

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

## کارکردهای زبانی: واکاوی نیازهای زبانی کارکردی فارسی‌آموزان

افسانه غریبی

دکترای زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبائی

رضا مراد صحرایی

دانشیار گروه زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبائی

### چکیده

پژوهش حاضر به واکاوی نیازهای زبانی فارسی‌آموزان در حوزه‌ی کارکردهای زبان می‌پردازد. واکاوی نیاز در پژوهش حاضر بر مبنای انگاره‌ی لانگ (۲۰۰۵) انجام گردید. انگاره‌ی لانگ (۲۰۰۵) یکی از انگاره‌های مطرح در حوزه‌ی واکاوی نیازهای زبانی است، اما این انگاره بیشتر یک انگاره‌ی روش‌شناسی است و از همین‌رو، برای واکاوی نیازهای عینی زبان‌آموزان، عملیاتی نیست. همچنین در این انگاره، واحد تحلیل نیاز، مبهم است. در پژوهش حاضر مؤلفه‌ی «کارکردهای زبانی» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تکلیف به انگاره افزوده شد تا بخشی از ابهام واحد تحلیل برطرف گردد و انگاره‌ای عملیاتی به دست آید. براساس این انگاره‌ی عملیاتی، پیکره‌ای از نیازهای زبانی فارسی‌آموزان در حوزه‌ی کارکردهای زبانی فارسی از طریق نظرسنجی از مدرسان زبان فارسی، استخراج و براساس میزان اهمیتی که فارسی‌آموزان تعیین کرده بودند، درجه‌بندی گردید. نیازهای درجه‌بندی شده بر مبنای مفاهیم کلی، تفسیر شده و در یک چارچوب پنج‌سطحی قرار گرفتند. در نهایت، تطابق نسبی نیازهای این پنج سطح با نیازهای هرم مازلو نیز نشان داده شد.

**کلیدواژه‌ها:** نیازسنجی، انگاره‌ی لانگ، کارکردهای زبانی، تحلیل عاملی، چارچوب پنج‌سطحی

## ۱. مقدمه

گام اول در فرایند آموزش زبان دوم/خارجی، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی است. پیش از هر برنامه‌ریزی برای یک دوره آموزش زبان، باید این پرسش مطرح شود که چرا فرد قصد دارد این زبان را بیاموزد. پاسخ به چرایی این پرسش و واکاوی نیازهای زبان‌آموزان، گام اصلی در یک برنامه‌ی آموزشی است. چنانچه این گام اولیه و اساسی برداشته نشود، نباید از فرایند یادگیری، انتظار نتایج مطلوبی داشت.

مراکز متعددی به آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان مشغول هستند و کتاب‌ها و جزوه‌های آموزشی بسیاری نیز تهیه شده است، اما از قرائن موجود این‌گونه برمی‌آید که چندان به واکاوی نیازها توجه نشان داده نشده است به نظر می‌رسد اغلب کتاب‌های آموزشی بر مبنای تجربه‌ی شخصی افراد نوشته شده‌اند. موقعیت‌ها و کارکردهایی که در این کتاب‌ها گنجانده می‌شوند، اغلب ساختگی و دور از نیازهای واقعی هستند. برای ترتیبِ دروس و محتوای آنها هیچ نیازسنجی‌ای صورت نگرفته است و انتخاب تنها بر پایه‌ی تصمیم‌گیری شمّ نویسندگان و طراحان و تجربه‌ی فردی آنها انجام می‌گیرد.

هدف از پژوهش حاضر، تأکید بر جایگاه و ضرورتِ «نیازسنجی»<sup>۱</sup> (واکاوی نیاز) در تهیه و تدوین منابع آموزشی و نیز واکاوی نیازهای زبانی فارسی‌آموزان در حوزه‌ی «کارکردهای زبانی»<sup>۲</sup> است.

## ۲. واکاوی نیاز

هر موفقیتی در آموزش زبان، منوط به برنامه‌ریزی دقیق آموزشی است. نیازسنجی یکی از ارکان اصلی برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شود و به معنای «تشخیص»، «انتخاب» و «درجه‌بندی» نیازهای زبانی زبان‌آموزان است. واژه‌ی «نیاز» ابتدا در اوائل دهه‌ی ۱۹۳۰ در مباحث روان‌شناسی به کار گرفته شد و منظور از آن، متغیر انگیزاننده بود که باعث رفتار خاصی در فرد می‌شد. به تعبیر دیگر، نیاز عبارت بود از یک خواست که باعث رها شدن انرژی می‌گردد و نیرویی ایجاد می‌کند که برای نیل به هدف خاصی، رفتار ویژه‌ای را موجب می‌شود (بابایی، ۱۳۷۸: ۲).

فتحی (۱۳۸۲: ۸) معتقد است که مفاهیم ارائه شده درباره‌ی «نیاز» را می‌توان در یکی از طبقات زیر قرار

داد:

- ۱- نیاز به معنای خواسته‌ها و نظرات افراد
- ۲- نیاز به معنای نقص یا مشکل یا مسئله
- ۳- نیاز به معنای فقدان یا ضرورت چیزی

1. needs analysis

2. language functions

#### ۴- نیاز به معنای فاصله یا شکاف

وی معتقد است که متداول‌ترین تعریف «نیاز» مفهوم چهارم است.

کافمن (۱۹۹۱) واضح این تعریف از نیاز است. از نظر وی، نیاز یعنی فاصله‌ای که میان نتایج جاری و نتایج مورد نظر وجود دارد. براساس این نظریه، نیاز در قلمرویی وجود دارد که در آن بین موقعیت واقعی و موقعیت مطلوب، فاصله و شکاف موجود است. این تعریف از نیاز امروزه طرفدار بیشتری دارد؛ هرچند برخی منتقدان تشخیص موقعیت مطلوب را مشکل می‌دانند و آن را امری ارزشی می‌دانند که از فردی به فرد دیگر متفاوت است. در نتیجه، موقعیت مطلوب را امری نسبی می‌دانند.

