

## بررسی عقاید و رفتار استادان زبان و استادان دروس تخصصی در تهیه و تدوین مطالب درسی زبان تخصصی رشته‌های دانشگاه‌های علوم پزشکی در ایران: بررسی در سطح ملی

رضا طاهرخانی\*

استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا،

همدان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۲۶، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۳۰، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

### چکیده

تهیه و تدوین مطالب درسی مرحله‌ای مهم در برنامه آموزشی زبان تخصصی می‌باشد. به همین دلیل، نیاز مبرم به بررسی توانایی‌های استادان زبان تخصصی در این زمینه حس می‌شود. این نیاز به‌ویژه در ایران که دو گروه از استادان - استادان زبان و استادان دروس تخصصی - زبان تخصصی را تدریس می‌کنند، بیشتر احساس می‌شود. به همین منظور، این تحقیق ملی تفاوت‌ها و شباهت‌های تفکرات و رفتارهای این دو گروه در تهیه و تدوین مطالب درسی، در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران را بررسی کرده است. ابزارها شامل پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده، و یادداشت‌برداری بود. ۱۲۸ استاد زبان و ۱۹۰ استاد دروس تخصصی از تمام دانشگاه‌های کشور در این تحقیق شرکت کردند. نتایج پرسشنامه تفاوتی را بین دو گروه نشان نداد. اما، طبق نتایج مصاحبه‌ها و مشاهدات، تفاوت‌های بسیاری بین دو گروه یافت شد. این نتایج پیامدهای مهمی را برای جامعه استادان زبان تخصصی دارد و نیاز به تغییر کتاب‌های فعلی را برجسته می‌کند.

واژگان کلیدی:

واژه‌های کلیدی: زبان تخصصی، اساتید زبان، اساتید دروس تخصصی، افکار استاد، تهیه و تدوین مطالب درسی.

#### ۱- مقدمه

انگلیسی برای اهداف ویژه<sup>۱</sup> فعالیتی است که شامل آموزش، پرورش و تمرین است و از اطلاعات در سه حیطه زبان، تربیت و دانش تخصصی دانشجویان استفاده می‌کند (رابینسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). به‌طور کلی، ESP در جایگاه رشته‌ای مجزا از تدریس انگلیسی عمومی<sup>۳</sup> شناخته شده است (دادلی-اوانز و سنت جان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). ESP براساس آنچه دانش‌آموزان نیاز دارند، به‌طور عمده، به دو شاخه اصلی تقسیم شده است: انگلیسی برای اهداف دانشگاهی<sup>۵</sup> و انگلیسی برای اهداف شغلی<sup>۶</sup>. در شاخه اول دانشجویان برای مطالعه علمی به انگلیسی نیاز دارند. در حالی که در شاخه دوم نیاز دانشجویان به انگلیسی برای کار است. (هاتچینسون و واترز<sup>۷</sup>، ۱۹۸۷) انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، به تدریس و تحقیق درباره زبان انگلیسی کسانی سرو کار دارد که به‌منظور دستیابی به کارهای علمی، به این زبان نیاز دارند. (چارلز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳).

انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، یا همان زبان تخصصی در تحقیق فعلی، از یک شاخه فرعی ESP در دهه ۱۹۸۰ به یک رشته تحصیلی مستقل در سراسر جهان، به‌سرعت تکامل پیدا کرده است. (هایلند<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶). همان‌طور که هایلند (۲۰۰۶) بیان می‌کند، به‌طور کلی، انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، شامل نیازسنجی، برنامه‌ریزی درسی، تهیه و تدوین مطالب درسی و مهارت‌های ارتباطی مختص رشته است.

یک موضوع بحث‌برانگیز در انگلیسی، برای اهداف دانشگاهی مفهوم و میزان تخصصی بودن زبان مورد نظر است. این موضوع باعث شده که متخصصین EAP بین زبان نیمه تخصصی دانشگاهی<sup>۱۰</sup> و زبان تخصصی دانشگاهی<sup>۱۱</sup> تفاوت قائل شوند (هایلند، ۲۰۰۶).

1. ESP
2. Robinson
3. ELT
4. Dudley-Evans and St John
5. EAP
6. EOP
7. Hutchinson and Waters
8. Charles
9. Hyland
10. EGAP
11. ESAP

زبان نیمه تخصصی دانشگاهی، به تدریس آن دسته از مهارت‌های زبانی می‌پردازد که در همه رشته‌ها مشترک‌اند. زبان تخصصی دانشگاهی، از سوی دیگر، تدریس برخی ویژگی‌هاست که یک رشته را از رشته‌های دیگر تمیز می‌دهد (دادلی-اوانز و سنت جان، ۱۹۹۸). در تحقیق حاضر، منظور از انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، زبان تخصصی دانشگاه است.

یک موضوع بسیار مهم بویژه در تدریس زبان تخصصی، بررسی افکار و عملکرد استادان زبان تخصصی است. این افکار و عملکردها شامل موارد مختلف است. یکی از آن موارد، تهیه و تدوین مطالب درسی است. تحقیقات قبلی درباره مهارت‌های تدوین و تدریس مطالب درسی استادان EAP اندک است. در محیط‌هایی مانند ایران، که دروس EAP در آن به وسیله استادان زبان یا استادان دروس تخصصی، با همکاری اندک یا عدم همکاری میان آن‌ها تدریس می‌شود (عطایی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶)، نیاز فوری درباره افکار و عملکرد استادان زبان تخصصی، در مورد تهیه و تدوین مطالب درسی بسیار حس می‌شود. از آنجا که یکی از وظایف مهم استادان زبان تخصصی تهیه و تدوین مطالب درسی است (دادلی-اوانز و سنت جان، ۱۹۹۸)، نتایج این تحقیق نشان خواهد داد که کدام یک از استادان زبان یا استادان دروس تخصصی در این مهم موفق‌ترند. طبق نتایج تحقیق حاضر، کلاس‌های تربیت معلمی برای استادان می‌تواند نقص‌های آن‌ها را برطرف سازد. اهمیت این تحقیق، با در نظر گرفتن گستره آن، یعنی جمع‌آوری داده از همه دانشگاه‌های علوم پزشکی سراسر کشور، و در نتیجه تعمیم نتایج به کل استادان زبان تخصصی است.

