

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

سال اول، شماره‌ی اول، پاییز ۱۳۹۱

واکاوی نیازهای عمومی زبانی فارسی‌آموزان^۱

افسانه غریبی
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبائی تهران

چکیده

«واکاوی نیازها»، اصطلاحی که به گفته‌ی لانگ نزدیک به ۳۰ سال است که در حوزه‌ی آموزش زبان مطرح شده است، به معنای آگاهی کامل از نیازهای زبان‌آموزان در زبان مقصد است که بر اساس آن دوره‌های آموزشی طراحی، محتوای دروس مشخص و آزمون‌ها طرح و ارزیابی می‌شوند. منظور از «نیاز»، فاصله‌ی وضعیت فعلی با وضعیت مطلوب است و یک برنامه‌ی مناسب و تصمیم‌گیری درست باید در صورت امکان و به بهترین روش این خلاء را پر کند. واکاوی نیازها، بخشی از برنامه‌ریزی آموزشی نیز هست؛ زیرا، بسیاری از مسائل آموزش مانند استفاده از داده‌های طبیعی و مسائلی از این دست نیازمند داده‌های نیازسنجی است. در زبان فارسی هیچ پژوهشی در حوزه‌ی واکاوی نیازهای عمومی فارسی‌آموزان انجام نشده است؛ اگرچه مراکزی مانند "جامعه‌المصطفی" برنامه‌ی آموزشی مطابق با اهداف این مرکز دارند، اما هیچ دوره‌ی آموزشی یا کتاب درسی‌ای بر اساس نیازهای عمومی فارسی‌آموزان نوشته نشده است. مبنای چهارچوب، ترتیب و محتوای دروس سلیقه‌ی نویسندگان است و پیکره‌ای از نیازهای زبان‌آموز این ارکان را مشخص نمی‌کنند.

کلیدواژه‌ها

برنامه‌ی آموزشی، نیاز، نیازسنجی، آموزش زبان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله : ۱۳۹۰/۱۱/۲۳ تاریخ پذیرش نهایی مقاله : ۱۳۹۱/۰۵/۲۵
نشانی پست الکترونیکی نویسنده : afsaneh.gharibi@yahoo.com

۱- مقدمه

کاربرد زبان، در هر موقعیت و شرایطی به هدف افراد بستگی دارد و آموختن زبان دوم، نیز پیرو اهداف خاصی است. پیش از هرگونه برنامه‌ریزی برای یک دوره‌ی آموزش زبان، باید این پرسش مطرح شود: "چرا فرد قصد دارد این زبان را بیاموزد؟" این پرسشی است که همه‌ی طراحان و برنامه‌ریزان دوره‌های آموزش زبان در تمام حوزه‌های آموزشی، باید از خود بپرسند. پاسخ به چرایی این پرسش، گام اصلی در یک برنامه‌ی آموزشی است. چنان‌چه این گام اولیه و اساسی را نادیده بگیریم، نباید انتظار نتیجه‌ی مطلوب از فرایند یادگیری دیگری داشته باشیم.

آیا زبان‌آموز باید مسلط بر نکته‌ها و مقوله‌های دستوری باشد؟ آیا نیاز زبان‌آموز یادگیری بخشی از گفتارها و ساختارهای درست دستوری است؟ آیا زبان‌آموز باید از موقعیت‌هایی که در زبان مقصد در آن قرار می‌گیرد آگاه باشد؟ این نمونه‌ها و پرسش‌های اصلی دیگر که ساده، اما بنیادین هستند، تعیین می‌کند که نیاز زبان‌آموز نه یکی از این جنبه‌های ارتباطی، یعنی، نیازهای زبان‌شناختی (مقوله‌های دستوری)، موقعیت‌ها یا کارکردها یا هر چیز دیگری، بلکه روش شناخت و واکاوی نیازهای زبان‌آموز، چه شیوه‌ای خواهد بود.

«واکاوی نیازها»^۱، اصطلاحی که به گفته‌ی لانگ، نزدیک به ۳۰ سال است در حوزه‌ی آموزش زبان مطرح شده و به معنای آگاهی کامل از نیازهای زبان‌آموزان در زبان مقصد است، که بر اساس آن، دوره‌های آموزشی، طراحی، محتوای درس‌ها و آزمون‌ها مشخص و ارزیابی می‌شوند. منظور از «نیاز»، فاصله‌ی وضعیت فعلی با وضعیت مطلوب است و یک برنامه و تصمیم‌گیری درست، باید تا حد امکان به صورت مطلوب و به بهترین روش، این خلاء را پر کند.

اگرچه اصطلاح واکاوی نیازها در زبان‌شناسی کاربردی، بیشتر در زمینه‌ی آموزش زبان و عمدتاً انگلیسی، برای اهداف خاص^۲ مطرح شده است، اما اگر بخواهیم نگاهی کلی به مسئله (بررسی نیازها) بیندازیم، متوجه می‌شویم که توجه به نیازهای عمومی^۳، در زبان مقصد نیز به نوعی، هدفی خاص محسوب می‌شود. بریندلی (۱۹۸۹)، معتقد است که نیاز، هیچ‌گاه تعریف دقیقی نداشته و همیشه در ابهام باقی مانده است. به همین دلیل، جانسون اعتقاد دارد که برای تعریف این مفهوم باید از حوزه‌های دیگر بهره بگیریم؛ مانند حوزه‌ی آموزش و پرورش که در آن نیاز، «خلاء میان آن‌چه هست و آن‌چه باید باشد، تعریف می‌شود» و آن‌چه مهم است، تصمیم‌گیری در مورد چیزی است که باید باشد. به عبارت دیگر، تعریف نیاز، بستگی به تعبیرهای بافتی متفاوت دارد. لاسن می‌گوید: "مشخص کردن چیستی نیاز، یک

