

نقش جو خلاق کلاس درس در پیش بینی مؤلفه‌ی کیفیت پرديس‌های دانشگاهی^۱

شیوا جوانمردی^۲

چکیده

تبیین کیفیت پرديس دانشگاهی به فهم شرایط محیطی نیاز دارد و یکی از اشکال شرایط محیطی جو خلاق کلاس درس در درون پرديس دانشگاهی می‌باشد که خود از چندین بعد تشکیل یافته است. از این رو پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش جو خلاق کلاس درس (به تفکیک ابعاد ده‌گانه) در پیش‌بینی مؤلفه‌ی کیفیت پرديس‌های دانشگاهی انجام گرفت. روش‌شناسی پژوهش از نوع پیمایش و توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرديس‌های دانشگاه خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبایی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع اتفاقی (در دسترس) بود و حجم نمونه بر اساس جدول گرجسی _ مورگان ۱۱۶ نفر در نظر گرفته شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌ی جو خلاق کلاس (با پایایی $\alpha = 0/94$) و پرسشنامه‌ی کیفیت پرديس دانشگاهی (با پایایی $\alpha = 0/99$) به کار گرفته شد. روایی محتوایی ابزارها نیز با نظر اساتید تأیید گردید. در نهایت داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS.۲۲ و روش رگرسیون و آزمون یومان ویتنی

^۱. مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی آزاد است که در سال ۱۳۹۵ در پرديس دانشگاه‌های خوارزمی، بهشتی و علامه طباطبایی انجام گرفت است.

^۲. دانشجوی دکتری آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

پست الکترونیک: shjavan1365@gmail.com

تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد مؤلفه‌های جو خلاق کلاس درس به گونه معنی‌داری توان تبیین $R^2 = ۰/۳۱$ از واریانس مؤلفه کیفیت پرديس دانشگاهی را دارا هستند ($R = ۰/۵۶$ ، $F_{(۱۰, ۱۰۵)} = ۱۳/۷$ و $P < ۰/۰۰۱$) و سهم مؤلفه حمایت از ایده‌ها ($\beta = - ۰/۴۰۸$) و اعتماد و اطمینان ($\beta = ۰/۳۴۷$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است و سهم بقیه مؤلفه‌های ارائه‌شده معنی‌دار نیست. همچنین بین وضعیت موجود و مطلوب پرديس دانشگاهی شکاف وجود دارد و بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا از نظر جو خلاق کلاس و کیفیت پرديس دانشگاهی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

واژگان کلیدی:

خلاقیت، جو خلاق کلاس درس، کیفیت آموزش عالی، پرديس دانشگاهی

مقدمه و بیان مسئله

پرديس‌های دانشگاهی شعبه‌هایی از دانشگاه‌های دولتی یا سراسری هستند که طبق مجوزی که از مجلس شورای اسلامی برای دانشگاه‌های دولتی گرفته شده است، فعالیت می‌کنند. در واقع بعضی از دانشگاه‌ها می‌توانند با تغییر اسم دانشگاه دولتی به پرديس خودگردان همان دانشگاه شعباتی ایجاد کرده و شروع به جذب دانشجو کنند. لازم به ذکر است پرديس دانشگاهی به‌عنوان بخشی از ساختار دانشگاه می‌باشد که زیر نظر معاونت آموزشی دانشگاه اداره می‌شود. با توجه به روند رو به رشد علاقه متقاضیان به ورود به مقاطع تحصیلات تکمیلی، شعبات پرديس ایجاد شدند تا بخشی از حجم داوطلبان مورد نظر را جذب و البته از این طریق نیز بخشی از بودجه مورد نیاز دانشگاه به‌واسطه شهریه دریافتی از دانشجو جبران شود. معمولاً کیفیت پرديس‌ها طی چند سال اخیر که از زمان بازگشایی آن‌ها می‌گذرد زیر سؤال رفته است؛ هم به لحاظ علمی و آموزشی و هم به لحاظ امکانات آموزشی و فیزیکی که برای دانشجویان فراهم می‌کنند؛ به همین جهت محقق بر آن شد که تحقیقی در زمینه کیفیت پرديس‌ها با توجه خلأ مطالعاتی موجود انجام داده و ارتباط آن را با جو خلاق در کلاس درس در پرديس‌های دانشگاهی مورد بررسی قرار دهد. متأسفانه سیستم آموزش عالی کشور بیشتر استاد محور بوده و کمتر از خلاقیت، ایده‌ها و ابتکارات دانشجویان در ارائه مطالب آموزشی و نحوه تدریس کمک گرفته می‌شود. این در حالی است که بسیاری از دانشگاه‌های معتبر به سمت نوآوری در سیستم آموزشی خود حرکت کرده و سعی بر آن دارند از این طریق کیفیت آموزشی خود را ارتقاء دهند و از دانشجو به‌عنوان بخش مهم و تأثیرگذار بر نحوه ارائه کیفیت خدمات آموزشی بهره می‌برند. به همین سبب لزوم بررسی بیشتر در ارتباط با این حوزه مورد توجه است. کیفیت امروزه در رأس امور سازمان‌ها قرار دارد و بهبود

