي. – غير مطلوب منه أن ينتج ألفاظًا أكثر من ذلك، أو أن يشارك في تعاملات وحوارات يومية. – ليست لديه القدرة الفعلية على التحدث وإجراء الحوار. – يحاول بشكل كبير أن يشترك في حوارات عامة؛ إلا أن ألفاظه من الممكن فهمها بشكل أقل نظرا لنطقه الخاطئ لها. – يكتسب القدرة على إنتاج ألفاظ بسيطة وتعبيرات يومية. ومع مرور الوقت من الممكن أن يشارك في محادثات بسيطة مثل: إلقاء السلام والتحية والسؤال عن الأحوال. – يتمكن من أن يصف نفسه بجمل منفصلة وأن يذكر أسماء عدد من الأشياء المحيطة به. – ليست لديه المقدرة على راوية أو شرح قصة ما أو موضوع ما. لكن مع التمكن المحدود من الألفاظ من الممكن أن يُعرف نفسه بشكل صحيح. – بشكل عام فإن الدارس في هذا المستوى لا يتمكن من التواصل الحواري مع الآخر بسهولة.

المهارة	المستوى الأساسي (سطح نوآموز)
مهارة الكتابة	– القدرة على كتابة الألفبائية الفارسية حتى ولو لم يكن على معرفة بها منذ البداية. – القدرة على نسخ الحروف الفارسية وحركاتها الكتابية بشكل سلس. – يتمكن من إنتاج وكتابة عدد محدود من الألفاظ المفردة والعبارات اعتمادًا على ذاكرته، في حالة ما مُنح الوقت الكافي والاطلاع على الأساسيات؛ لكن من المتوقع أن يخطئ فيها أيضًا.
مهارة القواعد/ النحو	– يكون عادة المستوى النطقي والكتابي للدارس في هذا المستوى مليء بالأخطاء للدرجة التي لا يمكن فهم ما يريده. – غير متمكن من إجادة البنى النحوية البسيطة ودرجة مطابقة الفعل للفاعل. – ينتج جملًا نحوية ناقصة متأثرًا في الغالب بلغته الأم. حيث ينتج ألفاظًا منفردة بمعان مختلفة، فضلا عن إنتاجه لجمل ينقصها الفعل.
مهارة الألفاظ	– يكون على إطلاع بمجموعة ألفاظ بسيطة وقليلة للغاية. ويواجه مشكلة في الغالب عند ترديده لهذه الألفاظ. – لا يتوقع منه أن يكرر بسهولة المعطيات اللغوية لديه. ومن الضروري أن يجبر على تكرار التدريبات والتمارين حتى يتمكن من حفظ وتخزين الألفاظ. – نادرًا ما يكون على إطلاع ومعرفة بالألفاظ المتكررة والعبارات.

عينة الدراسة

سنقوم الآن بتحليل لمحتوى أحد كُتب مستوى المبتدئ (سطح نو آموز)، حتى نتمكن من معرفة مدى الالتزام بهذه المعايير عند وضع المحتوى التعليمي لمناهج تعليم الفارسية للناطقين بغيرها.

اسم الكتاب: آموزش زبان فارسی برای فارسی آموزان سطح A "مینا"[28].

المؤلفون: رضا مراد صحرایی- افسانه غریبی- داود ملك لو- سمانه صادقی- منیره شهباز- مریم سلطانی.

بيانات النشر: بنیاد سعدی- تهران- کانون زبان ایران- 1395هـ.ش/ 2016م.

عدد صفحات الكتاب: (132) صفحة من القطع المتوسط.

والكتاب من تأليف مشترك بين مؤسسة سعدى، ومجموعة من الأشخاص ممن لهم علاقة واتصال مباشر بالمؤسسة. حيث تم الاستفادة من وجهات نظرهم خلال مراحل إعداد الكتاب الثلاثة، وهي: مرحلة البحث، ومرحلة إعداد الدروس، ومرحلة النقد. وقد تم الإعداد له وفقًا لمنهج تعليم اللغة القائم على المهام (برنامهٔ درسی کار محور- Task based[29]).