انتخاب واژگان و دستور زبان تا دهه‌ی ۱۹۶۰-۱۹۵۰ دغدغه‌ی اصلی اصول آموزش و طراحی درس بود. پس از آن، توجه به کارکردهای زبان موجب طرح رویکردهای ارتباطی شد. در نتیجه، معیار انتخاب نیز تغییر کرد. به طور کلی، انتخاب با هر معیاری که صورت بگیرد، به «نیاز» زبان‌آموزان توجه دارد. به گفته‌ی ریچاردز (۲۰۰۹: ۲۸) «توجه به مرتبط ساختن یک دوره‌ی آموزش زبان با نیازهای زبان‌آموزان... به ظهور جنبش «آموزش زبان برای اهداف خاص»<sup>۱</sup> منجر شد».

براساس معیارهایی چون منبع نیاز، نگرش فلسفی، اهداف نیازسنجی و مانند آن -که پیش از این، از آنها صحبت شد- انگاره‌های متعددی مانند انگاره‌ی مانبی (۱۹۷۸)، انگاره‌ی رایتریش و چنسرل (۱۹۷۸)، انگاره‌ی هاجینسون و واترز (۱۹۸۷)، و انگاره‌ی لانگ (۲۰۰۵) در نیازسنجی مطرح شده‌اند (غریبی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲)، اما به اعتقاد جردن (۱۹۹۷) در واقع، دو رویکرد عمده به نیازسنجی وجود دارد: (۱) رویکرد سنجش موقعیت مقصد و (۲) رویکرد سنجش موقعیت فعلی. دیگر رویکردها، انشعابی از این دو رویکرد هستند.

انگاره‌ی لانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) که مبنای نظری پژوهش حاضر است، سعی کرده است نگاهی همه‌جانبه به واکاوی نیازهای زبانی داشته باشد و با روشی چندزویه‌ای از منابع و با شیوه‌های مختلف، نیازهای زبانی را استخراج نماید. لانگ (۲۰۰۵: ۱۹) در اشاره به نیازهای مختلف، به نیازهای تحصیلی، نیازهای شغلی و نیازهایی اشاره می‌کند که آنها را اصطلاحاً «حیاتی»<sup>۳</sup> می‌نامد. منظور او از این نیازها، نیازهایی هستند که افراد در کارهای روزمره و برای زندگی خود مجزا از محیط کار و تحصیل به آن احتیاج دارند.

انگاره‌ی لانگ دو کاستی عمده دارد: نخست آن که واحد تحلیل نیاز در این انگاره مبهم است و دیگر آن که این انگاره بیشتر انگاره‌ای روش‌شناختی است تا انگاره‌ای جامع که بتواند مبنای نظری و دیگر اصول نیازسنجی را در نظر بگیرد.

1. Language for Specific Purposes (=LSP)

2. Long's Model of Needs Analysis

3. survival

به‌طور کلی، انگاره‌ی لانگ در پی آن است که با استفاده از روش‌های مختلفِ گردآوری داده و منابع مختلف اعم از زبان‌آموز و مدرس و مانند اینها به پیکره‌ای از نیازهایی دست یابد که بر مبنای آنها روند یادگیری، روان‌تر و قابل‌اعتمادتر می‌گردد. اما همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد، این انگاره بیشتر یک رویکرد در روش تحقیق محسوب می‌گردد. براساس این رویکرد می‌دانیم از چه منابعی و چگونه داده‌ها را گردآوری کنیم، اما در واقع خلأ محسوس در این انگاره این است که چه داده‌ای را گردآوری کنیم؟

واحد سنجش نیاز در این انگاره، «تکلیف»<sup>۱</sup> است. «تکلیف» در انگاره‌ی لانگ یک مفهوم بسیط در نظر گرفته شده است و به معنای کارهایی است که با زبان انجام می‌دهیم. در حالی که «تکلیف» یک مفهوم ترکیبی است و می‌تواند به مؤلفه‌های زبانی تفکیک شود. در واقع، این مؤلفه‌ها هستند که باید بررسی و تشخیص داده شوند. به اعتقاد نگارندگان، سه مؤلفه‌ی یک «تکلیف» زبانی - که عبارتند از «واژگان»، «دستور زبان» و «کارکردها و موقعیت‌های زبانی»، مؤلفه‌های اساسی و عمده‌ای هستند که باید هر یک، رکنی در برنامه‌ی نیازسنجی باشند. در این پژوهش، حوزه‌ی «کارکردهای زبانی» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تکلیف بررسی می‌گردد.

### ۳. کارکردهای زبانی

مفهوم کنش‌ها و کارکردهای زبانی به آراء آستین (۱۹۶۲) برمی‌گردد. آستین پیشنهاد کرد که به جای تأکید بر نقش توصیفی زبان، بهتر است زبان را به‌عنوان «وسیله‌ی انجام کار» تعریف کنیم (چیمن، ۱۳۸۴: ۱۹۴). آستین (۱۹۶۲) در سخنرانی‌هایش که با نام «چگونه با زبان کاری را انجام می‌دهیم» منتشر شد، نشان داد که تعیین ارزش صدق و کذب برخی از جملات خبری، امکان‌پذیر نیست. نمونه‌های زیر را در نظر بگیرید:

(الف) من معذرت می‌خواهم.

(ب) من به تو هشدار می‌دهم که دست از این کار برداری.

به اعتقاد آستین (۱۹۹۲) نکته‌ی مهم در مورد این جملات آن بود که ما این جملات را به‌کار نمی‌بریم تا تنها خبری داده باشیم و چیزی گفته باشیم، بلکه می‌خواهیم با این جملات کاری را انجام بدهیم؛ عمل معذرت خواستن در مورد جمله‌ی (الف) و عمل هشدار دادن در مورد جمله‌ی (ب) کاری است که ما با زبان انجام داده‌ایم. از این‌رو، نمی‌توان صدق یا کذب این جملات را تعیین کرد. در واقع، از آن‌جا که ما با بیان این جملات کاری را انجام داده‌ایم، عملاً نمی‌توان آنها را کاذب دانست. در واقع، از آن‌جا که ما با بیان این جملات کاری را انجام داده‌ایم، عملاً نمی‌توان آنها را کاذب دانست. آستین کارهایی را که با زبان انجام

<sup>۱</sup>. task

می‌دهیم، کنش‌های گفتاری<sup>۱</sup> نامید؛ مثلاً کارهایی چون معذرت خواستن، تشکر کردن، موافقت کردن و مانند آن را کنش‌های گفتاری یا کارکردهای زبان می‌دانست. در واقع، این دسته از کارکردهای زبانی است که مورد توجه متخصصان حوزه‌ی آموزش زبان است.