کیفیت از دغدغه‌های اصلی آن‌هاست. شناسایی نقاط قوت و ضعف، تشخیص فرصت‌ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمان‌ها از جمله پردیس‌های دانشگاهی هست (رحمانی و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹). از طرفی دیگر، جوامع زمانی می‌توانند در عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی، علمی، فنی و فرهنگی بدرخشند که قادر به تربیت انسان‌های خلاق باشند، چراکه خلاقیت عامل اساسی در پیشرفت و توسعه جوامع تلقی می‌شود و از آنجاکه خلاقیت امری آموختنی و قابل آموزش است، می‌توان با ایجاد بستر، تجهیزات و امکانات لازم به پرورش افراد خلاق پرداخت. علاوه بر این کلیدی‌ترین عامل تعیین‌کننده پیشرفت و توسعه جامعه در شرایط متحول کنونی جهان، میزان برخورداری از نیروی انسانی کارا و خلاق است که این خود به میزان برخورداری جوامع از دانش، آموزش و پژوهش بستگی دارد. خلاقیت یکی از اصلی‌ترین ملزومات سازمان‌ها و از جمله دانشگاه‌هاست چراکه خلاقیت پیش‌زمینه نوآوری و درنهایت تداوم حیات، رشد و توسعه کیفی دانشگاه است و موجب ایجاد نوآوری‌های آموزشی، پرورش دانش‌آموختگان خلاق و کارآفرین، همچنین تولید دانش و فناوری‌های جدید می‌شود. به همین سبب بررسی جو خلاق کلاس درس و تأثیر آن در رشد کیفی دانشگاه حائز اهمیت است. خلاقیت را فرایندهای ذهنی در نظر می‌گیرند که درنهایت به راهکارها، اندیشه‌ها، نظرات، ایده‌ها یا محصولات متفاوت، جدید یا منحصربه‌فردی منتج می‌شود. خلاقیت در افراد دارای بهره هوشی بالاتر از متوسط رخ می‌دهد، فرد خلاق ویژگی‌هایی مانند حس کنجکاری، قدرت تخیل بالا، استقلال رأی، اندیشه‌های انتقادی، توانایی در برقرار کردن ارتباط و انتقال ایده‌ها و مانند این‌ها را دارد (فاضلی، ۱۳۸۷، ص: ۶-۱۹).

آمابیلی^۱ (۱۹۸۳) معتقد است که خلاقیت با ساختارهای اجتماعی ارتباط قوی دارد. این نگاه موجب گردید تا در فرایند جهانی‌سازی خلاقیت نقش ویژه‌ای برای سازمان‌ها و رفتارهای فرهنگی آنان در نظر گرفته شود. پرللتسکی^۲ (۲۰۰۶) و دولان و متکالفه^۳ (۲۰۰۸) در همین ارتباط معتقدند خلاقیت در سازمان‌ها جای باز کرده و نه فقط منجر به افزایش سود، تولید و تجارت می‌شود بلکه سطح تعهد کارکنان را نیز ارتقاء می‌دهد. درواقع پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی خلاقیت سازمان‌های مدرن را وادار نمود تا به‌سوی رشد و ترغیب خلاقیت و ایجاد فرهنگ‌سازمانی متناسب با خلاقیت حرکت کنند. همپای با این جریان اجتماعی خلاقیت، نظام‌های آموزش عالی در اکثر کشورهای جهان نیز به‌عنوان سازمان‌های اثرگذار حرکت کردند و تا حدی جلو رفتند که نقش و اهمیت تولید دانش (خلاقیت علمی) را به‌عنوان نقش و کارکردی متمایز برای خود پذیرفتند. در نظام‌های نوین آموزش عالی سه مقوله تولید دانش