¹ Needs analysis

² ESP

³ General needs

کشف نیست؛ بلکه تعریف آن باید بر اساس قضاوت افراد باشد؛ افرادی که مسوولیت برنامه‌ریزی و تشخیص این نیازها را به عهده دارند" (لاسن، ۱۹۷۹: ۳۷). در نهایت، آنچه مشخص کننده‌ی نیاز است، توافق و ارزیابی کارشناسان است؛ نه اینکه، نیاز، مفهوم از پیش تعیین شده‌ای باشد که باید کشف گردد. ارائه‌ی تعریف مشخصی از اهداف خاص، به نظر کمی سخت می‌رسد، اما به طور کلی، وقتی زبان‌آموز قصد دارد از زبان در یک شغل یا محیط خاص (در شرایط ویژه‌ای) استفاده کند، زبان‌آموزی با هدف خاصی صورت می‌گیرد؛ در غیر این صورت، نیازهای زبان‌آموزان، عمومی خواهند بود. برای مثال، همه‌ی افراد در هر حرفه، در هر سن یا هر وضعیت اجتماعی و صرف‌نظر از این که می‌خواهند پس از آموختن زبان مقصد، آن را در چه شرایطی و حرفه‌ای به کار برند، باید بتوانند در محیط زبان دوم، یک سلام و احوال‌پرسی ساده را آغاز کنند و آن را ادامه دهند و به اتمام برسانند؛ یا این که، باید بتوانند به طور مناسب و موفقیت‌آمیز، با دیگری موافقت یا مخالفت کنند و نظر او را درباره‌ی موضوعی بپرسند. اینها نمونه‌هایی از نیازهای عمومی زبان‌آموزان هستند که جهت‌گیری به سوی حرفه و محیط خاصی ندارد؛ اما برای مثال یک پرستار، باید با اصطلاحات تخصصی رشته‌ی خود آشنا باشد و بتواند گزارش درستی از وضعیت بیمار را ثبت کند و از این رو، نیازمند مواد و شیوه‌های آموزشی متفاوتی برای رسیدن به این هدف است.

در زبان فارسی پژوهشی در حوزه‌ی واکاوی نیازهای عمومی فارسی‌آموزان انجام نشده است؛ اگرچه مراکزی مانند "جامعه‌المصطفی" برنامه‌ی آموزشی مطابق با اهداف این مرکز دارند، اما هیچ دوره‌ی آموزشی یا کتاب درسی خاصی بر اساس نیازهای عمومی فارسی‌آموزان، نوشته نشده است: چارچوب، ترتیب و محتوای درس‌ها، به سلیقه‌ی نویسندگان است و پیکره‌ای از نیازهای زبان‌آموز این ارکان را مشخص نمی‌کنند.

۲- تدوین برنامه‌ی آموزشی

ملکی می‌گوید: «فرایند یادگیری، با عوامل مختلفی ارتباط دارد که هر یک از آن‌ها در چگونگی تحقق یادگیری مؤثر است. استعدادها و توانایی‌های یادگیرنده، محتوای برنامه‌ی درسی، نقش معلم، ارتباط متقابل دانش‌آموزان، فضای یادگیری، وسایل کمک آموزشی و ... هر کدام به گونه‌ای خاص، در یادگیری مؤثرند. ارتباط و نقش هر کدام از این عوامل را به دو صورت می‌توان بررسی کرد: نخست این که، بین عوامل یاد شده هماهنگی منطقی وجود نداشته باشد و هر کدام بدون توجه به عامل دیگر، بررسی شود. در این حالت، یادگیری مؤثر حاصل نمی‌شود و تعلیم و تربیت از عمق و تأثیر لازم برخوردار نخواهد شد. حالت دوم، این است که همه‌ی عوامل مؤثر در یادگیری به صورت یک نظام دیده

شوند و هر عامل جزئی از یک کل محسوب شود. در این حالت، به طور طبیعی عناصر، تحت قواعد و شرایط از قبل تعیین شده با هم مرتبط می‌شوند و فعالیت و ویژگی‌های هر عنصر، با توجه به عناصر دیگر جهت داده می‌شوند» (ملکی، ۱۳۸۲: ۱).

در ادامه، برنامه‌ی آموزشی از دو دیدگاه عمومی (برنامه‌ی آموزشی به معنای کل) و خصوصی (برنامه‌ی آموزشی از دید آموزش زبان دوم یا خارجی)، توضیح داده خواهد شد.

۳- مفهوم برنامه‌ی آموزشی و دیدگاه‌های آن

« مجموعه‌ی قواعد و ضوابطی که به عوامل و عناصر مرتبط با یادگیری، منطق و سازمان می‌دهد، برنامه‌ی درسی، نام دارد» (ملکی، ۱۳۸۲: ۱).

به قول ملکی، در مورد برنامه‌ی درسی، تعریف واحدی مورد توافق نیست. هر یک از صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی، با توجه به برداشت خود از ماهیت فراگیر و برنامه‌ی درسی، تعریف ویژه‌ای از آن ارائه می‌دهند. او نگرش‌های اساسی در برنامه‌ی درسی را عنوان و توصیف می‌کند و در نهایت، بر اساس آن‌ها سعی می‌کند تعریفی جامع ارائه دهد که در ادامه، این نگرش‌ها را توضیح می‌دهیم.

۳-۱- نظریه‌های برنامه ریزی درسی

ملکی، سه نگرش اساسی به تعریف برنامه درسی را توضیح می‌دهد که عبارت است از: ۱) دیدگاه رشد و توسعه‌ی فرایندهای ذهنی و عقلی ۲) منطق‌گرایی علمی ۳) تحقق خود؛ بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی^۵

۱) دیدگاه رشد و توسعه‌ی فرایندهای ذهنی و عقلی

در این دیدگاه، برنامه‌ی درسی در خدمت رشد و توسعه‌ی فرایندهای ذهنی قرار می‌گیرد. مدافعان این دیدگاه، بر این باورند که مهم‌ترین نقش و کارکرد مدرسه‌ها عبارت است از:

الف) کمک به دانش آموزان، برای اینکه چگونه یاد گرفتن را بیاموزند.

ب) فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان، برای تقویت انواع مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی.

بر اساس این دیدگاه، انسان از مجموعه‌ای توانایی‌ها و استعدادهای مستقل از یکدیگر، مانند قدرت استنباط، قدرت تحلیل، پیش‌بینی، توانایی حل مسئله، قدرت حفظ کردن و ... برخوردار است. حامیان این دیدگاه، مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش، به دانش‌آموزان هستند و برای آن، هیچ ارزش و

⁵ social reconstruction or social adaption

اصالتی قائل نیستند و حتی آموزش نظریه‌ها و مبانی علوم نظری را نیز به دانش‌آموزان، از این قاعده مستثنا نمی‌دانند.

برنامه‌ی درسی مبتنی بر این دیدگاه، اغلب از نوع برنامه‌های «مسئله-محور» (problem-centered) است. در این نوع برنامه‌ی درسی، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آن‌ها هستند شناسایی کنند و معلم نقش راهنما و آسان‌کننده فرایند یادگیری و غنی‌سازی محیط آموزشی را به عهده دارد.

