

بهزیستی در برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در ایران (دیدگاه استادان و دانشجویان)

کریم صادقی*

زینب ابوالفضلی خنبری**

چکیده

نظر به اهمیت بهزیستی دانشجویان در موفقیت تحصیلی و زندگی آنها، در این پژوهش تلاش شد تا برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در ایران از چشم‌انداز نظریه بهزیستی، بررسی شود. از این‌رو، طی یک پژوهش توصیفی تعداد ۱۰۱ شرکت‌کننده شامل ۳۴ استاد و ۶۷ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی به روش نمونه‌گیری در دسترس از ۲۸ دانشگاه سراسری ایران همکاری کردند. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته شامل شش عنصر بهزیستی (خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت و میانه‌روی) بود. آزمون t نشان داد که میان دانشجویان پسر و دختر در برنامه کنونی، میان استادان زن و مرد در برنامه پیشنهادی و نیز میان دانشجویان و استادان در برنامه کنونی و پیشنهادی تفاوت‌هایی وجود دارد. از دیدگاه دانشجویان و استادان، اهمیت هر شش عنصر بهزیستی در برنامه باید بیش از آن میزانی باشد که هم‌اکنون دیده می‌شود. استادان و دانشجویان راهکارها و پیشنهادهایی را برای افزایش بهزیستی دانشجویان ارائه کردند.

واژگان کلیدی: ارزیابی برنامه، برنامه کارشناسی ارشد، آموزش زبان انگلیسی، دانشجویان، استادان، نظریه بهزیستی، توانمندی‌های رفتاری

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۳/۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۱۱

* دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول): k.sadeghi@urmia.ac.ir

** دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کوثر بجنورد

مقدمه

جهان در دوره‌های مختلف دستخوش تغییرات چشم‌گیری می‌شود. همپا با این سیر تغییرات و تحولات در زمینه‌های مختلف در جهان، نظام‌های آموزشی نیز نیازمند بازنگری‌های مختلف هستند. این بازنگری‌ها اغلب بر اساس نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف در حیطه ارزیابی برنامه در نظام‌ها صورت می‌گیرد. مطالعات ارزیابی برنامه‌های آموزشی هر یک هدف‌های خاصی را دنبال می‌کنند و به صورت‌های مختلف و طی فرایندهای متفاوتی به انجام می‌رسند. با این وجود یکی از عناصری که همواره در ارزیابی برنامه‌های آموزشی باید به آن توجه شود، بهزیستی دانشجویان است؛ زیرا در سایه بهزیستی، افراد خواهند توانست به تمامی پتانسیل‌های خود جامه عمل بپوشانند و به موفقیت‌های عظیمی دست یابند. علی‌رغم اهمیت بهزیستی دانشجویان، در بیشتر مطالعات مربوط به ارزیابی برنامه در نظام‌های آموزشی، این مهم نادیده گرفته شده است.

از دیدگاه براون^۱ (۱۹۹۵) ارزیابی برنامه شامل گردآوری و تحلیل منسجم تمامی اطلاعات لازم در جهت توسعه بخشیدن به یک برنامه و ارزیابی مؤثر بودن آن در بافت مؤسسه خاص است؛ به عبارت دیگر، معمولاً واژه ارزیابی در سنجش مؤثر یا نامؤثر، کافی یا ناکافی، خوب یا بد، ارزشمند یا بی‌ارزش، مناسب یا نامناسب بودن یک عمل، فرایند یا محصول مفروض از نظر ادراک اشخاصی به کار برده می‌شود که از اطلاعات ارزیاب استفاده می‌کنند (ایساک و میکایل^۲، ۱۹۹۰). در جهت ارزیابی یک برنامه، فعالیت‌هایی برای گردآوری داده‌ها، تحلیل نیازها، یافتن روش‌های توسعه و راهکارهای اجرایی و تعیین نتایج برنامه انجام می‌گیرد که هدف آن افزایش کیفیت و مؤثر بودن برنامه است (چوتو^۳، ۱۹۸۸). رویکردهای مختلفی برای ارزیابی برنامه ارائه شده است مانند الگوی بافت، ورودی، فرایند و محصول (استافل‌بیم^۴، ۲۰۰۷) و رویکرد پنج-چرخه‌ای (جکوبز^۵، ۱۹۸۸). به‌هرحال عناصر اساسی که باید در هر الگوی ارزیابی مورد توجه قرار گیرند شامل: الف- نوع اطلاعات مورد نیاز؛ ب- منابع

-
1. Brown
 2. Isaac & Michael
 3. Chooto
 4. Stufflebeam
 5. Jacobs

اطلاعات لازم؛ ج- روش‌های انتخاب منابع مورد نیاز؛ د- روش‌های گردآوری اطلاعات؛ ه- محرمانه بودن؛ و- چهارچوب زمان برای گردآوری اطلاعات؛ ز- روش‌های تحلیل اطلاعات هستند (اداره کودکان و خانواده^۱، ۲۰۱۰). در مدل‌های بالا دو حالت دیده می‌شود: یا بهزیستی افراد به‌طور کلی نادیده گرفته شده است همچون مدل استافل‌بیم یا چنانچه بهزیستی، عنصری باشد که در مؤثر یا نامؤثر بودن برنامه گنجانده شده باشد، این مهم به‌گونه‌ای دیگر و به شکل غیرمستقیم تعریف شده است. پیترسون و سلیگمن^۲ (۲۰۰۴)، دو شخصیت برجسته روان‌شناسی مثبت‌گرا، شش مؤلفه خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی را به‌عنوان عناصر بهزیستی در زندگی افراد معرفی کرده‌اند. خرد به توانمندی‌های شناختی گفته می‌شود که مستلزم اکتساب و به‌کارگیری دانش است. شجاعت نیز دربرگیرنده توانمندی‌های عاطفی است که با وجود مخالفت، چه توسط عوامل درون‌فردی و چه توسط عوامل خارجی، پشتکار در جهت نیل به هدف‌ها را در پی دارند. انسانیت شامل توانمندی توانمندی‌های بین‌فردی تمایل به دیگران و نوع‌دوستی است. توانمندی‌های اجتماعی که موجبات زندگی سالم جمعی را فراهم می‌آورد معرف عدالت است. به آن دسته از توانمندی‌ها که باعث جلوگیری از افراط و تفریط می‌شوند نیز میانه‌روی گفته می‌شود. تعالی نیز توانمندی‌هایی را شامل می‌شود که ارتباطات با دنیای بزرگ‌تر را می‌سازد و به مسائل معنا و اعتقاد می‌بخشد. این عناصر به شرح زیر شامل ۲۴ زیرمؤلفه توانمندی‌های رفتاری است: خرد شامل خلاقیت (اندیشیدن به راه‌های جدید و مؤثر در انجام کارها)، کنجکاوی (علاقه به کاوش و اکتشاف)، تفکر انتقادی (ارزیابی عمیق مسائل از تمامی جنبه‌ها)، علاقه به یادگیری (تمایل به افزایش مهارت و دانش) و چشم‌انداز (توانایی ارائه رهنمون‌های خردمندانه به دیگران) است؛ شجاعت شامل شهامت (مقاومت در برابر سختی‌ها و چالش‌ها)، پشتکار (به نتیجه رساندن امور)، اصالت (صادق بودن) و رغبت (شوق و اشتیاق در زندگی) است؛ انسانیت شامل عشق (ارزشمند دانستن ارتباط نزدیک با دیگران)، مهربانی (لطف و کمک کردن به دیگران) و هوش اجتماعی (آگاه بودن از عواطف و انگیزه‌های دیگران و خود) است؛ عدالت شامل کار گروهی (وظیفه خود را در گروه به نحو احسن انجام دادن)، انصاف

¹. Administration for Children and Families

². Peterson & Seligman

(غرض‌ورزی نداشتن در برخورد با دیگران) و رهبری (سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و نظارت بر اجرای آنها) است؛ میانه‌روی شامل بخشش (گذشتن از خطای دیگران)، فروتنی (تواضع داشتن نسبت به دستاوردهای خود)، احتیاط (دقت داشتن در انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌های خود) و خودتنظیمی (داشتن نظم و انضباط) است؛ و درنهایت تعالی شامل تحسین زیبایی (ستایش و توجه به زیبایی و مهارت چه در طبیعت و هنر و چه در علم و تجربیات روزانه)، قدردانی (سپاسگزار بودن در برابر خوبی‌ها)، امید (انتظار وقایع خوب را داشتن و تلاش برای دست یافتن به آنها)، شوخ‌طبعی (لبخند به چهره دیگران آوردن) و معنویت (معتقد بودن به هدف والای زندگی) است (پیترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴).

در سال‌های اخیر، سلیگمن^۱ (۲۰۱۱)، بر مبنای این ۲۴ عنصر، یک نظریه بهزیستی پنج‌عنصری به نام (PERMA) را ارائه کرده که هر حرف از این کلمه معرف یک عنصر بهزیستی است. نظریه بهزیستی سلیگمن شامل احساسات مثبت، مجذوبیت، روابط، معنا و دستاوردهاست. احساسات مثبت شامل خوش‌بینی و لذت بردن از زندگی است. مجذوبیت یعنی غرق شدن در فعالیت به صورتی که زمان از دست برود و این به‌نوبه خود موجب گسترش هوش، مهارت و توانایی می‌شود. روابط اجتماعی مثبت که دربرگیرنده عشق، صمیمیت و تعاملات فیزیکی و احساسی با دیگران است. احساس هدفمند و معنادار بودن زندگانی و آگاهی از دلایل و تأثیرات بزرگ‌تر کارهای افراد که والاتر از مادیات و لذت‌های دنیایی است نیز از تعاریف عنصر معنا است. دستیابی به هدف‌ها و موفقیت‌ها همراه با احساس رضایت و انگیزه ناشی از آن از موارد عنصر دستاوردها هستند (همان). درعین‌حال کاستی این مدل آن است که استقلال مؤلفه‌های توانمندی در آن به تفکیک یکدیگر بیان نشده است.

بنابراین نظریه بهزیستی در قالب ۲۴ مؤلفه توانمندی که زیربنای شش عنصر بهزیستی است، تعریف شده است. بر اساس این نظریه که برگرفته از روان‌شناسی مثبت‌گراست از جامع‌ترین نظریه‌های نوع خود است با مطالعه توانمندی‌های افراد، روند زندگی و پیشرفت آنان بررسی می‌شود. به‌طور کلی، سه عامل تجربیات فردی چون عواطف و احساسات، ویژگی‌ها و توانمندی‌های رفتاری و عوامل بافتی همچون مؤسسه و نحوه عملکرد آنها که موجب شکوفایی افراد می‌شود در این مباحث بررسی

^۱. Seligman

می‌شوند (سلیگمن و سیزنتمیهالی^۱، ۲۰۰۰). مک‌ایتایر^۲ (۲۰۱۶) معتقد است این سه عنصر از دغدغه‌های اصلی در یادگیری زبان نیز به شمار می‌روند. در این مطالعه از میان این سه عامل، بهزیستی دانشجویان در رابطه با اشخاص ثالث که به‌نوعی بافت مؤسسه خاص یا دانشگاه، نظام آموزشی و عملکرد آن را در برمی‌گیرد، بررسی می‌شود.