بنابراین، تحقیق ملی حاضر تفاوت‌ها و شباهت‌های تفکرات و رفتارهای مربوط به تهیه و تدوین مطالب درسی دو گروه استادان زبان تخصصی، یعنی استادان زبان و استادان دروس تخصصی، را مورد بررسی قرار می‌دهد. در نتیجه، این پژوهش سعی دارد به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. نظر استادان زبان و استادان دروس تخصصی درباره تهیه و تدوین مطالب درسی زبان تخصصی چیست؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های فکری این دو گروه از استادان چیست؟
۲. استادان زبان و استادان دروس تخصصی در تهیه و تدوین مطالب درسی چگونه عمل می‌کنند؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های عملکرد این دو گروه از استادان چیست؟

#### ۱-۱- افکار استاد

افکار استاد، بخش مهمی از تحقیق فعلی را دربرمی‌گیرد. بورگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) افکار استاد را این‌گونه تعریف می‌کند: «ابعاد شناختی مشاهده‌ناشدنی در تدریس آنچه استاد می‌داند، باور دارد و فکر می‌کند». (ص. ۸۱). بررسی افکار استاد در محیط‌هایی که انگلیسی به‌مثابه زبان خارجی محسوب می‌شود، حوزه تحقیقاتی جدیدی است که نیازمند تحقیق و بررسی است. براساس تحقیقات قبلی، در مورد تربیت معلم، افکار استاد، چارچوب فکری آنان برای عملکردشان را شکل می‌دهد و فعالیت‌های کلاسی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بورگ، ۲۰۰۳، ۲۰۰۶). بورگ (۲۰۰۳) استدلال می‌کند که استادان راجع به همه مراحل شغلی‌شان دارای نظر هستند. او به این نتیجه رسید که یک ارتباط دو طرفه بین افکار استاد و رفتار آنان وجود دارد. اسمیت و دافوز<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) تأکید می‌کنند که به منظور درک بیشتر از رفتارهای استاد، نیاز است که به چارچوب‌های روان‌شناختی و پنهان آنان دسترسی پیدا کنیم. افکار استاد هم عملکرد او را شکل می‌دهد و هم تحت تأثیر تجربیات استاد است. (کروکس و آراکاکي<sup>۳</sup>؛ ۱۹۹۹، وودز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

براساس نظر پاجارس<sup>۵</sup> (۱۹۹۲)، همه استادان درباره کارشان، شاگردانشان، مسائل پراهمیتشان و مسئولیت‌هایشان افکار و نظریات مختلفی دارند؛ بنابراین، به منظور بهبود عملکرد و رفتار حرفه‌ای استادان، شناخت نظام فکری آنان ضروری است (بروک‌هارت و فریمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲). هرچه یک فکر در نظام فکری سریع‌تر شکل گیرد، تغییر دادن آن سخت‌تر خواهد بود (پاجارس، ۱۹۹۲). الکساندر<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) ادعا می‌کند که افکار استاد می‌توانند در موقعیت‌های آموزشی جدید تغییر کنند. اما به منظور ایجاد این تغییر، استادان باید از افکارشان آگاهی داشته باشند و درباره مناسب‌بودن این افکار بیندیشند.

همچنین تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که رفتار و عملکرد استاد از آن بخش نامرئی از تفکرات ذهنی او سرچشمه می‌گیرد که از عوامل مختلف، شامل تجربیات آن‌ها در طی دوران

1. Borg
2. Smit and Dafouz
3. Crookes and Arakaki
4. Woods
5. Pajares
6. Brrokhart and Freeman
7. Alexander

تربیت معلمی، روند یادگیری زبان، و محیطی که در آن کار می‌کنند یا آموزش می‌بینند. (کوبانیووا و فریوک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). فرل و ایوز<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند که همخوانی افکار و رفتار استاد در کلاس سودمند است؛ بنابراین باید این همخوانی بیشتر شود. الکساندر (۲۰۱۲) نظر دو استاد زبان تخصصی را در مورد کتاب جدیدی که تدریس می‌کردند، مورد بررسی قرار داد. این کتاب طبق برنامه آموزش کاربردی نوشته شده بود و هدف اصلی آن، تشویق دانشجویان به عمل کردن فراتر از توانایی‌های فعلی‌شان بود. نتایج مصاحبه با استادان نشان داد که آن‌ها نظریات بسیار متناقضی در مورد کتاب دارند.

تحقیقات گسترده‌ای در حوزه آموزش زبان انگلیسی و تربیت معلم (مانند بورگ، ۲۰۰۳؛ فریمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲) به رابطه افکار استاد با تربیت استاد اشاره دارد (جانسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)، اما تاکنون تحقیقی درباره تأثیر افکار استاد زبان تخصصی بر عملکردشان، به‌ویژه مهارت آن‌ها در تهیه و تدوین مطالب درسی، انجام نپذیرفته است. پژوهش‌های قبلی از جمله تحقیق عطایی و فتاحی‌مجد<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) به بررسی افکار و عملکرد استادان زبان و استادان دروس تخصصی در تدریس مهارت خواندن پرداخته‌اند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که این دو گروه از استادان تفاوت‌های چشمگیری باهم دارند. تفاوت درون‌گروهی استادان دروس تخصصی، بسیار بیشتر از تفاوت درون‌گروهی استادان زبان بود. تحقیق فعلی به جنبه دیگری از افکار و عملکرد این دو گروه از استادان زبان تخصصی یعنی تهیه و تدوین مطالب درسی می‌پردازد.