۲) منطق‌گرایی علمی

طرفداران این دیدگاه، معتقدند که نقش اصلی مدرسه، عبارت است از تقویت قوای ذهنی دانش‌آموزان، در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالایی یادگیری دارند. بر خلاف دیدگاه قبل که فرایند-محور است و ارزش و اصالت محتوا را در برنامه مورد تردید قرار می‌دهد، دیدگاه منطق‌گرای علمی، بر محتوا تأکید دارد.

در این دیدگاه، کارکرد مدارس و پرورش عقلی افراد از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه‌ی فراگیری غنی‌ترین دستاوردها و آثار عقلی بشر است. بر اساس این نظریه، در انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی و آموزش آن، باید به آن دسته از مفاهیم توجه کرد که فرد خود، نمی‌تواند از جامعه کسب کند و لازم است فقط در مدرسه فرا گرفته شود.

۳) تحقق خود

در این دیدگاه، فرد عبارت است از محور و منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌ی درسی، طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه، ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و همفکری دانش‌آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه، هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده، توصیه نشده است و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه، به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، به طور یقین، مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان و شرایط متنوع آنان نخواهد بود. زیربنای فکری این دیدگاه، این است که موجودات زنده، طی فرآیندی که از درون آغاز و به بیرون منتهی می‌شود (inside-out) رشد و کمال پیدا می‌کنند؛ یعنی، فرایند رشد و کمال از درون آغاز شده و به بیرون منتهی می‌شود و نه بر عکس (outside-in). کاربرد این تفکر در برنامه‌ریزی درسی، در طراحی برنامه‌ها این است که برنامه‌ریز باید به سراغ دانش‌آموز رود و نیازها و علایق او را تشخیص دهد؛ در حالی که، از بیرون و با نادیده گرفتن نیازها، استعدادها و علاقه‌های دانش‌آموز، نمی‌توان این نوع تعلیم و تربیت را در مسیر صحیح هدایت کرد.

در این دیدگاه، نیازهای جامعه بر نیازهای فرد تقدم دارد و شامل دو نظریه است:

(۱) نظریه‌ی حال‌نگر

(۲) نظریه‌ی آینده‌نگر

نظریه‌ی حال‌نگر، معتقد است که مسیر تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق وضعیت موجود در اجتماع باشد. در مقابل این دیدگاه، نظریه‌ی آینده‌نگر است؛ طرفداران این نظریه معتقدند که برنامه‌های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است در عوض، جامعه، به نیازهای مطلوب و آرمانی توجه کند.

وجه اشتراک این دو نظریه، با وجود تفاوت فراوانی که با یکدیگر دارند، این است که هر دو، اجتماع را منبع اساسی اطلاعات برنامه‌ریزی درسی می‌دانند، ولی در تشخیص نیازها، هر کدام مسیر متفاوتی دارند. یک نظریه، دیدگاهش به نیاز این است که دانش‌آموز، برای ورود به اجتماع آماده شود و برای ایفای نقش خود به‌عنوان یک شهروند، مهارت‌های لازم را کسب کند. نظریه‌ی دیگر، ایجاد تغییر و تحول بنیادی و درخشش افکار و عقاید انقلابی و بنیادی را در ذهن دانش‌آموز تعقیب می‌کند تا او را برای ایفای نقش، جهت تحول اساسی در وضعیت کنونی اجتماع آماده کند.

۳-۲- برنامه‌ریزی آموزشی، در حوزه‌ی آموزش زبان

سالانه افراد زیادی تلاش می‌کنند یک زبان جدید را بیاموزند. برنامه‌ریزان آموزشی و مدرسان فراوانی، به تهیه و تدوین مواد درسی، بهبود شیوه‌های تدریس، مطالعه‌ی مسائل زبانی و طراحی شیوه‌های مفید ارزیابی و آزمون‌سازی می‌پردازند، اما این فعالیت‌ها بر چه مبنایی استوارند؟ سلیقه‌ی چه افرادی در این امر دخیل است؟ هر یک از این مراحل چه اصولی دارند؟ این‌ها پرسش‌هایی است که در ابتدای هر برنامه‌ی آموزش زبان مطرح می‌شود. این پرسش‌ها و پاسخ آن‌ها، در واقع مبنای یک برنامه‌ی آموزشی هستند.

ریچاردز (۲۰۰۹)، پرسش‌های زیر را مطرح می‌کند؛ زیرا معتقد است با روشن شدن پاسخ این پرسش‌ها، به یک برنامه‌ی آموزشی مناسب می‌رسیم. این سؤال‌ها عبارتند از:

- (۱) شیوه‌های به کار گرفته شده برای تعیین محتوای زبانی برنامه‌ی آموزشی چیست؟
- (۲) نیازهای زبان‌آموزان چه چیزهایی هستند؟
- (۳) نیازها چگونه تعیین می‌شوند؟
- (۴) عوامل بافتی که باید در طراحی برنامه‌ی آموزشی در نظر گرفته شود کدام است؟
- (۵) اهداف عینی تدریس، دارای چه ماهیتی هستند؟
- (۶) در انتخاب، تطابق و طراحی مواد آموزش یک زبان، چه نکته‌هایی دخیل است؟
- (۷) تأثیر یک برنامه‌ی آموزشی را چگونه می‌توان سنجید؟

نکته‌های ذکر شده، تنها برای تعیین محتوای یک درس نیست؛ مفهوم تدوین "برنامه‌ی آموزشی"^۶ بسیار فراتر از مفهوم "طرح درس"^۷ است، گرچه طرح درس، بخشی از برنامه‌ی جامع آموزشی را تشکیل می‌دهد. در واقع، برنامه‌ی آموزشی متشکل از: "طرح درس، اصول تدریس و آزمون‌سازی" است که هر کدام مراحل دارند، اما مهم‌ترین مسئله در هر کدام از این بخش‌ها، "انتخاب" است. شک نیست که ما قادر به آموختن کلیت یک زبان به افراد غیربومی نیستیم؛ زیرا ساختارها، واژگان، موقعیت‌ها و کارکردهای یک زبان، بی‌شمار و در حال تغییرند و وظیفه‌ی برنامه‌ی آموزشی در همه‌ی ابعادش، انتخاب از میان داده‌های گسترده است. انتخاب واژگان و دستور زبان در سال‌های ۱۹۶۰-۱۹۵۰، دغدغه‌ی اصلی اصول آموزش و طراحی درس بود؛ پس از آن، توجه به کارکردهای زبان موجب طرح رویکردهای ارتباطی شد و در نتیجه، معیار انتخاب نیز تغییر کرد. به‌طور کلی، انتخاب با هر معیاری که صورت بگیرد، به «نیاز» زبان‌آموزان توجه دارد و این امر به نوبه‌ی خود زمینه‌ی برنامه‌ریزی آموزش زبان را به "آموزش زبان برای اهداف خاص" سوق می‌دهد. توجه به مرتبط ساختن یک دوره‌ی آموزش زبان با نیازهای زبان‌آموزان، به ظهور جنبش آموزش زبان برای اهداف خاص^۸ منجر شد (ریچاردز، ۲۰۰۹).