---

28 - تعني اللفظة "مينا" في الأدب الفارسي "الدجاجة المتحدثة".

29 - أحد المناهج المعاصرة لتنظيم المواد التعليمية، والمقررات الدراسية في ميدان تعليم اللغة الأجنبية، والتي تشمل المنهج البنائي، والمنهج الوظيفي، والمنهج الوقفي، ومنهج المهارات. وهو منهج حديث ظهر في الثمانينيات من القرن العشرين، ويبنى على ما يحتاج إليه المتعلم أو يمارسه في حياته اليومية خارج قاعة الدرس، ويكون موجهًا نحو اكتساب اللغة الهدف في مواقف طبيعية، تقدم دخلًا مفهومًا ومتدرجًا يبني لغة المتعلم بناءً سليمًا. وينطلب هذا المنهج توجيه جميع عناصر المنهج ومقرراته نحو تحقيق الهدف. والمهمات التي يعتمد عليها هذا المنهج وسيلة لجلب متعلم اللغة إلى الحياة اليومية الطبيعية أو جلبها إليه في قاعة الدرس. ومن المهمات التي تقدم في هذا المنهج: التخطيط لرحلة علمية أو ترفيهية، والبحث عن عمل، وتعبئة نماذج الجوازات، ورخص القيادة، وغير ذلك. حيث يعتمد هذا المنهج على مطالب المتعلمين وحاجاتهم. للمزيد عن هذا المنهج ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات

إجراءات التحليل

يبدأ محتوى الكتاب بخريطة تُعد دليلًا لنطق الحروف والأصوات الفارسية؛ حيث قسم المؤلف الحروف الفارسية إلى نوعين: (صوامت- همخوان- Consonants)، و(صوائت- واكه ها- Vowels). وقام بتصميم جدول لهذه الأصوات به أربعة أعمدة: خص الأول للحرف الفارسي، والثاني بالرمز الفونيمي لنطق هذا الحرف مكتوبًا بين قوسين، والثالث نموذج باللغة الإنجليزية يوضح نُطق الرمز الفونيمي للحرف، والرابع به النموذج الفارسي للحرف، وهو عبارة عن لفظة فارسية مكتوبة كتابةً صوتية، وموضح بها المقاطع الصوتية للفظة، مثل النموذج (باران بمعنى المطر: / bā.rān /) والمكون من مقطعين صوتيين وهما (rān،bā). كما لم ينس المؤلف بأن يبرز الرمز الفونيمي للحرف المقصود بالنطق حيث قام بكتابته بلون مختلف عن لون باقي حروف النموذج ليوضحه. كما هو مُبين بالنموذج التالي:

حرف فارسى	نشانهٔ واجى/ الرمز الفونيمي	مثال انگليسى	مثال فارسى
ب	/ **b** /	**b**ook	باران / **b**ā.rān /
ت	/ **t** /	**p**en	توپ/ **t**up /
ث	/ **s** /	ri**c**e	سبز/ **s**abz /

أخرى، مجلة = =جامعة الإمام محمد بن سعود- العدد 46، 2005م، ص 372-374.، سيد محمد ضيا حسيني: اصول ونظريه هاى آموزش زبان فارسى به غير فارسى زبانان، انتشارات سخن، تهران، 1385هـ.ش/ 2006م.

ويلاحظ أن المؤلف خلال محتويات الدروس لم يقم بكتابة الألفاظ المفتاحية للدروس حسب النطق الفونيمي لها، واكتفى بكتابتها بالحروف. ومن وجهة نظري كان من الأفضل كتابة المحادثات فونيميًا وحرفيًا في ذات الوقت لتسهيل عملية النطق على الدارس، خاصة، وأنه قام بكتابة محادثات الدروس باللهجتين العامية والفصحى؛ وبالتالي من الممكن أن يلتبس الأمر على الدارس عند توضيح الفارق بين العامية والفصحى. علمًا بأن الكتاب موجه في المقام الأول لدارس المستوى المبتدئ (سطح نوآموز) من مستويات تعليم اللغة الفارسية.