یکی از انگاره‌هایی که در تقسیم‌بندی‌هایش از توانش زبانی<sup>۲</sup> فرد، جایگاهی را به «توانش منظورشناسی»<sup>۳</sup> اختصاص داده است، انگاره‌ی بکمن (۱۹۹۰) است. براساس این انگاره، «توانش منظورشناختی به رابطه‌ی نشانه‌ها و مصداق‌هایشان از یک سو و کاربران زبان و بافت ارتباط از سوی دیگر می‌پردازد. این توانش شامل آگاهی از قراردادهای منظورشناختی است تا کارکردهای زبان را به صورت پذیرفتنی به انجام برسانیم و همین‌طور، شامل آگاهی از قراردادهای اجتماعی-زبانی است تا این کارکردها را متناسب با بافت به انجام برسانیم. در یک فضای ارتباطی، نیت کلی‌گویی روشن است، اما شنونده بدون داشتن دانش نسبت به تعبیر آن کنش بیانی، به شیوه‌ای خاص، معانی متعددی را برداشت خواهد کرد» (بکمن، ۱۹۹۰: ۸۹).

زبان‌آموزان در کنار قواعد اجتماعی و فرهنگی و هنجارهای جامعه‌ی زبان مقصد، باید از قواعد منظورشناختی آن زبان نیز آگاه باشند. به عبارت ساده‌تر، زبان‌آموزان باید بدانند برای به انجام رساندن یک کارکرد زبانی چه امکاناتی دارند و بر اساس مؤلفه‌های بافتی چگونه می‌توانند از این امکانات به‌طور متناسب استفاده کنند.

کارکردهایی چون معذرت خواستن، درخواست کردن، موافقت کردن و مانند آن در همه‌ی زبان‌ها وجود دارد و زبان‌آموزان در زبان اول خود با آنها آشنا شده‌اند، اما راهبردهایی که این کارکردها را به انجام می‌رسانند، ویژه‌ی هر زبان هستند. برای مثال، هنگامی که می‌خواهید از کسی درخواست کنید که خودکارش را به شما بدهد، این کار را می‌توانید از راه‌های مختلف که همه‌ی آنها کارکرد درخواست کردن را به انجام می‌رسانند، انجام دهید. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

- (۱) خودکارت را به من بده.
- (۲) خودکارت را به من می‌دهی؟
- (۳) خودکار داری؟
- (۴) خودکارم تمام شده است.
- (۵) می‌شود خودکارت را به من قرض بدهی؟
- (۶) می‌شود چند لحظه خودکارتان را قرض بگیرم؟

1. speech acts

2. language competence

3. pragmatic competence

نمونه‌های (۱) تا (۶)، الگوهایی هستند که فارسی‌زبانان در کارکرد درخواست کردن به کار می‌گیرند، اما تنها در مثال (۱) از الگوی امری برای درخواست استفاده شده است. مثال‌های (۲)، (۳)، (۵) و (۶) صورت‌های پرسشی هستند، اما منظور گوینده از ادای آنها، یک جمله‌ی امری و در واقع، یک درخواست است. همچنین، مثال (۴) یک جمله‌ی خبری است و از طریق دستور جمله نمی‌توان به منظور و هدف آن، که یک جمله‌ی امری یا درخواست است، پی برد. تشخیص منظور گوینده از یک جمله، به وسیله‌ی آگاهی از بافت موقعیت و مؤلفه‌های آن امکان‌پذیر است و «منظورشناسی» حوزه‌ای است که به بررسی مقاصد گوینده در بافتی خاص می‌پردازد.

انگاره‌ی لانگ جایگاه خاصی را برای مؤلفه‌های زبان از جمله کارکردها مشخص نمی‌کند، اما با توجه به اهمیت توجه به توانش منظورشناختی زبان‌آموزان، ضروری است در انگاره‌ی واکاوی نیاز لانگ، یک بخش کارکرد نیز گنجانده شود. در نتیجه، براساس این انگاره، می‌توان نیازهای زبان‌آموزان در بخش‌های مذکور را گردآوری و درجه‌بندی کرد و با توجه به اولویت‌ها، به یک چارچوب برای برنامه‌های آموزشی و طرح درس‌ها دست یافت.

هدف از پژوهش حاضر، تهیه‌ی فهرستی از کارکردهای زبانی فارسی و سطح‌بندی آنها براساس نیازهای فارسی‌آموزان است. به عبارتی دیگر، در این پژوهش قصد داریم مشخص کنیم که در آموزش زبان فارسی، کدام کارکردهای زبانی، نیاز فارسی‌آموزان محسوب می‌شوند، این کارکردها از نظر میزان اهمیت برای زبان‌آموزان در چه ترتیبی قرار می‌گیرند و در هر سطح، کدام کارکردها باید آموزش داده شوند.

#### ۴. روش پژوهش

داده‌های پژوهش حاضر از طریق پرسش‌نامه‌های باز و پرسش‌نامه‌های بسته به دست آمد؛ پیکره‌ی کارکردهای زبان فارسی از طریق پرسش‌نامه‌های باز مدرسان حاصل شد و میزان اهمیت کارکردهای زبان فارسی نیز از طریق پرسش‌نامه‌ی بسته‌ی فارسی‌آموزان تعیین گردید.

پرسش‌نامه‌های پژوهش براساس پیشینه‌ی برنامه‌های نیازسنجی مانند ریچاردز (۲۰۰۹: ۷۲-۸۸) تهیه شدند و براساس اهداف و محدودیت‌های پژوهش و متناسب با نیازهای فضای آموزش زبان فارسی در ایران، به صورت بومی درآمدند. سپس این پرسش‌نامه‌ها میان مدرسان و فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) توزیع شدند. از آن‌جاکه فارسی‌آموزان این مرکز، غیرایرانی هستند، پژوهشگران، مواد پرسش‌نامه را برای همه‌ی فارسی‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش (در گروه‌های ۳-۵ نفره) توضیح دادند تا بدین طریق مطمئن شوند که همه‌ی شرکت‌کنندگان، محتوای پرسش‌نامه را خوب درک کرده‌اند.