دیدگاه جدید به این امر توجه می‌کند که یک دوره‌ی آموزشی، نه بر اساس زبان، بلکه باید بر اساس نیازهای زبانی طراحی شود (ریچاردز، ۲۰۰۹). از این رو، تلاش‌های زیادی مانند مدل مانبی (۱۹۷۸)، هاجینسون و واترز (۱۹۸۷) و لانگ (۲۰۰۵) که در بخش‌های بعد مفصل درباره‌ی آن‌ها صحبت خواهد شد، در زمینه‌ی آموزش زبان برای اهداف خاص، به‌ویژه آموزش زبان انگلیسی، صورت گرفت تا مدلی ارائه دهند که بتواند نیازها را بر پایه‌ی نظم و دقت مشخص کند. در مدلی که نیشن و ماکالیستر^۹ (۲۰۱۰)، از برنامه‌ی آموزشی ارائه می‌دهند، اهداف در نقطه‌ی مرکزی قرار دارند؛ زیرا در هر برنامه‌ی آموزشی، ضروری است بدانیم چرا زبان آموخته می‌شود و زبان‌آموزان به چه چیزی نیاز دارند تا به هدف برسند. همان‌طور که در این مدل ملاحظه می‌شود، نیازها در کنار اصول و محیط، بخش‌های اصلی برنامه را تشکیل می‌دهند. نیشن (۲۰۱۰)، تمامی اصول و مراحل را که در سراسر کتاب خود برای طراحی و اجرای یک برنامه‌ی آموزشی ذکر می‌کند، بر اساس «نیاز» معرفی می‌کند و اعتقاد دارد اگرچه "تکلیف‌ها، عنوان‌ها و موضوع‌ها" واحدهای عمده‌ی یک برنامه‌ی آموزشی هستند، اما واژگان، دستور و گفتمان نیز واحدهای مهمی هستند که باید در بررسی و ارزیابی برنامه‌ی آموزشی و طرح

^۶ curriculum development

^۷ syllabus design

^۸ LSP=Language for Specific purposes

^۹ Nation and Macalister

درس به آن‌ها توجه کرد تا مطمئن شویم که زبان‌آموزان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی نیز می‌توانند نیازهای زبانی خود را برطرف کنند.

۴- منظور از واکاوی نیازها چیست؟

واکاوی نیازها، روندی است که نیازهای زبان‌آموزان را تشخیص می‌دهد و آن‌ها را در پایه‌های مناسب نظری قرار می‌دهد، تا بر مبنای آن بتوان یک دوره‌ی آموزش زبان را طراحی کرد. علاوه بر این، واکاوی نیازها بخشی از برنامه‌ریزی آموزشی نیز هست؛ زیرا بسیاری از مسائل آموزش مانند استفاده از داده‌های طبیعی و عنوان‌هایی این‌گونه، بستگی به داده‌های نیازسنجی دارند. نیازسنجی، باعث نزدیک‌تر شدن یادگیری به آموزش می‌شود (کیویت، ۲۰۰۹ و آخیلا و آزکا، ۲۰۱۰).

برویک می‌گوید: "تایلر (۱۹۴۹) اگرچه اولین کسی نیست که طرفدار برنامه‌ریزی آموزشی نظام‌بنیاد است، اما بی‌شک صریح‌ترین و روشن‌ترین دیدگاه را دارد" (برویک، ۱۹۸۹: ۴۹). در دیدگاه او چهار پرسش اصلی مطرح می‌شود که همچنان مبنای بسیاری از برنامه‌های آموزشی هستند:

(۱) در دوره‌ی آموزشی چه اهدافی را باید دنبال کنیم؟

(۲) انواع تجربه‌های آموزشی که با احتمال بیشتری می‌توانند در رسیدن به این اهداف مفید باشند، کدامند؟

(۳) چگونه تجربه‌های آموزشی می‌توانند به نحو مفیدی سازمان‌دهی شوند؟

(۴) چگونه متوجه می‌شویم به اهداف موردنظر دست یافته‌ایم؟

برای پاسخ به این پرسش‌ها، طرح‌های^{۱۰} بی‌نهایتی وجود دارد. طرح‌هایی که برویک (۱۹۸۹) برای زبان‌شناسی کاربردی (آموزش زبان) مطرح می‌کند عبارت است از: طراحی یک دوره برمبنای پیکره‌ی سازمان‌یافته‌ای از دانش. تأکید این چهارچوب بر اصول آکادمیک (پیکره‌های دانش دیگر) است و این مسئله با محتوا و روش‌های آموزشی یک دوره ارتباط مستقیم دارد؛ اگرچه تأکید این چهارچوب، بر رشد هوش زبانی زبان‌آموز است، ولی نکته‌ی اساسی، انتقال پیکره‌ی نظام‌مندی از دانش است؛ مثلاً، نکات دستوری پایه یا کارکردهای ارتباطی اولیه، آن‌طور که در طرح درس ساختارگرا^{۱۱} یا کارکردگرا^{۱۲} می‌بینیم.

طراحی دوره برمبنای توانمندی‌های خاص، نمونه‌ی دیگری از این طرح‌ها است که بر یادگیری مهارت‌ها، برای اهداف ویژه‌ای تأکید دارد. منظور از مهارت‌ها، مهارت‌های چهارگانه‌ی "خواندن، نوشتن،

¹⁰ design

¹¹ structural

¹¹ functional

شنیدن و نگارش" است، در برابر مهارتی مثل سفارش یک فنجان قهوه در کافی‌شاپ. مشخص کردن ماده‌های زبانی^{۱۳}، به‌ویژه، در دوره‌های "زبان برای اهداف ویژه"^{۱۴}، مؤلفه‌ی اصلی این چهارچوب است. طرح‌های ارائه شده‌ی دیگر عبارتند از: طراحی یک دوره بر مبنای فعالیت‌ها و مسائل اجتماعی؛ طراحی دوره بر مبنای فرایندهای شناختی یا فرایندهای یادگیری؛ برنامه‌ریزی بر مبنای احساسات و نگرش‌ها و سرانجام طراحی بر مبنای نیازها و علاقه‌مندی زبان‌آموزان. به اعتقاد برویک، اگرچه طرح‌های ذکر شده، کامل‌ترین برنامه‌ی آموزشی نیستند، ولی تأثیر گذارترین طرح‌ها، در برنامه‌ریزی آموزش زبان بوده‌اند.