پس از سلیگمن، متخصصان رشته آموزش زبان انگلیسی به تدریج علاقه‌مند به واردکردن نظریه بهزیستی به این حوزه شدند (برای مثال، مک‌ایتایر و مرسر^۳، ۲۰۱۴). یکی از برجسته‌ترین افراد، آکسفورد^۴ است که در این چند سال گذشته مطالعاتی در زمینه بهزیستی دانشجویان زبان انگلیسی به انجام رسانده است. برای مثال، ایشان (۲۰۱۴) در پژوهشی، تجربه یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان این رشته را بررسی کرد و با استفاده از نظریه سلیگمن و در جهت اصلاح آن نظریه‌ای ارائه داد که متشکل از چهار عنصر احساسات مثبت و منفی، مجذوبیت معنی‌دار، روابط و دستاوردها است؛ به عبارت دیگر او دو عنصر مجذوبیت و معنا را در با یکدیگر ادغام نمود. وی در تحلیل داده‌هایش به این نتیجه رسید که نظریه‌اش، عملاً در رابطه با درک وقایع یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان این رشته کاربردی و قابل اجراست.

باید در نظر داشت که وقایع یادگیری زبان انگلیسی هر فرد تنها یک سکه تاریخیچه یادگیری است، روی دیگر آن برنامه آموزشی این رشته است. بعد از آکسفورد، متخصصان دیگری نیز در حیطه زبان انگلیسی به مطالعه بهزیستی در دانشجویان این رشته اقدام کردند ولی هیچ‌یک به روی دیگر این سکه یعنی ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی از چشم‌انداز بهزیستی توجه نکرده‌اند. در دانشگاه‌های ایران و به‌ویژه در رشته آموزش زبان انگلیسی، مطالعات بسیار اندکی روی ارزیابی برنامه صورت گرفته است که تقریباً تمامی آنها از مدل بافت، ورودی، فرایند و محصول استافل‌بیم (۲۰۰۷) استفاده کرده‌اند (فروزنده و همکاران^۵، ۲۰۰۸) و هیچ مطالعه‌ای به ارزیابی برنامه در سایه نظریه بهزیستی اختصاص داده نشده است؛

1. Seligman & Csikszentmihalyi

2. MacIntyre

3. MacIntyre & Mercer

4. Oxford

5. Foroozandeh, Riazi & Sadighi

بنابراین، در جهت آشنایی هر چه بیشتر با روان‌شناسی تربیتی، در این پژوهش تلاش شد تا از دیدگاه استادان و دانشجویان برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران از چشم‌انداز بهزیستی مورد ارزیابی قرار گیرد. امید است نتایج پژوهش حاضر در نظام آموزشی ایران به‌ویژه در مقطع کارشناسی ارشد و رشته آموزش زبان انگلیسی، سودمند واقع شود و موجبات تغییرات مطلوب را فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که بهزیستی دانشجویان موجب تقویت یادگیری و افزایش موفقیت علمی آنها می‌شود (نهاد سلامتی ذهن^۱، ۲۰۱۳؛ استیو^۲، ۲۰۰۸). با این وجود از دیدگاهی عملی، همه ساله حدود ۲۰ درصد از نوجوانان در سرتاسر جهان، مشکلات سلامتی ذهنی را تجربه می‌کنند که رایج‌ترین آنها افسردگی و اضطراب است (تاپر و همکاران^۳، ۲۰۱۲). مشکلات سلامت ذهنی و میزان افسردگی نیز در میان دانشجویان بسیار فراگیر است به‌گونه‌ای که بین ۸ تا ۳۴ درصد از دانشجویان دنیا از افسردگی بالینی رنج می‌برند (سازمان بهداشت جهانی^۴، ۲۰۱۱). استانکو^۵ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای در مقیاس بزرگ چندملیتی، به این نتیجه رسید دانشجویان آسیایی در مقایسه با هم‌نوعان اروپایی خود سطوح بالاتر افسردگی و سطوح پایین‌تر رضایت از زندگی را نشان می‌دهند. این مطالعات نشان می‌دهند که علی‌رغم اهمیت بهزیستی، دانشجویان به‌ویژه دانشجویان آسیایی از سطوح پایین‌تری از آن برخوردارند. در یک چنین مطالعاتی باید توانمندی‌های افراد بررسی شود تا بتوانند دلایل این مشکلات را مشخص کنند.

در ایران نیز درصد انصراف دانشجویان از دانشگاه‌ها می‌تواند ناشی از دو عامل اصلی باشد که یکی رابطه با وضعیت عاطفی دانشجویان دارد (پایگاه خبری مهر، ۱۳۸۹) و دیگری که در مطالعات کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تصور می‌شود

1. The Mental Health Foundation
2. Esteve
3. Thapar, Collishaw, Pine & Thapar
4. World Health Organization
5. Stankov

خود برنامه آموزشی باشد. برای مثال هنگامی که استادان در مقابل تفاوت‌های فردی دانشجویان سهل‌انگاری دارند، برخی از دانشجویان ممکن است انگیزه خود را از دست دهند و تصمیم به انصراف از تحصیل گیرند. همان‌طور که در بخش پیش آمد، عواملی برای بهزیستی مشخص شده‌اند که می‌توانند در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند و یا به دانشجویان آموزش داده شوند. به این منظور در نظام آموزشی ایران، ارزیابی‌های برنامه در سایه بهزیستی باید صورت گیرد.

ایساک و میکایل (۱۹۹۰) اظهار کرده‌اند در ارزیابی برنامه باید سه گام ساده پیموده شود از جمله: الف- هدف‌ها، بدین معنا که باید تک تک هدف‌ها به صراحت و به‌طور خاص در قالب موارد قابل سنجش و مشاهده، تعریف شوند؛ ب- ابزار که شامل راهکارها و فعالیت‌های مختلفی است که در جهت نیل به هدف‌ها به کار بسته می‌شوند؛ ج- سنجشگرها، به‌طوری که باید تمامی سنجشگرهایی که نیل به هر هدف را تعیین می‌کند، انتخاب یا توسعه پیدا کنند. ارزیابی برنامه روش منسجم گردآوری، تحلیل و کاربرد اطلاعات در جهت پاسخگویی به پرسش‌های مربوط به پروژه‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌ها به‌ویژه در رابطه با مؤثر بودن و کارآمدی آنها است (اداره کودکان و خانواده‌ها، ۲۰۱۰). ارزیابی برنامه ممکن است در مراحل مختلف آن صورت پذیرد که در هر مرحله از آن ارزیاب به دنبال پاسخ به پرسش‌های متفاوتی است و بنابراین، رویکردهای مختلف ارزیابی مورد نیاز است. ورثرن، ساندرز و فیتزپاتریک^۱ (۱۹۹۷) رویکردهای ارزیابی را بر اساس نوع گرایش‌ها به شش گروه هدف‌گرا، مدیریت‌گرا، مشتری‌گرا، تخصص‌گرا، رقیب‌گرا و شرکت‌کننده‌گرا تقسیم‌بندی کرده‌اند.

برنس و ریوزا^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود فرایند ارزیابی کیفیت ۹۵۰ برنامه آموزش عالی در لاتویا را مطالعه و بررسی کردند. ارزیابی آنان بر اساس مدل پروژه با حمایت مالی صندوق اجتماعی اروپا انجام گرفت. گردآوری داده‌ها بر اساس پروژه و مصاحبه با مدیران پروژه بود. یافته‌های آنها نشان داد ارزیابی کیفیت به دو دلیل پیچیده است: مقدار داده‌های لازم برای تضمین ارزیابی کیفیت آموزش عالی و انواع مختلف محاسباتی که در مؤسسات آموزش عالی انجام می‌گیرد. پژوهشگران باید در نظر

1. Worthern, Sanders & Fitzpatrick

2. Brence & Rivza

داشته باشند که علی‌رغم مقدار داده‌ها و نحوه محاسبات، کیفیت یا کارآمدی هر برنامه در درجه اول به میزان بهزیستی افراد در آن برنامه بستگی دارد. از طرف دیگر، فیلهو، جیور و پرتوریس^۱ (۲۰۱۶)، سردبیران شماره ویژه مجله پژوهشگر آموزشی آسیا و اقیانوسیه با عنوان «ارزیابی و طراحی برنامه در توسعه پایدار»، مقاله شیل و همکاران را مقاله‌ای تلقی کرده‌اند که منعکس‌کننده نقش دانشگاه‌ها در قادر ساختن جوامع به توسعه راه‌های پایدار بیشتر در زندگی و کار است که می‌تواند ناشی از بهزیستی دانشجویان در این محیط‌ها باشد. در این مقاله همچنین به اندک بودن مطالعات مربوط به ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها در ایجاد ظرفیت برای توسعه پایدار در بافت‌های بومی اشاره شده است. آنها همچنین اظهار داشتند، ارزیابی برنامه و عناصر ایجاد گنجایش در دانشگاه‌ها باید مورد پژوهش قرار گیرد.

از آنجایی که نظریه بهزیستی ریشه در روان‌شناسی مثبت‌گرا دارد، مطالعات آموزشی در زمینه بهزیستی معمولاً با عنوان «آموزش مثبت» انجام می‌گیرد. برناردو و همکاران^۲ (۲۰۱۶)، نقش امید در استفاده دانشجویان از راهکارهای یادگیری را بررسی کردند. دانشجویانی از فرهنگ‌ها و کشورهای مختلف آسیایی در پژوهش آنها شرکت داشتند. آنها دریافتند چنانچه امید خصوصیتی درونی باشد، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده استفاده دانشجویان از راهکارهای یادگیری فردی چون تمرین، شرح و سازمان‌دهی باشد. امیدی که به‌واسطه دوستان حاصل می‌شود، پیش‌بینی‌کننده استفاده از راهکارهای یادگیری همکارانه است. پژوهش آنها در خصوص اهمیت نظریه‌پردازی در زمینه نقش بسزای امید از جانب دوستان و کاربردهای آن در یادگیری گروهی در بافت‌های آموزشی بود. در همین رابطه، ویلیسنسیو و برناردو^۳ (۲۰۱۶) اهمیت نقش عواطف در نظام آموزشی را بررسی کردند. آنها دریافتند که عواطف مثبتی چون لذت و غرور، پیش‌بینی‌کننده نمره‌های ریاضی، خودتنظیمی و خودکارآمدی دانشجویان فیلیپینی بود. در این دو پژوهش که اهمیت عواطف در نظام آموزشی مطالعه شده است، چنین استنتاج می‌شود که راهکارهای یادگیری دانشجویان که از مؤثرترین عوامل موفقیت آنها است نیز می‌تواند با عواطف که از مؤلفه‌های بهزیستی است در ارتباط مستقیم باشد. اما مطالعه یک عنصر بهزیستی چون امید یا تنها بررسی نیازهای

1. Filho, Jabbour, & Pretorious

2. Bernardo, Salanga, Khan & Yeung

3. Villavicencio & Bernardo

عاطفی دانشجویان، تصویری جامع از تمامی عناصر توانمندی در برنامه‌های آموزشی را نشان نمی‌دهد.

