بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة إفريقيا العالمية
كلية اللغة العربية
هيئة تحرير المجلة

INTERNATIONAL UNIVERSITY OF AFRICA
FACULTY of ARABIC LANGUAGE

التاريخ: ٣ / سبتمبر /٢٠١٩م

إفادة

تشهد إدارة تحرير مجلة اللغة العربية و تعليمها للناطقين بغيرها ، أن **الدكتور أحمد بن عبدالله الحقباني** لديه بحث بعنوان :

دور تحليل الحاجات في بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة

و قد تم تحكيم البحث و أجيز في يوم الاثنين ٢٠١٩/٩/٢م ، و سينشر في العدد الرابع و العشرين الذي يصدر في يناير ٢٠٢٠م إن شاء الله .

والله الموفق ،،،

جامعة افريقيا العالمية
Faculty of Arabic Language
كلية اللغة العربية

أ. تاج السر بشير صالح

الأستاذ المشارك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ورئيس التحرير

الخرطوم السودان ص.ب: ٢٤٦٩ فاكس: ٢٢٣٩٤١ تلفون: ٠٠٢٤٩١٥٣٩٩٦٩٩١ بريد الكتروني: arabicle@gmail.com
Khartoum - Sudan – P.O. Box: 2469 Fax: 223941 Tel:249253996991 Email: arabicle@gmail.com

دور تحليل الحاجات في بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة

د. أحمد بن عبدالله الحقباني[1]

الملخص:

لتحليل الحاجات دور رئيس في عملية بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة وإعداد موادها التعليمية، إذ إن التخطيط الجيد لجميع مراحل البرنامج من تحديد المنهج واختيار المواد التعليمية وطريقة التدريس والتقييم وغيرها متوقف على نتائجه. وعلى الرغم من ذلك فإن المطلع على الدراسات العربية في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة وبرامجه ومواده التعليمية ليدرك بوضوح مدى الحاجة إلى التأكيد على أهمية دور تحليل الحاجات وما يتعلق به من إجراءات في بناء البرامج التعليمية لضمان تحقيق الأهداف المرسومة والمتوقعة من الدارسين في البيئات المستهدفة. وعليه، تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية هذا المكوّن وأثره في بناء البرامج التعليمية وتقييمها، من خلال -أولا- توضيح مفهوم تحليل الحاجات في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة وأهميته وطرائقه، وبخاصة الفرق بين الاتجاه التقليدي والحديث في تحليل الحاجات، وثانيا إلى عرض ست من أهم المسائل المتعلقة بالتخطيط لعملية تحليل الحاجات، وهي السطحية والعمق في تحليل الحاجات، ونقطة البداية في تحليل الحاجات، وأدوات تحليل الحاجات، واستخدام الاستبانة في تحليل الحاجات، وحد تحليل الحاجات، وأثر سياق البرنامج على حاجات الدارسين.

مقدمة:

مفهوم تحليل الحاجات:

يعد تحليل الحاجات Needs Analysis (ويسمى أحيانا تقييم الحاجات Needs Assessment) الخطوة الأولى في بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة وأحد أركانها الرئيسة. وهو كذلك أحد الفروق المهمة بين برامج تعليم اللغة لأغراض عامة وأغراض خاصة، ففي حين لا تؤثر -عادة- حاجات الدارسين المختلفة في بناء برامج تعليم اللغة لأغراض عامة، لا يمكن بناء برنامج فاعل لتعليم اللغة لأغراض خاصة وتحديد أهدافه وإعداد مواده التعليمية من دون تحليل دقيق لحاجات الدارسين، بل لا يمكن أن يوصف برنامج ما بأنه مصمم

[1] أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد في معهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود.

لتعليم اللغة لأغراض خاصة من دون تحليل لحاجات الدارسين فيه. وتكمن أهمية مرحلة تحليل الحاجات في كونها ليست مقصورة على فهم حاجات الدارسين، إذ إن المراحل اللاحقة في بناء البرنامج مثل تحديد أهداف البرنامج، وتصميم خطة المقرر، واختيار المواد التعليمية، وطريقة التدريس، والاختبارات والتقييم، جميعها تبنى على مرحلة تحليل الحاجات، فمعطيات تحليل الحاجات تؤثر فيها وتتأثر بها في حال وجود قصور أو نقص أو تغير أثناء البرنامج، مما يحتم العودة إلى مراجعة تلك المعطيات ومعالجة القصور فيها (Brown, 2016; Hutchinson & Waters, 1987 و (طعيمة والناقة، 1427).