جامعه‌ی آماری این پژوهش، در مورد مدرس‌ها، شامل تمام مدرسان زبان فارسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) بود که زبان فارسی عمومی (و نه با اهداف خاص) را به فارسی‌آموزان آموزش می‌دادند. جامعه‌ی آماری بخش زبان‌آموز این پژوهش نیز فارسی‌آموزانی بودند که در مرکز آموزشی فوق، زبان فارسی را در وهله‌ی اول، و صرف نظر از اهداف آتی‌شان، برای اهداف عمومی می‌آموختند. اگرچه همه‌ی این زبان‌آموزان پس از گذراندن دوره‌ی فارسی وارد دانشگاه یا بازار کار می‌شوند، در دوره‌های مقدماتی زبان را برای هدف خاصی نمی‌آموزند. در واقع، نیازهای زبانی این زبان‌آموزان پیش از ورود به دوره‌های تخصصی، نیازهای عمومی/حیاتی محسوب می‌شوند. این زبان‌آموزان در ایران زندگی می‌کنند و در این محیط، زبان فارسی زبان دوم آنها محسوب می‌شود که در امور روزمره از آن استفاده می‌کنند.

نمونه‌گیری در بخش فارسی‌آموزان به صورت تصادفی بود. نمونه‌ی آماری شامل ۹۹ زبان‌آموز دوره‌ی پیشرفته‌ی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) با ملیت‌های مختلف بود. همه‌ی این زبان‌آموزان در ایران تحصیل می‌کردند و محتوای آموزشی و برنامه‌های درسی آنها نیز یکسان بود. در نتیجه، احتمال آن می‌رفت که نیازهای زبانی عمومی آنها یکسان باشد. علت این که نمونه‌ی آماری این پژوهش از زبان‌آموزان دوره‌ی پیشرفته انتخاب شد، آن بود که این افراد برای تشخیص نیازهای ارتباطی خود، تجربه‌ی حداقل چهار ماه زندگی در محیط زبان دوم را داشتند.

در خصوص انتخاب مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) برای انجام این پژوهش، و همچنین ویژگی زبان‌آموزان آن، که متناسب با اهداف پژوهش حاضر نیز بود، ذکر دو نکته ضروری است. نخست این که، این مرکز تعداد زیادی زبان‌آموز دارد و به همین دلیل، برای تهیه‌ی یک پیکره‌ی پژوهش، در مقایسه با مراکز مشابه، مناسب‌تر تشخیص داده شد. از سوی دیگر، زبان‌آموزان این مرکز، با اهداف مختلف (تحصیل، کار، زندگی در ایران و مانند آن) در دوره‌های فارسی‌آموزی شرکت می‌کنند و از این‌رو، نیازهای تخصصی آنها با هم متفاوت است. در نتیجه، محتوای درسی دوره‌های عمومی برای یک هدف طراحی نشده است و همه‌ی این افراد محتوای یکسانی را می‌آموزند که گرایش به هدف خاصی ندارد.

نمونه‌ی آماری بخش مدرس‌ها، تعداد ۲۰ مدرس از مرکز مذکور است. مدرسانی که در این پژوهش شرکت کردند، از تجربه‌ی نسبی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی برای اهداف عمومی برخوردار بودند. همان‌طور که در بحث در مورد جامعه‌ی آماری زبان‌آموزان نیز توضیح داده شد، به علت آن که هدف پژوهش، تشخیص نیازهای زبانی عمومی است، افرادی در این پژوهش شرکت کردند که با نیازهای زبانی عمومی فارسی‌آموزان آشنایی بیشتری داشته باشند.

۱.۴. تحلیل عاملی<sup>۱</sup>

به دلیل آن که در این پژوهش، هدف، دسته‌بندی متغیرها در چند سطح بود، از تحلیل عاملی اکتشافی (نوعی روش تحلیل داده) استفاده کردیم. هدف از تحلیل عاملی، مطالعه‌ی نظم و ساختار موجود در داده‌های چند متغیر است (تورکر و مک‌کالوم، ۱۹۹۷). در این تحلیل فرض می‌شود متغیرهایی که همبستگی زیادی با هم دارند، احتمالاً تحت تأثیر عامل‌های یکسان هستند و برعکس، متغیرهایی که همبستگی بالایی ندارند از عامل‌های متفاوتی تأثیر می‌گیرند. به عبارتی دیگر، هنگامی از تحلیل عاملی استفاده می‌شود که پژوهشگر قصد دارد تعداد زیادی از متغیرها را بررسی کرده و آنها را براساس یک ویژگی مشترک، مانند میزان اهمیت، در دسته‌های متفاوتی قرار دهد. از آن‌جا که تعداد متغیرها زیاد بوده و تشخیص ارتباط آنها با همدیگر نیز به همین دلیل دشوار است، از شیوه‌ی تحلیل عاملی استفاده می‌شود.

در پژوهش حاضر، ۹۹ فارسی‌آموز میزان اهمیت ۵۳ کارکرد زبان فارسی را مشخص نموده‌اند. هدف از انجام روش تحلیل عاملی آن بوده است که مشخص گردد کدام کارکردها میزان اهمیت یکسان دارند و در یک دسته قرار می‌گیرند و هر دسته از کارکردها در مجموع پاسخ‌های حاصل از نظرسنجی، چه میزان اهمیت دارد و در چه سطحی قرار می‌گیرد. نتیجه‌ی تحلیل عاملی در نهایت دو یافته به دست خواهد داد:

۱. کارکردهای زبان فارسی از نظر میزان اهمیت در چند دسته قرار می‌گیرند؟

۲. هر یک از این دسته‌ها از نظر اولویت چه جایگاهی دارند؟

به منظور رسیدن به نتایج فوق، سه گام برداشته می‌شود: نخست، آزمون تناسب داده‌ها انجام می‌گیرد. در واقع، ابتدا باید بررسی شود که آیا می‌توان داده‌ها را به چند عامل تقلیل داد. به این منظور، از دو شاخص «کی‌ام‌ا»<sup>۲</sup> و آزمون بارتلت<sup>۳</sup> استفاده می‌شود. شاخص «کی‌ام‌ا» مشخص می‌کند که آیا متغیرهای تحقیق تحت تأثیر چند عامل اصلی بوده‌اند یا نه. مقدار ۰,۷ از این شاخص، خوب است و مقدار بین ۰,۵ تا ۰,۶۹ از آن، نیاز به اصلاحات در متغیرهای تحقیق را پیشنهاد می‌کند. آزمون بارتلت نشان می‌دهد که آیا تقلیل داده‌ها می‌تواند یک ساختار جدید را کشف کند. معمولاً زمانی که سطح خطا در این آزمون کمتر از ۰,۰۵ باشد، می‌توان به این سوال جواب مثبت داد.