آکسفورد و کولار^۱ (۲۰۱۴)، با به‌کارگیری نظریه بهزیستی سلیگمن که در بخش پیش گفته شد، وقایع یادگیری زبان انگلیسی در پنج دانشجوی چینی در این رشته را بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که فرایند یادگیری زبان انگلیسی سفری خود-اکتشافی است و بسیار به احساسات مثبت، مجذوبیت، روابط، معنا و دستاوردها مرتبط است. ابوالفضلی خنّبی و صادقی^۲ (۲۰۱۶)، نیز در پروژه‌ای با به‌کارگیری نظریه چهارعنصری بهزیستی آکسفورد، وقایع یادگیری زبان انگلیسی در دانشجویان مقطع ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران را بررسی کردند. آنان دریافتند که این دانشجویان، احساسات منفی و وقایع ناگواری را در این راه تجربه می‌کنند که همه آنها با استفاده از نظریه آکسفورد توجیه‌پذیر است ولی پژوهشگران در خصوص اهمیت نقش محیط آموزشی مناسب در رشد و پرورش همه‌جانبه دانشجویان اظهار داشتند نیاز است به بهزیستی دانشجویان در این مقطع بیشتر توجه شود چراکه دانشجویان بیش از نیمی از وقت خود را در محیط آموزشی می‌گذرانند. در این دو پژوهش، موضوع بهزیستی در روند یادگیری زبان انگلیسی بررسی شده که علی‌رغم اهمیت بسیار آن کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. در عین حال، به میزان توجه به بهزیستی دانشجویان در برنامه‌های آموزشی این رشته نیز توجه نشده است.

تصور می‌شود روان‌شناسان تربیتی در دانشگاه‌ها مطالعات متعددی روی دانشجویان اجرا کرده‌اند اما از نظر کریست‌جانسون^۳ (۲۰۱۲) تلاش در به‌کارگیری اصول روان‌شناسی مثبت‌گرا برای افزایش یادگیری در صفحه رادار روان‌شناسان تربیتی ثبت نشده است. به عبارت دیگر، به گفته وی پژوهش در زمینه آموزش مثبت از مسیر اصلی پژوهش در زمینه تربیت و روان‌شناسی تربیتی به دور مانده است. بیشتر پژوهش‌ها در این زمینه‌ها در جوامع غربی، تحصیل‌کرده، صنعتی، ثروتمند و دموکراتیک صورت گرفته است؛ به‌طوری که هنریک و همکاران^۴ (۲۰۱۰) از کلمه

1. Oxford & Cuéllar

2. Abolfazli Khonbi & Sadeghi

3. Kristjansson

4. Henrich, Heine & Norenzayan

(WEIRD^۱) در توصیف این جوامع استفاده کرده‌اند. بنابراین شکاف دیگری که در پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا و آموزش مثبت وجود دارد توجه نکردن به بافت بافت‌های فرهنگی-اجتماعی است (فیلهو و همکاران، ۲۰۱۶). در حالی که دوسوم جمعیت جهان در آسیا است، بیشتر مطالعات پیشین آموزش مثبت متعلق به جوامع غربی است (همان). مطالعات متعدد نشان داده‌اند عواملی که موجب افزایش یادگیری، بهزیستی و شکوفایی دانشجویان آسیایی است، ممکن است با عواملی که در مورد دانشجویان کشورهای غربی صدق کند، متفاوت باشد (آهن و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ کینگ و گانوتیس^۳، ۲۰۱۵).

مروری کوتاه بر مطالعات انجام گرفته در زمینه ارزیابی برنامه نشان داد دانشجویان در مراحل یادگیری خود ممکن است با مشکلاتی روبرو شوند که از بهزیستی آنها بکاهد و مانع پیشرفت آنها شود اما نظام آموزشی می‌تواند به گونه‌ای طراحی شود که نیازهای بهزیستی دانشجویان را در برگیرد. در عین حال، تاکنون در این زمینه مطالعه عمیقی از منظر بهزیستی دانشجویان صورت نگرفته است. تنها در چند سال اخیر محققان به تدریج به پژوهش‌هایی در این زمینه روی آورده‌اند که اغلب آنان بر یک یا چند عامل تمرکز کرده‌اند. با وجود اهمیت و تأثیر دوجانبه بهزیستی و دستیابی به دیگر متغیرهای پیشرفت علمی و توسعه پایدار (بردفورد و کلر^۴، ۲۰۱۶؛ فیلهو و همکاران، ۲۰۱۶)، همچنان در نظام آموزشی ایران نیاز مبرم به چنین مطالعاتی احساس می‌شود. از آنجایی که بینش‌های برخاسته از مطالعات آموزش مثبت روی تربیت و افزایش عملکرد دانشجویان تمرکز دارد، می‌تواند برای دانشجویان در همه جنبه‌های زندگی مفید واقع شود.

در این پژوهش، شش عنصر سازنده بهزیستی در برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران بررسی شده است. بر این اساس، دیدگاه‌های دانشجویان دختر و پسر و همچنین استادان زن و مرد در این رابطه مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. درواقع از شرکت‌کنندگان خواسته شده تا میزان توجه به این عناصر را در برنامه مشخص کنند و میزان اهمیتی که این عناصر دارند و باید

1. Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic

2. Ahn, Usher, Butz, & Bong

3. King & Ganotice

4. Bradford & Keller

در برنامه مد نظر قرار گیرند را نیز تعیین کنند. در نهایت از آنها خواسته شد راهکارهای پیشنهادی خود را در خصوص پیاده کردن این عناصر در برنامه ذکر کنند.

پرسش‌های پژوهش بدین ترتیب است:

۱- از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر و استادان زن و مرد مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی تا چه اندازه در این برنامه مورد توجه قرار دارند و از چه میزان اهمیتی باید برخوردار باشند؟

۲- آیا بین نظرات دانشجویان و استادان مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، در رابطه با توجه و اهمیت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی در برنامه کنونی و پیشنهادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

۳- بر اساس نظرات دانشجویان و استادان، آیا بین برنامه کنونی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران و برنامه پیشنهادی آن از چشم‌انداز بهزیستی تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

۴- در سایه نظریه بهزیستی، برنامه کنونی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی تا چه حد مؤثر است؟

۵- نظرات دانشجویان دختر و پسر و استادان زن و مرد مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در رابطه با یک برنامه پیشنهادی بر مبنای نظریه بهزیستی چیست؟

روش پژوهش

در این پژوهش توصیفی، در مجموع ۱۰۱ نفر از استادان (۳۴ نفر شامل ۲۴ مرد و ۱۰ زن) و دانشجویان (۶۷ نفر شامل ۲۵ پسر و ۴۲ دختر) مقطع کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی از ۲۷ دانشگاه سراسری ایران به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آمار شرکت‌کنندگان برحسب دانشگاه، جایگاه (استاد یا دانشجو)، جنس و تعداد در جدول (۱) آمده است. لازم به ذکر است که بر اساس دفترچه شماره دو راهنمای انتخاب رشته آزمون ارشد سال ۱۳۹۵ موجود در سایت سازمان سنجش، تعداد ۴۶ دانشگاه سراسری در ایران در مقطع ارشد، رشته آموزش زبان انگلیسی را ارائه کرده‌اند. دانشجویان شرکت‌کننده بیشتر در رده سنی ۲۴ تا ۳۱ سال و بیشتر

استادان در رده سنی ۴۰ تا ۵۰ سال قرار داشتند. همچنین زبان مادری دانشجویان مورد بررسی، فارسی، آذری، کردی و مازندرانی و میانگین سنی آنها ۲۸ سال بود. از آنجایی که زبان و فرهنگ با یکدیگر ارتباطی عمیق دارند (سالزمن^۱، ۱۹۹۸) می‌توان گفت دانشجویان متعلق به خرده‌فرهنگ‌های مختلف بودند. استادان شرکت‌کننده در پژوهش دارای مدرک دکترا با درجه استادیاری و دانشیاری بودند و میانگین سنی آنها ۴۶ سال و میانگین سابقه تدریس آنها در مقطع مربوطه (کارشناسی ارشد) ۱۰ سال بود. زبان مادری بیشتر ایشان فارسی بود. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته‌ای شامل دو بخش بود که قسمت نخست، بخش کمی و قسمت دوم آن شامل داده‌های کمی و کیفی شرکت‌کنندگان بود. ابتدای پرسشنامه به شرح مختصری از هدف پژوهش، معرفی پژوهشگران و دستورالعمل‌های لازم برای تکمیل پرسشنامه اختصاص داشت. بخش اول، شامل جدولی با ۲۴ سطر و بخش دوم دارای جدولی با ۴۸ سطر بود که هر دو سطر آن متعلق به یک مؤلفه توانمندی بود. در بخش اول تنها یک پرسش و در بخش دوم دو پرسش اصلی مطرح بود. در بخش اول، از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا بر اساس مقیاس چهارگزینه‌ای لیکرت (صفر = وجود ندارد، ۱ = تا حدودی وجود دارد، ۲ = وجود دارد و ۳ = بسیار وجود دارد) میزان توجه به ۲۴ توانمندی رفتاری را در برنامه کنونی مشخص کنند. در بخش دوم، از آنها خواسته شد تا بر اساس مقیاس چهارگزینه‌ای لیکرت (صفر = مهم نیست، ۱ = نمی‌توانم تصمیم بگیرم، ۳ = تا حدودی مهم است و ۴ = بسیار مهم است)، میزان اهمیت هر یک از این توانمندی‌های رفتاری را معین و سپس راهکارهای پیشنهادی خود را برای به کار گرفتن آنان در برنامه در مقابل هر یک یادداشت کنند. در صفحه پایانی پرسشنامه، برای آشنایی بیشتر شرکت‌کنندگان با مفاهیم، تمامی ۲۴ توانمندی رفتاری به همراه تعاریف آنها ارائه شده بودند. پرسشنامه مذکور از لحاظ روایی مورد تأیید کارشناسان قرار گرفت و با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برای بخش اول و ۰/۸۹ برای قسمت کمی بخش دوم، پایایی آن نیز تأیید شد. از آنجایی که بخش کیفی این پرسشنامه به تفکر عمیق و فراغت بال نیاز داشت، ۱۵ روز به شرکت‌کنندگان فرصت داده شد تا آن را تکمیل کنند. داده‌های حاصل از بخش کمی با استفاده از آزمون t مستقل تحلیل

^۱. Salzmann

شدند. داده‌های بخش کیفی (اظهار نظرات شرکت‌کنندگان) نیز پس از چندین بار مرور و خلاصه‌برداری، فهرست‌وار ذکر شدند.

جدول (۱) توزیع شرکت‌کنندگان برحسب دانشگاه، جایگاه و جنسیت

دانشجو			استاد			تعداد	
پسر	دختر	تعداد	مرد	زن	تعداد		
۸	۱۳	۲۱	۲	۲	۴	۲۵	علامه طباطبایی
۴	۴	۸	۲	۱	۳	۱۱	صنعتی شریف
۵	۸	۱۳	۵	۰	۵	۱۸	قم
۲	۰	۲	۱	۰	۱	۳	تربیت مدرس
۱	۱	۲	۰	۰	۰	۲	تبریز
۱	۰	۱	۰	۰	۰	۱	یاسوج
۱	۳	۴	۰	۰	۰	۴	یزد
۱	۳	۴	۰	۱	۱	۵	شهید چمران اهواز
۱	۱	۲	۱	۰	۱	۳	شهید باهنر کرمان
۰	۳	۳	۱	۰	۱	۴	ولایت
۰	۱	۱	۰	۰	۰	۱	شیراز
۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	شهید رجایی
۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	زابل
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	صنعتی اصفهان
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	کاشان
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	بوعلی سینا همدان
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	بین‌المللی امام خمینی
۰	۰	۰	۲	۰	۲	۲	شهید بهشتی
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	شهید مدنی
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	حکیم سبزواری
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	رازی
۰	۱	۱	۱	۱	۲	۳	الزهرا
۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	اراک
۱	۴	۵	۱	۰	۱	۶	ارومیه
۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	فردوسی
۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	گیلان
۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	محقق اردبیلی
۲۵	۴۲	۶۷	۲۴	۱۰	۳۴	۱۰۱	کل

یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج حاصل از تحلیل‌های کمی و کیفی به ترتیب پرسش‌های تحقیق ارائه می‌شود.