والكتاب الذي بين أيدينا يحتوي بشكل عام على ثمانية دروس (وإن جاز لنا أن نقول ثمانية مهام رئيسية)؛ يحتوي كل درس منها على (10) صفحات تتضمن الأجزاء الأساسية للمحتوى التعليمي للمهمة؛ والتي هي عبارة عن:

أولًا: المهمة[30] (كاركرد- Task)[31]

خصص المؤلف لهذا الجزء من الدرس الصفحتان رقم (1، 4) من كل درس حسب ترتيبهما في الكتاب، على تبدأ صفحات هذا الجزء بمحادثة تختص بتدريس أحد المهام اللغوية المطلوب تعليمها للطالب؛ مثل: (كيفية السؤال عن الحال- وكيفية الشراء- والسؤال عن العنوان- والدعوة للضيافة، وغيرها). وراعى في

30 - هي العنوان الرئيس للدرس والذي تدور حوله كافة محتوياته.

31 - "هو مصطلح يشير إلى النشاط الذي يساعد على الوصول إلى هدف تعليمي محدد. وثمة عدد من الأبعاد للمهام المختلفة تؤثر في استخدامها بالنسبة لتعليم اللغة، وتشمل: الأهداف، والخطوات، والترتيب، والتوقيت، والناتج، واستراتيجية التعليم، والتقويم، والمشاركة، والإمكانيات، واللغة. إن مفهوم المهمة حيوي للعديد من نظريات التدريس والتعلم داخل الفصل الدراسي؛ فالمنهج الدراسي غالبًا ما يوصف بأنه مجموعة من المهام". للمزيد من الإطلاع حول مصطلح المهمة ينظر: جاك ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم التطبيقي، ص681-682.

كتابتها وضع حركات إعرابية على بدايات الكلمات الواردة بالمحادثة لتسهيل عملية النطق من جانب، وللتأكيد على أن الكتاب موجه في الأســـاس لدارســـي اللغة الفارسية الناطقين بغيرها. كما هو الحال في النموذج التالي:

كاركرد: پرسيدن وگفتن نام وملیت[32]

مُعَلم: سَلام بَچّه ها. مَن راد هَستَم. من مُعَلم شُما هستم. اِسمِ تُو چیه؟
حنان: مَن حنان بَعید هستم.
مُعَلم: اَهل کُجایی حنان؟
حنان: مَن لُبنانی هَستم.

وفي هذا الجزء يتمكن الدارس من:

أ- الاستماع للملف الصوتي الخاص بالمحادثة؛ فضلا عن تمكنه من قراءة محتوى المحادثة.

ب- وضـــع تدريبات تُمكن متعلم اللغة من فهم المحتوى الوارد في المحادثة بعد سماعها أو قراءة محتواها، ولكي يتمكن من حل هذه التدريبات بشكل جيد ينبغي عليه أن يستمع إليها مرة أخرى؛ وبذلك يحقق الدارس هدفين:

- التعود على سماع أصوات اللغة التي يدرسها.
- التمكن من حل التدريبات بسهولة.

[32] - المهمة: السؤال والحديث عن الاسم والجنسية.

ج- بعد السماع للمحادثة، والتدريب عليها، وضع المؤلف جدولًا سُمي بجدول "النموذج- الگو"؛ قدم فيه كافة الأســـئلة والإجابات المتعلقة بتلك المهمة اللغوية. وهنا يأتي دور المعلم في مساعدة الدارس على استخدام تعبيرات مختلفة من اللغة للتعبير عن هدف واحد. كما هو واضح بالنموذج التالي رقم (1):

اُلگو:	
پرسيدن اسم	**گفتن اسم**
اسم شما چيه؟	من---------- هستم.
اسمتون چيه؟	من ---------- ام.
اسم تو چيه؟	اسمَم ---------- است.
اسمت چيه؟	اسمم ---------- ه.