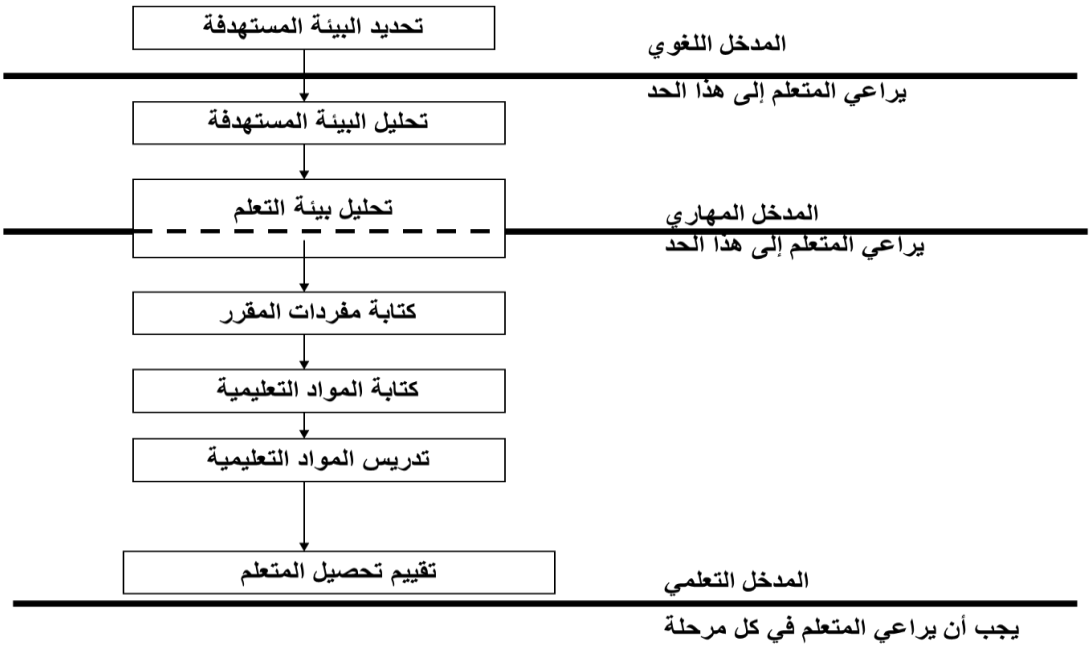
ورغم أهمية هذا المفهوم وتطوره وتشعب استخداماته فإن المطلع على بعض دراسات تحليل حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض خاصة تحديدا ليدرك مدى الحاجة إلى زيادة الوعي بأهمية هذا المفهوم؛ ذلك أن بعضا منها قد بني على تحليل سطحي لحاجات الدارسين مثل أن تعتمد على حدس المعلم وتوقعاته، أو على جمع معلومات من خلال أداة واحدة من أداوت تحليل الحاجات (الاستبانة غالبا)، أو على الاعتقاد بأن تحليل الحاجات عملية مؤقتة تنتهي بجمع حاجات الدارسين وتحليلها. وعليه، فإن هذه الورقة تهدف إلى التأكيد على أهمية دور تحليل الحاجات وإبراز هذا المفهوم في إطاره الحديث بشكل خاص، بالإضافة إلى توضيح بعض المسائل المهمة والمتعلقة به للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

مراحل تطور مفهوم تحليل الحاجات:

على الرغم من أن الاهتمام ببرامج تعليم اللغة لأغراض خاصة الذي بدأ منذ أواخر الستينيات من القرن الماضي 1960s لم يكن مبنيا على تحليل الحاجات، فإن الشعور بأن البرامج اللغوية التي كانت تعتمد -في ذلك الوقت- على تقديم عدد من الكتل اللغوية linguistic chunks لا يمكن أن تفي بحاجات الدارسين كان مبكرا أيضا، فضلا على كونها لا تعكس الخطاب الأصلي الذي سيتعرضون له في أماكن عملهم أو دراستهم (Hall, 2013). ولكن نقطة التحول في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة لم تحدث إلا في الثمانينيات 1980s ومع ظهور المدخل التواصلي في تعليم اللغة ، وتحديدا مع ظهور نموذج مونبي (Munby, 1978) في تحليل حاجات المتعلمين التواصلية (انظر السيد علي، 1438، ص: 122؛ للقراءة عن نموذج مونبي باللغة العربية)، حيث أثار هذا النموذج -الذي جعل المتعلم وحاجاته التواصلية محورا لبناء هذا النموذج- اهتمام الباحثين في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة ، وشكل قاعدة لبناء برامج تنطلق من تحليل لحاجات الدارسين التواصلية والمتوقعة في البيئة المستهدفة. ولكن نموذج مونبي أيضا واجه نقدا شديدا لعدة أسباب منها تركيزه على حاجات المتعلمين اللغوية المستقبلية (المدخل اللغوي) فقط وإهماله لحاجات المتعلمين الحالية، وكذلك عدم إشراكه المتعلمين في عملية تحليل الحاجات، فالمعلومات حول حاجاتهم كانت مبنية على آراء أطراف أخرى مثل المدرسين وغيرهم،

أي أن المعلومات جميعها كانت حول المتعلمين وليست من المتعلمين أنفسهم. ثم لأنه نموذج يتوقف عند مرحلة جمع الحاجات دون أي خطة حول كيفية بناء مفردات المنهج عليها، بالإضافة إلى أنه نموذج غير عملي إذ يستهلك تطبيقه الكثير من الوقت والجهد (Hall, 2013). وباختصار، فقد كانت هذه المرحلة (التقليدية) من مراحل تحليل الحاجات تركز على حاجات المتعلمين (اللغوية) في البيئة المستهدفة دون غيرها من الاعتبارات الأخرى، وعليه فقد كانت برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة في تلك المرحلة مقصورة حول حاجات المتعلم اللغوية المستقبلية فقط (المدخل اللغوي).

أما المرحلة الثانية (الحديثة) فيمكن التأريخ لها بظهور نموذج هاتشنسون وويترز (Hutchinson & waters, 1978) الذي نقل عملية بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة من (المدخل اللغوي) الذي يركز على حاجات المتعلم الخاصة في البيئة المستهدفة وتقديمها للمتعلم في برنامج لغوي إلى (المدخل التعلّمي) الذي يركز على عملية التعلّم التي يحتاجها الدارسون، وكيف يمكن أن يكون هذا البرنامج مساعدا في نقلهم من مستواهم اللغوي الحالي إلى المستوى اللغوي المستهدف. وبعبارة أخرى، فإن نموذج هاتشنسون وويترز يركز على عملية التعلّم المتدرّج من المستوى (الحالي) للمتعلم إلى المستوى الذي يراد له أن يصل إليه (المستقبلي)، وما تشتمل عليه هذه العملية من اهتمام بإعداد المواد التعليمية الأصلية والمهمات المناسبة والتقييم المستمر لمستوى المتعلم (انظر الشكل رقم 1).



شكل 1 المدخل التعلّمي – منقول من (Hutchinson & waters, 1987).

