

برنامه درسی زبان تخصصی دانشکده پزشکی از دیدگاه دانشجویان و اساتید

رضا ترابی، احمد معین‌زاده*، داریوش نژاد انصاری

چکیده

مقدمه: فرآیند تدریس و یادگیری طی دهه‌های اخیر تحت تأثیر تغییر و تحولات زیادی قرار گرفته است. این مطالعه با هدف ارزیابی برنامه درسی زبان تخصصی پزشکی در دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، از دیدگاه دانشجویان و اساتید انجام شد. **روش‌ها:** در این مطالعه توصیفی-مقطعی ۶۰۰ دانشجوی پزشکی سال سوم و هفتم دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۴ و ۶ نفر از اساتید زبان تخصصی پزشکی به صورت سرشماری وارد مطالعه شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته بود که پس از تأیید روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفت. اطلاعات با استفاده از آمار توصیفی، آزمون‌های تی یک طرفه و دو طرفه و آزمون میانه، تحلیل شد.

نتایج: در نهایت ۳۸۰ پرسشنامه دانشجویان تجزیه و تحلیل شد. شرکت‌کنندگان از مطالب تدریس شده‌ی زبان تخصصی پزشکی رضایت نداشتند و تعداد واحدهای درسی پیشنهاد شده را کافی نمی‌دانستند. همچنین توالی ترم‌هایی که واحدهای زبان تخصصی ارائه می‌شوند را مناسب نمی‌دانستند. آنها همچنین معتقد بودند واحدهای زبان تخصصی پزشکی با توجه به آشنایی دانشجویان با طب بالینی (ICM) طراحی شود و مطالب آموزشی به روزرسانی شوند. همچنین، اظهار داشتند که در هر واحد درسی، باید اصطلاحات پزشکی به همراه مطالعات موردی گنجانده شوند. آنها همچنین معتقد بودند آزمون پایان ترم به تنهایی ارزشیابی مناسبی برای توانایی دانشجویان نیست و آزمون‌های متعدد را ترجیح می‌دادند. استادان و دانشجویان معتقد بودند که اساتید زبان نسبت به اساتید رشته پزشکی مهارت بیشتری در تدریس واحدهای زبان تخصصی پزشکی دارند.

نتیجه‌گیری: کتاب‌های زبان تخصصی پزشکی نیاز به تغییر از نظر محتوی دارند و پیشنهاد می‌شود متخصصان زبان تدریس این دروس را به عهده بگیرند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، زبان تخصصی پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / خرداد ۱۳۹۷؛ ۱۸(۱۶): ۱۳۴ تا ۱۴۴

مقدمه

برنامه‌ی درسی به مطالبی گفته می‌شود که در یک محیط آموزشی تدریس می‌شوند و شامل موضوعات مختلف و محتوای مربوط به آن موضوعات است و همچنین شامل

نحوه تدریس و یادگیری آن مطالب نیز می‌شود. تاکنون، مدل‌های مختلفی برای ارزیابی برنامه درسی پیشنهاد شده است (۱). در نگاه اول به نظر می‌رسد که مدل‌های مورد اشاره با همدیگر تفاوت دارند، ولی درباره نظریه‌های رایج ارزیابی اتفاق نظر وجود دارد (۲). این اجماع در پژوهش ASCD استراتژی‌های کاربردی برای ارزیابی برنامه‌ی درسی (۳) مشهود است. در این پژوهش، شواهدی مبنی بر نقاط مشترک میان رویکردهای مختلف به واحدهای درسی دیده می‌شود. از جمله مطالعه‌ی متن، تعیین علایق متقاضی، استفاده از روش‌های کیفی، ارزیابی هزینه‌ی فرصت، حساس بودن نسبت به تأثیرات ناخواسته، و ایجاد

* نویسنده مسؤؤل: احمد معین‌زاده (دانشیار)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
(moin@fgn.ui.ac.ir)

رضا ترابی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. rezatorabi1@hotmail.com
داریوش نژاد انصاری (استادیار)، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (nejadansari@gmail.com)
تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۴/۳، تاریخ اصلاحیه: ۹۶/۴/۲۹، تاریخ پذیرش: ۹۶/۴/۳۰

گزارش‌های متنوع برای مخاطبان مختلف.

برنامه درسی مورد نظر در پژوهش حاضر برنامه درسی زبان تخصصی پزشکی است. علیرغم تقاضای فزاینده، آموزش انگلیسی برای اهداف ویژه همچنان به یادگیری لغات خاص و ترجمه‌ی متون محدود هستند. موضوعات دروس به ندرت به پزشکی مربوط می‌شوند و اغلب موضوعات پیرامون علوم پزشکی را شامل می‌شوند که رابطه‌ی مستقیمی با سایر رشته‌های علوم پزشکی از قبیل سلامت، فیزیک پزشکی و غیره دارند (۴). برنامه‌ی درسی واحدهای زبان انگلیسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، بیش از ۲۰ سال پیش تدوین شده است و تغییرات آموزشی جدید در آن لحاظ نشده‌اند. با توجه به تغییرات بافت اجتماعی، فرهنگی، و فنی ایران و تغییرات متعاقب آن در نگرش‌ها، خواست‌ها، نیازها و انتظارات فراگیران زبان انگلیسی، اهداف واحدهای زبان تخصصی پزشکی نیازمند تغییرات اساسی هستند تا انتظارات زبان‌آموزان برآورده شود. در نتیجه، برنامه‌ی انگلیسی زبان تخصصی دانشکده‌ی پزشکی باید به صورت مداوم ارتقا و بهبود یابد تا با تغییرات در آموزش و تکنولوژی هماهنگ باشد. برای تغییر برنامه‌ی زبان تخصصی دانشکده‌ی پزشکی، مطالعه‌ی اهداف، محتوا، روش‌های ارزیابی، و تدریس حائز اهمیت هستند. ارزیابی دقیق برنامه‌ی کنونی برای یافتن اجزای برنامه‌ی انگلیسی، بسیار مهم است.