۱- از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر و استادان زن و مرد مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی، و تعالی تا چه اندازه در این برنامه مورد توجه قرار دارند و از چه میزان اهمیتی باید برخوردار باشند؟

در این قسمت ابتدا داده‌های مربوط به دانشجویان و سپس داده‌های مربوط به استادان ارائه شده است.

الف- دانشجویان

جدول (۲) در دو ستون آمار گروه، سطر اول اطلاعات مربوط به دانشجویان پسر (۲۵ نفر) و سطر دوم اطلاعات مربوط به دانشجویان دختر (۴۲ نفر) را نشان می‌دهد.

جدول (۲) نتایج آزمون t در مقایسه نظرات دانشجویان دختر و پسر در رابطه با حضور و اهمیت عناصر بهزیستی در برنامه کنونی و پیشنهادی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه های سراسری ایران

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۹۸۶	۶/۰۰	۰/۹۰۰	۶۵	۲/۶۸۸	۰/۳۹۳	۰/۷۴۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (خرد)
۲/۵۱۷	۴/۱۷	۰/۰۱۴	۴۳/۹۹۳	۲/۵۷۳			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۶۸۱	۴/۷۶	۰/۰۰۴	۶۵	۲/۹۵۱	۰/۰۹۴	۲/۸۹۳	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (شهادت)
۱/۹۲۳	۳/۱۰	۰/۰۱۰	۸۱۵/۳۸	۷۱۶/۲			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۷۶۸	۳/۹۲	۰/۰۰۰	۶۵	۳/۷۷۰	۰/۰۰۱	۱۳/۲۹۳	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (انسانیت)
۱/۷۱۹	۱/۸۶	۰/۰۰۲	۳۵/۲۰۰	۳/۳۶۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۲۳۸	۳/۵۶	۰/۰۰۶	۶۵	۲/۸۴۹	۰/۱۸۶	۱/۷۸۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (عدالت)
۱/۸۵۱	۲/۱۲	۰/۰۰۹	۴۳/۳۱۸	۷۱۴/۲			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۴۸۲	۴/۰۸	۰/۰۶۳	۶۵	۱/۸۹۱	۰/۸۳۴	۰/۰۴۴	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کتونی (میان‌روی)
۲/۴۴۸	۲/۹۰	۰/۰۶۵	۵۰/۰۱۷	۱/۸۸۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۵۶۶	۴/۴۰	۰/۰۸۰	۶۵	۱/۷۷۶	۰/۶۳۸	۰/۲۲۳	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کتونی (تعالی)
۲/۵۱۹	۳/۲۶	۰/۰۸۳	۴۹/۸۳۳	۱/۷۶۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۳۹۳	۱۴/۲۴	۰/۳۱۵	۶۵	۱/۰۱۲	۰/۱۸۲	۱/۸۱۷	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (نرد)
۱/۶۹۵	۱۳/۸۳	۰/۲۹۲	۵۸/۴۰۵	۱/۰۶۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۶۳۰	۹/۶۴	۰/۹۹۵	۶۵	-۰/۰۰۶	۰/۲۲۰	۱/۵۳۶	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (شهامت)
۱/۹۲۳	۹/۶۴	۰/۹۹۵	۵۷/۲۴۶	-۰/۰۰۶			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۰۶۰	۶/۰۸	۰/۴۸۴	۶۵	-۰/۷۰۳	۰/۶۳۳	۰/۲۳۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (انسانیت)
۱/۹۰۲	۶/۴۳	۰/۴۹۴	۴۷/۳۹۰	-۰/۶۸۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۶۳۶	۷/۴۸	۰/۹۶۱	۶۵	-۰/۰۴۹	۰/۶۰۹	۰/۲۶۴	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (عدالت)
۱/۶۲۷	۷/۵۰	۰/۹۶۲	۵۰/۳۵۲	-۰/۰۴۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۳/۰۸۴	۸/۴۸	۰/۶۴۱	۶۵	۰/۴۶۹	۰/۳۱۴	۱/۰۳۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (میانروی)
۲/۷۰۱	۸/۱۴	۰/۶۵۳	۴۵/۳۸۵	۰/۴۵۳			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۳/۳۵۳	۹/۳۶	۰/۵۴۸	۶۵	-۰/۶۰۴	۰/۴۵۷	۰/۵۵۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (تعالی)
۳/۲۰۵	۹/۸۶	۰/۵۵۳	۴۸/۷۶۵	-۰/۵۹۷			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۱۲/۶۳۸	۲۶/۷۲	۰/۰۰۱	۶۵	۳/۴۳۵	۰/۱۷۵	۱/۸۸۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهریستی کنونی در کل
۹/۴۴۸	۱۷/۴۰	۰/۰۰۳	۴۰/۰۳۳	۳/۱۹۲			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۹/۵۷۷	۵۵/۲۸	۰/۹۵۹	۶۵	-۰/۰۵۲	۰/۷۳۶	۰/۱۱۴	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهریستی پیشنهادی در کل
۹/۵۱۸	۴۰/۵۵	۰/۹۵۹	۵۰/۳۳۳	-۰/۰۵۲			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

بر اساس آزمون t، دانشجویان پسر بیشتر از دانشجویان دختر معتقد بودند در برنامه کنونی به خرد، شجاعت، انسانیت و عدالت توجه می‌شود.

ب-استادان

جدول (۳) در دو ستون آمار گروه، سطر اول اطلاعات مربوط به استادان مرد (۲۴ نفر) و سطر دوم اطلاعات مربوط به استادان زن (۱۰ نفر) را نشان می‌دهد.

جدول (۳) نتایج آزمون t در مقایسه نظرات استادان زن و مرد در رابطه با حضور و اهمیت عناصر بهزیستی در برنامه کنونی و پیشنهادی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه های سراسری ایران

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۴۴۹	۴/۲۱	۰/۵۷۷	۳۲	-۰/۵۶۳	۰/۱۳۴	۲/۳۶۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (خرد)
۳/۵۲۱	۴/۸۰	۰/۶۳۶	۱۲/۷۹۰	-۰/۴۸۵			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۰۸۱	۲/۶۲	۰/۲۵۲	۳۲	-۱/۱۶۶	۰/۲۰۱	۱/۷۰۶	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (شهامت)
۲/۵۴۷	۳/۶۰	۰/۳۰۲	۱۴/۲۷۱	-۱/۰۷۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۲۸۵	۱/۴۶	۰/۰۴۷	۳۲	-۲/۰۶۳	۰/۰۰۱	۱۴/۲۹۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (انسانیت)
۲/۵۳۰	۲/۸۰	۰/۱۳۹	۱۰/۹۸۸	-۱/۵۹۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۰۹۰	۱/۶۷	۰/۱۴۴	۳۲	-۱/۴۹۸	۰/۰۰۰	۴۶/۱۷۵	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (عدالت)
۲/۵۹۱	۲/۶۰	۰/۲۹۶	۱۰/۳۵۵	-۱/۰۹۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۱/۶۳۳	۲/۱۷	۰/۰۷۲	۳۲	-۱/۸۶۰	۰/۰۰۹	۷/۷۲۸	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (بیانده‌روی)
۳/۱۹۹	۳/۷۰	۰/۱۷۸	۱۱/۰۱۰	-۱/۴۴۰			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۷۲۶	۱/۷۵	۰/۰۴۳	۳۲	-۲/۱۰۶	۰/۰۰۰	۲۸/۵۸۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (تعالی)
۴/۰۲۲	۳/۸۰	۰/۱۵۰	۱۰/۴۱۰	-۱/۵۵۳			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۴۵۲	۱۴/۲۵	۰/۲۶۱	۳۲	-۱/۱۴۵	۰/۰۷۲	۳/۴۵۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (نبرد)
۰/۶۳۲	۱۴/۸۰	۰/۱۳۴	۳۱/۸۴۳	-۱/۵۳۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۳۹۴	۹/۰۸	۰/۰۰۱	۳۲	-۳/۵۰۸	۰/۰۰۲	۱۱/۶۳۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (شهامت)
۰/۶۳۲	۱۱/۸۰	۰/۰۰۰	۲۹/۲۵۲	-۵/۱۴۵			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۱۲۶	۶/۵۴	۰/۰۳۱	۳۲	-۲/۲۶۱	۰/۰۹۰	۳/۰۶۵	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشهادی (انسانیت)
۱/۳۹۸	۸/۲۰	۰/۰۱۳	۲۵/۴۴۷	-۲/۶۷۷			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۰۱۸	۷/۶۲	۰/۱۵۳	۳۲	-۱/۴۶۵	۰/۰۲۴	۵/۶۲۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشهادی (عدالت)
۰/۸۴۳	۸/۶۰	۰/۰۵۶	۳۱/۹۶۸	-۱/۹۸۷			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۶۶۹	۸/۴۲	۰/۰۱۲	۳۲	-۲/۶۶۱	۰/۱۹۳	۱/۷۶۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشهادی (میانروی)
۱/۹۱۲	۱۰/۹۰	۰/۰۰۶	۲۳/۴۸۸	-۳/۰۵۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۳/۲۸۴	۱۱/۰۰	۰/۰۱۸	۳۲	-۱/۸۰۲	۰/۴۱۶	۰/۶۸۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشهادی (تعالی)
۲/۵۵۸	۱۳/۱۰	۰/۰۵۸	۲۱/۶۱۳	-۱/۹۹۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۷/۸۴۳	۱۳/۸۸	۰/۰۸۳	۳۲	-۱/۷۹۰	۰/۰۰۰	۲۵/۲۰۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهبودی کنونی در کل
۱۶/۵۸۰	۲۱/۳۰	۰/۲۰۳	۱۰/۷۲۰	-۱/۳۵۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۹/۸۵۱	۵۶/۹۲	۰/۰۰۴	۳۲	-۳/۰۹۶	۰/۱۸۱	۱/۸۷۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهبودی پیشنهادی در کل
۶/۳۱۰	۶۷/۴۰	۰/۰۰۱	۲۶/۰۴۷	-۳/۷۰۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آزمون t بین این دو گروه نشان داد استادان زن بیش از استادان مرد معتقد بودند باید به شجاعت، انسانیت و میانه‌روی در برنامه اهمیت داده شود.

۲- آیا بین نظرات دانشجویان و استادان مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، در رابطه با توجه به و اهمیت خرد، شجاعت، انسانیت، عدالت، میانه‌روی و تعالی در برنامه کنونی و پیشنهادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

در جدول (۴) در دو ستون آمار گروه، سطر اول اطلاعات مربوط به دانشجویان (۶۷ نفر) و سطر دوم اطلاعات مربوط به استادان (۳۴ نفر) را نشان می‌دهد.