2- (واژه- اللفظة):

خصص المؤلف لهذا الجزء من الدرس الصفحتان رقم (2، 5) من كل درس، وعلى حسب ترتيبهما في الكتاب، واشتملت هذه الصفحات على ما يلي:

- تعليم الألفاظ من خلال عرض مجموعة من الصـــور التي تدل عليها، وقد يكون من الطبيعي عدم العثور على صـــورة مناســـبة لبعض الألفاظ؛ وفي هذه الحالة يتم شـــرح المقصـــود من هذه اللفظة. على أن يســـتمع الدارس للفظة الدالة على كل صورة، ويتعرف على نطقها جيدًا. بعدها يقوم الدارس بحل التدريبات حتى يتعرف أكثر على الألفاظ التي تعلمها. كما هو واضـح في النموذج التالي رقم (2):

*- **گوش کنید: وعدد مربوط به هر کشور را کنار اسم آن بنویسید**[33]:

[33] - اسمع ثم اكتب العدد الخاص بكل دولة بجوارها.

حيث يُطلب من المتعلم هنا أن يستخرج الرقم الخاص بكل دولة من الصورة، ثم يقوم بكتابته بجوار اسمها أسفل الصورة.

3- (دستور- كشف قاعده)- استكشاف القاعدة

خُصص لهذا الجزء الصفحتان رقم (3، 6) من كل درس وعلى حسب ترتيبهما في الكتاب، على أن يتعرف الدارس في هذا الجزء من الدرس بداية على نماذج من القاعدة النحوية موضع التعليم. وعند الحديث عن القاعدة أرفق معها ما يلي:

- بعض الجداول التي تحتوي على معلومات ملخصة وموجزة للقاعدة النحوية والتي تمكن الدارس من تعلم القاعدة بشكل أفضل.
- يتمكن الدارس بعد التدقيق في النماذج المعروضة عليه للقاعدة النحوية، وبعد الإطلاع على الجداول المختصرة بمساعدة المعلم، وكذلك حل التدريبات الموضوعة لهذه القاعدة، من التعرف بشكل جيد على هذه القاعدة النحوية. كما هو موضح بالنموذج التالي رقم (3):

دستور: صورت مثبت ومفرد فعل بودن- ضميرهای فاعلی مفرد [34]

*** - فعل "بودن" مفرد**

ضمير	فعل	شكل كامل	شكل كوتاه
من	هستم	من روس/ آلمانی هستم	من روسَم - من آلمانی ام.

[34] - حالة الإفراد والإثبات لفعل الكينونة "بودن"- وضمائر الفاعلية للمفرد.

تو	هستی	تو روس/ برزیلی هستی	تو روسی – تو برزیلی ای
او	است	او روس/ برزیلی است	---------- ----------

ثم أعقب هذا النموذج بتدريب يتمكن متعلم اللغة من خلاله أن يُكمل الجملة بشـــكل صحيح معتمدًا في ذلك على استخدامه لضمائر الفاعلية المفردة، كما هو موضح في النموذج التالي رقم (4):

***- جمله های زیر را کامل کنید:**

1- ---------- مِصری هستم.