بخش اصلی ارزیابی برنامه‌ی زبان انگلیسی دانشکده‌ی پزشکی، ارزیابی نیازها است که شامل دانشجویان، اساتید، مطالب درسی (کتاب‌ها)، ارزیابی واحد درسی و اهداف فراگیران و اساتید است. تنها زمانی می‌توانیم آموزش دانشجویان زبان تخصصی پزشکی را شروع کنیم که از نیازهای مربوط به درس زبان آنها مطلع باشیم. زبان تخصصی پزشکی به معنای آماده‌سازی دانشجویان برای به کارگیری انگلیسی برای اهداف آموزشی یا شغلی است و به کلیدی اساسی در تدریس زبان انگلیسی تبدیل شده است (۵). این امر باید به عنوان رویکردی در یادگیری زبان و نه به عنوان یک محصول در نظر گرفته شود.

تحلیل نیازها فعالیت مداوم است که در کل فرآیند تدریس-یادگیری، به صورت مداوم انجام می‌شود (۶). مشارکت

دانشجویان در فرآیندهای تحلیل نیازها، از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. برای تشویق دانشجویان به مشارکت در فرآیند یادگیری، باید آنها را در تحلیل نیازها سهیم کنیم. وقتی نیازها و آرزوهای فراگیران در نظر گرفته نشود، آنها دلسرد می‌شوند (۷). در نهایت، برآیندهای تحلیل نیازها، باید به محتوا و رویکردهای آموزشی تبدیل شوند (۸).

مسأله‌ی مهم دیگری که در رابطه با واحدهای زبان تخصصی پزشکی مورد توجه است، اساتید این درس هستند. تدریس واحدهای زبان تخصصی توسط اساتید گروه‌های تخصصی یا اساتید زبان مسأله‌ای است که کاملاً میان مدرسان یا حتی اساتید با تجربه زبان انگلیسی مشخص نشده است. دیدگاه‌های متفاوتی در مورد تدریس زبان تخصصی توسط اساتید گروه‌های پزشکی یا اساتید زبان وجود دارد. استادی که تجربه‌ی تدریس انگلیسی به عنوان زبان دوم دارد، می‌تواند از پیش زمینه‌ی خود در تدریس زبان استفاده کند. باید راه‌هایی را بشناسد که بتواند مهارت‌های تدریس خود را برای تدریس انگلیسی برای مقاصد خاص به کار گیرد. به علاوه، باید از متخصصان رشته تخصصی کمک بگیرد تا دروس آن رشته تخصصی را طراحی نماید (۹). بنابراین، این که چه کسی باید دروس زبان تخصصی را تدریس کند مسأله‌ای است که در این مطالعه بررسی خواهد شد.

جدا از مطالب و مدرسان دروس زبان تخصصی، ارزیابی دانشجویان در این واحد درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. در دانشکده‌ی پزشکی، از ارزشیابی تراکمی استفاده می‌شود که مزایا و معایب خود را دارد. بنابراین، بررسی نظرات دانشجویان و اساتید در مورد بهترین نوع ارزیابی، برای واحدهای زبان تخصصی در دانشکده‌ی پزشکی ضروری به نظر می‌رسد.

بنابراین با توجه به اهمیت نقش برنامه‌ی درسی در روند تدریس و یادگیری، انتخاب برنامه‌ی درسی مناسبی که منعکس‌کننده‌ی نیازهای یادگیرنده اهداف، روش‌ها، و ارزش‌های برنامه‌ی تدریس باشد (۱) مطالعه‌ی حاضر تلاش کرده است تا برنامه‌ی درسی زبان تخصصی پزشکی دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان را از دیدگاه دانشجویان و اساتید بررسی کند تا به این پرسش

بپردازد که آیا این برنامه‌ی درسی خواسته‌ها و نیازهای دانشجویان و استادان را برآورده می‌کند.

روش‌ها

در این مطالعه توصیفی که به صورت مقطعی در دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۴-۹۵ انجام گرفت، دو گروه واحدهای مورد پژوهش را شامل شدند. گروه اول پژوهش شامل تمامی ۶۰۰ دانشجوی پزشکی مشغول به تحصیل در دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بودند. این شرکت‌کنندگان متشکل از دو گروه بودند: دانشجویان سال سوم (۲۵۰ نفر) (ابتدای دوره فیزیوپاتولوژی) و دانشجویان سال هفتم (۲۵۰ نفر) (انتهای دوره‌ی انترنی) که به صورت سرشماری وارد پژوهش شدند. این شرکت‌کنندگان، سه واحد درس زبان تخصصی پزشکی (۱ و ۲) را با مطالعه کتاب "انگلیسی برای دانشجویان پزشکی" اثر تحریریان و "اصطلاحات پزشکی" اثر بیرمنگهام گذرانده بودند.

گروه دوم واحدهای مورد پژوهش، اساتید دروس زبان تخصصی پزشکی بودند که به صورت سرشماری وارد پژوهش شدند (شش نفر استاد: ۱ نفر استاد زن و ۵ استاد مرد). معیار ورود به مطالعه برای این گروه، داشتن حداقل ۲ سال سابقه‌ی تدریس واحدهای زبان تخصصی پزشکی بود. محقق پرسشنامه‌ای برای جمع‌آوری داده‌ها طراحی نمود و در اختیار شرکت‌کنندگان قرار داد. با توجه به هدف مطالعه، برنامه‌ی درسی براساس محتوای کتاب‌های درسی، استفاده از فن‌آوری‌های نوین در کلاس‌های زبان تخصصی، روش ارزیابی واحد درسی، و در نهایت داشتن اساتید زبان یا اساتید گروه تخصصی برای تدریس واحدهای زبان تخصصی، مورد ارزیابی قرار گرفت. از پرسشنامه‌ای با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ نمره‌ای استفاده شد (کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافق، کاملاً موافق).

برای جمع‌آوری داده‌ها در مورد مطالب زبان تخصصی پزشکی، تعداد پانزده عبارت (۱۲ تا ۱۹ و ۲۱ و ۲۲) در نظر گرفته شد. این جملات به کفایت تعداد واحدهای زبان تخصصی، ارتباط مطالب به رشته پزشکی، مناسب بودن توالی واحدهای ارائه شده، محتوا محور بودن یا عمومی

بودن مطالب، به روز بودن آنها، ارائه‌ی فرصت‌های گفتگوهای کلاسی توسط محتوای کتاب درسی، نقش کمک‌کننده‌ی تصاویر موجود در کتاب‌های درسی، ارائه یا عدم ارائه‌ی مطالعات موردی در کتاب‌های درسی، وجود اصطلاحات پزشکی مربوطه در انتهای هر درس، طراحی سرفصل مطالب طبق تعداد ساعتهای تعریف شده برای هر ترم، ارزیابی‌کننده بودن تمرین‌ها انتهای هر درس و توانایی تقویت یادگیری آنها، نیاز داشتن کتاب‌های درسی به محتوای ICM و رنگی بودن یا نبودن کتاب‌های درسی توجه کرده بودند.