پس از اطمینان از صحت داده‌ها برای تحلیل عاملی، باید تعداد عامل‌ها مشخص شود. روش‌های مختلفی برای تعیین تعداد عامل‌ها وجود دارد؛ مانند حداقل مجذورات وزن نیافته (یوال‌اس)<sup>۴</sup>، حداقل مجذورات

1. factor analysis

2. Kaiser-Meyer-Olkin (=KMO)

3. Bartlett

4. Unweighted Least Squares (=ULS)



عمومی (جی‌ال‌اس)<sup>۱</sup>، حداکثر درست‌نمایی (ام‌ال)<sup>۲</sup>، عامل‌یابی محور-اصلی (پی‌ای‌اف)<sup>۳</sup>، عامل‌یابی آلفا (ای‌اف)<sup>۴</sup>، عامل‌یابی تصویری (آی‌اف)<sup>۵</sup>.

در نهایت، پس از تعیین تعداد عامل‌ها، نوبت به هدف اصلی تحلیل عاملی می‌رسد. در این گام، باید متغیرهای تحقیق در این عامل‌ها دسته‌بندی شوند. برای این کار متغیرهایی با بار عاملی بیش از ۰٫۳ را در عامل مربوطه جای می‌دهیم.

## ۵. یافته‌های پژوهش

در بخش روش تحقیق توضیح دادیم که کارکردها از پرسش‌نامه‌ی باز مدرس‌ها استخراج شدند. براساس داده‌های مستخرج از پرسش‌نامه‌های باز مدرس‌ها، تعداد ۵۱ کارکرد تشخیص داده شد. پس از استخراج و تعیین میزان اهمیت هر کارکرد، این کارکردها براساس پاسخ‌های زبان‌آموزان به شیوه‌ی تحلیل عاملی دسته‌بندی و درجه‌بندی شدند.

### الف) نتیجه‌ی پاسخ‌های زبان‌آموزان: امکان انجام تحلیل عاملی بر روی داده‌ها

جدول زیر نتایج مربوط به مقدار و آزمون بارتلت را نشان می‌دهد. با توجه به این که مقدار «کی‌ام‌ا» بالاتر از ۰٫۵ (متوسط) و سطح خطای آزمون بارتلت کمتر از ۰٫۰۵ است، با احتیاط می‌توان از نتایج تحلیل عاملی استفاده کرد.

جدول ۱. نتایج مقدار «کی‌ام‌ا» و آزمون بارتلت

تعداد کارکردها	مقدار «کی‌ام‌ا» KMO	سطح خطای آزمون بارتلت	سهم متغیرها پیش از چرخش
۵۱	۰٫۵۷۱	۲٫۲۹۷E۳	۱٫۰۰

### ب) تشخیص متغیرهای مناسب برای انجام تحلیل عاملی

از مجموع ۵۱ متغیر، ۳ متغیر به دلیل مقدار واریانس تبیین شده، بسیار زیاد، و یک متغیر به دلیل مقدار واریانس تبیین شده، کم، باعث اشکال در انجام تحلیل عاملی (مقدار «کی‌ام‌ا» و چرخش) می‌شدند؛ بنابراین، از تحلیل عاملی حذف می‌شوند. در چرخش دوم تحلیل، از متغیرهای باقی مانده مقدار ۱۴ عامل تعیین شده‌اند که بااهمیت‌ترین این عوامل، عامل اول است که تقریباً ۶/۵٪ از واریانس کل متغیرها را تبیین

1. General Least Squares (=GLS)

2. Maximum-Likelihood (=ML)

3. Principle-Axis Factoring (=PAF)

4. Alpha Factoring (=AF)

5. Image Factoring (=IF)

می‌کند و کم‌اهمیت‌ترین عامل، عامل چهاردهم است که تقریباً ۳/۴٪ از مجموعه‌ی واریانس کلّ متغیرها را تبیین کرده است. در مجموع، این ۱۴ عامل ۶۹،۹٪ از واریانس متغیرها را تبیین می‌کنند. در جدول (۲) بارهای عاملی متغیرها در هر یک از عوامل شناسایی شده نشان داده شده است.

جدول ۲. مقدار ویژه‌ی عامل‌های کارکردها

عامل‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
مقدار ویژه (وزن عامل)	۶،۴۸۲	۶،۴۷۵	۵،۸۰۲	۵،۵۶۲	۵،۵۵۱	۵،۲۸۹	۵،۲۰۱
عامل‌ها	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
مقدار ویژه (وزن عامل)	۴،۷۵۵	۴،۷۴۱	۴،۷۰۱	۴،۴۴۹	۳،۸۶۱	۳،۶۵۱	۳،۳۷۰

براساس تحلیل عاملی پاسخ‌های فارسی‌آموزان، نیازهای آنها در بخش کارکردها در هر عامل به ترتیب در جدول‌های (۳) تا (۱۶) نشان داده شده است.