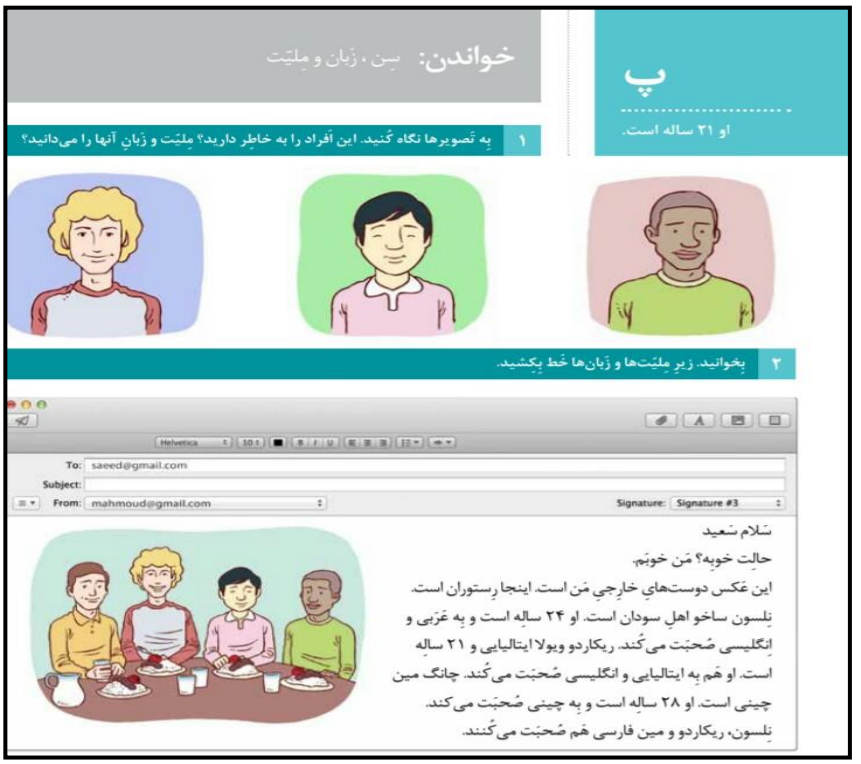
2- ---------- هُلندی است.

3- ---------- ژاپُنی هستی.

4- فرانك فرانسوی ---------- .

4- (خواندن- القراءة):

خصـــص المؤلف لهذا الجزء الصـــفحتان رقم (7، 8) من كل درس، وعلى حسب ترتيبهما في الكتاب، ووضع في هذا الجزء من الدرس نص واحد أو نصان للقراءة، ثم أعقب كل منهما بتدريب أو أكثر لقياس مدى الفهم القرائي لدى الطلاب. يمكننا ملاحظة ذلك من خلال النموذج التالي رقم (5):



– نموذج رقم (6) يوضح التدريب على النص

5- (همه چیز با هم- التدريب على الكل):

خُصص لهذا الجزء من الدرس الصفحة رقم (10) ، وعلى حسب ترتيبها في الكتاب، على أن يمنح هذا الجزء متعلم اللغة الفرصة للنشاط الخَلاّقي والإبداعي شريطة أن يكون قد مر على مراحل الدرس كافة. وهو باختصار يقدم له في هذا الجزء مجموعة من التدريبات تضم عناصر الدرس السابقة كافة؛ حيث تشتمل التدريبات على محادثة تدريبية، وصورة يستخرج من خلالها الألفاظ، وتدريب آخر خاص بالقاعدة النحوية التي تم الحديث عليها قبل ذلك. كما هو موضح بالشكل التالي رقم (7):

- فيما يخص الصـــفحتان رقم (9، 10) من كل درس في هذا الكتاب، نلاحظ اختلاف محتواهما عن محتوى باقي صـــفحات الدرس، إذ يعتمد محتواهما على محتوى الصـــفحات الســـابقة لهما. فقد يكون هناك حاجة لوضع نصين للقراءة في الصفحتين رقم (7، 8)؛ وهو ما يؤثر بالطبع على الصفحة التالية لهما، خاصة، إذا وضعنا في الاعتبار مطالب النص وعدد تدريبات الفهم الإدراكي عليه.