برای جمع‌آوری نظر شرکت‌کنندگان در مورد اساتید واحدهای زبان تخصصی، دو عبارت (۱۴ و ۱۵) در نظر گرفته شد. جمله ۱۴ مربوط به مدرسین گروه زبان انگلیسی بود و جمله ۱۵ مربوط به مدرسین گروه‌های تخصصی پزشکی. پنج عبارت دیگر (۱۶ تا ۱۸ و ۲۳ و ۲۴) به ارزیابی واحد درسی اختصاص داشتند و این سؤال را مطرح می‌کردند که تنها از امتحانات پایان ترم برای ارزیابی واحد درسی استفاده شود و یا از امتحانات پایان ترم و میان ترم. به علاوه، این جملات داشتن امتحان‌های متعدد در طول ترم و این که آیا سؤالات تشریحی بهتر هستند یا چند گزینه‌ای را مورد بررسی قرار داد، لازم به ذکر است که عبارات ۲۳ و ۲۴ فقط برای مدرسان ارائه شد.

این پرسشنامه برای سنجش اعتبار، برای پنج متخصص حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی که در دانشگاه اصفهان مشغول به تدریس بودند، فرستاده شد و پس از آن تغییرات لازم اعمال شد. به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد ($\alpha=0.78$). همان پرسشنامه‌ی دانشجویان، با دو جمله بیشتر در مورد ارزیابی واحد، به گروه اساتید ارائه شد و از آنها خواسته شد ظرف مدت یک هفته، پرسشنامه را تحویل دهند. پرسشنامه‌های متعلق به دانشجویان توسط محقق به دانشجویان ارائه شدند و پرسشنامه‌های اساتید برای آنان ایمیل گردید. از دانشجویان خواسته شد در موعد مقرر شخصاً پرسشنامه را در محل تعیین شده به محقق تحویل دهند و پرسشنامه‌های اساتید از طریق ایمیل دریافت شد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، آمار توصیفی و

۲۲۰ نفر به صورت ناقص پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده بودند، بنابراین ۳۸۰ (۶۳٪) پرسشنامه باقیمانده تحلیل شد. پرسشنامه‌های داده شده به اساتید به طور کامل عودت شد. جدول ۱ نتایج بررسی دیدگاه دانشجویان و اساتید در مورد مطالب زبان تخصصی که در پنج ترم اول دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان ارائه می‌شود را نشان می‌دهد.

استنباطی انجام گرفت. آمار توصیفی برای تعیین میانگین نمرات و درصد امتیازات هر عبارت صورت پذیرفت. از آزمون آماری t یک طرفه برای مقایسه‌ی پاسخ‌ها با نمره‌ی میانگین ۳، از آزمون‌های آماری t مستقل برای مقایسه‌ی دانشجویان دو گروه استفاده شد.

نتایج

از بین ۶۰۰ پرسشنامه توزیع شده در بین دانشجویان،

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره‌ی دیدگاه دانشجویان نسبت به برنامه درسی زبان تخصصی پزشکی

اساتید	دانشجویان (سال هفت)	دانشجویان (سال سه)	کل دانشجویان	
۲/۸۳±۱/۱۷	۱/۷۸±۰/۹۲	۱/۹۹±۱/۱۲	۱/۹±۱	نوع دروس
۲/۳۳±۰/۸۲	۲/۱۸±۱/۰۵	۲/۴۴±۱/۰۷	۲/۳±۱/۱	تواتر ترم‌ها
۳/۳۳±۱/۰۳	۲/۴۳±۰/۹۶	۲/۴۵±۱/۰۶	۲/۴±۱	ارتباط مطالب
۲/۵۰±۱/۰۵	۲/۱۶±۰/۹۵	۲/۰۲±۱/۰۳	۲/۱±۱	علمی بودن مطالب
۱/۵۰±۰/۸۴	۱/۵۳±۰/۷۹	۱/۷۲±۱	۱/۶±۰/۹	به روز بودن مطالب
۲/۳۳±۱/۳۷	۱/۹۳±۰/۸۹	۲/۱۶±۱/۰۱	۲/۱±۱	قابل بحث بودن مطالب
۱/۵۰±۰/۸۴	۱/۴۹±۰/۸۷	۱/۵۹±۰/۹۵	۱/۶±۰/۹	تساوی آورده شده
۱/۸۳±۱/۱۷	۱/۸۴±۱	۲/۰۳±۱/۰۳	۱/۹±۱	مورد بیماری مناسب
۲/۶۷±۱/۰۳	۲/۱۴±۰/۹۸	۲/۴۱±۱/۱۳	۲/۳±۱/۱	ترمینولوژی
۲±۱/۱۰	۱/۹۵±۰/۹۴	۲/۳۷±۱/۱۷	۲/۲±۱/۱	حجم مطالب کتب
۲/۵۰±۱/۵۲	۱/۹۰±۰/۸۹	۲/۳۶±۱/۱۰	۲/۲±۱	نوع تمرین‌ها و سؤالات
۴/۱۷±۰/۷۵	۳/۳۴±۱/۲۷	۳/۴۷±۱/۲۲	۳/۴±۱/۳	مطالب درس بر اساس ICM
۱/۶۷±۰/۸۲	۱/۸۳±۱/۰۳	۱/۹۵±۱/۰۴	۱/۹±۱	رضایت از مطالب
۳/۵۰±۱/۲۲	۳/۳۰±۱/۲۸	۳/۲۹±۱/۲۴	۳/۳±۱/۳	ارائه کتاب به شکل رنگی