جدول (۴) نتایج آزمون t در مقایسه نظرات دانشجویان دختر و پسر و استادان زن و مرد در رابطه با حضور و اهمیت عناصر بهزیستی در برنامه کنونی و پیشنهادی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۸۲۴	۴/۸۵	۰/۴۳۰	۹۹	۰/۷۹۳	۰/۹۷۷	۰/۰۰۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (مرد)
۲/۷۶۴	۴/۳۸	۰/۴۲۷	۶۷/۷۴۰	۰/۷۹۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۳۶۰	۳/۷۲	۰/۱۰۳	۹۹	۱/۶۴۸	۰/۶۹۸	۰/۱۵۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (نظامت)
۲/۲۳۴	۲/۹۱	۰/۰۹۸	۶۹/۷۶۶	۱/۶۷۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۳۷۳	۲/۶۳	۰/۰۹۸	۹۹	۱/۶۶۹	۰/۱۲۴	۲/۴۰۳	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (انسایت)
۱/۸۱۱	۱/۸۵	۰/۰۷۲	۸۳/۷۵۴	۱/۸۲۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۱۰۷	۲/۶۶	۰/۰۸۹	۹۹	۱/۷۱۹	۰/۰۷۶	۳/۲۰۶	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (عدالت)
۱/۶۸۷	۱/۹۴	۰/۰۶۸	۸۰/۶۷۷	۱/۸۴۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2- tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۵۰۸	۳/۳۴	۰/۱۵۹	۹۹	۱/۴۱۸	۰/۳۲۵	۰/۹۷۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (میان‌رویی)
۲/۲۷۰	۲/۶۲	۰/۱۴۷	۷۲/۶۱۵	۱/۴۶۵			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۵۷۷	۳/۶۹	۰/۰۱۸	۹۹	۲/۴۱۳	۰/۸۶۷	۰/۰۲۸	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	کنونی (تعالی)
۲/۷۱۸	۲/۳۵	۰/۰۲۱	۶۳/۳۹۰	۲/۳۷۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۵۹۱	۱۳/۹۹	۰/۱۷۸	۹۹	-۱/۳۵۶	۰/۲۴۲	۱/۳۸۷	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (نبرد)
۱/۲۸۲	۱۴/۴۱	۰/۱۵۰	۸۰/۲۲۱	-۱/۴۵۱			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۸۰۷	۹/۶۴	۰/۵۷۲	۹۹	-۰/۵۶۶	۰/۱۷۲	۱/۸۸۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (شهادت)
۲/۳۸۴	۹/۸۸	۰/۶۰۷	۵۲/۷۹۶	-۰/۵۱۸			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۱/۹۵۴	۶/۳۰	۰/۰۸۵	۹۹	-۱/۷۴۲	۰/۸۲۴	۰/۰۵۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (انسانیت)
۲/۰۶۷	۷/۰۳	۰/۰۹۲	۶۳/۲۲۵	-۱/۷۱۰			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱/۶۱۸	۷/۴۹	۰/۲۳۹	۹۹	-۱/۱۸۵	۰/۹۱۵	۰/۰۱۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (عدالت)
۱/۷۹۸	۷/۹۱	۰/۲۵۷	۶۰/۵۶۲	-۱/۱۴۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۸۳۲	۸/۲۷	۰/۱۳۸	۹۹	-۱/۴۹۶	۰/۸۳۵	۰/۰۴۴	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (میانروی)
۲/۶۹۸	۹/۱۵	۰/۱۳۳	۶۹/۳۵۸	-۱/۵۲۰			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۳/۲۴۵	۹/۶۷	۰/۰۰۵	۹۹	-۲/۸۶۱	۰/۹۷۱	۰/۰۰۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	پیشنهادی (تعالی)
۳/۲۰۱	۱۱/۶۲	۰/۰۰۵	۶۷/۲۵۰	-۲/۸۷۴			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۱۱/۵۸۲	۲۰/۸۸	۰/۰۵۰	۹۹	۱/۹۸۸	۰/۹۰۱	۰/۰۱۶	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهزیستی کنونی در کل
۱۱/۳۸۶	۱۶/۰۶	۰/۰۵۰	۶۷/۴۵۶	۲/۰۰۰			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۹/۴۶۷	۵۵/۳۶	۰/۰۲۵	۹۹	-۲/۲۷۷	۰/۵۷۲	۰/۳۲۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهزیستی پیشنهادی در کل
۱۰/۱۰۰	۶۰/۰۰	۰/۰۲۹	۶۲/۷۵۳	-۲/۲۲۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

بر اساس نتایج حاصل از آزمون t، دانشجویان بیش از استادان بر این باور بودند که در برنامه کنونی به تعالی و بهزیستی در کل توجه می‌شود، در حالی که در برنامه پیشنهادی استادان بیش از دانشجویان به اهمیت عنصر تعالی تأکید داشتند.

۳- بر اساس نظرات دانشجویان و استادان، آیا بین برنامه کنونی کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در دانشگاه‌های سراسری ایران و برنامه پیشنهادی آن از چشم‌انداز بهزیستی تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟

جدول (۵) در دو ستون آمار گروه، سطر اول اطلاعات مربوط به برنامه کنونی (۱۰۱ نفر) و سطر دوم اطلاعات مربوط به برنامه پیشنهادی (۱۰۱ نفر) را نشان می‌دهد.

جدول (۵) نتایج آزمون t در مقایسه حضور و اهمیت عناصر بهزیستی در برنامه کنونی و پیشنهادی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۲/۷۹۹	۴/۶۹	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۲۹/۸۵۶	۰/۰۰۰	۳۷/۷۲۴	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	۱) ۲)
۱/۵۰۱	۱۴/۱۳	۰/۰۰۰	۱۵۳/۱۲۵	-۲۹/۸۵۶			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۳۳۹	۳/۴۵	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۲۰/۴۵۵	۰/۱۵۷	۲/۰۲۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	۳) ۴)
۲/۰۱۱	۹/۷۲	۰/۰۰۰	۱۹۵/۵۹۷	-۲۰/۴۵۵			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۲۲۱	۲/۳۷	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۱۴/۰۰۹	۰/۸۶۶	۰/۰۲۹	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	۵) ۶)
۲/۰۱۳	۶/۵۴	۰/۰۰۰	۱۹۸/۰۸۳	-۱۴/۰۰۹			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

آمار توصیفی گروه‌ها		آزمون t یکسان‌سازی میانگین‌ها			آزمون یکسان‌سازی واریانس‌های لون			
انحراف معیار	میانگین	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
۱/۹۹۶	۲/۴۲	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۲۰/۰۸۰	۰/۰۷۰	۲/۳۲۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	عدالت
۱/۶۸۴	۷/۶۳	۰/۰۰۰	۱۹۴/۴۶۲	-۲۰/۰۸۰			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۴۴۳	۳/۱۰	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۱۴/۷۶۵	۰/۳۹۰	۰/۷۴۱	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	میان‌روی
۲/۸۰۵	۸/۵۶	۰/۰۰۰	۱۹۶/۳۰۶	-۱۴/۷۶۵			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۲/۶۸۸	۳/۲۴	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۱۶/۶۰۷	۰/۰۲۰	۵/۵۱۲	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	تعالی
۳/۳۴۴	۱۰/۳۳	۰/۰۰۰	۱۹۱/۱۵۴	-۱۶/۶۰۷			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	
۱۱/۶۸۶	۱۹/۲۶	۰/۰۰۰	۲۰۰	-۲۴/۷۳۲	۰/۰۹۰	۲/۹۱۰	فرض یکسان بودن واریانس‌ها	بهبودستی در کل
۹/۸۸۳	۵۶/۹۲	۰/۰۰۰	۱۹۴/۶۳۷	-۲۴/۷۳۲			فرض یکسان نبودن واریانس‌ها	

این آزمون نشان داد دانشجویان و استادان بر این باورند که اهمیت هر شش عنصر بهزیستی در برنامه پیشنهادی باید بیش از آن میزانی باشد که در برنامه کنونی به آن توجه می‌شود.

۴- در سایه نظریه بهزیستی، برنامه کنونی کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تا چه حد مؤثر است؟

دانشجویان و استادان، نظرات متفاوتی در رابطه با میزان توجه به عناصر بهزیستی در برنامه کنونی و همچنین میزان اهمیتی که لازم است برنامه برای این عناصر قائل باشد، نشان دادند و در مجموع از آنجایی که بین برنامه کنونی و برنامه پیشنهادی در تمامی شش عنصر بهزیستی تفاوت معنی‌دار دیده شد، پژوهشگران به این نتیجه می‌رسند که در برنامه کنونی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، عناصر بهزیستی آن‌گونه که باید رعایت نمی‌شوند. بنابراین در نظر استادان و دانشجویان شرکت‌کننده، این برنامه از منظر بهزیستی مؤثر نیست.

۵- نظرات دانشجویان دختر و پسر و استادان زن و مرد مقطع کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در رابطه با یک برنامه پیشنهادی بر مبنای نظریه بهزیستی چیست؟

شرکت‌کنندگان برای هر یک از ۲۴ توانمندی رفتاری به‌طور مجزا راهکارهای پیشنهادی خود را اعلام کردند اما به دلیل محدودیت، از میان راهکارهای پیشنهادی برای هر یک از توانمندی‌ها یک یا چند مورد انتخاب و تا جای ممکن با موارد مشابه برای توانمندی‌های دیگر ترکیب شدند. درنهایت، موارد زیر به‌طور خلاصه به‌عنوان راهکارهای پیشنهادی برای به‌کارگیری ۲۴ توانمندی رفتاری از نظرات شرکت‌کنندگان به دست آمد. از آنجایی که راهکارهایی چون امتحانات، پایان‌نامه، ارائه‌های کلاسی، تحقیق و برنامه‌های دیگر که تصور می‌شود در حال حاضر نیز در اغلب کلاس‌ها به آنها توجه شود، کمابیش در نظرات شرکت‌کنندگان نیز به چشم می‌خوردند، جهت اجتناب از مبالغه، از تکرار آنها در این فهرست (جدول‌های ۶ و ۷) خودداری شده است.