وقد تضمن نموذج هاتشنسون وويترز (Hutchinson & waters, 1978) لتحليل الحاجات ثلاثة جوانب، وهي:

1. الضرورات Necessities: ويقصد بها الجوانب اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم ليكون عنصرا فاعلا في البيئة المستهدفة. (معلومات موضوعية)
2. النواقص Lacks: ويقصد بها ما يحتاج إليه المتعلم حاليا من مهارات لغوية ليتمكن من تعلم الجوانب اللغوية المستهدفة في البرنامج. وبعبارة أخرى، الفجوة بين مستوى المتعلم الحالي والمستوى المتوقع أن يصل إليه. (معلومات موضوعية)
3. الرغبات Wants: ويقصد بها رغبات المتعلمين واهتماماتهم وأولوياتهم المتعلقة بالبرنامج اللغوي وطبيعة التعلم فيه. (معلومات شخصية)

وفي الجملة، فقد شكّل نموذج هاتشنسون وويترز انطلاقة للنماذج الشمولية التي لا تستغرق في النظر إلى البيئة المستهدفة فقط وإنما تنظر أيضا إلى جوانب أخرى وأهمها وضع المتعلم الحالي ورغباته وما ينقصه ليصل إلى المستوى المتوقع منه في البيئة المستهدفة (Dudley-Evans & St John, 1998, Woodrow, 2018)، ومن ذلك الحين شكّل المدخل التعلّمي الإطار النظري لعملية تحليل الحاجات وتصميم برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة في الاتجاه الحديث. (انظر طعيمة والناقة، 1427؛ للاطلاع على شرح مفصل لنموذج هاتشنسون وويترز، والسيد علي، 1438، والشيخ علي، 1430؛ للاستزادة).

تعريف تحليل الحاجات:

تشير أدبيات تحليل الحاجات إلى تعريفات متعددة (السيد علي، 1438؛ الشيخ علي، 1430؛ طعيمة والناقة، 1427)، وربما ركزت على جوانب دون أخرى أو توقفت عند عملية التحليل دون توضيح أثر نتائج هذا التحليل على تصميم البرنامج، ولكن أشمل هذه التعريفات ما أورده براون Brown (2016، ص 4) حيث يعرف فيه عملية تحليل الحاجات بأنها "الجمع والتحليل المنظم للمعلومات الضرورية لتحديد وإقرار منهج مُسوَّغ". وهنا يشير براون إلى أربعة جوانب مهمة يشتمل عليها تحليل الحاجات:

أولها: الأطراف المؤثرة Stakeholders، وهم الذين يتعاملون بشكل أو بآخر مع البرنامج اللغوي مثل المعلمين والطلاب والإداريين والآباء.

وثانيها: المنهج المُسوَّغ Defensible curriculum، وهو الذي يخرج بعد إجراءات مطولة من التحليل والمراجعة والتأكد من شموله لجميع المتطلبات والحاجات التعليمية ومراعاته لجميع الأطراف المؤثرة. وبعبارة أخرى، فالمنهج المُسوَّغ هو الهدف الذي يسعى تحليل الحاجات للوصول إليه.

وثالثها: المعلومات الضرورية، وتشمل المعلومات الكمية والكيفية الضرورية للوصول إلى إقرار منهج مُسوَّغ.

ورابعها: محلل الحاجات، وهو من يقوم بعملية التخطيط وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها. وقد يكون المحلل فردا، وقد يكون مجموعة أو فريق عمل. وكذلك قد تقصر عملية التحليل على صف دراسي معين، وقد تتسع لتشمل البرنامج اللغوي بجميع مستوياته، أو المعهد بجميع برامجه، أو قد ينفذ على مستوى المحافظة، أو الدولة، أو المنظمات الدولية.

وبشكل عام، فإن تحليل الحاجات يهدف إلى معرفة حاجات الأطراف المؤثرة في البرنامج للوصول إلى تصميم منهج مُسوَّغ للبرنامج المستهدف، وهو الهدف النهائي من عملية تحليل الحاجات، ومن دونه تكون عملية تحليل الحاجات عديمة الفائدة (Nation & Macalister, 2010).

ما المقصود بالحاجات؟

تشير الأدبيات إلى عدد من المصطلحات المتعلقة –والمتداخلة أحيانا– بمفهوم (الحاجات)، مثل "الضرورات" Necessities، و"الرغبات" Wants، و"النواقص" Lacks، و"التوقعات" Expectations، و"الدوافع" Motivations، وغيرها (Anthony, 2018; Brown, 2016). ويرى براون (Brown, 2016) أن هذا التعدد في المصطلحات نابع من أن مفهوم الحاجات نفسه قد يفسر من الأطراف المؤثرة بتفسيرات مختلفة، ولكنها لا تعدو أن تخرج عن أربع وجهات نظر، وهي:

الديمقراطية Democratic view: وتشير إلى الجوانب التي تحتاج إليها أو ترغب فيها معظم الأطراف المؤثرة في البرنامج، وتمثلها الرغبات والتوقعات والدوافع ونحوها.

المتباينة Discrepancy view: وتشير إلى الفجوة بين مستوى الدارسين الحالي وما يتوقع منهم أن يحققوه في نهاية برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، وتمثل ذلك النواقص والاحتياجات.

التحليلية Analytic view: وتشير إلى الجوانب التي يحتاج إليها الدارس لينتقل إلى المرحلة التالية في البرنامج، بحسب الإطار المعرفي لاكتساب اللغة الثانية. وبعبارة أخرى، فإن هذا الاتجاه مبني على أن المتعلم يتدرج في مراحل بحسب تسلسل عمليات اكتساب اللغة الثانية، وعليه فإن محلل الحاجات يركز على المرحلة التالية التي سينتقل إليها الدارس ويجعلها محورا لعملية تحليل الحاجات.

التشخيصية Diagnostic view: وتشير إلى العناصر الجوهرية التي يتأثر سير البرنامج بفقدانها أو إهمالها، وتمثلها الضروريات والمتطلبات.