## ۱-۲- تهیه و تدوین مطالب درسی

نوشتن مطالب درسی، شاخصه مهمی در انگلیسی برای اهداف ویژه/دانشگاهی است (هاتچینسون و واترز، ۱۹۸۷). هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷) بر این باورند که برخلاف تدریس انگلیسی عمومی، زمان زیادی از وقت استادان زبان تخصصی صرف نوشتن مطالب درسی می‌شود. آن‌ها ادعا می‌کنند که تعداد بسیار اندکی از استادان در حوزه نوشتن مطالب درسی آموزش دیده‌اند. طبق نظر برنارد و زماک<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) یک نویسنده خوب مطالب درسی، باید یک

1. Kubanyiova and Feryok
2. Farrel and Ives
3. Freeman
4. Johnson
5. Atai and Fatahi-Majd
6. Bernard and Zemach

استاد خوب نیز باشد، اما این به این معنا نیست که همه استادان نویسندگان خوب مطالب درسی هستند. جردن<sup>۱</sup> (۱۹۹۷، ص. ۲۲۴) موارد زیر را به‌مثابه متغیرهای مورد نیاز هنگام تهیه و تدوین مطالب درسی بیان می‌کند:

۱. دانش‌آموزان - نیازها و اهداف یادگیری آن‌ها؛

۲. استادان - قابلیت‌ها، بسندگی، و اعتماد به نفس آن‌ها؛

۳. برنامه درسی - رویکرد؛

۴. روش تدریس - پیاده‌سازی و اجرای آن؛

۵. منابع - دسترسی به آن‌ها؛

۶. زمان - در دسترس داشتن آن؛

۷. بودجه - مقدار آن.

هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷) به این نتیجه رسیدند که بنا بر علل زیر تهیه و تدوین مطالب درسی باید به‌مثابه آخرین مرحله در نظر گرفته شود:

۱. دوباره‌کاری نکنید. از مطالب درسی موجود به‌صورت منبع برای نظرها و ایده‌ها استفاده کنید.

۲. اگر می‌خواهید سلامت عقل خود را از دست ندهید، بهتر است کار را به‌شکل گروهی انجام دهید.

۳. سعی نکنید که نسخه اول، نسخه بی‌نقصی باشد. مطالب درسی همیشه می‌توانند اصلاح شوند. آنچه می‌توانید انجام دهید را انجام دهید. هرآنچه را از این تجربه آموخته‌اید، به کار بگیرید تا مطالب درسی را گسترش دهید و اطلاع کنید.

۴. زمان مورد نیاز برای نوشتن مطالب درسی را دست‌کم نگیرید. این کار می‌تواند بسیار زمان‌بر باشد.

۵. به ظاهر مطالب درسی‌تان توجه ویژه داشته باشید. اگر خسته‌کننده و بی‌نظم به نظر برسند، همان‌گونه با آن‌ها برخورد می‌شود.

۶. موفق باشید! (ص. ۱۲۶)

بنابراین، یک نویسنده خوب مطالب درسی قادر خواهد بود از میان هر آنچه در دسترس دارد، انتخاب مناسب را داشته باشد؛ او همچنین می‌تواند با هرآنچه در دسترس دارد، خلاقیت

به خرج دهد؛ تمرین‌های درسی را به گونه‌ای اصلاح و تعدیل کند که نیازهای دانش‌آموزان را پوشش دهد، و تمرین‌های بیشتری را ضمیمه تمرین‌های فعلی کند (دادلی-اوانز و سنت‌جان، ۱۹۹۸). به منظور انتخاب مطالب درسی مناسب، استادان زبان تخصصی، می‌بایست از بین معیارهای مناسب، مانند عوامل مؤثر در زبان‌آموزان، نقش مطالب درسی، عنوان، زبان، و نحوه ارائه (دادلی-اوانز و سنت‌جان، ۱۹۹۸) انتخاب کنند. در ادامه، دادلی-اوانز و سنت‌جان (۱۹۹۸) تأکید می‌کنند که استادان زبان تخصصی، باید با مطالب درسی که در دسترس دارند، خلاق باشند.

### ۳-۱- زبان تخصصی دانشگاه در ایران

از زمان آغاز آموزش EAP در ایران در دهه ۱۳۵۰، هدف آموزش زبان تخصصی در ایران، بیشتر متون تخصصی بوده است (عطایی، ۲۰۰۲b). براساس گفته‌های عطایی و تحریریان<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، همه دانشجویان در ایران، باید یک تا سه درس زبان تخصصی بگذرانند. این دروس را استادان زبان یا استادان دروس تخصصی، بدون هیچ همکاری با یکدیگر، تدریس می‌کنند عطایی (۲۰۰۶). عطایی و تحریریان (۲۰۰۳) ادعا می‌کنند که تاکنون، تحقیق جدی‌ای به منظور بررسی اثربخشی این دروس صورت نگرفته است. شایان ذکر است در این زمینه، بیش از ۲۰۰ جلد کتاب درسی را سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) به چاپ رسانده است (عطایی، ۲۰۰۲a) و این کتاب‌ها در بازار موجودند.

با اینحال، دروس زبان تخصصی در ایران، به صورت ناهماهنگ، غیرنظام‌مند و بدون ارزیابی نیازهای زبان‌آموزان طراحی شده‌اند (عطایی، ۲۰۰۲a؛ مزدایسنا و تحریریان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). عطایی (۲۰۰۲a) تأکید می‌کند که تحقیقات اخیر درباره نیازسنجی در ایران، مهارت خواندن و درک مطلب را به مثابه مهم‌ترین مهارت برای دانشجویان دانسته است. فرهادی، سجادی هزاوه و هدایتی<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) نیز اضافه می‌کنند که دروس زبان تخصصی در ایران، با روش‌های سنتی تدریس شده و مهارت‌های شفاهی نادیده گرفته می‌شوند.

عطایی (۲۰۰۶) طی مشاهداتش به این نتیجه رسید که استادان زبان تخصصی دانشگاه، افکار مبهمی نسبت به اصول روش تدریس انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و نقش و جایگاه

1. Atai and Tahririan

2. Mazdayasna and Tahririan

3. Farhady, Sajadi Hazaveh and Hedayati

استاد در دروس زبان تخصصی دارند. او پنج توصیه برای برنامه‌ریزان آموزشی در ایران دارد: (۱) ضرورت بازتعریف نقش استادان زبان و استادان دروس تخصصی؛ (۲) تجزیه و تحلیل کارها و وظایف مورد نیاز خارج از محیط دانشگاه؛ (۳) همکاری بین استادان زبان و استادان دروس تخصصی به منظور تصمیم‌گیری صحیح در برنامه‌ریزی درسی؛ (۴) همکاری این دو گروه از استادان برای تدریس در واحدهای زبان تخصصی؛ (۵) اصلاح دروس زبان تخصصی براساس نتایج امتحانات پایان ترم و میان ترم.