جدول (۶) راهکارهای پیشنهادی استادان

مردها	زنها
-کلاس‌های دانشجو-محور	-تشویق دانشجویان به اجرای پروژه‌های میان‌رشته‌ای
-اعمال نظر دانشجویان در طراحی درس و افزایش استقلال آنها در یادگیری	-سفرهای علمی
-انجام مطالعات کیفی	-بحث آزاد
-اهمیت دادن به مطالعه بسیار و نگارش مقاله‌های انتقادی	-تشویق دانشجویان به کشف راه حل‌های جدید حل مسائل
-تشویق ایده‌های جدید	-آموزش راه‌های تفکر انتقادی
-شرکت در کنفرانس‌ها	-بررسی نظرات یا چشم‌اندازهای مختلف دانشجویان در رابطه با موضوعات مختلف
-افزایش تفکر عمیق و سنجش جوانب کار پیش از تصمیم‌گیری	-انتخاب روش تدریس متناسب با نیازهای دانشجویان
-ایجاد ارتباط بین موارد مورد تدریس و دنیای واقعیت خارج از کلاس	-استفاده از منابع به‌روز و استادان آگاه
-بحث‌های گروهی، مطالب به‌روز و دیدگاه انتقادی به جنبه‌های نظری و عملی آموزش زبان	-آموزش مسائل به‌صورت بنیادی و فلسفی
-توجه به نظرات دانشجویان	-فراهم آوردن محیطی ایمن و دوستانه میان استادان و دانشجویان
-وقت‌شناسی، پیشرفت بر اساس برنامه‌ریزی مناسب و بازخورد استادان در رابطه با پروژه‌های دانشجویان	-پروژه‌های چالش‌برانگیز و در عین حال جالب
-راهنمایی دانشجویان در کل مراحل پژوهش	-افزایش خطرپذیری دانشجویان
-ارزش‌گذاری به نقش دیگران در پیشرفت افراد	-امیدواری دادن به دانشجویان
-تشویق دانشجویان به استفاده از منابع معتبر	-تشویق رفتار اخلاق‌محور در پژوهش
-افزایش خودداری از سرقت ادبی	-پروژه و ارائه‌های گروهی و ایجاد رقابت سالم میان دانشجویان
-ایجاد محیط دوستانه و افزایش انگیزه درونی دانشجویان	-ارائه کارگاه‌های آموزشی
-اهتمام به کمک به دیگر دانشجویان به شکل گروه‌های کاری	-توجه به اهمیت نقش دیگران در پیشرفت‌های فردی
-یادگیری همکارانه و بارش فکری	-ارزشیابی‌های مستمر
-اهمیت به اصول اخلاق و روابط اجتماعی	-توجه به هدف‌های درسی
-تیین معیارهایی برای ارزشیابی	-اجرای نمایش‌های کلاسی
-پذیرش ابتکار دانشجویان	-تفویض مسئولیت به دانشجویان
-اولویت‌بندی موارد مختلف	-اهمیت دادن به خطاها در یادگیری
-بررسی الگوهای موفق انسانی و علمی	-رعایت انصاف در برخورد با عملکرد دانشجویان
-قدردانی از خلاقیت	-مقایسه پروژه‌های عملی
-توجه به این موضوع که موفقیت علمی مستلزم پشتکار در گذر زمان است.	-در نظر گرفتن توانایی‌های دانشجویان در اجرای پروژه‌ها
-راهنمایی صبورانه دانشجویان طی مراحل کار	-مقاله‌نویسی
-انعطاف‌پذیری در محیط کلاس	-قدردانی از پروژه‌ها و دانشجویان برتر
-معنا دادن به مسائل زندگی	-افزایش مثبت اندیشی
	-توجه به دانشجویان ضعیف‌تر
	-رعایت اصول اخلاق و انسانیت

جدول (۷) راهکارهای پیشنهادی دانشجویان

پسرها	دخترها
<p>-متناسب کردن مطالب درسی با سطح دانش و نیازهای دانشجویان و استفاده از نظرات آنها</p> <p>-تشویق ایده‌های جدید پژوهشی و بررسی دیدگاه‌های مختلف یک موضوع</p> <p>-انجام فعالیت‌های متنوع در کلاس</p> <p>-توجه به علایق دانشجویان به‌ویژه در امر پژوهش</p> <p>-طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز و در عین حال مهیج</p> <p>-نوشتن مقاله‌های استدلالی</p> <p>-بررسی و مرور انتقادی مقاله‌ها و کتاب‌ها</p> <p>-محیط دوستانه و در عین حال پویا به همراه آزادی بیان و به دنبال آن افزایش اعتمادبه‌نفس و خطرپذیری دانشجویان</p> <p>-رویکرد دانشجوی‌محورانه در نظام آموزشی</p> <p>-حضور فعال دانشجویان و استادان در کلاس و شرکت در بحث‌های کلاسی</p> <p>-مطالب و روش‌های تدریس به‌روز و متنوع</p> <p>-مرتبط کردن مطالب کلاسی با واقعیات زندگی دانشجویان</p> <p>-هدف‌گذاری برای دانشجویان</p> <p>-دعوت از کارشناسان</p> <p>-اجرای پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و چندبعدی</p> <p>-توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان در فرایند آموزش و ارزشیابی</p> <p>-الگوپذیری از چهره‌های موفق</p> <p>-حمایت عاطفی</p> <p>-افزایش دانش روان‌شناسی استادان</p> <p>-در نظر گرفتن توانایی دانشجویان و افزایش گام به گام درجه سختی موضوعات همگام با افزایش توانایی دانشجویان</p> <p>-اجتناب از سرقت ادبی</p> <p>-تکیه‌گاه سازی آموزشی</p> <p>-افزایش مثبت اندیشی</p> <p>-مهرورزی به دانشجویان و دوستان در کارهای گروهی</p> <p>-شرکت در کنفرانس‌ها و شناخت دیگر کارشناسان هم رشته‌ای</p>	<p>-ارائه کلاس‌ها بر پایه تحقیقات</p> <p>-روش‌های ارزشیابی جدید که دارای ضرایب روایی و پایایی بالاتر است و موجب کاهش تنش در دانشجویان می‌شود.</p> <p>-آزادی بیان دانشجویان</p> <p>- تکراری نبودن روش و مطالب درسی در سالیان متمادی</p> <p>-ارائه کارگاه‌های آموزشی راه‌های افزایش خلاقیت</p> <p>-بحث قبلی در مورد موضوع جدید درسی</p> <p>-فراهم آوردن محیط ایمن و دوستانه که موجب افزایش خطرپذیری و آستانه تحمل دانشجویان شود.</p> <p>-تفویض مسئولیت به دانشجویان در جهت انتخاب مطالب درسی و حتی روش تدریس</p> <p>-پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و تعاملات علمی با استادان و دانشجویان دیگر رشته‌ها و دانشگاه‌ها</p> <p>-روش تدریس انعکاسی</p> <p>-بررسی انتقادی نظریه‌ها و پژوهش‌ها</p> <p>-کشف نیازهای دانشجویان ازجمله نیازهای عاطفی</p> <p>-معنی‌دار بودن مطالب درسی که موجب ارتباط برقرار کردن میان آنان و دنیای واقعیت می‌شود.</p> <p>-تدریس عمقی مطالب که شامل مسائل بنیادی است.</p> <p>-ارائه‌های کنفرانسی</p> <p>-کاهش اضطراب ناشی از خطاها در دانشجویان</p> <p>-حمایت مشاوران دانشجویی</p> <p>-زمان‌بندی کردن و تشویق دانشجویان به پایبندی به زمان</p> <p>-اطمینان خاطر بخشیدن از حمایت و راهنمایی مدبرانه استاد در طول پروژه‌ها</p> <p>-ایجاد انگیزه آینده شغلی</p> <p>-برخورد عادلانه با دانشجویان و اجتناب از غرض ورزی و تبعیض</p> <p>-طرح موضوعات و پرسش‌های چالش‌برانگیز و محرک انگیزه</p> <p>-پروژه‌های گروهی در فضای رقابت سالم</p> <p>-علاقه و انگیزه درونی استاد به حرفه خود</p>

پسرها	دخترها
<p>-کار گروهی و تعیین و شرح وظایف افراد گروه</p> <p>-اجتناب از غرض‌ورزی و رعایت انصاف در برخورد با دانشجویان، راهنمایی آنها و ارزشیابی‌های عملکرد دانشجویان</p> <p>-برخورداری از انعطاف‌پذیری در تمامی موارد</p> <p>-ارزش دادن به نظرات سنجیده شده دانشجویان</p> <p>-ارزش نهادن به نحوه انجام پروژه‌ها از نظر ابتکار، نوآوری، کیفیت، صحت، زمان‌بندی و غیره</p> <p>-همکاری گرفتن از دانشجویان برتر در فعالیت‌های علمی</p> <p>-قدردانی از اهمیت نقش دیگران در دستیابی به اهداف فردی</p> <p>-پایبندی به اعتقادات و انتقال حس باور داشتن خود و هدف‌دار و معنی‌دار بودن زندگی به دانشجویان</p>	<p>-یادگیری گروهی و ارتباط با استادان و دانشجویان دانشگاه‌های دیگر</p> <p>-اعتماد و احترام متقابل استاد و دانشجو</p> <p>-ایجاد محیط آموزشی جالب و جذاب</p> <p>-حضور روان‌شناس خبره در گروه</p> <p>-ارائه فرصت‌های مطالعاتی</p> <p>-آگاهی رساندن به دانشجویان از روش‌های ارزشیابی عملکرد آنها</p> <p>-ارزشیابی‌های متنوع و جایگزین</p> <p>-نظرسنجی از دانشجویان در رابطه با وقایع کلاس (روش تدریس، محتوای مطالب و غیره)</p> <p>-تمجید از کارهای برگزیده و درخواست اظهار نظر دانشجویان</p> <p>-ارزش‌گذاری به سخت‌کوشی</p> <p>-حسب موقعیت، شوخ‌طبعی و ایجاد فضای شاد و محرک انگیزه</p> <p>-توجه به مسائل دینی و اخروی و اهمیت هدفمند بودن زندگی</p>

راهکارهای پیشنهادی استادان و دانشجویان می‌تواند در حوزه‌های پژوهش‌های گروهی و میان‌رشته‌ای، محیط کلاس (توجه به هم‌نوعان و نوع‌دوستی)، مطالب درسی و فعالیت‌های کلاسی، برقراری ارتباط بیشتر با دنیای واقعیت خارج از کلاس، گسترش روابط علمی با دیگر دانشگاه‌ها، دانشجو-محوری، ارزش‌گذاری، بازنگری های نظام ارزشیابی، پایبندی به اصول اخلاقی و دینی و درنهایت افزایش آگاهی استادان و دانشجویان نسبت به عناصر بهزیستی مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

اگرچه به نظر می‌رسد توانمندی‌های رفتاری باید در منزل و دوران آموزشی مدرسه (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) بیشتر مورد توجه قرار گیرند، پژوهش حاضر نشان داد که حتی در سطوح تحصیلات تکمیلی توجه به آموزش، اهمیت و تقویت این ویژگی‌ها در دانشجویان امری اجتناب‌ناپذیر است. از دیدگاه استادان و دانشجویان این نیاز در حال حاضر کاملاً محسوس است؛ چراکه نتایج نشان داد تمامی شرکت

شرکت‌کنندگان اذعان داشتند در برنامه کنونی به بهزیستی دانشجویان توجه نمی‌شود و بدین منظور راهکارهایی برای کاربست ۲۴ توانمندی رفتاری برای برنامه مطلوب ارائه کردند.

نتایج این پژوهش با موضوع ارزیابی برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های سراسری ایران، نشان می‌دهد که دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر معتقد بودند در برنامه کنونی به خرد، شجاعت، انسانیت و عدالت توجه می‌شود. استادان زن نیز بیش از استادان مرد بر این باور بودند که در برنامه پیشنهادی باید به شجاعت، انسانیت و میانه‌روی اهمیت داده شود. اگرچه از نظر شرکت‌کنندگان در مقایسه با برنامه پیشنهادی آنها، در برنامه کنونی بهزیستی دانشجویان نادیده گرفته شده است، دانشجویان بیش از استادان اعتقاد داشتند در برنامه کنونی تعالی و بهزیستی دانشجویان در نظر گرفته شده است. در برنامه پیشنهادی استادان به اهمیت عنصر تعالی بیش از دانشجویان معتقد بودند. مقادیر مجذور اتا به‌جز تنها در یک مورد، اندازه تأثیر متوسط و بزرگ را نشان دادند (پالانت^۱، ۲۰۰۷).

نتایج کمی و کیفی یکدیگر را تأیید کردند. از آنجا که در هر شش عنصر بهزیستی بین آنچه هم‌اکنون در برنامه وجود دارد و آنچه دانشجویان و استادان انتظار داشتند، تفاوت‌های معنی‌دار دیده شد، چنین به نظر می‌رسد برنامه کنونی داری کارآمدی لازم نیست. هرچند میان نظرات دانشجویان دختر و پسر و همچنین استادان مرد و زن تفاوت‌هایی در رابطه با راهکارهای پیشنهادی وجود داشت، این راهکارها می‌توانند مکمل یکدیگر باشند و با توجه به ترکیب جنسیتی کلاس به کار گرفته شوند. نظرات کیفی دانشجویان و استادان زن و مرد که هر شش عنصر بهزیستی را در برمی‌گیرد، نشان داد که تا چه میزان برنامه پیشنهادی می‌تواند شامل راهکارهایی برای افزایش بهزیستی باشد، راهکارهایی که در برنامه کنونی به آنها توجهی نمی‌شود.