^۱. Amabile

^۲. Prilleltensky

^۳. Dolan and Metcalfe

(خلاقیت علمی)، انتقال دانش (آموزش) و اشاعه و نشر دانش (فناوری) به عنوان مهم ترین کارکردهای دانشگاه تعریف شده است (پیرخائفی و محمدزاده، ۱۳۸۹، ص: ۴۳-۵۳). در حال حاضر نظام آموزش عالی ایران به دلیل تأکید بر حفظ یافته ها و فقدان تحریک و انگیزه و نیز عدم احساس نیاز به پیشرفت در عمل به سیستمی آسیب‌زا برای خلاقیت، ابداع و نوآوری علمی برای اساتید و دانشجویان تبدیل شده است (اجتهادی، ۱۳۷۷، ص: ۳۳-۵۸). برنامه های درسی و سایر عوامل محیط کلاس درس باید زمینه رشد و شکوفایی استعداد و خلاقیت دانشجویان را فراهم آورد. میکرا^۱ (۱۹۸۲) معتقد است وقتی افراد مجبور شوند به جای بیان عقایدشان تلقید کنند و به جای کارهای پرمعنی تنها به نظم و آراستگی تشویق شوند، خلاقیت نابود می شود؛ بنابراین مشخص ساختن راهبردهای یاددهی و یادگیری مؤثر برای دانشجویان در راستای ارتقا سطح علمی و تحریک خلاقیت در آن ها حائز اهمیت است (به نقل از: پیرخائفی و محمدزاده، ۱۳۸۹، ص: ۴۳-۵۳). کلاس درس، سازمان کوچک متشکل از مدرس و دانشجو است که هریک مجموعه ای از صفات منحصربه فرد، از جمله احساسات، ارزش ها، نیازها و انگیزه ها را با خود به کلاس می آورند (صابریان، حاجی آقا جانی، غفاری، قربانی، ۱۳۸۶، ص: ۱۴۳-۱۴۸). این خصوصیات شخصی و پاره فرهنگ ها، بر یکدیگر تأثیر گذاشته و فرهنگ جدیدی را به وجود می آورد. باید دانست که هویت، شخصیت و رفتار افراد می تواند به مرور تحت تأثیر فرهنگ سازمان قرار گیرد که منتج به ماشینی شدن، عدم رضایت و انزجار و یا خلاق شدن آن ها گردد (شیرکوند، ۱۳۸۰، ص: ۷۰-۹۶). نحوه برداشت دانشجویان از جو کلاسی و احساس آن ها در مورد رفتار مدرسین و همکلاسی ها، نیز می تواند منجر به بروز رفتارهای سازگار یا ناسازگارانه گردد. بعضی متخصصین معتقدند نادیده انگاشتن فرهنگ فراگیران یعنی نادیده گرفتن وجود آن هاست (صابریان و همکاران، ۱۳۸۶، ص: ۱۴۳-۱۴۸). شیوه های سنتی آموزش کمکی به رشد و پیشبرد خلاقیت در فراگیران نمی کند، لازمه این کار ایجاد فضای مناسب و مطمئن در کلاس توسط استاد و استفاده از روش های آموزشی فعال و اکتشافی در کلاس است (ذهابیون، احمدی، ۲۰۰۹، ص: ۶۱-۷۸). نقش اساتید در بهره گیری از شیوه های نوین تدریس و الگوپذیری از روش های موفق در خلق خلاقیت در کلاس بسیار مؤثر است. اکوال^۲ محیط آموزشی را مجموعه ای از نگرش ها، احساس ها و رفتارها می داند که بر نوآوری، رضایت و کارایی افراد مؤثر است. وی در مطالعه خود ده عامل چالش، آزادی، حمایت از ایده ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، فرصت دادن به ایده ها، سرزندگی و پویایی، شادمانی و شوخ طبعی را در ایجاد یک محیط خلاق تأثیرگذار می داند (مجبی، جعفریثانی، رضوانی، امین یزدی، ۱۳۹۲،