نمرات میانگین تمام جملات به غیر از "مطالب کتب علمی و مناسب است و ارائه کتاب به شکل رنگی" در بین دانشجویان سال سوم بیشتر از دانشجویان سال هفتم است. در این جملات، نمرات میانگین دانشجویان سال سوم در مقایسه با دانشجویان سال هفتم، کمی پایین‌تر بود که نشان دهنده‌ی موافقت کمتر آنها با این جملات است. اگرچه برای جملات دیگر، نمرات دانشجویان سال هفتم بالاتر از نمرات دانشجویان سال سوم بود که نشان دهنده‌ی موافقت کمتر آنها با این جملات است. با این وجود، نمونه‌های آزمون‌های آماری t مستقل نشان داد که "برای کفایت واحدهای زبان تخصصی پزشکی، مناسب بودن توالی ارائه‌ی واحدهای زبان تخصصی

بالاترین نمره‌ی میانگین به "کتاب‌ها باید براساس ICM تهیه و ارائه شوند" مربوط می‌شود و کمترین نمره‌ی میانگین در مورد "به روز بودن مطالب و مفید بودن عکس‌های چاپ شده در کتاب" بود. مقایسه‌ی نمرات میانگین به دست آمده از این آیتم‌ها با نمره‌ی میانگین مقیاس لیکرت (۳)، نشان دهنده‌ی تفاوت قابل توجهی بین نمره‌ی میانگین لیکرت (۳) ($p < 0.05$) بود. فقط در سؤال "تأثیر کتاب‌های رنگی در درک مطالب" میانگین نمرات به شکل قابل توجهی بیشتر از ۳ بود. بنابراین، دانشجویان به طور قابل توجهی با این دو مورد موافق بودند. البته شایان ذکر است که با بقیه‌ی جملات مخالف بودند. همان جملات بین دو گروه شرکت‌کننده نیز مقایسه شد.

انگلیسی، مطالب کتب از لحاظ علمی به روز است و تصاویر آورده شده در کتب به یادگیری کمک می‌کند" به دست آمد. مقایسه‌ی نمرات میانگین به دست آمده از این سؤالات با نمره میانگین (۳)، تفاوت معناداری ($p < 0.05$) برای این سؤالات به دست آمد.

جدول ۲ نتایج حاصل از نظرات دانشجویان و اساتید در مورد آزمون‌های تراکمی و آزمون‌های تکوینی جهت ارزیابی واحدهای زبان تخصصی پزشکی را نشان می‌دهد.

پزشکی، به روز بودن مطالب زبان تخصصی پزشکی، مناسب بودن مطالب برای گفتگوی کلاسی، لزوم وجود اصطلاحات پزشکی برای هر فصل، طراحی سر فصل مطالب طبق ساعات اختصاص یافته در آن ترم، و قدرت ارزیابی تمرین‌ها انتهای هر فصل و توانایی تقویت یادگیری آنها" تفاوت‌های معناداری بین این دو گروه وجود دارند ($p < 0.05$).

همین سؤالات از اساتید نیز پرسیده شد، بالاترین نمره‌ی میانگین برای "مطالب درس بر اساس ICM" به دست آمد و پایین‌ترین نمره‌ی میانگین "تعداد واحدهای زبان

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان و اساتید نسبت به ارزیابی درس زبان تخصصی

کل دانشجویان	سال سه	سال هفت	اساتید	
۱/۹±۱/۲	۱/۸۴±۱/۲۲	۱/۸۷±۱/۱۳	۱/۳۳±۰/۵۲	تنها امتحان پایان ترم
۲/۹±۱/۲	۳/۰۶±۱/۲۱	۲±۷۹±۱/۲۱	۲/۶۷±۰/۸۲	امتحان میان ترم و پایان ترم
۲/۷±۱/۴	۲/۸۵±۱/۴۱	۲/۵۵±۱/۴۰	۴±۰/۸۹	چندین امتحان
			۲/۸۳±۱/۱۷	سؤالات تشریحی
			۲/۵۰±۱/۰۵	غیر از سؤالات چند گزینه ای

این سؤال موافق بودند. اگرچه، نتایج آزمون آماری t مستقل مشخص کرد که تفاوت معنادار فقط به سؤالات "امتحان میان ترم و پایان ترم برای ارزشیابی کافی هستند" و "ارزشیابی به صورت چند امتحان در طول ترم مناسب است" مربوط است. نتایج مربوط به اساتید نشان داد که بالاترین نمره‌ی میانگین برای "ارزشیابی به صورت چند امتحان در طول ترم مناسب است" و پایین‌ترین نمره‌ی میانگین مربوط به "تنها امتحان پایان ترم برای ارزشیابی کافی است" بوده است.

سؤالات ۱۴ و ۱۵ (دروس تخصصی زبان را استاد زبان انگلیسی بهتر تدریس می‌کند، دروس تخصصی زبان را اساتید رشته پزشکی غیر زبان انگلیسی بهتر تدریس می‌کند) مربوط به اساتید درس زبان تخصصی پزشکی بود و این که از نظر دانشجویان و اساتید چه کسی باید واحدهای زبان تخصصی پزشکی را تدریس کند، اساتید گروه تخصصی پزشکی یا اساتید گروه زبان.

بالاترین نمره‌ی میانگین مربوط به "امتحان میان ترم و پایان ترم برای ارزشیابی دروس زبان تخصصی کافی است" بود و پایین‌ترین نمره‌ی میانگین مربوط به جمله "تنها یک امتحان پایان ترم برای ارزشیابی دروس زبان تخصصی کافی است". مقایسه‌ی نمرات میانگین به دست آمده با مقیاس ۳ لیکرت، هیچ تفاوت معناداری را برای سؤال دوم نشان نداد ($p < 0.05$).

نمره سؤالات "ارزشیابی به صورت چندین امتحان در طول ترم مناسب است و امتحان میان ترم و پایان ترم کافی هستند" برای دانشجویان سال سوم، بالاتر از نمرات میانگین دانشجویان سال هفتم بود. بنابراین، دانشجویان سال هفتم کم‌تر با آنها موافق بودند. برای سؤال "تنها امتحان پایان ترم کافی است"، نمره‌ی میانگین حاصله برای دانشجویان سال سوم کمی بالاتر از نمره‌ی میانگین دانشجویان سال هفتم بود، به این معنا که دانشجویان سال هفتم بیش‌تر از دانشجویان سال سوم با

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمره دیدگاه دانشجویان و اساتید نسبت به انتخاب اساتید درس زبان

اساتید	سال هفت	سال سه	کل دانشجویان
استاد زبان انگلیسی	۲/۶۳±۱/۲۱	۲/۸۶±۱/۲۴	۲/۸±۱/۲
اساتید رشته پزشکی	۲/۲۱±۱/۲۴	۲/۵۸±۱/۲۹	۲/۴±۱/۳

تمرین‌های ارائه شده مؤثر نیستند و در کل از کتاب‌های فعلی زبان تخصصی پزشکی رضایت نداشتند. در رابطه با نحوه ارزشیابی درس زبان تخصصی، دانشجویان و اساتید با داشتن امتحانات میان و پایان ترم موافق بودند و بر این باور بودند که امتحان پایان ترم به تنهایی برای ارزیابی واحد درسی مناسب نیست.