۴-۱- رویکردهای مطرح در نیازسنجی

در فرایند ارتباط زبانی برای مشخص کردن نیاز زبان‌آموز، چند رویکرد بیان شده است. این رویکردها در نیازسنجی، عبارتند از:

۴-۱-۱- مدل جامعه‌شناسی زبان^{۱۵} از مانبی (۱۹۷۸)

مدلی که مانبی ارائه کرد، به نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان توجه دارد. در این مدل، سعی بر این است که ارکان ارتباط، از جمله: رویدادهای ارتباطی، کانال ارتباط، مشارکان ارتباط و موقعیت‌های مختلف در ارتباط و مانند آن در نظر گرفته شوند، اما به اعتقاد وست (۱۹۹۴)، مدل مانبی پیچیده، غیر عملی، انعطاف‌ناپذیر و زمان‌بر است و به جای به دست آوردن اطلاعاتی از زبان‌آموز، اطلاعاتی درباره‌ی او کسب می‌کند. به اعتقاد کوپت (۲۰۰۹)، با وجود نقدهایی که بر این مدل بود، اما در توسعه‌ی شیوه‌های ارتباطی آموزش زبان، تأثیر زیادی داشته است.

۴-۱-۲- رویکرد نظام‌مند^{۱۶} از رایتریش و چنسلر (۱۹۷۷)

مدل رایتریش و چنسلر، خلأ موجود در مدل مانبی را پر کرده و انعطاف‌پذیر است و بیشتر به زبان‌آموز توجه دارد. در مدل آن‌ها نیازهای زبان‌آموز، پیش از آغاز دوره و نیز در طول آن، توسط خود زبان‌آموز و برنامه‌ریزان آموزشی بررسی می‌شود، اما رایتریش و چنسلر (۱۹۷۷) توصیه کرده‌اند که برای جمع‌آوری داده، در نیازسنجی، باید از بیش از یک روش استفاده شود. کوپت می‌گوید: "اگرچه نقدهای زیادی بر این مدل ارائه نشده است، اما در آن دو نقطه ضعف وجود دارد؛ یکی عدم توجه به نیازهای زبان‌آموزان در دنیای واقعی و دیگر، اعتماد بیش از حد به درکی که

¹² objectives

¹³ language for specific purpose

¹⁴ sociolinguistic model

¹⁵ systemic approach

خود زبان‌آموزان از نیازهایشان دارند" (کوپت ۲۰۰۹: ۲۱۱). این نکته قابل تأمل است؛ زیرا به عقیده‌ی لانگ (۲۰۰۵)، بسیاری از زبان‌آموزان، درک درستی از نیازهایشان ندارند.

۴-۱-۳- رویکرد زبان‌آموز-محور^{۱۷} از هاجینسن و واترز (۱۹۸۷)

به اعتقاد هاجینسن و کاترز (۱۹۸۷)، یک چهارچوب برای نیازسنجی، بیشتر از آن‌که به نیازهای زبان توجه کند، باید چگونگی فرایند یادگیری را بررسی کند؛ بنابراین، در این مدل دو رکن اصلی وجود دارد: نیازهای مقصد؛ یعنی "آن‌چه زبان‌آموز باید در موقعیت مقصد انجام دهد و نیازهای یادگیری او". رکن دوم نیز شامل این مباحث است: زبان‌آموز کیست؟ چه پیشینه‌ای دارد؟ جنس و سن و ویژگی‌های قومیتی او چیست؟ و ... این دو محقق نیز مانند رویکرد نظام‌مند، به جمع‌آوری داده از طریق شیوه‌های متفاوت مانند مصاحبه، مشاهده و ... تأکید دارند.

۴-۱-۴- رویکرد زبان‌آموز-محور از برویک و بریندلی (۱۹۸۹)

در مدل برویک و بریندلی، به سه طریق به نیاز زبان‌آموز توجه شده است: دسته‌ی اول، نیازهای ادراکی^{۱۸} در برابر نیازهای احساسی^{۱۹}، دسته‌ی دوم، تعبیرهایی که رویکرد تولیدی دارند در برابر رویکردهای فرایندی و دسته‌ی سوم، نیازهای کمی^{۲۰} در برابر نیازهای کیفی^{۲۱}. تفاوت نیازهای ادراکی و احساسی آن است که دسته‌ی اول، از دیدگاه متخصصان آموزش است و دسته‌ی دوم از دید زبان‌آموز. در رویکرد تولیدی، توجه به زبانی است که زبان‌آموز، در موقعیت مقصد به کار می‌گیرد و در رویکرد فرایندی، نکته‌ی مهم این است که فرد چگونه به موقعیت‌های مختلف شامل متغیرهای شناختی و ... پاسخ می‌دهد (برویک و بریندلی ۱۹۸۹). نیازهای کمی نیز، اطلاعاتی واقعی از زندگی زبان‌آموزان و مشکلات سطح بسندگی فعلی زبانی آنان، ارائه می‌دهد و نیازهای کیفی، اطلاعاتی که عوامل شناختی مانند شخصیت، نگرش، انتظارات و استراتژی‌های یادگیری را مد نظر دارد. مورد دیگر، رویکرد فعالیت-محور لانگ (۲۰۰۵) است که چهارچوب این پژوهش بوده است و از این رو، در بخش جداگانه‌ای مبانی آن توضیح داده خواهد شد. به اعتقاد کوپت (۲۰۰۹)، بر مبنای رویکردهای ذکر شده، برای نیازسنجی می‌توان این اصول را برشمرد:

۱- ضروری است برای نیازهای ارتباطی اولویت قائل شد.

¹⁶ learner-centered approach

¹⁷ perceived

¹⁸ felt needs

¹⁹ objective

²⁰ subjective

۲- به اعتقاد هاجینسن و واترز (۱۹۸۷)، یادگیری موقعیت‌های ارتباطی به‌تنهایی برای آموختن زبان کافی نیست و باید به متغیرهای شناختی نیز در یادگیری توجه کرد؛ بنابراین، اصل دوم آن است که نیازهای یادگیری نیز، به اندازه‌ی نیازهای ارتباطی، مهم و درخور توجه هستند.

۳- مورد دیگر توجه به بافت آموزشی است.

۴- به اعتقاد برویک و بریندلی (۱۹۸۹)، نیازسنجی باید برپایه‌ی انتظارات، تعبیرها و ارزیابی‌های افراد مختلف باشد. منابع مختلف داده‌های مراکز آموزشی، معلمان و زبان‌آموزان هستند که در آثاری چون: (رایتریش و چنسلر) و کوپت (۲۰۰۹)، به آنها اشاره شده است.