وسائل التقويم والاختبار

لم ينس مؤلفو الكتاب أن يضـعوا وسـائل للتقويم والاختبار، يمكن من خلالها تحديد المستوى اللغوي الفعلي الذي وصل إليه متعلم اللغة، والمهارات التي اكتسبها فعليًا بعد اجتيازه لكل درس من دروس هذا الكتاب. وجاءت معظم هذه التدريبات في نهاية كل درس؛ إلا أن بعضًا منها كان يدرج في داخل محتويات الدرس؛ وهي مكونة مما يلي:

1- علامت زدنى- وضع العلامة

في هذا التدريب يقوم الدارس بوضـع علامة فقط على اسـم الصـورة الذي سمعه من النص، أو قرأه منه.

2- شماره گذارى- ضع رقم

في هذا التدريب يقوم الدارس بوضـع رقم الصـورة على اللفظة المناسـبة لها. وهنا سـيسـاعده بالطبع سـماعه الجيد للنص في فهم هذا التدريب والإجابة عليه بشـكل صحيح.

3- تكميل جدول- استكمال الجدول

في هذا التدريب يقوم الدارس باستكمال بيانات الجدول المرفق من خلال معلومات النص، بعد السماع له أو قراءة محتواه.

4- چندگزينه اى- الخيار المتعدد

في هذا التدريب يقوم الدارس باختيار الإجابة المناسبة من بين عدة إجابات، والتي تتناسب مع السؤال المعروض عليه. وذلك بعد سماع أو قراءة النص.

5- دسته بندى- الترتيب

في هذا التدريب يقوم الدارس بمحاولة ترتيب الألفاظ المعروضة عليه ووضعها في المكان المناسب.

6- جور كردنى- وصل

في هذا التدريب يقوم الدارس، ومن خلال العمودين المعروضين عليه والمتعلق كل منهما بالآخر، بأن يصل اختيارات العمود الأيمن بما يناسبها من اختيارات العمود الأيسر. هذا التدريب أيضا تم تصميمه بشكل عمودين أحدهما به ألفاظ وعبارات مختلفة، والآخر به صور تدل على هذه الألفاظ، وعلى الدارس أن يصل كل منهما بما يناسبه بالعمود الآخر.

7- درست يا نادرست- صح أم خطأ

في هذا التدريب يقوم الدارس بعد إجراء الحوار، أو قراءة النص بالتعرض لعدد من الجمل، ويطلب منه معرفة صحة مطابقتها لجمل النص أم لا، وذلك بوضع العلامة صح أم خطأ أمامها وفقًا لحالتها.

8- پر كردنى- ملء الفراغ

في هذا التدريب يقوم الدارس بملء فراغ الجمل المعروضـــة أمامه، والتي قد حذف منها كلمة أو أكثر على أن يُعيد كتابتها بعد استكمال الفراغات بها.

9- اصلاح كردنى- التعديل

في هذا التدريب يقوم الدارس بتعديل الجمل المعروضـــة عليه، والتي لا تتفق مع الصور. وذلك بعد سماع حوار النص أو قراءته من جديد.

10- جمله سازى- بناء الجملة

في هذا التدريب يقوم الدارس وعبر مجموعة من الألفاظ المعروضـــة عليه بشـــكل عشوائي أن يُكون جملة بشكل جيد تتفق مع الصورة الواردة في التدريب.

11- كوتاه پاسخ- الإجابة المختصرة

في هذا التدريب يواجه الدارس عدد من الأسـئلة، وينبغي عليه الإجابة عليها بشـكل مختصر، وبما يتفق مع نص الدرس.

12- گفتگو- المحادثة/ الحوار

يرد هذا النشـاط في الغالب في صـفحة المحادثة، ويعد أفضـل أشـكال التدريب على الحوار. وهو عبارة عن جدول نموذج يســاعد الدارس على تكرار المحادثة والتدريب عليها.

13- شخصى- السؤال عن الشخص

في هذا التدريب يجيب الدارس على أسـئلة تتعلق بشـخصـه أو دولته أو ثقافته. وهو من الأنشـــطة الإنتاجية التي تقوم بدور فعال في تثبيت موضـــوعات الدرس عند الدارس. ويقترح أن يكون هذا التدريب تحت عنوان (تو چطور- ماذا عنك؟).