وبناء عليه، فإن عملية تحليل الحاجات كلما تضمنت النظر إلى الحاجات من أكثر من زاوية من هذه الزوايا أو تضمنتها جميعها –وبخاصة في البرامج الواسعة النطاق– كان ذلك أدعى للحصول على معلومات شاملة عن الأطراف المؤثرة وسببا في سهولة إعداد المنهج المُسوَّغ. وفي السياق نفسه، يشير براون (2016) إلى أن من المهم معرفة أن البحث عن حاجات الدارسين لا يعني البحث عن حقائق علمية غير قابلة للنقاش؛ ذلك أن تحديد حاجات الدارسين في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة قد يختلف باختلاف الأطراف المؤثرة أو باختلاف المسؤول نفسه، فالدارس على سبيل المثال قد يرى أن حاجته تتركز في تطوير مهارات الكتابة الأكاديمية، في حين يرى المدرس أن الدارسين يحتاجون أولا إلى تطوير مهاراتهم في القراءة الأكاديمية، بينما يرى مديرو البرنامج أن الدارسين يحتاجون إلى الحصول على درجة عالية في اختبار الكفاية ليتمكنوا من القبول في برامج الدراسات العليا. ثم إن الحاجات تتنوع بين حاجات شخصية (أي رغبات الدارسين) وموضوعية (أي ضروريات تعلمية مثل النصوص المقروءة أو المسموعة)، وبين حاجات متعلقة بالبيئة المستهدفة (مثل الحاجة للتعامل مع اتصالات الزبائن في مكان العمل) ومتعلقة بالبيئة الحالية (مثل الحاجة لمعرفة مستوى المتعلمين اللغوي حاليا)، أو حاجات متعلقة بطرائق التدريس المناسبة أو متعلقة بالبيئة التعليمية (أي عدد المتعلمين في غرفة الصف أو عدد ساعات الدرس). وبناء على ما سبق، فليس المقصود من تحليل الحاجات الوصول إلى حقائق مطلقة وإنما الوصول إلى أعلى مستوى من القدرة على التقاط صورة شمولية عن الحاجات من خلال السؤال والاستماع وجمع أكبر عدد من الآراء والملاحظات، التي يمكن الاعتماد عليها في بناء منهج مناسب ومرض لجميع الأطراف المؤثرة (Anthony, 2018 ;Brown, 2016).

طرائق تحليل الحاجات:

لتحليل الحاجات –بحسب الاتجاه الحديث– طرائق مختلفة، ومع أن تحديد الأنسب من هذه الطرائق يعتمد على أهداف البرنامج إلا أن استخدام أكثر من طريقة من هذه الطرائق من شأنه أن يمنح فرصة أكبر للحصول على

معلومات شاملة ووافية عن حاجات الأطراف المؤثرة. وقد رصد براون (2016) إحدى عشرة طريقة من طرائق تحليل الحاجات، وهي:

1. تحليل الاستخدام التواصلي للبيئة المستهدفة Target-situation use analysis: ما الاستخدامات التواصلية الشائعة في البيئة المستهدفة التي يجب أن يكون الدارسون قادرين على أدائها مع نهاية البرنامج اللغوي؟
2. التحليل اللغوي للبيئة المستهدفة Target-situation linguistic analysis: ما الجوانب اللغوية الشائعة في البيئة المستهدفة التي يحتاج الدارسون إلى معرفتها واستخدامها مع نهاية البرنامج اللغوي؟
3. تحليل التعلّم للبيئة المستهدفة Target-situation learning analysis: ما خصائص التعلّم وأنواعه التي يحتاج الدارسون إلى ممارستها ضمن مراحل مختلفة في البيئة المستهدفة؟
4. تحليل البيئة الحالية Present-situation analysis: ما قدرات الدارسين -مع بداية البرنامج- في مجال الغرض الخاص؟
5. تحليل الفجوة Gap analysis: ما الفروقات بين قدرات الدارسين الحالية وما ينبغي أن يكونوا قادرين عليه في البيئة المستهدفة؟
6. تحليل الفروق الفردية بين المتعلمين Individual-differences analysis: ما أهم الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بإستراتيجيات التعلّم – أسلوب التعلّم – تصحيح الأخطاء – الخ؟
7. تحليل الحقوق Rights analysis: ما مصادر القوة وكيف تمارس داخل المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالتدريس، والمناهج، والمواد التعليمية، وغيرها، وعلاقة المؤسسة بغيرها من الجهات داخل البيئة المستهدفة وخارجها؟
8. تحليل التعلم داخل غرفة الصف Classroom-learning analysis: ما حالة التعلم داخل غرفة الصف أو ماذا ينبغي أن تكون عليه، من وجهة نظر الدارسين؟ (يتضمن ذلك اختيار المواد التعليمية والمحتوى وطرائق التدريس وغيرها التي ستستخدم في برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة).
9. تحليل التدريس داخل غرفة الصف Classroom-teaching analysis: ما حالة التدريس داخل غرفة الصف أو ماذا ينبغي أن تكون عليه، من وجهة نظر المدرسين؟ (يتضمن ذلك اختيار المواد التعليمية والمحتوى وطرائق التدريس وغيرها التي ستستخدم في برنامج تعليم اللغة لأغراض خاصة).
10. تحليل الوسائل/الموارد Means analysis: ما التسهيلات والعوائق الموجودة في بيئة التعلم؟

11. المراجعة اللغوية Language audits: ما السياسات اللغوية الإستراتيجية التي ينبغي أن تعتمد في المؤسسة التعليمية؟ ومع أن هذه الطريقة من طرائق تحليل الحاجات لا تتعلق عادة بالمؤسسات التعليمية بل تُنفّذُ على مستوى الدول والشركات والقطاعات المهنية الكبرى إلا أن الاطلاع عليها قد يكون مفيدا.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن الإفادة من الدراسات السابقة في تحليل حاجات الدارسين لغرض محدد يعد أيضا من الطرائق المفيدة وبخاصة في المراحل الأولى من التخطيط لعملية تحليل الحاجات؛ لأنها تساعد في توجيه محلل الحاجات للتركيز على الفجوات أو أماكن القصور في المعلومات التي ينبغي أن تحظى بقدر أعلى من الاهتمام (Brown, 2016). وبشكل عام، فإن تحليل الحاجات في شكله الحديث ينحو نحو الإفادة من أكبر عدد من هذه الطرائق، إذ تقدم كل طريقة معلومات مفيدة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في الوصول إلى معلومات دقيقة تساعد في تصميم منهج مناسب للدارسين وقادر على تهيئتهم إلى البيئة المستهدفة.