۵- نیازسنجی، از شیوه‌هایی متعدد برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده می‌کند. شیوه‌هایی مانند مصاحبه‌های فردی، مشاهده‌ی کلاس، گردآوری نمونه‌هایی از تکلیف‌های زبان‌آموزان، مصاحبه‌های گروهی و ارزیابی مواد آموزشی، هر یک مزایای خاصی دارند و کوپت (۲۰۰۹: ۲۱۵)، به نمونه‌هایی از پژوهش‌هایی که این مزایا را نشان داده‌اند، اشاره کرده است.

۶- نیازسنجی باید به‌عنوان فرایندی در حال پیشرفت، فرض شود؛ زیرا نیازهای زبان‌آموزان با توجه به متغیرهای بافتی و عوامل مؤثر انسانی، به مرور تغییر می‌کنند.

۴-۱-۵- رویکرد فعالیت- محور^{۲۲} از لانگ (۲۰۰۵)

به اعتقاد لانگ، زبان‌آموزان از دیدگاه شناختی، بسیار فعال‌تر و مستقل‌تر از آن هستند که ما می‌پنداریم. متخصصان در زمینه‌ی آموزش، فکر می‌کنند زبان‌آموز، همان چیزی را می‌آموزد که ما به او یاد می‌دهیم و درست در لحظه‌ای آن را فرا می‌گیرد که ما آن را به او آموزش می‌دهیم. به قول لانگ موضوعاتی نظیر "ساختارهای دستوری یا هر عنصر زبانی دیگر، مانند کارکردها، مفاهیم و ...، هدف اصلی آموزش نیستند و مدلی را برای نیازسنجی مفید می‌داند که بر اساس فعالیت^{۲۳}ها بنیان گذاشته شده باشد". لانگ (۱۹۹۲)، مزیت رویکرد فعالیت- محور را بر دیگر رویکردها، نزدیک بودن مفاهیم آن به نیازهای واقعی زبان‌آموز می‌داند. همچنین برتری مدل لانگ، در مقایسه با مدل‌های دیگر این است که لانگ از منابع^{۲۴} و شیوه^{۲۵}های مختلف برای جمع‌آوری داده‌ها در نیازسنجی استفاده می‌کند.

²² task – based approach

²² task

²³ source

²⁴ method

• منابع جمع‌آوری داده در مدل لانگ

منابعی که پیش از مدل لانگ برای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌هایی چون لینگ و دیگران (۲۰۰۱) مورد استفاده قرار گرفته، عبارتند از:

(۱) پیشینه‌های چاپ‌شده و چاپ‌نشده

منظور پژوهش‌هایی است که قبلاً درزمینه‌ی واکاوی نیازها برای دوره‌های خاص انجام شده است؛ برای نمونه، فرهنگ "عنوان شغل"^{۲۶} هاست که برمبنای ده‌ها هزار پژوهش انجام‌شده، درباره‌ی شغل‌ها و دیگر داده‌ها نوشته شده است. (لانگ، ۲۰۰۵)

(۲) زبان‌آموزان

به اعتقاد لانگ، زبان‌آموزان کاملاً حق دارند در برنامه‌ریزی درسی خود دخالت داشته باشند؛ اگر چه به عقیده‌ی وی بر خلاف نظر کسانی چون لانگ، زبان‌آموزان الزاماً یک منبع پایا نیستند و نمی‌توان کاملاً به داده‌های آنان اعتماد کرد، اما بیشتر زبان‌آموزان درک درستی از نیازهای خود دارند. در دوره‌ی آموزش زبان، میزان آگاهی زبان‌آموزان درباره‌ی نیازهایشان به شرایط آنان بستگی دارد؛ برای نمونه، لانگ مهاجران را مثال می‌زند که اغلب چنین آگاهی‌ای ندارند و ترجیح می‌دهند معلمان برای آنان تصمیم بگیرند.

(۳) معلمان و متخصصان زبان‌شناسی کاربردی

به اعتقاد لانگ، کمتر می‌توان به سلیقه‌ی زبان‌شناسان کاربردی، اعتماد کرد؛ زیرا آنان تجربه‌ی زیادی از فضای خاص آموزشی ندارند. بنا به گفته‌ی او، پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند که اختلاف زیادی میان سلیقه‌ی این دسته از زبان‌شناسان و متخصصانی که مستقیماً با حوزه‌ی آموزش زبان سر و کار دارند، وجود دارد (لانگ، ۲۰۰۵).

(۴) بخش متخصصان

اگر قرار است زبان‌آموزان، زبان را برای هدف خاصی یاد بگیرند، افرادی که در آن بخش مشغول به کار هستند، متخصص محسوب می‌شوند. لانگ می‌گوید: "اغلب این افراد داده‌های ناپایایی از نیازها ارائه می‌دهند و خودشان هم آگاهی زیادی از نیازها ندارند. این افراد کمتر به وظیفه‌ی زبانی خود در آن شغل آگاهند و از این رو نمی‌توانند در شغل خود با فردی از زبان مقصد، ارتباط موفق برقرار کنند" (لانگ، ۲۰۰۵: ۲۸-۲۷).

(۵) ترکیب منابع^{۲۷}

لانگ اعتقاد دارد اگرچه هر کدام از این منابع، داده‌های خوبی در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهند، اما به‌تنهایی منبع قابل اعتمادی نیستند و هر کدام خطاهای خاص خود را دارند. داده‌ها زمانی می‌توانند قابل اعتماد و پایا باشند که از منابع متعدد جمع‌آوری شوند. این نوع جمع‌آوری داده، یک برنامه‌ی طولانی است که در نتیجه‌ی آن، می‌توان تعابیر قابل اعتمادتری از داده‌ها داشت و در تشخیص نیازهای زبان‌آموزان، تا جایی که امکان دارد، به نیازهای واقعی که در اولویت قرار دارند نزدیک شد.

• روش‌های جمع‌آوری داده‌ها در مدل لانگ

روش‌هایی که پیش از مدل لانگ برای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌هایی چون: دیویس (۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفته‌اند، عبارتند از:

(۱) مصاحبه‌ها

یکی از راه‌های پی بردن به فکر افراد (یعنی طراحان برنامه‌ی آموزشی و زبان‌آموزان در مورد نیازهایشان)، پرسیدن سؤالاتی از آنان است. مصاحبه‌ها، اگرچه مشکلات خاص خود را دارند، مثلاً ممکن است جهت‌گیری داشته باشند یا تحلیل داده‌هایشان بسیار مرتبط با سلیقه‌ی تعبیرکنندگان باشد؛ با این حال، چنانچه مصاحبه‌کننده از این مشکلات آگاه باشد، داده‌های خوبی را از این طریق می‌توان جمع‌آوری کرد. مصاحبه‌ها شامل دو نوع: "ساختاری و غیر ساختاری" هستند.