اینکه دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر معتقد بودند در برنامه کنونی به خرد، شجاعت، انسانیت و عدالت توجه می‌شود ممکن است ناشی از نوع شخصیت و یا نقش آنها باشد؛ به عبارت دیگر در فرهنگ این کشور، پسرها ذاتاً بیش از دخترها روزانه درگیر فعالیت‌هایی هستند که نیاز به برخورداری از این مؤلفه‌ها دارد (برای

1. Pallant

مثال، وود و ایگلی^۱ (۲۰۰۲). از سوی دیگر این عناصر دربرگیرنده توانمندی‌هایی هستند که باور می‌رود تا حدودی در برنامه‌های کنونی از طریق عناصری چون سخت‌کوشی در اجرای پژوهش یا فعالیت‌های گروهی و بنابراین هوش اجتماعی مورد توجه هستند. به نظر می‌رسد دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر مشتاق به چنین برنامه‌هایی باشند (برای مثال، اورتمن و تیچی^۲، ۱۹۹۴). چنانکه استادان زن بیش از استادان مرد به اهمیت شجاعت، انسانیت و میانه‌روی تأکید داشتند، می‌توان ادعا کرد بهزیستی دانشجویان در کل بیشتر مورد توجه استادان زن است. این مهم می‌تواند برخاسته از تفاوت‌های دو جنسیت باشد؛ چراکه به نظر می‌رسد زن‌ها بیش از مردها به عواطف و ویژگی‌های شخصیتی توجه دارند. اگر از دیدگاه تکوینی به موضوع بنگریم، زنان به دلیل نقش پرورشی خود نیز از توانمندی‌های انسانی و احساسی بیشتری نسبت به مردان برخوردارند (برای مثال بوس^۳، ۱۹۹۰؛ فاگوت، راجرز و لینباک^۴، ۲۰۰۰) در حالی که مردان که نقش تکوینشان بیشتر تأمین‌کننده خانواده است بیشتر از زنان دارای توانمندی‌هایی چون شجاعت و یا سخت‌کوشی هستند (پاداویک و رسکین^۵، ۲۰۰۲). از دیدگاه‌های اجتماعی نیز زنان و مردان مورد انتظارات متفاوتی واقع می‌شوند (بلاک^۶، ۱۹۸۳). این امر می‌تواند بیانگر آن باشد که استادان زن به نیازهای عاطفی دانشجویان بیشتر حساسیت نشان می‌دهند (برای مثال وودز، ردز و ولان^۷، ۱۹۸۹). در تأیید تفاوت‌های جنسیتی در توانمندی‌های رفتاری مطالعات پیشین نیز به نتایجی مشابه دست یافته‌اند (برای مثال میلوکویچ و ریجاوک^۸، ۲۰۰۸). همچنین در این مطالعات الگوی خاصی برای تفاوت‌ها دیده نمی‌شود تنها در عنصر انسانیت به‌ویژه توانمندی مهربانی در چندین مورد زنان نمره‌ای بالاتر از مردان داشتند (برای مثال لینلی و همکاران^۹، ۲۰۰۷؛ شیمای و همکاران^{۱۰}،

-
1. Wood & Eagly
 2. Ortmann & Tichy
 3. Buss
 4. Fagot, Rodgers & Leinbach
 5. Padavic & Reskin
 6. Block
 7. Wood, Rhodes & Whelan
 8. Miljković & Rijavec
 9. Linley et al
 10. Shimai et al

۲۰۰۶). دانشجویان بیش از استادان اظهار داشتند تعالی و بهزیستی در برنامه کنونی آموزش زبان انگلیسی در مقطع ارشد مورد توجه است. این امر می‌تواند ناشی از برداشت‌های آنها از تحسین زیبایی، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی و معنویت باشد. احتمال می‌رود چون دانشجویان خود را بیشتر از استادان منبع چنین عناصری می‌دانسته‌اند، ناخودآگاه، این توانمندی خود را به وجود این عناصر در برنامه نسبت داده‌اند. شاهد دیگر این ادعا این است که در برنامه پیشنهادی استادان خود بیشتر به اهمیت تعالی تأکید داشتند. با این وجود این ناهماهنگی در دیدگاه‌ها نشان‌دهنده تعاریف متفاوت از این عناصر در دو گروه است (بورجس، ستوس و پین هیرو،^۱ ۲۰۱۵؛ لیندهلم،^۲ ۲۰۰۴)، امری که با آموزش برطرف می‌شود.

در رابطه با ناکارآمدی برنامه در سایه نظریه بهزیستی می‌توان اذعان داشت از آنجایی که ارزشیابی در نظام‌های آموزشی ایران از جایگاه بسیار پراهمیتی برخوردار است، دانشجویان نیز به‌نوبه خود به امتحانات و ارزشیابی‌ها بسیار اهمیت می‌دهند. اهمیت دادن بیش‌ازحد به امتحانات ممکن است موجب ایجاد استرس و اضطراب، کاهش علاقه به یادگیری و در نتیجه مانع شکوفایی توانایی‌های دانشجویان شود که این امر کاهش میزان بهزیستی را در میان دانشجویان در پی دارد. کامرول حسن^۳ (۲۰۰۴) نیز یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفق نبودن در دستیابی به هدف‌ها و معیارهای تعیین شده را در برنامه‌های آموزشی، سوق دادن آموزش در جهت ارزشیابی نادرست می‌داند. در این رابطه و همچنان که راهکارهای پیشنهادی استادان و دانشجویان نشان داد، ژنگ^۴ (۲۰۱۶) بر مبنای این باور که دانشجویان چینی معمولاً به دلیل فشار نظام ارزشیابی از بهزیستی کمی برخوردارند، با به‌کارگیری آموزش بهزیستی‌گرا در جهت کاهش فشار علمی بر دانشجویان و حمایت از یادگیری و توسعه آنها، به این نتیجه رسید که با رویکردی دانشجو-محور در توسعه برنامه درسی، طراحی آموزشی، توسعه کارکنان و مدیریت منابع، یادگیری و بهزیستی دانشجویان به طرز چشمگیری افزایش می‌یابد.

1. Borges, Santos & Pinheiro

2. Lindholm

3. Kamrule Hasan

4. Zhang

از جمله دیگر دلایلی که می‌توان برای توجیه کم‌توجهی به بهزیستی دانشجویان در این مقطع به آنها اشاره کرد، آگاهی ناکافی استادان از عناصر بهزیستی است؛ چراکه از نظر شرکت‌کنندگان، استادان نقش بسیار عمده در پیاده کردن این عناصر در برنامه دارند. با این وجود از آنجایی که هر دو گروه دانشجویان و استادان راهکارهایی برای افزایش بهزیستی ارائه کرده‌اند، نشانگر آن است که این دو گروه کاملاً به راهکارها واقف هستند؛ بنابراین دلیل کم‌توجهی می‌تواند ناشی از نبود امکانات، تسهیلات یا به عبارت دیگر، تمهیدات مورد نیاز باشد. در تأیید یافته‌های کیفی، در همین راستا، شعبانی (۱۳۸۸) معتقد است، آگاهانه یا ناآگاهانه، معلمان و روش عملکرد آنها در کلاس تأثیر بسیاری حتی در تربیت معنوی دانش‌آموزان دارد. همچنین وابستگی بسیار به مطالب تکراری سال‌های پیشین یا استفاده از منابعی که برای بافت‌های دیگر تدوین شده‌اند می‌تواند مانعی در جهت برخی عناصر بهزیستی همچون خلاقیت، تفکر انتقادی و چشم‌انداز باشد، زیرا مؤلفه‌هایی که سازنده عنصر خرد هستند چراکه همه برنامه‌ریزی‌ها باید با توجه به بافت خاص صورت گیرد (براون، ۱۹۹۵؛ فیلهو و همکاران، ۲۰۱۶). در اهمیت اخلاق و رفتار استادان، مائولانا و همکاران^۱ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بر تأثیر حمایت‌های توانایی، رابطه‌ای و خودمختاری استاد با انگیزه خودمختاری دانشجویان در اندونزی دریافتند که این سه مفهوم به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده انگیزه دانشجویان است.

به نظر ژنگ (۲۰۱۶) آموزش بر مبنای بهزیستی می‌تواند رویکردی بسیار مؤثر در جهت حذف موانع بهزیستی دانشجویان باشد. همان‌طور که در راهکارهای پیشنهادی دانشجویان و استادان به اهمیت دانشجو-محوری تأکید شده است، ژنگ نیز بر این باور بود که رویکرد آموزشی دانشجو-محور، استفاده از دانشجویان در تصمیم‌گیری‌ها و حمایت جامع در جهت یادگیری و توسعه دانشجویان، می‌تواند موجب افزایش بهزیستی دانشجویان شود. با آموزش بر پایه بهزیستی، همچنین دانشجویان می‌توانند به یادگیری خود احساس مالکیت بسیار داشته باشند و از معنا، انتخاب‌های آزاد و خودمختاری در یادگیری لذت ببرند و در نتیجه به عملکرد علمی بهتری دست یابند. ژنگ همچنین باور دارد آموزش بر اساس بهزیستی موجب افزایش بهزیستی دانشجویان و افزایش دستاوردهای علمی آنها و ایجاد محیط آموزشی شاد می‌شود.

^۱. Maulana et al

چنین محیط آموزشی به نوبه خود موجبات بهزیستی دانشجویان و استادان را فراهم می‌آورد.

در تأیید نتایج پژوهش حاضر در رابطه با برخوردار نبودن از نظام آموزشی باکیفیت، در پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی، دانشگاه علم و فرهنگ بر اساس مدل سروکوآل از دیدگاه دانشجویان»، حیدری و محمدی (۱۳۹۴) در تمامی ابعاد کیفیت برنامه آموزشی، شکاف منفی گزارش دادند که بیشترین میانگین شکاف منفی به ترتیب در ابعاد ملموسات، تضمین، پاسخگویی و اطمینان بود. توجه به چنین مؤلفه‌هایی، همان‌طور که از راهکارهای پیشنهادی استادان و دانشجویان برمی‌آید، به‌طور مستقیم در بهزیستی دانشجویان می‌تواند مؤثر باشد. در عین حال، در تضاد با نتایج پژوهش حاضر، در ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، دریافتند در مؤلفه‌های طراحی مطالب و مواد درسی، موارد مربوط به آموزش و امور اجرایی، کیفیت برنامه‌های آموزشی این دانشگاه بیش از حد متوسط است و همچنین بین نظرات پاسخگویان نیز تفاوت معنی‌داری از لحاظ جنسیت دیده نشد. یافته‌های کمی پژوهش حاضر نشان داد که چه میزان استفاده از دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی از نظر استادان و دانشجویان مهم است.