## ۲- روش پژوهش

### ۲-۱- نمونه پژوهش

به منظور داشتن نمونه‌ای از استادان زبان تخصصی و دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی در کل کشور، جدیدترین رتبه بندی دانشگاه‌های علوم پزشکی در ایران، از وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی گرفته شد. براساس رتبه‌بندی‌های سال ۱۳۹۴، پنج تیپ دانشگاه در ایران وجود دارد: دانشگاه‌های تیپ ۱ (د.ت.۱)؛ دانشگاه‌های تیپ ۲ (د.ت.۲)؛ دانشگاه‌های نوپا (د.ن.پ)؛ دانشکده‌های مستقل (د.م)، و دانشگاه‌های غیروابسته (د.غ.و).

دانشگاه‌های تیپ ۱ باید دارای چهار معیار باشند: (۱) حداقل ۲۰ سال از تأسیس آن‌ها گذشته باشد. (۲) حداقل سه دوره دانشجوی دکتری یا اینترن در حداقل پنج رشته متفاوت داشته باشند. (۳) برای ارتقاء اعضای هیئت علمی، هیئت ممیزه داشته باشند. (۴) حداقل یک پنجم اعضای هیئت علمی آن‌ها دانشیار یا استاد تمام باشند.

اگر دانشگاه‌های علوم پزشکی، فاقد هر یک از معیارهای فوق باشند، جزو دانشگاه‌های تیپ ۲ به حساب می‌آیند. دانشگاه‌های نوپا، آن دسته از دانشگاه‌های علوم پزشکی هستند که کم‌تر از ده سال از مدت تأسیس آن‌ها گذشته باشد؛ نوع چهارم یا همان دانشکده‌های مستقل‌ها به اندازه کافی دانشکده یا رشته ندارند تا جزو دانشگاه‌ها دسته‌بندی شوند. آن‌ها دانشکده‌های کوچکی هستند که تنها دارای بعضی رشته‌های خاص‌اند؛ و در نهایت، نوع پنجم آن دسته از دانشگاه‌هایی هستند که به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی وابسته نیستند، اما با وجود این، دارای رشته‌های پزشکی هستند. در ایران ۲۰ دانشگاه تیپ ۱؛ ۱۹ دانشگاه تیپ ۲؛ ۸ دانشگاه نوپا؛ ۱۵ دانشکده مستقل و ۴ دانشگاه غیروابسته وجود دارند.

به منظور داشتن نمونه‌ای که به خوبی بیان‌کننده جامعه استادان دروس زبان تخصصی کل کشور باشد، محقق می‌بایست تعداد دقیق استادان زبان تخصصی در همه دانشگاه‌ها و



دانشکده‌های ذکر شده را به دست آورد. جمعیت استادان زبان تخصصی در ایران ۵۳۶ نفر، شامل ۱۸۷ استاد زبان و ۳۴۹ استاد دروس تخصصی است. براساس فرمولی که کریسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) عرضه کرده‌اند، نیاز به دسترسی به ۱۲۵ استاد زبان و ۱۸۳ استاد دروس تخصصی بود که در مجموع ۳۰۸ استاد زبان تخصصی است. در نتیجه ۳۴۵ پرسشنامه در هر پنج گروه از دانشگاه‌ها و دانشکده‌های ذکر شده توزیع شد و ۳۱۸ استاد، که ۱۲۸ نفر از آن‌ها استادان زبان و ۱۹۰ نفر استادان دروس تخصصی بودند، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. تعداد استادانی که پرسشنامه را تکمیل کردند، در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

#### جدول ۱

استادان زبان تخصصی از دانشگاه‌های مختلف که پرسشنامه را تکمیل کردند

استادان	تیب	تعداد	درصد
استادان زبان	د.ت. ۱	۸۷	۵۴٫۷
	د.ت. ۲	۱۴	۱۸٫۰
	د.ن.پ	۸	۱۰٫۲
	د.م	۷	۷٫۸
	د.غ.و	۱۲	۹٫۴
	کل	۱۲۸	۱۰۰٫۰
استادان دروس تخصصی	د.ت. ۱	۶۷	۳۳٫۲
	د.ت. ۲	۵۸	۲۸٫۴
	د.ن.پ	۳۷	۱۹٫۵
	د.م	۲۴	۱۴٫۷
	د.غ.و	۴	۴٫۲
	کل	۱۹۰	۱۰۰٫۰

#### ۲-۲- ابزارها

به منظور پاسخ به سؤال‌های تحقیق، از ابزارهای مختلفی استفاده شد. براساس تحقیقات قبلی، پرسشنامه‌ای برای استادان زبان تخصصی طراحی شد که شامل ۸ سؤال با ۵ مقیاس

لیکرت «بسیار اندک، اندک، متوسط، زیاد و بسیار زیاد» بود. برای طرح پرسشنامه، ابتدا پرسشنامه به‌طور آزمایشی، پخش شد. در ادامه، از شش کارشناس زبان تخصصی خواسته شد تا به آن پاسخ و بازخورد خود را ارائه دهند. چهار نفر از این کارشناسان، در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی<sup>۱</sup>، یک نفر در زبان شناسی و یک نفر در مدیریت آموزشی، دارای مدرک دکترا بودند. براساس گفته‌های دورنیه<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، از آن‌ها خواسته شد تا پیشنهادهایی را برای بهبود پرسشنامه مطرح کنند و درباره هرآنچه نیاز می‌دانند، توضیح دهند.

پس از بازخورد کارشناسان، در پرسشنامه تجدید نظر شده و پرسشنامه آماده توزیع مجدد شد. ۶۴ استاد که مشابه جامعه آماری بودند، به‌طور آزمایشی، به پرسشنامه جواب دادند. این تعداد مطابق نظر دورنیه (۲۰۰۳) است که باید ۵۰ نفر (+/-۲۰) باشد. پس از تکمیل پرسشنامه به‌وسیله پاسخ دهندگان، سؤال‌های مقیاس لیکرت، از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی، با استفاده از برنامه SPSS نسخه ۱۸ مورد تحلیل قرار گرفتند.