14- نوشتن- الكتابة

في هذا التدريب يقوم الدارس بكتابة مقالة حول موضوعات الدرس التي تعلمها عبر مراحله المختلفة. مثل هذا التدريب يساعد الدارس على تثبيت المعلومات التي تعلمها في ذهنه.

مما سبق يمكن القول إن هذا الكتاب يتمتع بتدرج تعليمي منسجم، ومعتمدًا في ذلك على منهج مركب قائم على العناصر الموضوعية والموقعية والبنيوية، وبدعم من الأنشطة التعليمية القائمة على مهمة المعنى، مما يُمهد المجال المناسب لتعلم الاستخدام اللغوي السليم. ويمكنك ملاحظة ذلك من خلال فعالية المحتوى والبناء، وتناسب موضوعات الدرس مع احتياجات المتعلم، وتحديدًا، في المراحل الأولى لتعلم اللغة الفارسية؛ والمقصود بها بالطبع (سطح نوآموز- مستوى المبتدئ). حيث اهتم المحتوى التعليمي لهذا الكتاب بالمهارات اللغوية الأربعة (السماع- التحدث- القراءة- الكتابة). كما جاءت تدريبات الكتاب جميعها من النوع المعرفي والاتصالي، ومتدرجة من الأسهل للأصعب، وإتمامها من أجل إنجاز مهمة لغوية في سياق حياتي يومي. وفيما يخص القواعد النحوية الواردة بالكتاب تم تدريسها بطريقة غير مباشرة واستنباطية إدراكية.

نتائج الدراسة

1- سعى الإيرانيون منذ البداية نحو تأليف معيار مرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، يعمل على توحيد المحتوى التعليمي للمواد التعليمية؛ ويمكن من خلاله قياس مدى تقدم دارسي اللغة أثناء تعلمها.

2- جاءت مستويات المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها على أساس مستويات معايير عالمية منتشرة مثل: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، والإطار المرجعي للمجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية.

3- اهتم المحتوى التعليمي لمستويات هذا المعيار باحتياجات وأهداف دارسي اللغة الفارسية الناطقين بغيرها، ولعل هذا ما وضح عند تحليل المحتوى التعليمي لأحد كتب مستوى المبتدئ؛ ومن خلال الاعتماد على منهج تعليم اللغة القائم على المهام الذي يقوم- في المقام الأول- على ما يحتاج إليه المتعلم أو يمارسه في حياته اليومية خارج قاعة الدرس، ويكون موجهًا نحو اكتساب اللغة الهدف في مواقف حياتية طبيعية.

4- اهتمام المعيار المرجعي لتعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها بالتركيز على تعليم المهارات اللغوية الأربعة؛ وهو يختلف بذلك عن طرق تعليم اللغة التقليدية؛ والتي كانت قائمة في الغالب على تدريس القواعد فقط دون الاهتمام بمهارات اللغة.

5- استخدام المعيار المرجعي لمناهج معاصرة في تعليم اللغة الفارسية للناطقين بغيرها، ومن بينها منهج تعليم اللغات القائم على المهمة.

6- إمكانية تكييف هذا المعيار والاعتماد عليه عند تعليم اللغة الفارسية في الجامعات العربية، خاصة، في ظل اهتمامه بتلبية أهداف واحتياجات دارسي اللغة.

7- يؤخذ على محتوى هذا الكتاب لجوء المؤلف- في معظم الأحيان- لاستخدام الحركات الإعرابية (الفتحة، والضمة، والكسرة) لضبط بدايات الألفاظ ونهايتها؛ مُعتقدًا بذلك تسهيل عملية النطق على الدارس. هذا الأمر، وإن كان جيدًا في مسعاه؛ إلا أنه كان من الأفضل أن يلجأ المؤلف لكتابة هذه الألفاظ كتابةً صوتية توضح فعليًا حركات حرف كل لفظة. خاصة في ظل وجود بعض الألفاظ التي لا يمكن ضبط بداياتها ونهاياتها بسهولة عن طريق الحركات الإعرابية مثل: (خانه ای- زندگی- خواند- خویش- کره ای) وغيرها.