مرور ادبیات پژوهشی مربوط به ارزیابی تراکمی نشان می‌دهد که این ارزیابی کاربردهای مختلفی در نظام‌های آموزشی دارد. به عنوان مثال، در یک مطالعه نشان داده شد که ارزیابی تراکمی به شکل کلی پیشرفت فراگیران اندازه‌گیری می‌کند و برای گزارش و مرور واحدهای زبان تخصصی مورد نیاز است (۱۰). از آنجایی که ارزیابی تراکمی همیشه یادگیری خوب را تقویت نمی‌کند به شکل گسترده‌ای مورد انتقاد قرار گرفته است چرا که می‌تواند تأثیرات بدی بر دانشجویان و فرآیند یادگیری داشته باشد. در مطالعه دیگری محققان متوجه شدند که ارزیابی تراکمی ابزار مناسبی برای تقویت مهارت و انگیزه‌ی دانشجویان در امر یادگیری نیست (۱۱). نتایج این مطالعه و همچنین نتایج مطالعه دیگری نشان داد که بکارگیری ارزیابی تراکمی، مثلاً به صورت یک یا دو امتحان در طول ترم، درس خواندن دانشجویان را به تعویق می‌اندازد و تأثیراتی منفی بر عملکرد آنها دارد (۱۲).

ارزیابی تراکمی خالی از مشکل نیست (۱۳). این مشکلات عبارتند از تأکید بیش از حد بر امتحانات، مسائل مربوط به اعتبار، عدم ارتقا یادگیری عمیق و ترغیب یادگیری سطحی و افزایش استرس در بین دانشجویان. به عنوان مثال، اعتبار در ارزیابی باید تا حد امکان بی طرفانه، صحیح، و قابل اطمینان باشد (۱۴). اعتبار در ارزیابی تراکمی مربوط به زبان تخصصی ممکن است آسیب‌رسان باشد، زیرا دانشجویان فقط یکبار یا حداکثر

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود نمرات میانگین هر دو سؤال، به شکل معناداری کمتر از ۳ بود ($p < 0.05$). نمرات میانگین دانشجویان سال سوم برای این سؤالات، بیش‌تر از نمرات میانگین دانشجویان سال هفتم بود. با این وجود، نتایج به دست آمده از آزمون آماری t مستقل، فقط برای سؤال اول تفاوت معنادار نشان داد ($p < 0.05$). بنابراین، دانشجویان سال هفتم با این جمله به شکل معناداری مخالف بودند. تحلیل جواب‌های به دست آمده از اساتید زبان تخصصی پزشکی نشان داد که بالاترین نمره‌ی میانگین برای سؤال ۱۴ به دست آمد و پایین‌ترین نمره‌ی میانگین مربوط به سؤال ۱۵ بود. مقایسه‌ی میانه‌ی نمرات با مقیاس ۳ لیکرت نشان داد که این میانه برای سؤال ۱۴، به شکل قابل توجهی بالاتر و برای سؤال ۱۵، به شکل معناداری پایین‌تر از ۳ بوده است. بنابراین، اساتید با تدریس مدرسین گروه زبان موافق بودند.

بحث

هدف مطالعه‌ی حاضر، بررسی برنامه درسی زبان تخصصی پزشکی دانشکده‌ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان از دیدگاه دانشجویان و اساتید بود. بر اساس نتایج به دست آمده، دانشجویان و اساتید معتقد بودند که بهتر است مطالب زبان تخصصی پزشکی براساس ICM تهیه شوند و این که مطالب زبان تخصصی به روز نیستند و تصاویر ارائه شده در کتاب، کمکی به یادگیری نمی‌کند. همچنین این دانشجویان معتقد بودند که تعداد واحدهای زبان تخصصی ارائه شده کافی نیستند، مطالب کتاب‌ها به علم پزشکی مرتبط نیستند، مطالب به روز نیستند، مطالب در کلاس قابل بحث نیستند، تصاویر ارائه شده مفید نیستند، مطالعات موردی و اصطلاحات پزشکی مفید در کتاب‌های زبان تخصصی موجود نیست، سرفصل‌ها مطابق ساعات ارائه شده در هر ترم نیستند،

نسبت به حضور در امتحانات متعدد را به وجود آورد. به علاوه، ماهیت ارزیابی تراکمی در بسیاری از واحدهای زبان تخصصی، مشارکت دادن دانشجویان در امتحانات کتبی، به ویژه چند گزینه‌ای و پر کردن جاهای خالی است که فاقد تبادل نظر در مورد درس زبان است. این امر می‌تواند دانشجویان را ترغیب کند تا این نوع از امتحان را ترجیح دهند چرا که به توانایی‌های زبانی کمی نیاز دارد. به علاوه، دانشجویان به این نوع ارزیابی عادت دارند زیرا در تمام طول تحصیل به همین شیوه ارزیابی شده‌اند. بنابراین، با این نوع ارزیابی آشنایی بیشتری دارند و تغییر مسیر به سمت ارزیابی تکوینی و امتحانات متعدد، برایشان غیرعادی است.