بررسی ماتریس همبستگی نشان‌دهنده ضرایب بالای ۰,۴ بود. پالانت<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) و هتچ و لازاراتون<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) پیشنهاد می‌کنند که بارگیری‌های بالای ۰,۳ را حفظ کنیم. بارگیری همه سؤال‌ها در پرسشنامه بالای ۰,۴ بود که براساس گفته‌های پالانت بسیار قوی است. در نتیجه، همه سؤال‌ها حفظ شدند. مقدار آزمون کرویت ۰,۶۴۲ بود که بیشتر از مقدار پیشنهادی آن یعنی ۰,۶ است (کایسر<sup>۵</sup>، ۱۹۷۰، ۱۹۷۴) و آزمون کرویت (بارتلت<sup>۶</sup>، ۱۹۵۴) نیز از لحاظ آماری معنادار بود (۰,۰۰). ضریب آلفای کرونباخ نیز ۰,۸۸ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی خوبی است.

در این تحقیق، از روش‌های کیفی جمع‌آوری داده، شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌منظور بررسی عمیق‌تر مسائلی که در پرسشنامه استادان مطرح شده نیز استفاده شده است. علاوه بر آن، به‌منظور چک کردن مجدد عملکرد استادان زبان تخصصی، مشاهداتی انجام گرفت و به‌منظور

1. TEFL
2. Dornyei
3. Pallant
4. Hatch and Lazaraton
5. Kaiser
6. Bartlett

بررسی رفتار همیشگی و غیرهمیشگی به هنگام تدریس، فهرستی تهیه شد. علاوه بر آن، برای از قلم نیفتادن نکته‌ای در مشاهدات، یادداشت‌برداری نیز صورت گرفت.

### ۲-۳- روند جمع‌آوری داده‌ها

#### ۲-۳-۱- پرسشنامه

رفتن به دانشگاه‌های مختلف به منظور پخش کردن پرسشنامه‌های استادان، برای محقق کار طاقت‌فرسایی بود. او همچنین پرسشنامه را برای استادانی که در دانشگاه‌های دور بودند، ایمیل کرد. در این موارد، به منظور مجاب کردن آن‌ها برای پاسخ دادن، پرسشنامه‌ها با نامه‌ای در ضمیمه فرستاده شدند و برای یادآوری نیز چند ایمیل و پیامک به آنان فرستاده شد.

#### ۲-۳-۲- مشاهدات و یادداشت‌برداری

در کل، کلاس ۱۴ استاد زبان و ۱۴ استاد درس تخصصی، از هر پنج تیپ دانشگاه، مورد مشاهده قرار گرفتند. در هر گروه از استادان زبان تخصصی، یعنی استادان زبان و استادان دروس تخصصی، ۵ استاد سه مرتبه، ۶ استاد دو مرتبه و ۳ استاد یک مرتبه مشاهده شدند؛ به همین علت، ۶۰ مشاهده در سطح ملی صورت گرفت که ۳۰ مشاهده برای استادان زبان و ۳۰ مشاهده برای استادان دروس تخصصی بود.

به منظور ایجاد فضایی دوستانه، به استادان اطمینان داده شد که این مشاهدات برای ارزیابی عملکرد آنان نیست، بلکه بیشتر با هدف درک اتفاقاتی است که در کلاس‌های زبان تخصصی رخ می‌دهند؛ همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که در مراحل جمع‌آوری داده‌ها، نامی از آنان برده نمی‌شود. با وجود همه اطمینان‌های اخلاقی، تنها بعضی از استادان، به محقق اجازه دادند صدایشان را ضبط کند؛ سپس محقق این فایل‌های صوتی را روی کاغذ نوشت تا در بررسی‌های دقیق‌تر بعدی استفاده شوند. براساس نظر عطایی و فتاحی مجد (۲۰۱۴) که رفتارهایی را که از ۸ مشاهده ۵ بار صورت بگیرند، رفتار همیشگی دانسته‌اند، در تحقیق کنونی، رفتارهایی که در ۳۰ جلسه از مشاهدات و در هر گروه از استادان، حداقل ۲۰ بار دیده شدند، با عنوان رفتار همیشگی و ما بقی رفتار غیرهمیشگی نامیده شدند؛ به بیان دیگر، اگر استادی یک عملی را که محقق در فهرست آورده بود، در کلاس انجام می‌داد، محقق جلوی آن عمل - برای مثال خلایقیت در استفاده از تمرین‌های کتاب - علامت می‌زد.

### ۳-۳-۲- مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

پس از اتمام مشاهدات و به‌منظور درک عمیق‌تر از افکار و عملکرد استادان، محقق با هر یک از آن‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام داد. به‌منظور تشویق مصاحبه‌شونده‌ها برای بیان نظرات خود، محقق مکالمات را در قالب شیوه‌ای تعاملی و دوستانه پیش برد. به‌منظور اطمینان از تعامل آسان و جلوگیری از هرگونه سوءتفاهم، مصاحبه‌ها به زبان مادری آن‌ها، یعنی زبان فارسی، انجام شد. مصاحبه‌ها از ۳۲ تا ۴۷ دقیقه و با میانگین ۳۸ دقیقه به طول انجامیدند.

### ۴-۲- سنجش داده‌ها

برای سنجش داده‌های جمع‌آوری‌شده، هر دو روش کمی و کیفی، مورد استفاده قرار گرفتند. به‌منظور پاسخ دادن به سؤال‌های تحقیق که براساس مقیاس لیکرت در پرسشنامه بوده و همچنین بررسی تفاوت‌های معنی‌دار بین استادان زبان و استادان دروس تخصصی، از آزمون‌های مستقل‌تی استفاده شد. برای تحلیل و بررسی پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، بررسی محتوا صورت گرفت (دورنیه، ۲۰۰۷). در ابتدا، همه پاسخ‌های مناسب روی کاغذ نوشته شدند و بعد از آن، موضوعات اصلی و فرعی استخراج شدند.