پیشنهادها

پژوهش حاضر به اهمیت در نظر گرفتن بهزیستی دانشجویان آموزش زبان انگلیسی در مقطع ارشد دانشگاه‌های سراسری ایران از دیدگاه خود دانشجویان اشاره داشت. بنابراین راهکارهای پیشنهادی باید با توجه به بافت خاص (جنسیت، فرهنگ و غیره) در برنامه گنجانده شود. ولی از آنجایی که توانایی‌های افراد در درجه اول زاییده هوش است، در پژوهش حاضر تأکید بر این بود که تمامی هوش‌های نه‌گانه بایستی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند. توانمندی‌های رفتاری از دغدغه دغدغه‌های دانشجویان است که باید به آنها توجه ویژه شود تا نظام آموزشی به نهایت بازدهی دست یابد. اصول روان‌شناسی تربیتی و به‌ویژه روان‌شناسی مثبت‌گرا باید در دانشگاه‌ها به استادان و نیز به نویسندگان، طراحان و تهیه‌کنندگان کتاب‌های آموزشی، برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان برنامه‌های آموزشی، آموزش داده شود. این امر بهتر است با برگزاری کارگاه‌های آموزشی آموزش مثبت برای دست‌اندرکاران ارائه شود. تشویق

دانشجویان به اجرای پروژه‌های گروهی بین و میان‌رشته‌ای و شرح وظایف هر یک از اعضا می‌تواند از عوامل اساسی تقویت توانمندی خلاقیت، کنجکاوی، تفکر انتقادی، چشم‌انداز، شهامت، پشتکار، رغبت، عشق، مهربانی، هوش اجتماعی، کار گروهی، انصاف، رهبری، بخشش، احتیاط، خودتنظیمی، قدرشناسی از زیبایی و کمال و امید باشد. آموزش توانمندی‌های رفتاری که زیرمجموعه‌های شش عنصر بهزیستی است به دانشجویان نیز می‌تواند سودمند باشد. برای مثال جی، تائو و ژو^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهشی روی تأثیر دو برنامه مداخله‌ای بخشش روی دانشجویان چینی، به این نتیجه رسیدند که برگزاری چنین کلاس‌هایی موجب افزایش سطح رضایت از زندگی دانشجویان می‌شود.

پیشنهاد می‌شود روش‌های ارزشیابی دانشجویان به صورت مستمر و عملکردی برگزار شود. فراهم آوردن محیطی پویا، دوستانه و ایمن در کلاس به طوری که دانشجویان بتوانند نظرات مختلف خود را در رابطه با موضوعات علمی مختلف بیان کنند نیز می‌تواند موجبات بهزیستی هر چه بیشتر دانشجویان را فراهم آورد. به ارزش‌های اخلاقی و مفاهیم دینی چون عدالت، انسانیت، میانه‌روی و تعالی باید توجه بیشتری شود؛ به این صورت که بین اجزای مختلف برنامه و این ارزش‌ها ارتباط برقرار شود. توجه به نیازهای دانشجویان از جمله سطح توانایی علمی و نیازهای عاطفی آنها می‌تواند مانع پیشروی و گسترش عوامل بازدارنده تحصیلی شود. ارائه تجهیزات و امکانات کافی به دانشجویان می‌تواند از دیگر عوامل شکوفایی و بهزیستی در آنها باشد. افزایش آگاهی استادان از روش‌های مختلف تدریس می‌تواند موجب متناسب کردن هر چه بیشتر محتوای درس با روش تدریس شود تا بیشترین بازده حاصل شود. در نظر گرفتن ارتباط میان تعداد دانشجویان، تعداد استادان و امکانات گروه نیز از راهکارهای پیشنهادی دیگر در این زمینه است. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به روش گردآوری داده‌ها اشاره کرد چراکه داده‌های خود-گزارش شده ممکن است با واقعیت متفاوت باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌هایی از این نوع ابتدا توانمندی‌های رفتاری افراد مشخص شود، سپس از آنها در مورد وجود این توانمندی‌ها در برنامه و یا اهمیت آنان در برنامه پیشنهادی پرسش شود. چراکه ممکن است برای مثال فردی از توانمندی رفتاری علاقه به یادگیری بسیار بالایی برخوردار

¹. Ji, Tao & Zhu

است، چنین فردی ممکن است درعین‌حالی که این عنصر در برنامه نادیده گرفته می‌شود با دید مثبت، رغبت و انگیزه درونی که خود دارد، وجود این توانمندی را در برنامه اعلام کند یا اهمیت بسیار بالایی برای آن در برنامه پیشنهادی قائل شده باشد. حال آنکه فردی که علاقه به یادگیری در او دیده نمی‌شود و یا از این عنصر بی‌اطلاع است، ممکن است اهمیت کمی برای این عنصر نشان داده باشد. می‌توان از دانشجویان فارغ‌التحصیل نیز گزارشی تهیه کرد.

درنهایت، با توجه به اهمیت عناصر بهزیستی پژوهشگران امید دارند که با گنجاندن این مؤلفه‌ها در نظام آموزشی ایران، دانشجویان، استادان و همه دست‌اندرکاران از بهزیستی لازم برخوردار شوند و محیطی مناسب برای رشد و شکوفایی آنها فراهم شود.

منابع

- پایگاه خبری مهر (۱۳ تیر، ۱۳۸۹). آمار و دلایل اخراج و انصراف دانشجویان در ۱۰ دانشگاه: کنکوری‌ها دقت کنند. برگرفته از:
www.mehrnews.com/news/1100846/
- حیدری، زهرا و محمدی، رضا (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علم و فرهنگ بر اساس مدل سروکوآل از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۱)، ۱۱۹-۱۴۲.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۸). بررسی ارزشیابی برنامه درسی قرآن پایه چهارم ابتدایی. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۴(۸)، ۱۰۵-۱۴۰.
- نجفی، حسن؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و جعفری هرنندی، رضا (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی (NADE-TDEC). *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۰)، ۸۹-۱۰۷.
- Abolfazli Khonbi, Z. & Sadeghi, K. (2016). Language Learning Histories and Learner variables in an MA TEFL Programme: A Well-being Perspective. *Teaching English Language Journal*, 10 (2). 151-185.
- Administration for Children and Families (2010). *The program manager's guide to evaluation*. Washington, DC: Office of planning, research and evaluation.
- Ahn, H. S.; Usher, E. L.; Butz, A. & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 112-136.
- Bernardo, A. B.; Salanga, M. G. C.; Khan, A. & Yeung, S. S. (2016). Internal and external loci-of-hope predict use of individual and collaborative learning strategies: Evidence from university students in four Asian cities. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (3), 365-376.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Borges, M. S.; Santos, M. B. C. & Pinheiro, T. G. (2015). Social representations about religion and spirituality. *Rev Bras Enferm*, 68(4), 524-31.
- Bradford, G. & Keller, S. (2016). Achievement and wellbeing. In G. Fletcher (Ed.), *The Routledge handbook for the philosophy of well-being* (pp.795-803). London: Routledge.

- Brence, I. & Rivza, B. (2012). Quality evaluation of higher education programs: process and challenges in Latvia. *Proceeding of International Conference of Management, knowledge and learning international*, 787-79.
- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: MA: Heinle and Heinle.
- Buss, D. M. (1990). Evolutionary social psychology: Prospects and pitfalls. *Motivation & Emotion*, 14 (4), 265-286.
- Chooto, N. (1988). *Program evaluation*. Bangkok: Thammasan.
- Esteve, E. B. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self-efficacy*. Unpublished doctoral thesis. University of Kentucky.
- Fagot, B. I.; Rodgers, C. S. & Leinbach, M. D. (2000). Theories of gender socialization. In T. Eckes, & H. M. Trautner (Eds.), *the Developmental Social Psychology of Gender* (pp. 65-89). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Filho, W. L.; Jabbour, Ch, J. Ch. & Pretorious, R. W. (2016). Evaluation and program planning in sustainable development. *Evaluation & Program Plannine*. 54. 121-2.
- Foroozandeh. E.; Riazi. A. M. & Sadighi. F. (2008). TEFL program Evaluation at Master's level in Iran. *Quarterly Teaching English Language & Literature Society of Iran*, 2 (6), 71-100.
- Henrich, J.; Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466, 29.
- Isaac, S. & Michael, W. B. (1990). *Handbook in research and evaluation* (2nded). San Diego, CA: EdITS.
- Jacobs, F. (1988). The five-tiered approach to evaluation: Context and implementation, in: Weiss, H. & F. Jacobs (Eds.), *Evaluating family programs* (pp. 36-68). Aldine DeGruyter, New York.
- Ji, M.; Tao, L. & Zhu, T. (2016). Piloting forgiveness education: a comparison of the impact of two brief forgiveness education programmes among Chinese college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (3), 483-492.
- Kamrule Hasan, M. (2004). A linguistic study of English language Curriculum at the secondary level in Bangladesh. <http://www.languageinindia.com/aug2004/hasandissertation1.html>
- King, R. B. & Ganotice, F. A. (2015). Does family obligation matter for your motivation, engagement, and well-being? It depends on your self-construal. *Personality & Individual Differences*, 86, 243-248.
- Kristjansson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new battles? *Educational Psychologist*, 47, 86-105.
- Lindholm, J. A. (2004). The Role of Faculty in Students' Spiritual Development. *Journal of College and Character*, 5 (3).
- Linley, P. A.; Maltby, J.; Wood, A. M.; Joseph, S.; Harrington, S.; Peterson, C. et al (2007). Character strengths in the United

- Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality & Individual Differences*, 43, 341–351.
- MacIntyre, P. D. (2016). So Far So Good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. In D. Gabryś-Barker, & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 3-20). New York: Springer.
- MacIntyre, P. & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 4 (2), 153-172.
- Maulana, R.; Helms-Lorenz, Y.; Irnidayanti, M. & van der Grift, W. (2016). Autonomous motivation in the Indonesian classroom: Relationship with teacher behavior through the lens of self-determination theory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (3), 441-451.
- Miljković, D. & Rijavec, M. (2008). What makes us happy: Strengths of mind, strengths of heart or self-control? In M. Cindrić, V. Domović, & M. Matijević (Eds.), *Pedagogy and the knowledge society* (pp.241-250). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Ortmann, A. & Tichy, L. K. (1999). Gender differences in the laboratory: evidence from prisoners dilemma games. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 39, 327-339.
- Oxford, R. (2014). What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases: The role of well-being theory. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 4 (4). 593-615.
- Oxford, R. L. & Cuéllar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 173-203.
- Padavic, I. & Reskin, B. F. (2002). *Women and men at work*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Pallant, J. (2007). *A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (3rded). NY: Open University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A hand-book and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Salzmann, Z. (1998). *Language, Culture and Society: An Introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria/Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Shimai, S.; Otake, K.; Park, N.; Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2006). Convergence of character strengths in American and Japanese young adults. *Journal of Happiness Studies*, 7, 311-322.

- Stankov, L. (2013). Depression and life satisfaction among European and Confucian adolescents. *Psychological Assessment*, 25, 1220–1234.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *CIPP evaluation model checklist*. Retrieved from www.wmich.edu/evalctr/checklists
- Thapar, A.; Collishaw, S.; Pine, D. S. & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 37 (9), 17–23.
- The Mental Health Foundation (2013). Building Resilient Communities. Retrieved from: <http://www.mentalhealth.org.uk/publications/building-resilient-communities/>
- Villavicencio, F. T. & Bernardo, A. B. (2016). Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (3), 415-422.
- Wood, W. & Eagly, A. M. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 129, 699–727.
- Wood, W.; Rhodes, N. & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106 (2), 249-264.
- World Health Organization (2011). *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. Geneva: World Health Organization.
- Worthern, B. R.; Sanders J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation – Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman, Inc.
- Zhang, Y. (2016). Making students happy with wellbeing-oriented education: Case study of a secondary school in China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25 (3), 463-471.