برعکس، اساتید درس زبان تخصصی در این مطالعه به شکل قابل توجهی با داشتن امتحان میان ترم و پایان ترم برای ارزیابی پیشرفت فراگیران موافق بودند. آنها همچنین بر این باور بودند که ارزیابی تکوینی، نسبت به ارزیابی تراکمی، روش بهتری برای ارزیابی است. این امر می‌تواند به این خاطر رخ دهد که اساتید زبان تخصصی کاملاً اطلاع دارند که ارزیابی تکوینی می‌تواند استفاده از زبان را تقویت کند، انگیزه‌ی یادگیری را ارتقا بخشد و به اعمال رویکرد ارتباطی در تدریس کمک کند. آنها معتقدند که ارزیابی تکوینی فقط به نمره‌دهی نمی‌پردازد، بلکه فرآیندهای تدریس و یادگیری را ادغام می‌کند و می‌تواند برای برآوردن نیازهای دانشجویان، که هدف اصلی واحد درس زبان تخصصی است، تدریس و یادگیری را با هم هماهنگ کند (۱۱). از آنجایی که اساتید شرکت‌کننده در این مطالعه به شکل قابل توجهی با داشتن امتحانات میان و پایان ترم و ارزیابی تکوینی برای واحدهای زبان تخصصی موافق بودند، می‌توان به این نتیجه رسید که ترکیبی از ارزیابی‌های تراکمی و تکوینی می‌تواند انتخاب خوبی برای برآورده شدن نیازهای دانشجویان و ارزیابی معتبر باشد.

نتایج به دست آمده از این مطالعه همچنین حاکی از این بود که دانشجویان به شکل قابل توجهی موافق بودند که اساتید زبان بهتر از اساتید رشته تخصصی می‌توانند واحدهای زبان تخصصی را تدریس کنند. شاید دلیل

دو بار در طول ترم، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به علاوه، در ارزیابی تراکمی، اساتید معمولاً از امتحان کتبی و سؤالات چند گزینه‌ای به عنوان ارزیابی اصلی خود استفاده می‌کنند. بنابراین، اطلاعات کافی در مورد سطح واقعی عملکرد دانشجویان در اختیار نخواهند داشت. به علاوه، موضوعی مانند زبان تخصصی نیازمند ارزیابی جامع تمام مهارت‌های زبانی مانند صحبت کردن و گوش دادن است و چنین مهارت‌هایی را نمی‌توان در آزمون‌های کتبی اندازه‌گیری کرد. مشکل دیگر این است که دانشجویان فقط یک امتحان دارند و این امر متعاقباً آنها را تحت فشار زیادی قرار می‌دهد زیرا در صورتی که در امتحان موفق نباشند، هیچ شانس دیگری برای جبران ندارند.

برخلاف ارزیابی تراکمی که در آن بر نمرات تأکید بیش از حدی می‌شود، در ارزیابی تکوینی به یادگیری دانشجویان بازخورد داده می‌شود (۱۵). این ارزیابی همچنین به عنوان یک ارزیابی مداوم شناخته می‌شود (۱۶) که یادگیری دانشجویان را اندازه‌گیری می‌کند و می‌تواند آنها را در مسیر پیشرفت قرار دهد (۱۷ تا ۱۹). اصل محوری در ارزیابی تکوینی، کمک به یادگیری دانشجویان از طریق ارائه‌ی اطلاعات در مورد عملکردشان است (۲۰). همچنین مشخص شد که ارزیابی تکوینی می‌تواند به ایجاد کلاسی فعال‌تر منجر شود. در مطالعه دیگری محققان متوجه شدند که ارزیابی تکوینی در راه بهبود یادگیری و انگیزه‌ی دانشجویان، کیفیت کار آنها، پیشرفت، مهارت‌های یادگیری، تمرکز و رفتار موفق بوده است (۲۱). یافته‌های مطالعه‌ی حاضر نشان داد که دانشجویان، به ویژه دانشجویان سال هفتم، با داشتن آزمون‌های تکوینی موافق نبودند و با امتحانات میان ترم و پایان ترم، شدیداً مخالف بوده و ترجیح می‌دادند برای ارزیابی واحد، فقط یک آزمون پایان ترم داشته باشند. یکی از دلایل این یافته می‌تواند این باشد که تمرکز اصلی آزمون‌های تراکمی، که تنها شکل ارزیابی موجود در دانشگاه‌ها هستند، بر عملکرد دانشجویان است نه یادگیری آنها. این امر می‌تواند به ارزیابی نشدن براساس شایستگی‌های واقعی آنان منجر شود که به نوبه‌ی خود، می‌تواند حس بی‌میلی

ای، خدمات عملی ارائه می‌دهد. این نکته نشان می‌دهد که اساتید زبان تخصصی افرادی هستند که یادگیری را تسهیل می‌کند، به علاوه، محققان با این ایده که "زبان تخصصی با زبان عمومی در تضاد هستند"، مخالف هستند (۲۴). آنها تأکید می‌کنند که زبان تخصصی اساساً به رشته‌ی خاصی مربوط نمی‌شود و مشکل بتوان گفت که کجا واحدهای زبان تخصصی تمام می‌شوند و واحدهای انگلیسی عمومی آغاز می‌شوند.

ضمناً، محققان نشان داده‌اند که واحدهای زبان تخصصی مشابه آموزش زبان عمومی هستند و بیش‌تر بر استفاده از زبان تأکید می‌کنند. تفاوت واضح مربوط به کانون توجه است (۲۶). در حالی که زبان عمومی به اهداف کلی مهارت‌های زبانی تأکید می‌کند، واحدهای زبان تخصصی با استفاده از زبان به عنوان ابزار، بر چیزی خارج از زبان تأکید می‌کنند. بنابراین، برنامه‌ی زبان تخصصی در تلاش است تا اهداف، نیازها، و عملکردهایی را ارزیابی کند که زبان انگلیسی در آن نقش کلیدی را ایفا می‌کند. بنابراین، به نظر می‌رسد که حضور اساتید گروه زبان برای واحدهای زبان تخصصی لازم است و یک روش مشارکتی و تدریس تیمی پیشنهاد می‌شود هر چند این گزینه، از لحاظ زمان و پول، هزینه بر است (۲۷).

نتایج مطالعه‌ی دیگری با نتایج مطالعه‌ی حاضر هماهنگ بود و نشان داد که دانشجویان معتقدند که اساتید گروه زبان عملکرد بهتری نسبت به اساتید رشته تخصصی دارند و ترجیح می‌دهند تا واحدهای زبان تخصصی را با اساتید گروه زبان بگذارند (۲۸). اگرچه، آنها بر این باورند که تدریس تیم محور که هم از اساتید رشته تخصصی سود می‌برد و هم از اساتید گروه زبان، به نتایج بهتری می‌رسد. آنها همچنین توصیه می‌کنند که دانشگاه‌ها، متخصصانی را در زمینه‌ی زبان تخصصی آموزش دهند. البته اگر وجود اساتید زبان تخصصی آموزش دیده یا روش‌های تدریس مشارکتی میسر نبود، اساتید گروه زبان ترجیح داده می‌شوند.