مسائل مهمة في تحليل الحاجات:

فيما يأتي ست مسائل مهمة تتعلق بتنفيذ عملية تحليل الحاجات، وقد ظهرت لي أهمية هذه المسائل من خلال تدريس مفهوم تحليل الحاجات ضمن مفردات مقرر (تعليم اللغة لأغراض خاصة)[2]، ومن خلال قراءة بعض البحوث حول تحليل حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض خاصة ومناقشتها مع الباحثين، وهي:

أولا: السطحية والعمق في تحليل الحاجات:

يمكن للمطالع للدراسات في مجال تحليل حاجات متعلمي العربية لأغراض خاصة أن يلحظ بوضوح سيطرة الاتجاه التقليدي -الذي يقصر عملية التحليل على الحاجات المتوقعة في البيئة المستهدفة- عليها. فما زال يعتقد مثلا أن جمع معلومات عن حاجات المتعلمين في البيئة المستهدفة فقط إجراء كاف في عملية تحليل الحاجات وموصل إلى المنهج المناسب للبرنامج المستهدف. وهذه السطحية في إدراك مفهوم تحليل الحاجات مردها - فيما يبدو- الاعتقاد بأن بناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة المتمحورة حول المتعلمين ينبغي ألا تتجاوز آراءهم الشخصية وحاجاتهم المتوقعة في البيئة المستهدفة إلى آراء الأطراف المؤثرة الأخرى في البيئة الحالية أو المستهدفة، ومن ثم فقد يصمم البرنامج اللغوي بناء على هذا المسح السطحي لحاجات المتعلمين فقط (Anthony, 2018).

[2] هو أحد مقررات برنامج ماجستير الآداب في تعليم العربية لغير الناطقين بِها، في معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود. http://ali.ksu.edu.sa/ar/content/tpd/study-plans

وعلى النقيض من الاتجاه التقليدي، ينظر الاتجاه الحديث إلى عملية تحليل الحاجات على أنها عملية مستمرة لا تتوقف عند المرحلة الأولى (ما قبل البرنامج) بل تستمر أثناء البرنامج وبعده أيضا لمعالجة أي قصور أو تغير في رغبات الدارسين (Brown, 2016). ويعني أيضا أن تكون عملية تحليل الحاجات عملية تشاركية بين جميع الأطراف المؤثرة، وبخاصة مع تداخل التخصصات (إعلام سياسي أو قانون تجاري وغيرها) أو في حال نقص المعلومات وقلة خبرة المعلمين. وكذلك فإن الاتجاه الحديث امتد ليشمل التركيز على أنواع النصوص text types والأفانين genres المستخدمة في البيئة المستهدفة والاهتمام بخطاب الجماعة المستخدم في بيئة الغرض الخاص Discourse community (Hall, 2013) بدلا من الاعتماد على نصوص مصنوعة أو معدة مسبقا في برامج مشابهة.

ثانيا: نقطة البداية في عملية تحليل الحاجات:

يشكل تحديد نقطة البداية في التخطيط لعملية تحليل الحاجات مثار سؤال مستمر، ولذا يقترح بعض الباحثين أن تكون نقطة البداية من طرح عدد من الأسئلة التي قد تساعد على الوصول إلى فهم شامل وعميق لجميع ما يتعلق بالبرنامج المقترح أو ما يتعلق بالأطراف المؤثرة فيه أو بالبيئة المحيطة به (حسين، 2011; Anthony, 2018; de Chazal, 2014; Nation & Macalister, 2010) ويمكن تلخيصها في الأسئلة الآتية:

أسئلة تمهيدية:

ما الهدف من تحليل الحاجات؟ - من المستهدفون في عملية تحليل الحاجات؟ - من الذي سيحلل الحاجات؟ - ما الذي سوف يُحلَّل؟ - كيف ستُحلَّلُ الحاجات؟ - متى ستُحلَّلُ الحاجات؟

المتعلمون:

ما لغتهم الأم؟ - ما مستواهم في اللغة العربية؟ - ما طريقتهم المفضلة في التعلّم؟ - ما أهدافهم من الالتحاق بالبرنامج؟ - ماذا يحتاجون لينجحوا في البرنامج؟ - ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟ - ما المواقف التواصلية التي سيكون المتعلمون طرفا فيها؟ - ما أبرز الموضوعات التي يحتاجها المتعلمون في البيئة المستهدفة؟

المعلمون:

هل المعلمون ذوو خبرة في الغرض الخاص أم مبتدئون؟ - هل حصلوا على تدريب كاف للبرنامج؟ - كم عدد الفصول التي سيدرسونها؟ - ما طريقتهم المفضلة في التدريس؟ - ماذا يحتاجون لينجحوا في البرنامج؟ - ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟

الإداريون:

ما الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية؟ - ما وجهة نظرهم عن المعلمين والبرامج والمواد التعليمية الحالية؟ - ما مدى حرصهم على التغيير (إذا تطلب الأمر ذلك)؟ - ما توقعاتهم حول مخرجات البرنامج؟ - ماذا يعتقدون أن البرنامج يحتاج ليكون ناجحا؟ - ماذا ينقصهم حاليا من معرفة ومهارات؟

البيئة:

ما البيئة المستهدفة؟ - كيف تستخدم اللغة في البيئة المستهدفة؟ - كم يحتاج المتعلمون من الوقت ليحققوا أهداف البرنامج؟ - ما هدف/أهداف البرنامج؟ - ما مدة البرنامج؟ هل البرنامج مكثف أم غير مكثف؟ - هل البرنامج معتمد أم غير معتمد؟ - هل سيبدأ البرنامج قبل، أم أثناء، أم بعد الدراسة الأكاديمية/العمل؟ - أين سيعقد البرنامج؟ - هل توجد تسهيلات للبرنامج؟ مثل القاعات والأجهزة والمكتبة - هل هناك دعم معنوي ومادي من المؤسسة المشرفة على البرنامج لإقامة الأنشطة والبرامج المساعدة؟

ثالثًا: أدوات تحليل الحاجات:

يبدأ بعض الباحثين تحليل الحاجات بالسؤال عن الأداة المناسبة، والواقع أنه ليس لتحليل الحاجات أدوات خاصة به، فكل ما يستخدم من أدوات للبحث الكمي Quantitative أو النوعي Qualitative أو الدمجي Mixed يمكن أن يستخدم في تحليل الحاجات (انظر السيد علي، 1438 و2014؛ والشيخ علي، 1430؛ وحسين، 2011 لاستعراض أدوات تحليل الحاجات). وعليه، فإن تعدد الأدوات ينبغي أن يرتبط بتعدد جوانب التحليل وطبيعة المُحلَّلين، فقد تستخدم الاستبانة مع المدرسين، والملاحظة مع الدارسين، والمقابلة مع الإداريين أو العكس بحسب عددهم وسهولة الوصول إليهم والمدة المقررة لتحليل الحاجات ونحو ذلك. ثم إن اختيار الأدوات جزء من التخطيط الجيد لعملية جمع المعلومات وتحليل الحاجات، الذي ينبغي أن يتصف بأربع صفات. أولها أن تكون الإجراءات مناسبة للسياق الذي سيجرى فيه تحليل الحاجات، وهو ما يضمن فاعليتها وجودتها في الوقت المحدد لها. وثانيها أن تكون متمحورة حول المتعلمين بوصفهم مركز العملية التعليمية في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة، مع مراعاة الأطراف المؤثرة الأخرى مثل المعلمين والإداريين وأصحاب العمل. وكذلك أن يؤخذ في الحسبان أن تكون عملية تحليل الحاجات قابلة للتطبيق فلا تستهلك الكثير من الوقت أو المال أو الجهد

مما يحد من فاعليتها أو ربما إكمالها. وأخيرا أن تكون عملية متناسقة ومنتظمة يعضد بعضها بعضا، فلا يكون التركيز فيها منصبا على طرف دون آخر، أو لجمع معلومات كيفية مطولة مع عدد قليل من المشاركين فتستهلك الوقت كله دون أن يكون من الممكن الحصول على معلومات كمية تعطي تصورا عاما عن حاجات الغالبية من المتعلمين وباقي الأطراف المؤثرة (Purpura, 2003, as cited in Brown, 2016). ولذا فمحلل الحاجات الجيّد هو الذي يراعي السياق المستهدف ويخطط لعملية تحليل الحاجات ويختار أدواتها بشكل عملي ومنهجي لضمان الحصول على المعلومات الضرورية من كل طرف من الأطراف المؤثرة في عملية تحليل الحاجات في حدود المدة والميزانية المحددتين.

ومن ناحية أخرى، يواجه بعض محللي الحاجات مشكلة التشتت أثناء جمع المعلومات الضرورية مما يدفعهم إلى الاتجاه نحو جمع أي معلومات متوافرة، وهذا إما لضعف في التخطيط أو عدم وضوح في أهداف البرنامج اللغوي. فمن أهم عوامل اختيار المعلومات علاقتها بأهداف البرنامج فإذا لم تكن لها علاقة بأهداف البرنامج فلا فائدة من جمعها حتى لو بدت مفيدة (Brown, 2016)، ثم إنه يمكن بعد التأكد من علاقتها بأهداف البرنامج أن يُنظَر في كون جمعها عمليا بحيث لا تستنزف وقت المحلل وجهده، فينظر المحلل إن كان من العملي أن تجرى مقابلة مع المدرسين أم تستخدم بدلا منها الملاحظة أو الاستبانة، أو هل كونه من اليسير الحصول على هذه المعلومات بحيث لا تُهدر أوقات طويلة في سبيلها؛ إذ إن بعض المعلومات قد يتطلب جمعها الحصول على تراخيص أو تنقلا طويلا. ومن الأمثلة الجيدة في هذا السياق النموذج الذي أورده القحطاني (1439هـ) في الدراسة التي أعدها حول تحليل حاجات متعلمي اللغة العربية لأغراض دبلوماسية وصحية ووظيفية، إذ تنوعت أدوات تحليل الحاجات بما يتناسب مع طبيعة البيئة المستهدفة فشملت –بالإضافة إلى تحليل الدراسات السابقة– إستراتيجية تتكون من تحليل مهمات العمل اليومية، وملاحظة الأداء التواصلي اليومي للموظفين، وتمثيل الأدوار من محللي الحاجات للوصول إلى مستوى عال من الموضوعية في جمع المعلومات.

رابعًا: هل استخدام الاستبانة كافٍ في تحليل الحاجات؟

يعمد بعض المدرسين أو مصممي البرامج التعليمية إلى قصر أدوات تحليل الحاجات على الاستبانة كما هو الحال غالبا في الاتجاه التقليدي. وهذا القصور عائد إلى ضعف في معرفة تنوع أدوات تحليل الحاجات، أو ضعف في فهم بيئة المجتمع المستهدف وما يناسبه من أدوات. وعلى العكس، فالاتجاه الحديث الذي يركز على تعدد زوايا النظر لعملية تحليل الحاجات يعني ألا يكتفي محلل الحاجات بأداة واحدة، بل ينوع أدواته لتكون النتائج عميقة وذات صلاحية وموثوقية عاليتين. (Anthony, 2018). وقد يكون هذا القصور عائدا إلى بعض البيئات التعليمية التي لا تمنح المدرسين فرصة للاندماج في البيئات المستهدفة من برامجها واكتساب مزيد من

الخبرة من المتخصصين فيها، ولذا يعتمد هؤلاء المدرسون على مسح عام لآراء تلاميذهم فقط مما يفقد هذه البرامج جودتها وفاعليتها. وما سبق لا يعني بالطبع عدم مناسبة استخدام الاستبانة ضمن أدوات تحليل الحاجات، بل لتوضيح أن الاعتماد عليها بشكل كامل لا يدل على إلمام بمفهوم تحليل الحاجات، فضلا على أن يؤدي إلى بناء برامج ذات جودة عالية تحقق أهداف المتعلمين الخاصة وتؤهلهم إلى بيئاتهم المستهدفة.