### ۳- یافته‌ها

یافته‌های هر یک از سؤال‌های تحقیق در زیر مشخص شده‌اند:

#### ۳-۱- افکار استادان زبان و استادان دروس تخصصی

در پاسخ به سؤال: «فکر می‌کنید استاد تا چه اندازه، باید مطالب درسی را خود تهیه و تدوین کند؟» در پرسشنامه، اکثر استادان زبان (۴۴،۵٪) گزینه «متوسط» را انتخاب کردند، درحالی‌که انتخاب بیشتر استادان دروس تخصصی (۴۳،۷٪) «زیاد» بود. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون مستقل‌تی تفاوت معنی‌داری (در سطح ۰/۵) را در میان این دو گروه از استادان نشان نداد.

در پاسخ به سؤال «تا چه اندازه از مطالب درسی موجود در بازار رضایت دارید؟» در پرسشنامه، بیشتر استادان زبان (۴۰،۶٪) گزینه «زیاد» را انتخاب کردند، درحالی‌که انتخاب اکثر استادان دروس تخصصی (۴۱،۹٪) «متوسط» بود. در این بخش نیز نتایج آزمون مستقل‌تی تفاوت معنی‌داری را در میان این دو گروه از استادان نشان نداد.

در پاسخ به آخرین سؤال پرسشنامه مربوط به این قسمت: «فکر می‌کنید مطالب درسی در تدریس زبان تخصصی باید تا چه میزان تخصصی باشند؟» اکثریت هر دو گروه از استادان زبان و استادان دروس تخصصی (به ترتیب ۵۲,۳٪ و ۵۴,۷٪) گزینه «زیاد» را انتخاب کردند. و باز هم، نتایج آزمون مستقل تی، تفاوت معنی‌داری را در میان این دو گروه استادان نشان نداد.

### ۲-۳- عملکرد استادان زبان و استادان دروس تخصصی

در پرسشنامه، از استادان زبان تخصصی خواسته شد تا با در نظر گرفتن عملکردشان، در تهیه و تدوین مطالب درسی، به چهار سؤال زیر پاسخ دهند: ۱. تا چه اندازه، خودتان مطالب درسی را تهیه و تدوین می‌کنید؟ ۲. برای انتخاب مطالب درسی دستتان تا چه اندازه باز است؟ ۳. تا چه اندازه، با مطالب درسی موجود، خلاقیت به خرج می‌دهید؟ و ۴. مطالب درسی‌ای که استفاده می‌کنید، چقدر تخصصی هستند؟ در پاسخ به هر چهار سؤال مطرح‌شده، انتخاب اکثریت هر دو گروه از استادان زبان و استادان دروس تخصصی گزینه «زیاد» بود (به ترتیب ۳۱,۳٪ و ۴۳,۷٪ برای سؤال اول؛ ۳۵,۹٪ و ۲۹,۹٪ برای سؤال دوم؛ ۵۶,۸٪ و ۵۲,۹٪ برای سؤال سوم؛ و ۴۳٪ و ۴۵٪ برای سؤال چهارم). نتایج به دست آمده از آزمون‌های مستقل تی تفاوت معنی‌داری را در میان این دو گروه استادان نشان نداد. در مصاحبه، سؤالی با هدف پی‌بردن به اینکه آیا استادان زبان و استادان دروس تخصصی، مطالب درسی را خودشان طراحی می‌کنند یا نه مطرح شد. جدول شماره ۲ موضوعات اصلی و موضوعات فرعی به دست آمده را نشان می‌دهد.

#### جدول ۲

#### عملکرد استادان زبان تخصصی در تهیه و تدوین مطالب درسی

استادان زبان	استادان دروس تخصصی
موضوع اصلی ۱: آن‌ها از کتاب‌های موجود موضوع اصلی ۱: آن‌ها از کتاب اصطلاحات در بازار استفاده می‌کنند.	موضوع اصلی ۱: آن‌ها از کتاب‌های موجود موضوع اصلی ۱: آن‌ها از کتاب اصطلاحات پزشکی نوشته «کوهن» استفاده می‌کنند.
موضوع فرعی ۱: آن‌ها از کتاب‌های درسی‌ای استفاده می‌کنند که خود انگلیسی‌زبانان نوشته‌اند.	موضوع فرعی ۱: آن‌ها از کتاب‌های درسی‌ای استفاده می‌کنند که خود انگلیسی‌زبانان نوشته‌اند.
موضوع فرعی ۲: یک استاد زبان گفت که او و همکارانش در گروه برای دانشجویان کتاب زبان تخصصی نوشته‌اند.	موضوع فرعی ۲: یک استاد زبان گفت که او و همکارانش در گروه برای دانشجویان کتاب زبان تخصصی نوشته‌اند.

اکثر استادان زبان (۹۳,۳٪) بیان کردند که از کتب درسی موجود در بازار که انگلیسی‌زبانان تألیف کرده‌اند، استفاده می‌کنند. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، یک استاد زبان اظهار داشت که او و همکارانش، در گروه برای دانشجویان، کتاب زبان تخصصی نوشته‌اند. او توضیح داد:

ما متون معتبری جمع‌آوری کرده و سپس برای این متون تمرین‌های مختلفی طراحی کردیم.

یک استاد زبان گفت:

من کتاب‌هایی را انتخاب می‌کنم که: ۱. مناسب باشند. ۲. در دسترس باشند. ۳. خیلی گران نباشند. اگر هیچ کتابی نبود که این سه ویژگی را داشته باشد، آن‌گاه باید از کتاب‌های درسی مرتبط با رشته دانشجویان، مطلب مورد نظر را بیابم. در این موارد با اساتید دروس تخصصی مشورت می‌کنم.

طبق گفته یک استاد زبان دیگر، انتخاب کتاب درسی زبان تخصصی بستگی به دانشگاهی دارد که در آن تدریس می‌کند. او گفت بعضی دانشگاه‌ها کتب درسی را انتخاب می‌کنند و در بعضی دیگر، استاد خود وظیفه این کار را بر عهده دارد. استاد زبان دیگری این‌گونه بیان کرد که مطالب درسی متنوع و جالبی در بازار یافت نمی‌شود، و او نیز فرصتی برای نوشتن کتب درسی ندارد. پس به‌ناچار باید با آنچه در بازار بوده، کنار بیاید. هیچ یک از استادان زبان نگفتند که در انتخاب مطالب درسی، به دانشجویان حق انتخاب می‌دهند.