(۲) پرسش‌نامه‌ها

با این‌که پرسش‌نامه هم، همان مشکلات مصاحبه‌های ساختاری را دارد، اما از طریق آن‌ها اطلاعاتی فراوان، استاندارد شده و سازمان‌یافته از نمونه‌ها جمع‌آوری می‌شود که این اطلاعات، ارزان و سریع است و به راحتی می‌توان آن‌ها را مدیریت کرد (لانگ، ۲۰۰۵).

(۳) مشاهده‌ی مشارکان و غیر مشارکان

منظور از مشاهده‌ی مشارکان و غیر مشارکان، بررسی مسائل زندگی افراد از نزدیک است؛ به‌عنوان نمونه می‌توان از محیط کاری زبان‌آموزان و مشکلاتی که در این محیط‌ها برای آنان پیش می‌آید و همچنین زندگی شخصی و محیط آموزشی آنان نام برد (لانگ، ۲۰۰۵).

(۴) روش‌های قوم‌نگاری

در این روش، تفاوت‌های قومی اعم از: آداب و رسوم، باورها و مسائلی مانند آن، در مقایسه با شرایط مشاهده‌کننده بررسی می‌شود (لانگ، ۲۰۰۵).

²⁷ Triangulated source

۵) مطبوعات و تارنماها^{۲۸}

استفاده از دفترچه‌های خاطرات، مطبوعات و منابع اینترنتی، با هدف آموزش، در زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان، در سال‌های ۱۹۸۰ مرسوم بوده است (لانگ، ۲۰۰۵). این منابع مزایای بسیاری دارند، اما از سویی برای تبدیل به داده و تحلیل کردن آن‌ها زمان زیادی صرف می‌شود و از سوی دیگر، نتایجی که از آن‌ها به دست می‌آید، با توجه به سلیقه‌ی افراد، متفاوت‌اند و باید از طریق منابع دیگر صحت آنها تأیید شود.

۶) آزمون‌ها

آزمون‌های بسندگی و تعیین سطح نیز روش خوبی برای تشخیص نیازهای زبان‌آموزان هستند؛ البته، معیار این آزمون‌ها نباید زبانی باشد؛ زیرا در واقع، موضوعی انتزاعی به نام "بسندگی زبانی، مهارت خواندن، شنیدن" و مانند آن وجود ندارد؛ بلکه بسندگی به معنی مهارت پیدا کردن در انجام وظایف غیرزبانی در دنیای واقعی است (لانگ، ۲۰۰۵).

۷) مطالعاتی در حوزه‌ی واکاوی نیازهای زبان‌آموزان

وزنیاک (۲۰۱۰) برای مریبان کوهنوردی که در کوه‌های سوئیس، فرانسه، ایتالیا، اتریش و آلمان با جهانگردانی انگلیسی‌زبان از کشورهای دیگر، ارتباط داشتند، یک دوره‌ی زبان انگلیسی را طراحی می‌کند و برای مواد آن نیازسنجی انجام می‌دهد. او نیز مانند لانگ، از شیوه‌ای چندگانه برای جمع‌آوری داده‌ها، در روش و منبع استفاده می‌کند. این مقاله، از میان دو گروه: "افراد درون آموزش"^{۲۹} و افراد بیرون آموزش"^{۳۰}، گروه درون آموزش را بر می‌گزیند و از میان دو رکن "مقصد یادگیری و فرایند یادگیری"، داده‌های مرتبط با مقصد یادگیری را تجزیه و تحلیل می‌کند. وزنیاک در این طراحی، دو سؤال اساسی را بیان می‌کند:

۱) نیازهای مریبان کوهنوردی فرانسوی‌زبان از نظر زبانی چیست؟

۲) در یک بافت متغیر انگلیسی‌زبان، چه نوعی از زبان انگلیسی باید آموخته شود؟

این پژوهش از طریق چند نوع پرسش‌نامه و مصاحبه، انواع نیازهای کوهنوردان را بررسی می‌کند؛ برای مثال در مورد سطح بسندگی زبان کوهنوردان، جهانگردان اعتقاد داشته‌اند که مهم نیست کوهنوردان مسلط به زبان انگلیسی باشند و به روانی صحبت کنند، ولی آنان باید بتوانند اصطلاحات کوهنوردی را به خوبی استفاده کنند. کوهنوردان معتقدند در شغلشان مهارت‌های تخصصی اهمیت چندانی ندارد؛ بلکه آن‌چه اهمیت دارد، ارتباط موفق با مشتریان است. مشتریان باید اطلاعاتی در مورد

²⁸ Logs

²⁹ insider

³⁰ outsider

کاری که انجام می‌دهند، داشته باشند و کوهنوردان باید از سلامت جهانگردان خود در حین کوهنوردی و پس از آن مطمئن شوند و از این رو، باید به آنان اطلاعات کافی بدهند و این مسئله نیازمند داشتن ارتباط زبانی موفق با آنان است. در واقع، مسائلی مانند: چگونه بستن یک طناب یا بالا رفتن از کوه، در درجه‌ی اول اهمیت قرار ندارند؛ بلکه جهانگرد باید اطلاعات دیگری را در این تفریح کشف کند که سبب بازگشتن دوباره‌ی او به کوهستان شود (همان، ۲۵۰).

کوستلیدو (۲۰۱۰) جهت طراحی یک دوره‌ی زبان انگلیسی برای یونانی‌ها، به کمک دو شیوه‌ی "پرسش‌نامه‌ی باز و پرسش‌نامه‌ی بسته و مصاحبه‌ی ساختاری و غیر ساختاری"، نیازهای زبان‌آموزان را جمع‌آوری کرده است. هدف این پژوهش، یافتن داده‌ی مناسب، برای موضوعات زیر است:

- ۱- تشخیص دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به نیازهای تخصصی زبانی خود
- ۲- تشخیص نیازهای زبان‌آموزان بر اساس مهارت‌ها و فعالیت‌های زبانی
- ۳- تشخیص ناتوانی‌های زبان‌آموزان در مهارت‌های زبانی

بر اساس یافته‌های این پژوهش، زبان‌آموزان معتقدند که نیازهایشان بر اساس مهارت‌های زبانی، به این ترتیب است: (۱) ارتباط گفتاری؛ (۲) خواندن و درک مطلب؛ (۳) شنیدن و درک؛ (۴) نگارش.