جدول ۳. کارکردها در عامل (۱)

تعیین جای اشیاء	پرسیدن تاریخ، روز، ماه و ساعت	تشکر کردن	قبول دعوت و پیشنهاد
-----------------	-------------------------------	-----------	---------------------

جدول ۴. کارکردها در عامل (۲)

بیان آرزوها/عقاید	صحبت کردن درباره‌ی روز گذشته/ تجربیات گذشته	توصیف یک مکان	صحبت کردن از عادات غذایی	پول/ قیمت/پرسیدن؛ پرسیدن قیمت اجناس/نحوه‌ی خرید یک چیز
-------------------	---	---------------	--------------------------	--

جدول ۵. کارکردها در عامل (۳)

فعالیت‌های اینترنتی و رایانه‌ای	دعوت کردن	صحبت درباره‌ی آب و هوا	حمل و نقل شهری	خوش آمدن؛ دوست داشتن؛ علاقه داشتن
---------------------------------	-----------	------------------------	----------------	-----------------------------------

جدول ۶. کارکردها در عامل (۴)

گفتن علت انجام کاری یا انجام ندادن کاری	توصیف اشیاء	گفتگو درباره‌ی مشاغل
---	-------------	----------------------

جدول ۷. کارکردها در عامل (۵)

افراد خانواده (روابط خانوادگی)	طرز پوشش/لباس	معرفی کردن (صحبت درباره‌ی خود، ویژگی‌های فردی)
--------------------------------	---------------	--

جدول ۸. کارکردها در عامل (۶)

پیشنهاد کردن	ضرب‌المثل‌های ایرانی و تطبیق آن با کشور مورد نظر	وعده/قول دادن و برنامه‌های آینده و گذراندن وقت آزاد	پرسیدن و توضیح درباره‌ی اوقات فراغت
--------------	--	---	-------------------------------------

جدول ۹. کارکردها در عامل (۷)

گفتگوی تلفنی؛ تلفن کردن؛ مخابرات؛ ۱۱۸	تفریح‌ها (مکان‌های دیدنی، فیلم، کتاب و...)	قرار (ملاقات و...) گذاشتن
---------------------------------------	--	---------------------------

جدول ۱۰. کارکردها در عامل (۸)

توصیف افراد (هویت کسی را مشخص کردن)	بیان خاطرات	پرسیدن/دادن آدرس؛ نشان دادن راه
-------------------------------------	-------------	---------------------------------

جدول ۱۱. کارکردها در عامل (۹)

سالگردها، اتفاقات و حوادث خوب و مهم زندگی	رد درخواست/ تقاضا/خواهش	موافقت و مخالفت کردن	رزرو کردن هتل
---	-------------------------	----------------------	---------------

جدول ۱۲. کارکردها در عامل (۱۰)

بهانه آوردن	درخواست کردن (تقاضا/خواهش)	مهارت‌ها و توانمندی‌ها	صحبت کردن درباره‌ی جشن‌ها و مراسم فرهنگ
-------------	----------------------------	------------------------	---

جدول ۱۳. کارکردها در عامل (۱۱)

رشته‌های دانشگاهی	عذرخواهی کردن؛ ابزار پشیمانی و تأسف	رزرو کردن بلیط؛ پرسیدن اطلاعات پرواز/حرکت قطار و...
-------------------	-------------------------------------	---

جدول ۱۴. کارکردها در عامل (۱۲)

حدس زدن
---------

جدول ۱۵. کارکردها در عامل (۱۳)

وقت دکتر گرفتن؛ بیان بیماری‌ها	بیان سرگرمی‌های مورد علاقه	فعالیت‌های خارج از خانه
--------------------------------	----------------------------	-------------------------

جدول ۱۶. کارکردها در عامل (۱۴)

توصیف فعالیت‌های روزانه
-------------------------

جدول ۱۷. کارکردهای حذف شده در چرخه‌ی اول تحلیل عاملی

خرید کردن
پرسیدن شماره تلفن و پست الکترونیکی
بیان مقدار و تعداد
احوال‌پرسی (سلام و خداحافظی)

همان‌گونه که در جدول (۱۷) نشان داده شده، چهار متغیر به دلیل مقدار واریانس از چرخه‌ی اول تحلیل عاملی حذف شدند. علت حذف این چهار متغیر، پراکندگی بسیار کم یا بسیار زیاد پاسخ‌های زبان‌آموزان در تعیین میزان اهمیت آنها بوده است. علت مذکور، یک شاخص آماری/عددی است. اگرچه براساس روش تحلیل عاملی در دسته‌بندی کردن متغیرها، کارکردهای مذکور در روند تحلیل عامل‌ها ایجاد مشکل می‌کنند و باید حذف شوند، این کارکردها از نظر ششم مدرس و زبان‌آموز دارای اهمیت بالایی بوده و حذف آنها از فهرست کارکردها، یک خلأ جدی ایجاد می‌کند.

هنگام رخداد چنین تناقضی میان آمار و نظر کارشناسان، تحلیل و تفسیر این‌گونه متغیرها به عهده‌ی پژوهشگر گذاشته می‌شود. به نظر پژوهشگران، طبق نظر کارشناسان و نیز براساس محتوای بسیاری از منابع آموزشی، این کارکردها دارای اهمیت بسیار هستند. در نتیجه، این کارکردها از فهرست کارکردها حذف نمی‌شوند، بلکه به‌عنوان اولین کارکردهای زبان فارسی در عامل اول کارکردها قرار می‌گیرند.

## ۶. سطح‌بندی کارکردها و نتیجه‌گیری

در این پژوهش پس از استخراج و بررسی کارکردها براساس تشخیص مدرسان و دسته‌بندی و تحلیل این نیازها براساس تشخیص فارسی‌آموزان، به پنج سطح قائل شدیم که در هر سطح، نکات مرتبط با یک مرحله از زبان‌آموزی مورد نیاز زبان‌آموزان قرار دارد. مفاهیم این پنج سطح به ترتیب زیر هستند:

سطح اول: کارکردهای حیاتی (ارتباطی-برونی)

سطح دوم: کارکردهای توصیفی

سطح سوم: کارکردهای عاطفی (ارتباطی-درونی)

سطح چهارم: سفر و توانمندی‌ها

سطح پنجم: کارکردهای ترکیبی

جدول (۱۸) کارکردهای هر سطح را نشان می‌دهد.