اکثر استادان دروس تخصصی (۹۳,۳٪) گفتند که از کتاب *واژگان اصطلاحات پزشکی* نوشته کوهن استفاده می‌کنند. یکی از استادان دروس تخصصی اظهار داشت که از متون استفاده‌شده در آزمون‌های کارشناسی ارشد، در کلاس‌هایش استفاده می‌کند و از دانشجویان می‌خواهد که این متون را ترجمه کنند. هیچ یک از استادان دروس تخصصی، به دانشجویان حق انتخاب مطالب و کتب درسی را نمی‌دهند.

در طی مشاهدات، محقق به دنبال این مسئله بود که استادان زبان تخصصی، از چه منابع و کتاب‌هایی استفاده می‌کنند و تا چه اندازه با منابع موجود خلایقیت دارند. منظور از خلایقیت انجام تمرین‌هایی علاوه بر تمرین‌های کتاب مانند افزودن و تغییر تمرین‌ها، استفاده بیشتر از مهارت‌های چهارگانه زبانی و غیره است (دادلی-اوانز و سنت‌جان، ۱۹۹۸). محقق متوجه شد که «خلایقیت با مطالب درسی موجود» فقط رفتار همیشگی استادان زبان بود که در ۲۳ مورد

(از ۳۰ مورد) محقق مشاهده کرد که استادان زبان، با کتب موجود خلاقیت داشتند، درحالی‌که فقط در یکی از مشاهدات مربوط به استادان دروس تخصصی، استاد خلاقیت داشت؛ همچنین، محقق متوجه شد که هر دو گروه استادان زبان و استادان دروس تخصصی، از کتب درسی معتبر و مرتبط با رشته دانشجویان استفاده می‌کنند. این کتب درسی در بازار موجود هستند. فقط یک استاد دروس تخصصی، از کتاب خاصی استفاده نمی‌کرد. او مطالب درسی خودش را از متون استفاده‌شده در آزمون‌های کارشناسی ارشد سال‌های گذشته انتخاب می‌کرد.

#### ۴- بحث

هدف اصلی این تحقیق که در سطح کشور انجام شد، پی بردن به تفاوت‌ها و شباهت‌های تفکرات و رفتارهای دو گروه استادان زبان تخصصی در ایران، یعنی استادان زبان و استادان دروس تخصصی، در تهیه و تدوین مطالب درسی بود. نتایج سؤال‌های مقیاس لیکرت نشان داد که هیچ تفاوت معنی‌داری بین این دو گروه، در موارد زیر وجود ندارد: برنامه‌ریزی درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی؛ نظرشان درباره اینکه یک استاد چقدر باید در تهیه و تدوین مطالب درسی نقش داشته باشد؛ چقدر در انتخاب مطالب درسی‌شان حق انتخاب دارند؛ چه میزان با مطالب درسی موجود خلاقیت دارند؛ چه اندازه از مطالب درسی موجود، راضی هستند؛ مطالب درسی که آن‌ها استفاده می‌کنند، چقدر تخصصی هستند؛ و به نظر آن‌ها مطالب درسی در کلاس‌های زبان تخصصی چقدر باید تخصصی باشند؟

بسیاری از محققان استفاده از کتاب‌های موجود در بازار را تأیید می‌کنند (ریچاردز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ سویلز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰؛ گری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ هارمر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ هاتچینسون و تورز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴؛ هاروود<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). نتایج مصاحبه‌ها و مشاهدات، حاکی از آن است که استادان زبان از کتاب‌های موجود استفاده می‌کنند. برعکس، استادان دروس تخصصی، فقط یک کتاب تحت عنوان اصطلاحات پزشکی نوشته کوهن را مورد استفاده قرار می‌دهند. فقط یک استاد زبان اظهار داشت که به همراه همکارانش، در دانشگاه‌شان یک کتاب زبان تخصصی برای دانشجویان طراحی کرده‌اند.

1. Richards
2. Swales
3. Gray
4. Harmer
5. Hutchinson and Torres
6. Harwood

نتایج این تحقیق با گفته‌های هاتچینسون و واترز (۱۹۸۷) مطابقت نشان می‌دهد که تهیه و تدوین مطالب درسی، باید آخرین راه‌حل برای استادان زبان تخصصی باشد؛ همچنین مشاهده شد که «خلاقیت با مطالب درسی موجود» رفتار همیشگی استادان زبان است. براساس نتایج، استادان دروس تخصصی، در انتخاب مطالب درسی، نیازها و مهارت‌های دانشجویان را مد نظر قرار نمی‌دهند.

#### ۵- نتیجه‌گیری

پژوهش کنونی تفاوت‌ها و شباهت‌های تفکرات و رفتارهای استادان زبان و استادان دروس تخصصی را با تمرکز بر توانایی‌های آن‌ها در تهیه و تدوین مطالب درسی، در کل دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران بررسی کرد. علی‌رغم شباهت‌های آن‌ها در پرسشنامه، مشاهدات و مصاحبه‌ها نشان داد که این دو گروه، در نوع مطالب درسی که استفاده می‌کنند و نیز در خلاقیت با کتب موجود، با یکدیگر تفاوت دارند. بر خلاف اکثریت استادان دروس تخصصی که فقط از یک کتاب در کلاس‌های زبان تخصصی خود استفاده می‌کنند، استادان زبان، کتاب‌های متنوعی را مورد استفاده قرار می‌دهند. نتایج تحقیق نشان داد که استادان دروس تخصصی درکی از نقش کتاب، تمرین‌ها، و فعالیت‌های داخل کتاب ندارند و فقط یک متن برای ترجمه عرضه می‌کنند.