خامسًا: حد تحليل الحاجات:

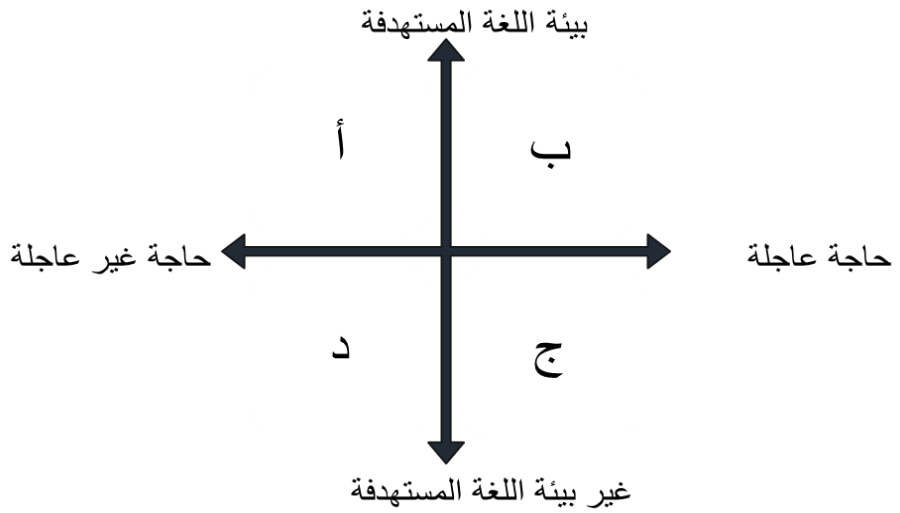
ليس لتحليل الحاجات حد ينبغي للمحلل أن يصل إليه وإنما هو الشعور بالإلمام بأهم حاجات الأطراف المؤثرة في البرنامج، وبراون (2016) الذي يصف المحلل بالمصوّر يشير إلى أن المطلوب ليس التقاط صورة كاملة لجميع التفاصيل المتعلقة بحاجات المتعلمين وحاجات الأطراف المؤثرة لصعوبة ذلك أو استحالته، وإنما المطلوب هو الوصول إلى أفضل لقطة حاضرة تبرز فيها أهم المعلومات وأكثرها فائدة في التخطيط للبرنامج المستهدف. ومما يفيد في هذا تحديد مستوى خصوصية الغرض Level of specificity من تعلم اللغة (Hyland, 2002) في وقت مبكر من مراحل بناء البرنامج؛ حيث إنها مسألة محورية في حصر النطاق الذي ينبغي أن تركز عليه عملية تحليل الحاجات، ومن دون ذلك قد تدور عملية التحليل حول جوانب غير جوهرية في التخطيط للبرنامج المستهدف. فعلى سبيل المثال، قد يكون التوسع في تحليل حاجات الممرضين الراغبين في تعلم العربية للعمل في المستشفيات السعودية ليشمل أطرافا غير الممرضين العاملين في رعاية المرضى غير مجد؛ إذ إن المطلع على بيئة العمل في المستشفيات يدرك أن حاجة الممرضين للغة العربية محصورة - غالبا- في التواصل مع المرضى، ولذلك فإن تحديد مستوى خصوصية الغرض مهم في تحديد المسار الذي ينبغي أن تسير فيه عملية تحليل الحاجات، مع التنبيه على أن أخذ آراء الأطراف المؤثرة الأخرى -دون توسع- مهم أيضا؛ لرسم صورة شمولية وواقعية عن حاجات الدارسين ولتلافي أي تضارب في المصالح بين الأطراف المؤثرة.

وكذلك فإن عدد المتعلمين ومستوى تجانسهم يؤثر بدرجة كبيرة على المستوى الذي ينبغي أن يركز عليه محلل الحاجات، فإذا كان البرنامج مثلا مقدما لعدد قليل ومتجانس فإن التعمق في تحليل الحاجات في هذه الحالة ضروري للتمكن من تفصيل برنامج يتناسب مع حاجاتهم، والعكس صحيح فإذا كان البرنامج مقدما لعدد كبير وغير متجانس من المتعلمين فإن تحليل الحاجات ينبغي أن يركز على الجوانب المشتركة بين المتعلمين دون غيرها من الجوانب التي تختص بها فئة منهم.

ومن ناحية أخرى، فإن تحليل الحاجات يختلف باختلاف حجم البرنامج ومدته وأهدافه، فإذا كان البرنامج طويلا فإن المتوقع أن يكون تحليل الحاجات واسعا وشاملا لجميع الأطراف المؤثرة في البرنامج والعكس صحيح، وكذلك إذا كان البرنامج اللغوي من البرامج التي يُخطط لها أن تعاد مستقبلا فإن تحليل الحاجات ينبغي أن يستمر حتى بعد نهاية البرنامج؛ لتقييم البرنامج بشكل كامل وتعرف أوجه القصور فيه بما في ذلك استطلاع آراء الدارسين والمدرسين والجهات المستفيدة من الدارسين بعد انضمامهم إليها.

سادسًا: سياق البرنامج

يعد سياق البرنامج اللغوي ومدى حاجة الدارسين لتعلم اللغة من الجوانب المهمة في تحليل الحاجات التي تؤثر بشكل مباشر في بناء البرنامج وما يتصل به من طريقة التدريس وإعداد المواد التعليمية والتقييم وغيرها. وبحسَب ما يشير الشكل رقم 2 فإن محلل الحاجات لا بد أن يأخذ في الحسبان أن حاجات الدارسين قد تختلف إذا أقيم البرنامج في بيئة اللغة المستهدفة أو في غير بيئتها، وأن أولويات الدارسين ورغباتهم قد تتفاوت تبعا لمدى حاجتهم -عاجلة أو غير عاجلة- إلى تعلم اللغة. فقد يقام البرنامج في بيئة اللغة المستهدفة ولكن المتعلمين ليسوا في حاجة عاجلة إلى تعلم اللغة كما هو الحال لدى عدد من العاملين في الشركات الكبرى المقيمين في مدينة الرياض، إذ لا يحتاج بعضهم إلى تعلم العربية بشكل عاجل مع أنهم في بيئة اللغة المستهدفة (انظر القحطاني، 1439هـ)، وعلى العكس فقد يحتاج بعض الدارسين في دولة مثل الصين إلى تعلم اللغة العربية بشكل عاجل لأغراض أكاديمية لاجتياز مقررات جامعية أو لأغراض مهنية كالعمل في مجالات تجارية مع كونهم في غير بيئة اللغة المستهدفة (انظر ينغ، 1439هـ).



شكل 2 السياق التعليمي – منقول من (Gollin-Kies, Hall, & Moore, 2015).