جدول ۱۸. سطح‌بندی کارکردها

کارکردهای سطح اول	کارکردهای سطح دوم
تعیین جای اشیاء	بیان علت انجام دادن/ندادن کاری
بیان آرزوها/عقاید	افراد خانواده (روابط خانوادگی)
فعالیت‌های اینترنتی/رایانه‌ای	پیشنهاد کردن
پرسیدن تاریخ، روز، ماه و ساعت	توصیف اشیاء
صحبت کردن درباره‌ی روز گذشته/تجربیات گذشته	طرز پوشش/لباس
دعوت کردن	ضرب‌المثل‌های ایرانی و تطبیق آنها با ضرب‌المثل‌های کشور مورد نظر
تشکر کردن	پرسیدن و توضیح درباره‌ی اوقات فراغت و برنامه‌های آینده / گذراندن وقت آزاد
توصیف یک مکان	وعده/قول دادن
صحبت درباره‌ی آب و هوا	معرفی کردن (صحبت درباره‌ی خود و ویژگی‌های فردی)
قبول دعوت و پیشنهاد	گفتگو درباره‌ی مشاغل
صحبت کردن از عادات غذایی	
حمل و نقل شهری	
پول/قیمت؛ پرسیدن قیمت اجناس/نحوه‌ی خرید یک چیز	
خوش آمدن / دوست داشتن / علاقه داشتن	
خرید کردن	
پرسیدن شماره تلفن و پست الکترونیکی	
بیان مقدار و تعداد	
احوالپرسی(سلام و خداحافظی)	

ادامه‌ی جدول ۱۸. سطح‌بندی کارکردها

کارکردهای سطح سوم	کارکردهای سطح چهارم	کارکردهای سطح پنجم
گفتگوی تلفنی / تلفن کردن / مخابرات / ۱۱۸	بهانه آوردن	وقت دکتر گرفتن، بیان بیماری‌ها
توصیف افراد (هویت کسی را مشخص کردن)	رشته‌های دانشگاهی	توصیف فعالیت‌های روزانه
سالگردها و اتفاقات و حوادث خوب و مهم زندگی	درخواست (تقاضا/خواهش)	بیان سرگرمی‌های مورد علاقه
تفریح‌ها (مکان‌های دیدنی / فیلم / کتاب...)	عذرخواهی کردن / ابزار پشیمانی و تأسف کردن	فعالیت‌های خارج از خانه
بیان خاطرات	رزرو کردن بلیط / پرسیدن اطلاعات پرواز/حرکت قطار	
رد درخواست/تقاضا/خواهش	مهارت‌ها و توانمندی‌ها	
قرار (ملاقات و...) گذاشتن	صحبت کردن درباره‌ی جشن‌ها و مراسم فرهنگی	
پرسیدن/دادن آدرس و نشان دادن راه		
موافقت و مخالفت کردن		
رزرو کردن هتل		

کارکردهای سطح اول، کارکردهای ارتباطی، مرتبط با فعالیت فارسی‌آموزان در ارتباط با محیط زندگی، تحصیل، رابطه‌ی آنها با افراد دیگر و برطرف کردن نیازهای زبانی عمومی آنها است. از این‌رو، این کارکردها را اصطلاحاً کارکردهای حیاتی (ارتباطی-برونی) می‌نامیم. این کارکردها حیاتی هستند، زیرا زبان‌آموز برای آن که در خلأ ارتباطی قرار نگیرد و با محیط اطراف خود ارتباط برقرار کند و بتواند امور روزمره‌ی زندگی خود اعم از گرفتن اطلاعات ضروری، تأمین مایحتاج خود، برقراری ارتباط با افراد و مانند آن را به انجام برساند، نیازمند آن است که در این کارکردها مهارت پیدا کند.

کارکردهای سطح دوم مرتبط با کارکردهای ارتباطی-درونی است. منظور از این کارکردها، کارکردهایی هستند که در ارتباط زبان‌آموز با افراد دیگر مطرح نمی‌شوند، بلکه مرتبط با خود وی و نیازهای درونی او هستند. به‌عنوان مثال، کتاب، سفر، جهانگردی، جغرافیا و تعطیلات، بخشی از نیازهای زبان‌آموز محسوب می‌شوند که بیشتر جنبه‌ی فردی دارند تا مشارکتی. در این سطح، او بیشتر به معرفی و توصیف چیزها و افراد می‌پردازد. زبان‌آموز ساختارهای دستوری و واژه‌های مورد نیاز برای معرفی خود و دیگران، ظاهر و اخلاق، توصیف کارها، مشاغل و اشیاء را آموخته و قادر است این کارکردها را به انجام برساند. همچنین، زبان‌آموز می‌تواند خواسته‌های خود را به دیگران بگوید، با دیگران برنامه‌ریزی کند، ایده‌های خود را بیان کند و درباره‌ی علت امور توضیح دهد.

کارکردهای سطح سوم مرتبط با صحبت از برنامه‌ها و رخداد‌های مهم زندگی مانند ازدواج، فارغ‌التحصیل شدن، سفرهای مهم، آشنایی با کارها (کارهای مرتبط با شغل و تحصیل، فعالیت‌ها و امور مهم زندگی) و افراد مهم است. منظور از کارکردهای ارتباطی-درونی، کارکردهایی هستند که وابسته به ایده‌ها و پردازش‌های ذهنی و تصمیمات فرد است. در این سطح، زبان‌آموز ضمن صحبت از امور مهم و مشکلات، می‌آموزد که چگونه با بیان مشکلات خود و گرفتن اطلاعات، راه حلی برای امور بیابد. پرسیدن یا دادن نشانی، گرفتن اطلاعات تلفن، رزرو هتل و قرار ملاقات گذاشتن از این دسته کارکردها هستند. همچنین، زبان‌آموز در این سطح قادر خواهد شد ایده‌های خود را بیان کند، موافقت و مخالفت نماید، درخواستی را رد کند و در کل، جایگاه خود را در یک ارتباط تعیین کند.

کارکردهای سطح چهارم نیز مرتبط با نوع زندگی طولانی مدت در محیط زبان دوم هستند. صحبت از رشته‌های دانشگاهی، مهارت‌ها و توانمندی‌ها، آگاهی از برنامه‌ریزی برای سفر و مانند آن، از دسته کارکردهایی هستند که زبان‌آموز پس از تسلط بر مهارت‌های ضروری و در جریان زندگی طولانی‌تر در محیط زبان دوم به آنها نیازمند می‌گردد.