8- فيما يخص المحادثات الواردة بهذا الكتاب لجأ المؤلف إلى كتابتها باللهجتين العامية والفصحى؛ ولم يقم بالإشارة إلى الفارق بينهما سواء في بداية الكتاب؛ أو حتى في داخل النص. وكان من الأولى أن يستخدم لهجة واحدة؛ أو يوضح الفارق بينهما عبر الإشارة لذلك في بداية النص.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية

- بلقاسم اليوبى: الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وتطبيقه في تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب1، ب2، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد 3، 2017م.
- جاك. س. ريتشاردز وآخرون: معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، نقله إلى العربية د/ محمود فهمي حجازي، ود/ رشدي أحمد طعيمة، تحرير وجدي رزق غالي، ط1، الشركة المصرية العالمية للنشر "لونجمان"، القاهرة، 2007م.
- سعيد عاطف الحاج، ومحمد محمد داؤد: الإطار المرجعي المشترك للغات: أهدافها، ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، معهد اللغة العربية، 2014م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد 46، 2005م.
- علا عادل عبد الجواد وآخرون: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، 2008م.
- على عبد المحسن الحديبي وآخرون: معايير تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، الرياض، 2017م.
- محمد بن شديد البشري، معايير تدريس اللغات العالمية: أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة، "تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– قضايا وحلول"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2015م.

- هداية هداية إبراهيم: تصـــور مقترح لتعليم اللغة العربية تواصـــليًا في ضـــوء معايير الإطـار المرجعي الأوروبي المشـــترك، مجلـة اللســـانيـات العربيـة، ربيع الأول 1436هـ/2015م.

ثانيًا: المراجع الفارسية

- حسن ذو الفقاري: برنامه درسی آموزشی زبان فارسی به ملل مسلمانان، سخن سمت، شماره 15، 1384هـ.ش/ 2005م.
- حســـن ذو الفقاری: کتاب کار و راهنمای مطالعه دانش آموز "زبان فارســـی1"، انتشارات فاطمی، چاپ ششم، تهران، 1390هـ.ش/ 2011م
- رضا مراد صحرایی ودیگران: آموزش زبان فارسی برای فارسی آموزان سطح A، بنیاد سعدی، تهران، کانون زبان ایران، 1395هـ.ش/ 2016م.
- رضا مراد صحرایی، فائزه مرصوص: استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان، معاونت آموزشی وپژوهشی بنیاد سعدی، تهران، بهار 1395هـ.ش/ 2016م.
- رضا مراد صحرایی: چشم انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه درســی، مجله پژوهش های زبانشــناســی، ســال چهارم، شــماره اول، بهار وتابســتان 1391هـ.ش/ 2012م.
- رضا مراد صحراي: طراحی سطح بندی آموزشی ومحتوایی برای آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، فصـلنامه پژوهش در نظام های آموزشـی، دوره ۶، شـماره 8، پائیز 1391هـ.ش/ 2012م.
- سند نقشه جامع علمی کشور: شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، 1389هـــ.ش/ 2011م.
- سـید محمد ضـیا حسـینی: اصـول ونظریه های آموزش زبان فارسـی به غیر فارسـی زبانان، انتشارات سخن، تهران، 1385هـ.ش/ 2006م.

- سـيد محمد ضـيا حسـينى: روش تدريس زبان فارسـى به فارسـى آموزان خارجى، انتشارات سخن، تهران، 1385هـ.ش/ 2006م.
- مهدى اريسـى: وضـعيت آموزش زبان فارسـى به خارجيان در ايران، مجله گزارش، سال 3، شماره 4، سال 1387هـ.ش/ 2008م.

ثالثًا: مواقع الانترنت

- https://saadifoundation.ir/fa/page/157/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87.