تعليق ختامي:

وضحت هذه الورقة مفهوم تحليل الحاجات في إطاره الحديث وأن أهميته تكمن في أن برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة مبنية على أساس فهم تلك الحاجات وأخذها في الحسبان في كل مرحلة من مراحل برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة. ورغم أن الوضع المثالي لبناء برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة يقضي بأن ينطلق البرنامج من مرحلة تحليل الحاجات فإن من المهم الإشارة إليه أنه قد يحصل أن يبدأ البرنامج –لضيق الوقت أو شح المعلومات عن الدارسين أو حداثة البرنامج– من دون تحليل مسبق لحاجات الدارسين، ولكن هذا لا يعني إهمال هذه المرحلة وإنما تأجيلها حتى بداية البرنامج، حيث يبدأ المدرسون والمسؤولون حينها في إقامة عدد من المهمات والأنشطة التي يقصد من خلالها جمع معلومات عن حاجات الدارسين الشخصية والموضوعية للوصول إلى منهج مناسب يحقق أهداف البرنامج ويؤهل الدارسين إلى بيئاتهم المستهدفة.

وبشكل عام، فإن تحليل الحاجات لم يخل من النقد الموجه لبعض الممارسات الخاطئة التي قد تحدث أثناءه، مما يستلزم على محللي الحاجات تجنبها، ومنها كما تذكر باستركمن (Basturkmen, 2006) ما يأتي:

- أن المعلومات قد تجمع من طرف محدد من الأطراف المؤثرة، مثل أفراد المؤسسة التعليمية فقط، الذين غالبا لديهم تصور مسبق حول حاجات الدارسين، فيكون تحليل الحاجات عندئذ تفسيرا لرغباتهم على حساب رغبات وحاجات الدارسين أنفسهم. أو يكون مقصورا على الدارسين فقط دون الاهتمام بباقي الأطراف المؤثرة في البرنامج.
- في بعض الحالات لا يكون الدارسون مصدرا موثوقا يمكن الاعتماد عليه للحصول على معلومات حول حاجاتهم؛ إما لعدم وعيهم اللغوي الكافي بحاجاتهم اللغوية الحالية، أو لعدم معرفتهم بطبيعة العمل أو البرنامج الذي سيلتحقون به.
- لا تفرق بعض تقارير تحليل الحاجات في أماكن العمل بين الحاجات اللغوية language needs والحاجات التعلّمية learning needs، والتفريق بينهما مهم؛ لأن الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم في البيئة المستهدفة لا تعني بالضرورة استعداده الحالي لتعلّمها.
- أن تحليل الحاجات قد يتخذ وسيلة لإعداد قائمة ثابتة من الحاجات اللغوية يدرب الطالب ويقيّم بناء عليها، ومن ثمّ تتحول عملية تعليم اللغة في البرنامج إلى عملية تدريبية بحتة، ويزداد الأمر سوءا إذا عممت نتائج هذا التحليل على بيئات أخرى، مثل أن ينتج من تحليل الحاجات لموظفي الاستقبال في

فندق في الرياض قائمة من الحاجات اللغوية التي ينبغي عليهم تعلمها ثم تعمم هذه القائمة على جميع موظفي الاستقبال الراغبين في تعلم العربية، بصرف النظر عن مكان الفندق وطبيعة المقيمين فيه.

- قد يستخدم تحليل الحاجات أحيانا لأغراض غير ظاهرة، كأن يلزم الدارسون بتعلم اللغة لأغراض ذات أجر منخفض لأنهم لا يمتلكون -أثناء تحليل الحاجات- كفاية لغوية عالية.

وكذلك فلا يخلو تحليل الحاجات –عادة– من عقبات تتعلق بالبيئة المستهدفة من ناحية تنظيمية واجتماعية ومدى سهولة الوصول إلى المعلومات الضرورية، أو عقبات تتعلق بالأطراف المؤثرة ومدى تعاونهم مع محلل الحاجات وتزويده بالمعلومات التي قد تفيد في بناء برنامج يأخذ في الحسبان رغباتهم واهتماماتهم، أو عقبات تتعلق بقناعات الأطراف المؤثرة وآرائهم تجاه طريقة التعلم وتصميم مفردات المقرر ومدى موافقتهم أو اقتناعهم بما يرى محلل الحاجات أنه الأفضل لسد حاجات المتعلمين وتحقيق أهداف البرنامج، وهنا يأتي دور محلل الحاجات في السعي الجاد للتغلب على تلك العقبات والحرص على الاستماع لجميع الآراء والمواءمة بينها مع تغليب مصلحة المتعلمين بوصفهم مركز العملية التعليمية في برامج تعليم اللغة لأغراض خاصة.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

السيد علي، أسامة. (1438). *المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض.

السيد علي، أسامة. (2014). *الحاجات اللغوية التواصلية للأجانب المقيمين في المملكة العربية السعودية للعاملين في القطاع الصحي والتجاري والتعليمي والدبلوماسي*. الرياض: المعهد العربية لتعليم اللغة العربية.

الشيخ علي، هداية. (1430). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية النطاقين بغيرها. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، معهد اللغة العربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

القحطاني، جمعان. (1439هـ). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في المملكة العربية السعودية. تجربة (عربي) المعهد العربي للغة العربية – الرياض. ضمن: أحمد الحقباني (محرر)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تجارب وتقويم (ص 13-47)، الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

حسين، مختار. (2011). *تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي.، والناقة، محمود. (1427). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ إيسيسكو.

ينغ، يه ليانغ. (1439هـ). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين: الواقع والمستقبل. ضمن: أحمد الحقباني (محرر)، تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: تجارب وتقويم (ص 167-188)، الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

ب- المراجع الأجنبية:

Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown J. (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes.* New York: Routledge.

De Chazal, E. (2014). *English for academic purposes.* Oxford: Oxford University Press.

Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP A Multi-Disciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gollin-Kies, S., Hall, D. & Moore, S. (2015) *Language for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.

Hall, D. R. (2013). Introduction. In M. Huhta, K. Vogt, E. Johnson, H. Tulkki & D. R. Hall. Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach.* Cambridge University Press.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*. 21 (4): 385-395.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.

Woodrow, L. (2018). *Introducing course design and English for specific purposes.* London: Routledge.