مطالعه‌ای نیز در دانشگاه علوم پزشکی، اساتید زبان تخصصی را در زمینه‌ی تدریس درک مطالب، با اساتید رشته تخصصی مقایسه کرد (۲۹). آنها متوجه تناقض‌هایی

چنین نظری این باشد که در ترم‌های گذشته، واحدهایی داشته‌اند که به زبان انگلیسی و توسط اساتید رشته تخصصی تدریس شده‌اند و بنابراین می‌توانند تدریس اساتید گروه زبان را با این اساتید مقایسه کنند. اساتید زبان تخصصی نیز معتقد بودند اساتید گروه زبان بهتر از اساتید رشته تخصصی می‌توانند واحدهای زبان تخصصی را تدریس کنند.

در زبان تخصصی هر رشته، مباحث متضاد زیادی در مورد این که آیا مدرس بهتر است در آن موضوع خاص، مهارت داشته باشد یا خیر، وجود دارد (۲۲). بسیاری از متخصصان بر این باور هستند که به شکل ایده آل، پاسخ چنین پرسشی مثبت است چرا که چنین مدرسانی می‌توانند درک بهتری نسبت به چپستی، چگونگی و چرایی استفاده از زبان در اختیار دانشجویان قرار دهند. استاد زبانی که چنین دانشی ندارد ممکن است نتواند به شکل مناسبی زوایای مختلف استفاده از زبان را در موضوعات خاص تدریس کند (۲۳). در دنیای واقعی، متخصصان رشته‌های مختلف معمولاً به خاطر عوامل متعدد از تدریس واحدهای زبان تخصصی طفره می‌روند. اولاً، این افراد مهارت‌های انگلیسی کافی برای تدریس واحدهای زبان تخصصی را ندارند (۲۴). به علاوه، آنها معمولاً مشغول امور و کلاس‌های دیگر هستند یا این که تمایلی به تدریس واحد زبان تخصصی ندارند. در نهایت، حتی اگر این متخصصان مهارت‌های انگلیسی مناسبی داشته باشند و مایل به تدریس واحدهای زبان تخصصی نیز باشند، به هر حال متخصص رشته زبان نیستند (۲۲).

نقش استاد زبان تخصصی از نقطه نظر روش شناسی نیز بررسی شده است (۲۵). اهداف یادگیری باید بین متخصصان رشته تخصصی و زبان به بحث گذاشته شوند. از این لحاظ، متخصص رشته تخصصی باید تصمیم نهایی را در مورد اهداف یادگیری بگیرد و اساتید زبان تخصصی باید در مورد اهداف یادگیری مربوط به روش و منابع مورد نیاز برای دستیابی به اهداف تصمیم بگیرند. برخی معتقد هستند اساتید زبان برای اهداف خاص مانند اساتید متخصص رشته‌های دیگر به جمع‌آوری دانش علاقه مند نیستند، بلکه مانند یک حرفه

کتاب‌های زبان تخصصی پزشکی رضایت نداشتند. در رابطه با نحوه ارزشیابی درس، هر دو گروه معتقد بودند که آزمون پایان ترم به تنهایی ارزشیابی مناسبی برای توانایی دانشجویان نیست و آزمون‌های متعدد را ترجیح می‌دادند. در مورد اساتید مناسب برای تدریس درس زبان تخصصی، هر دو گروه معتقد بودند که اساتید زبان انگلیسی نسبت به اساتید رشته پزشکی گزینه‌های مناسب‌تری برای تدریس این درس هستند.

بنابراین، براساس نتایج این مطالعه، به نظر می‌رسد که ویرایش کتاب‌های زبان تخصصی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان ضروری است. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد که انجام یک تحلیل جامع نیازها و در نتیجه ویرایش کتاب‌های درسی حاضر لازم است. همچنین پیشنهاد می‌شود که اساتید گروه زبان مسئول کلاس‌های زبان تخصصی پزشکی باشند و در صورت لزوم، اساتید رشته تخصصی به عنوان همکار به آنها ببینوند. پیشنهاد می‌شود که مطالعات بعدی، به رشته‌ها و جوامع دیگر، از جمله اساتید گروه زبان و رشته‌های تخصصی بپردازند تا به نتایج قطعی در مورد واحدهای زبان تخصصی دست پیدا کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی از ابزارهایی همچون مصاحبه برای تکمیل داده‌های پرسشنامه استفاده نمایند.

قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از دانشجویان محترم دانشکده پزشکی و اساتید محترم گروه زبان انگلیسی در دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تشکر و قدردانی نمایند.

در راه کارهای مورد استفاده در کلاس این دو گروه شدند که مربوط به تفاوت در روش تدریس درک مطلب بود. مطالعه‌ی آنها نشان داد که اساتید رشته تخصصی توجه کمتری به جنبه‌های زبانی درک مطلب نشان می‌دهند و به تدریس محتوا از طریق زبان ادامه می‌دهند. اگرچه، اساتید گروه زبان، راه کارهای درک مطلب را تدریس می‌کنند و از طریق درک مطلب، زبان انگلیسی را تدریس می‌کنند.

از نقاط قوت این مطالعه می‌توان نظرسنجی از دانشجویان در حال تحصیل در دوره آموزشی مورد نظر و همچنین دانشجویان پس از آن دوره نام برد. این امر در فهمیدن کاربردی بودن برنامه درسی ارائه شده در طول دوران تحصیل این دانشجویان نقش مؤثری داشت. همچنین در اکثر مطالعات، برنامه درسی ارائه شده فقط از دیدگاه دانشجویان و برنامه‌نویسان درسی مورد بررسی قرار گرفته است در حالی که در مطالعه حاضر این امر از دیدگاه اساتیدی که این درس را تدریس می‌کنند، نیز استفاده شده است. از محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به نمونه‌گیری غیر تصادفی و تعداد کم اساتید شرکت‌کننده به علت کمبود نمونه در دسترس و پایین بودن درصد پاسخ‌دهی پرسشنامه‌ها اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده، در راستای عمومیت پذیر بودن نتایج، در گروه‌هایی با تعداد اساتید و دانشجویان بیشتر انجام پذیرند. همچنین در مطالعه حاضر فقط از پرسشنامه جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد که پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی ابزارهای دیگر همچون مصاحبه نیز بهره‌گیری نمایند.

نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه نشان داد که دانشجویان و اساتید از محتوی

منابع

1. Cunningsworth A. Choosing your coursebook. Oxford, United Kingdom: Macmillan Education; 1995.
2. Tyler RW. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University Of Chicago Press; Reprint edition; 2013.
3. Brandt RS. Applied Strategies for Curriculum Evaluation. New York: Association for Supervision and Curriculum Development; 1981.

4. Irons A. Enhancing learning through formative assessment and feedback. 1st ed. Abingdon-on-Thames: Routledge; 2007.
5. Brumfit C. Individual Freedom in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press; 2001.
6. Zohrabi M. An Investigation of Curriculum Elements for the Enhancement of the Teaching-Learning Process. Higher Education Studies. 2011; 1(1): 67-78.
7. Flowerdew J, Peacock M. Issues in EAP: A preliminary perspective. Research perspectives on English for academic purposes; 2001.
8. Lynch T, Flowerdew J, Peacock M. Promoting EAP learner autonomy in a second language university context. Research perspectives on English for academic purposes; 2001.
9. Fiorito L. Speech Acts and Languages for Special Purposes A Speech Act approach to ESP. Metalogicon. 2005; 1: 43-60.
10. Black P. Assessment, learning theories and testing systems. In: Murphy P, editor. Learners, learning and assessment. Thousand Oaks, California: SAGE; 1999: 118-34.
11. Black P, Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: principles. policy & practice. 1998; 5(1): 7-4.
12. Bloom BS. Human characteristics and school learning. New York City: McGraw-Hill; 1976.
13. Falchikov N. Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Abingdon-on-Thames: Routledge; 2013.
14. Knight P. A briefing on key concepts: Formative and summative, criterion and norm-referenced assessment. York, UK: Learning and Teaching Support Network; 2001.
15. Brown JD. The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle & Heinle Publishers; 1995.
16. Clarke SH. Targeting assessment in the primary classroom. Bristol, UK: Hodder & Stoughton; 2005.
17. Popham WJ. Classroom assessment: What teachers need to know. London, UK: Pearson/Allyn and Bacon; 2005.
18. Stiggins R, Chappuis J. An Introduction to Student-Involved Assessment For Learning. London, UK: Pearson; 2016.
19. Wormeli R. Fair isn't always equal: Assessing & grading in the differentiated classroom. Portland: Stenhouse Publishers; 2006.
20. Yorke M. Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher education. 2003; 45(4): 477-501.
21. Hallam S, Kirton A, Robertson P, Stobart G, Peffers J. Evaluation of Project 1 of the Assessment is for Learning Development Programme: Support for Professional Practice in Formative Assessment. Interim Report; 2004. [cited 2018 Jan 1]. available from: <http://www.gov.scot/Publications/2004/10/19947/42988>.
22. Anthony L. The teacher as student in ESP course design. International Symposium on ESP; 2007.
23. Bell D. Help! I've been asked to teach a class on ESP; 2002:14-5. [cited 2018 Jan 1]. available from: <http://www.esp-world.info/encyclopaedia/IATEFL%20Issues%20169%20-%20Help!%20I%27ve%20been%20asked%20to%20teach%20a%20class%20on%20ESP.htm>
24. Madeline BL. Lost in Translation. Nature; 2007. [cited 2018 Jan 3]. available from: <https://www.nature.com/naturejobs/science/articles/10.1038/nj7126-454a>
25. Crocker T. Scenes of endless science: ESP and education. ELT documents 112. IN: The British Council, editors. The ESP Teacher: Role, Development and Prospects. London: The British Council; 1981:7-15.
26. Early P. The ESP teacher's role: Implications for the 'knower-client' relationship. IN: The British Council, editors. The ESP Teacher: Role, Development and Prospects. London: The British Council. 1981:42-52.
27. AbassyDelvand SH, Khalilisabet M, Mahdavi A. Evaluation of Teachers' Efficacy in an ESP Context of Iranian Universities. J Basic Appl Sci Res. 2013; 3(11):150-156.
28. Atai MR, FatahiMajd M. Exploring the practices and cognitions of Iranian ELT instructors and subject teachers in teaching EAP reading comprehension. English for Specific Purposes. 2014; 33: 27-38.
29. Manca A, Willan AR. 'Lost in translation': accounting for between-country differences in the analysis of multinational cost-effectiveness data. Pharmacoeconomics. 2006; 24(11): 1101-19.

The Medicine Faculty ESP Curriculum: Perspective of Students and Faculty Members

Reza Torabi¹, Ahmad Moinzadeh², Dariush Nejadansari³

Abstract

Introduction: *The processes of teaching and learning have changed dramatically over the past decades. The present study aimed to evaluate the ESP curriculum of faculty of medicine at Isfahan University of Medical Sciences from the perspective of students and faculty members.*

Methods: *In this cross-sectional descriptive study, a number of 600 third- and seventh-year students of medicine studying in the second semester of 2016-17 academic year and six ESP instructors were selected through census method. A researcher-made questionnaire, already checked for reliability and validity, was used to collect data. The collected data were analyzed through descriptive statistics, one-way and two-way t-tests and median test.*

Results: *A total of 380 questionnaires were analyzed. The participants were not satisfied with the ESP materials and believed that the number of credits offered was inadequate. They also indicated that the sequence of the semesters offering the ESP courses was not appropriate. Moreover, the participants believed that the ESP courses should be designed while considering their familiarity with the course Introduction to Clinical Medicine (ICM), and that the materials should be updated. They also maintained that it was necessary to include medical terminology together with case studies in each unit. According to the participants, final exam was not an adequate way of evaluating students' abilities and they preferred intermittent quizzes. Moreover, they believed that language instructors were more skillful in teaching ESP courses than medical instructors.*

Conclusion: *The content of ESP textbooks for medicine need to be changed, and it is suggested that language instructors should teach these courses.*

Keywords: Curriculum, medicine ESP, Isfahan University of Medical Sciences

Addresses:

- ¹ English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: torabi@mng.mui.ac.ir
- ² (✉) Associate Professor, English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: moin@fgn.ui.ac.ir
- ³ Assistant Professor, English Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: nejadansari@gmail.com