اکیل و اوزک (۲۰۱۰) طرح مشابه‌ای را برای دوره‌ی زبان انگلیسی در دانشگاه استانبول، ویژه‌ی دانشجویان متخصص سلامتی انجام داده‌اند. آنان نیز از شیوه‌ی ترکیبی، برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده‌اند. بوشور و اسمالکوزکی^{۳۱} (۲۰۰۲)، برای طراحی یک برنامه‌ی درسی ویژه‌ی پرستاران مهاجر به آمریکا نیازسنجی‌ای انجام دادند و متوجه شدند که این پرستاران با آن‌که زبان انگلیسی می‌دانند، اما در محیط کار خود با مشکلاتی روبرو هستند. آنان برای پیدا کردن این مشکلات از دو روش "مصاحبه و مشاهده‌ی مستقیم از مسئولان این پرستاران، پرستاران خبره و نیز پرستارانی که وارد این محیط شده بودند"، اطلاعات مربوط به مشکلات آنان را گردآوری کردند که این مشکلات عبارت بودند از: (۱) صریح بودن با سرپرستاران، همکاران و مراجعان؛ (۲) استفاده‌ی مناسب از مؤلفه‌های فرازبانی مانند تکیه، آهنگ کلام و نوع گفتار با همکاران مسن‌تر؛ (۳) فهم گفتار کسانی که به لهجه‌های غیر استاندارد زبان انگلیسی صحبت می‌کردند؛ (۴) فهم دستورهای سرپرستاران در انجام مرحله به مرحله‌ی وظایف پرستاری یک بیمار و ... بر اساس این نتیجه‌ها، آنان برنامه‌ی درسی‌ای طراحی کردند و در پایان، از زبان‌آموزان خواستند که به ارزیابی دوره بپردازند. این سنجش، بر پایه‌ی نیازهای عینی زبان‌آموزان بود.

³¹ Boshver&Smalkoski

به عقیده‌ی نگارندگان، دوره‌ی آموزشی مورد نظر، موفق بوده است؛ زیرا بر اساس نیازهای عینی، انتزاعی و آموزشی زبان‌آموزان، طراحی شده بود (بوشور و اسمالکوزی، ۲۰۰۵). پژوهش‌های دیگری نیز مانند پژوهش کامرون (۱۹۹۸)، جانسون (۱۹۸۹)، لینگ و دیگران (۲۰۰۱) و داچ (۲۰۰۳)، در این زمینه انجام شده است.

۵- نتیجه‌گیری

اگرچه مراکز متعددی به کار آموزش زبان فارسی در داخل و خارج از کشور، مشغول بوده و هستند و کتاب‌ها و جزوه‌های آموزشی زیادی در این زمینه تهیه شده است، اما هیچ‌کدام از این مراکز و منابع، به نیازهای واقعی زبان‌آموزان توجه نکرده‌اند؛ در حالی که واکاوی نیازها، ضروری‌ترین بخش طراحی دوره‌ی آموزشی است و بدون آن نمی‌توان مطمئن شد که فرایند آموزش، به درستی پیش می‌رود و آنچه زبان‌آموز فرامی‌گیرد، در واقع همان چیزی است که به آن نیاز دارد و باید یاد بگیرد. اغلب کتاب‌های آموزشی، برمبنای تجربه‌ی شخصی افراد نوشته می‌شود؛ در صورتی که موقعیت‌ها و کارکردهایی که در این کتاب‌ها گنجانده می‌شوند، اغلب ساختگی و دور از نیازهای واقعی هستند. همچنین برای ترتیب دروس و محتوای آنها هیچ پایه و اساس علمی وجود ندارد؛ زیرا تا زمانی که پیکره‌ای از محتوای آموزشی نداشته باشیم، تنها پایه‌ی تصمیم‌گیری، سلیقه‌ی نویسندگان و طراحان است.

جمع‌آوری یک پیکره‌ی مناسب از نیازهای ارتباطی-زبانی افراد اعم از موقعیتی که زبان‌آموزان در آن قرار می‌گیرند، روش‌هایی که باید به کار برند، واژگان، دستور و مانند آن، اولین و ضروری‌ترین گام، در طراحی یک دوره‌ی آموزشی موفق، با بنیان علمی خواهد بود.

کتاب‌نامه:

- ملکی، حسن. ۱۳۸۶. *برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ هشتم.
- Boshier, S. & Smalkoski, K. 2002. From needs analysis to curriculum development: designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21(1): 59-79.
 - Brindley, G. 1989. The role of needs analysis in adult ESL program design. In R.K. Johnson (Ed.). *The second language curriculum*, 63-77. Cambridge: Cambridge University Press. In Keith Johnson. R. 1989. *The second language curriculum*. Cambridge. Cambridge university press.
 - Berwick, R, F. 1989. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*, 48-62. Cambridge. Cambridge university press.
 - Cameron, R. 1998. A language focused needs analysis for ESL speaking nursing students in class and clinic. *Foreign language annals*, 31, 202-218
 - Chostelidou. D. 2010. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4507-4512
 - Davies. A. 2006. What do learners really want from their EFL course?. *Journal of ELT*, 60(1):3-12.
 - Deutch. Y. 2003. Needs analysis for academic legal English courses in Israel: a model of setting priorities. *Journal of English for Academic Purposes* 2:125-146.
 - Huh. S. 2006. A TASK-BASED NEEDS ANALYSIS FOR A BUSINESS ENGLISH COURSE. *Second Language Studies*, Spring, 24(2):1-64.
 - Hutchinson. T. and Waters. A. 1993. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge university press.
 - Kaewpet. C. 2009. A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 6, No. 2: 209-220.
 - Leea. Y. & Altschuld. J. W. & White. J. L. 2007. Evaluation and Program Planning 30, 258-266. Problems in needs assessment data: Discrepancy analysis.
 - Ling. S. Rabin. C. Anne. S. 2001. Using student performance data to develop an English course for clinical training. *English for specific purposes*, 20, 267-291.
 - Long, M., & Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
 - Long. M.H. 2005. Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second language needs analysis*, 19-76. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Morell Molí. T. 1999. A Linguistic Needs Analysis for EFL at the University Level. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 12: 117-125.
 - Munby, J. 1978. *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Richterich, R., & Chancerel, J.-L. 1977. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
 - S.Akyela. A. & Ozeka. Y. 2010. A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol 2, 969-975.

- Wozniak, S. 2010. Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides. *English for Specific Purposes* 29(2010) , 243–252.