این نتایج نشان می‌دهد که استادان دروس تخصصی، هیچ‌آشنایی با اصول تدریس ندارند. این استادان، همچنین با سرفصل رشته‌هایی که تدریس می‌کنند نیز آشنا نیستند. شایان ذکر است که این سرفصل‌ها را وزارت بهداشت، درمان و خدمات پزشکی تدوین کرده است. می‌توان نتیجه گرفت که استادان دروس تخصصی، نیاز مبرم به دوره‌های تربیت معلمی دارند. درحالی‌که استادان زبان برای تأمین نیازهای دانشجویان، از کتاب‌های درسی متنوع استفاده می‌کنند. یافته‌ها حاکی از آن است که حتی در رشته‌هایی که مطالب موجود در بازار رضایت‌بخش نیستند، خود استادان زبان، با این مطالب خلاقیت به خرج می‌دهند.

پژوهش فعلی، نکاتی را برای استادان زبان تخصصی دربردارد. علی‌رغم اینکه بیش از ۲۰۰ کتاب در ایران برای زبان تخصصی رشته‌های مختلف به چاپ رسیده است (عطایی، ۲۰۰۶)، استادان زبان، از تنوع نداشتن مطالب موجود ناراضی‌تری دارند. عطایی (۲۰۰۲b) بیان می‌کند که این کتاب‌ها از اصول تجزیه و تحلیل کلام، ژانر، مهارت‌های خواندن و نیز نیازهای دانشجویان تبعیت نمی‌کنند. او این‌گونه ادامه می‌دهد که کتاب‌های زبان تخصصی، تفاوت زیادی با



کتاب‌های انگلیسی عمومی ندارند و فقط بر مهارت خواندن تأکید دارند (عطایی، ۲۰۰۲b؛ مزدایسنا و تحریریان، ۲۰۰۸). مزدایسنا و تحریریان (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که کتاب‌های موجود نیازها، خواسته‌ها و تمایلات دانشجویان را در نظر نمی‌گیرند. آن‌ها در ادامه بیان می‌کنند که متن‌ها به جای اینکه بیشتر براساس ژانر مخصوص رشته انتخاب شوند، براساس رشته‌های مرتبط با دانشجویان انتخاب می‌شوند.

گریب و استولر<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نیز بر استفاده از منابع جالب، متنوع و جذاب تأکید کرده‌اند. همان‌گونه که نتایج تحقیق نشان داد، استادان زبان، با مطالب موجود خلاقیت به خرج می‌دهند. هاروود (۲۰۰۵) که کتاب‌های درسی زبان تخصصی را مورد تحلیل و بررسی قرار داده، به این نتیجه رسید که ما نیاز به کتاب‌ها و مطالب درسی‌ای داریم که استادان و دانشجویان را نسبت به نکات کلیدی متون دانشگاهی هشیار کند. پیشنهاد می‌شود که وزارت بهداشت، درمان، و آموزش پزشکی از هر دو گروه استادان زبان و استادان دروس تخصصی درخواست کند تا در یک اقدام مشترک، مطالب درسی جدیدی تهیه و تدوین کنند. استادان دروس تخصصی، می‌توانند در تعیین مطالب درسی معتبر، مؤثر باشند. با توجه به اینکه تحقیق فعلی در سطح ملی انجام شده است، اما شایان ذکر است که اکثر مشاهدات از دانشگاه‌های تپ او ۲ انجام شده‌اند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی، از دانشگاه‌های نوپا، دانشکده‌های مستقل، و دانشگاه‌های غیر وابسته، مشاهدات بیشتری انجام شود.

## ۶- منابع

- Alexander, O. (2012). Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 99-111.
- Atai, M. R. (2002a). ESAP curriculum planning in Iran: An incoherent educational experience. *Special Issue of the Journal of Persian Literature and Human Sciences of Tehran Teacher Training University*, 1, 17-34.
- Atai, M. R. (2002b). Iranian EAP programs in practice: A study of key methodological aspects. *Sheikhbahaee Research Bulletin*, 1(2), 1-15.
- Atai, M. R. (2006). EAP teacher education: Searching for an effective model integrating content and language teachers' schemes. *Proceedings of PAAL Conference*, 23-41. Kangwong National University, Chuncheon, Korea.

- Atai, M. R., & Fatahi-Majd, M. (2014). Exploring the practices and cognitions of Iranian ELT instructors and subject teachers in teaching EAP reading comprehension. *English for Specific Purposes*, 33(4), 27-38.
- Atai, M. R., & Tahririan, M. H. (2003). Assessment of the Status of ESP in the Current Iranian Higher Educational System. *Proceedings of the 14th European Symposium on Language for Special Purposes: Communication, culture, and knowledge*. University of Surrey, Guilford, UK.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16 (Series B), 296-298.
- Bernard, R. & Zemach, D. (2005). Materials for Specific Purposes. In B. Tomlinson (Eds.), *Developing Materials for Language Teaching*. (pp. 306-324). London: Continuum.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, (pp. 136-153). Cambridge: Cambridge University Press. Boston: Wiley-Blackwell.
- Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching idea resources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8(1), 15-19.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. London: Routledge.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Development in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farhady, H., Sajadi Hezaveh, F., & Hedayati, H. (2010). Reflections on Foreign Language Education in Iran. *TESL-EJ*, 13(4).
- Farrell, T. S. C., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.

- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2014). Teaching reading for academic purposes. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (4<sup>th</sup> ed., pp. 189-205). Boston: National Geographic Learning.
- Gray, J. (2000). The ELT coursebook as cultural artifact: How teachers censor and adapt. *ELT Journal*, 54(3), 274-283.
- Harmer, J. (2001). Coursebooks: A human, cultural and linguistic disaster? *Modern English Teacher*, 10(3), 5-10.
- Harwood, N. (2005). What do we want EAP teaching materials for? *Journal of English for Academic Purposes*, 4(2), 149-161.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design & Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House Publishers.
- Hutchinson, H., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. London: Routledge.
- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kubanyiova, M., & Feryok, A. (2015). Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance. *The Modern Language Journal*, 99(3), 435-449.
- Mazdayasna, G., & Tahririan, M. H. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 277-289.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Open University Press.
- Richards, J. C. (1993). Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching. *RELC Journal*, 24(1), 1-14.

- Robinson, P. C. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. New York, NY: Prentice Hall.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25(1), 1-12.
- Swales, J. M. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11-23.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