در نهایت، کارکردهای سطح پنجم کارکردهای بسیار ضروری اما ترکیبی هستند. زبان‌آموز این کارکردها را پیش از این در کارکردها و واژه‌های سطوح دیگر آموخته است، اما با غنی شدن دایره‌ی واژگانی و دانش دستوری‌اش قادر است این کارکردها را بهتر درک و تولید نماید.

فارسی‌آموز پس از گذراندن این پنج سطح، قادر است از خود، دیگران، محیط اطراف، کارها، نیازها و انتظارات خود صحبت کند، با دیگران به طور مؤدبانه و موفق ارتباط برقرار نماید و ارتباطها را درک کند. آنچه فارسی‌آموز پس از این پنج سطح می‌آموزد، او را برای سطوح پیشرفته‌تر از جمله خواندن و درک اخبار و متون مطبوعاتی، متون علمی و اطلاع‌رسان، متون کتاب‌های درسی، درک رسانه‌ها از جمله رادیو، سینما و مانند اینها آماده می‌سازد. همچنین فارسی‌آموز با آگاهی از کارکردهای زبان فارسی، برای یادگیری کارکردها و موقعیت‌های پیچیده و رسمی‌تر مانند ملاقات‌های رسمی، مصاحبه‌های شغلی، گفت‌وگوهای آزاد با موضوعات روز آماده خواهد شد.

نکته‌ی حائز اهمیت در این چارچوب، انطباق نسبی آن با «هرم مازلو» است. هرم «سلسله مراتب نیازهای مازلو»<sup>۱</sup> یا به‌طور خلاصه «هرم مازلو»، نظریه‌ی آبراهام مازلو نظریه‌پرداز کلاسیک مدیریت، در مورد نیازهای اساسی انسان است. این نظریه در میان بینش‌های حاصل از جنبش روابط انسانی در مدیریت مقارن با دوران رکود اقتصادی بزرگ غرب از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و نظریه‌ای بنیادین محسوب می‌شود. این نظریه

<sup>۱</sup>. Maslow's hierarchy of needs

از نظریه‌های محتوایی<sup>۱</sup> در مورد انگیزش به شمار می‌آید. نظریه‌های محتوایی چستی رفتارهای برانگیخته را شرح می‌دهند و به‌طور عمده با آنچه در درون فرد یا محیطش می‌گذرد و به رفتار فرد نیرو می‌بخشد، سر و کار دارد.

به اعتقاد مازلو نیازهای آدمی از یک سلسله مراتب برخوردارند که رفتار افراد در لحظات خاص تحت تأثیر شدیدترین نیاز قرار می‌گیرد. هنگامی که برآوردن نیازها آغاز می‌شود، تغییری که در انگیزش فرد رخ خواهد داد، بدین گونه است که به جای نیازهای قبل، سطح دیگری از نیاز، اهمیت یافته و محرک رفتار خواهد شد. نیازها به همین ترتیب تا پایان سلسله مراتب نیازها، اوج گرفته و پس از برآورده شدن، فروکش کرده و نوبت را به دیگری می‌سپارند (رضائیان، ۱۳۷۹: ۱۰۴). در این نظریه، نیازهای آدمی در پنج طبقه قرار داده شده‌اند که به ترتیب عبارتند از: (۱) نیازهای زیستی، (۲) نیازهای امنیتی، (۳) نیازهای اجتماعی، (۴) احترام، (۵) خودشکوفایی.

البته باید به این نکته هم توجه داشت که سلسله مراتب نیازها، ضرورتاً از الگوی ارائه شده‌ی مازلو پیروی نمی‌کنند و وی اعتقاد نداشته است که این سلسله مراتب کاربرد همگانی دارد. او بر این باور بود که این سلسله مراتب الگویی نمونه است که در اکثر مواقع صادق می‌باشد. برخی از نظریه‌پردازان کوشیده‌اند نظریه‌ی مازلو را تعدیل کنند تا از نظر رفتاری منعطف‌تر شود؛ مانند نظریه‌ی «مراحل مختلف زندگی» و نظریه‌ی «زیستی-تعلق-رشد» (الوانی، ۱۳۸۶: ۱۵۷). شکل (۱) سازگاری نسبی هرم مازلو و هرم نیازهای عمومی زبانی را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد پژوهش‌های آتی که بتوانند با پیکره‌ی بیشتری از داده‌ها، نیازها را تحلیل کنند، می‌توانند میزان سازگاری این دو هرم را با دقت بیشتری نشان دهند.



شکل ۱. تطابق هرم نیازهای زبانی عمومی و هرم مازلو

۱. content theories



منابع:

- الوانی، س. م. (۱۳۸۶). مدیریت عمومی. چاپ سی.ام. تهران: انتشارات نی.
- بابایی، م. (۱۳۷۸). نیازسنجی اطلاعات. تهران: انتشارات مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- رضائیان، ع. (۱۳۷۹). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: انتشارات سمت، چاپ اول.
- غریبی، ا. (۱۳۸۷). توانش منظور شناختی فارسی آموزان در دو کارکرد موافقت کردن و پیشنهاد دادن و مقایسه‌ی آنها با فارسی‌زبانان. رساله‌ی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. دانشگاه علامه طباطبائی.
- غریبی، ا. (۱۳۹۱). واکاوی نیازهای عمومی و زبانی فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، شماره ۱، سال اول، پاییز ۱۳۹۱، صص: ۶۱-۷۸.
- غریبی، ا. (۱۳۹۲). واکاوی نیازهای زبانی فارسی‌آموزان: معرفی انگاره‌های عملیاتی و سطح‌بندی نیازها. پایان‌نامه‌ی دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- فتحی‌واجارگاه، ک. (۱۳۸۲). نیازسنجی آموزشی. تهران: انتشارات آبیژ.

- Austin, J. (1962).** *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990).** *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters. A. (1987).** *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (1997).** *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge England; New York: Cambridge University Press.
- Kaufman, R. (1991).** *Strategic Planning in Education*. Technomic Publication.
- Long, M. H. (2005).** Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Munby, J. (1978).** *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2009).** *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University press.
- Richterich, R. & Chancerel, J. L. (1978).** *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe.
- Turker, L. R. & MacCallum, R. C. (1997).** *Exploratory Factor Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