^۱. Maker

^۲. Ekvall

ص: ۵۰۹-۵۱۸). منظور از چالش در نظریه اکوال، درجه‌ای از درگیری عاطفی اعضای کلاس در تحقق هدف‌ها است. از این رو در محیط‌های آموزشی که چالش پذیر است دانشجویان به معنادار بودن باورها می‌رسند و از سوی استادان خود برای انجام فعالیت‌ها ترغیب می‌شوند. منظور از آزادی، استقلال اعضا در رفتار است. به این ترتیب دانشجویان برای پیدا کردن اطلاعات و حل مسائل خود برانگیخته می‌شوند. منظور از حمایت ایده‌ها، روش‌های جدید رفتار با ایده است. برای تحقق بخشیدن به این امر، استاد فضایی را فراهم می‌کند که ایده‌های متعددی مطرح شود و بستری فراهم می‌گردد تا افراد به ایده‌های یکدیگر گوش دهند. منظور از اعتماد و صداقت، اطمینان عاطفی اعضای در ارتباطات با یکدیگر است. در این محیط استاد به گونه‌ای عمل می‌کند که دانشجویان بدون ترس از تمسخر همکلاسی‌ها و استاد می‌توانند ایده‌های خود را مطرح کنند. در محیط‌هایی که استاد فضایی را برای مباحثه فراهم می‌کند و بحث و گفتگو در این فضا تشویق می‌شود، ایده‌های زیادی از سوی دانشجویان در کلاس مطرح می‌شود که معمولاً برآیند آن خلق ایده‌های جدید است. در محیط‌هایی که در آن تضاد بالا است افراد قدرت تحمل یکدیگر را ندارند؛ بنابراین در تدریسی که تضاد در آن پایین است؛ استاد فضایی را در کلاس به وجود آورده است که دانشجویان را قادر می‌سازد تا عقاید متضاد را تحمل کنند. خطرپذیری به معنای تحمل عدم قطعیت در محیط کلاس است. در تدریسی که سرشار از خطرپذیری است استادان و دانشجویان ایده‌های جدیدی را طرح و اجرا می‌کنند. منظور از فرصت دادن به ایده‌ها میزان زمانی است که استاد به دانشجویان می‌دهد تا ایده‌های جدیدشان را شرح و توصیف کنند. در کلاسی که تدریس در آن سرشار از سرزندگی و پویایی است معمولاً تحرک و پویایی زیادی بین اعضای کلاس وجود دارد. وقایع تازه‌ای در کلاس به وجود می‌آید. در محیط‌های دارای شادمانی و شوخ‌طبعی نیز، افراد کلاس احساس راحتی و آرامش دارند (اکوال، ۱۹۹۹، ص: ۴۰۳-۴۱۳). به بیانی دیگر می‌توان گفت آنچه به تقویت و رشد خلاقیت در کلاس کمک می‌کند، ایجاد محیط کلاس سیال و پویا است، این وظیفه بر عهده استاد است که بستری را محیا سازد که در آن بستر جوی حاکم باشد که افراد در مقابل نظرات متضاد یکدیگر قدرت تحمل بالایی داشته باشند، به نظرات هم گوش داده و سعی در توسعه نظرات و تبادل اطلاعات با یکدیگر داشته باشند. در مورد ایده‌های همدیگر تأمل کرده و به هم در پرورش آن کمک کنند. اصولاً در جو کلاسی باز دانشجویان فرصت بیش‌تری برای ابراز و به منصفه ظهور رساندن و توانمندی‌های خود دارند، چراکه بدون ترس از تمسخر و یا برخورد نامناسب استاد یا فراگیران در تضاد با موضوع مطرح‌شده به شیوه‌ای نادرست، در مورد ایده‌ها و توانمندی‌های خود صحبت می‌کند. محیط کلاس‌هایی که امکان ایجاد ریسک و خطرپذیری را برای فراگیران در راستای بیان تمام افکار مرتبط و گاهی غیر مرتبط در ارتباط با ایده و نظرات خود، فراهم سازد. تحریک فراگیران به مباحثه در

ارتباط با موضوع و تشویق به اظهار نظرات و ایده‌های خود، از مؤثرترین راهکارهای ایجاد جو خلاق در کلاس است.

در زمینه کیفیت پردیس دانشگاهی لازم به ذکر است که برتری یک کشور بیش از آن که به منابع طبیعی یا ظرفیت‌های موجود صنعتی متکی باشد، به پویایی نظام آموزش عالی آن کشور بستگی دارد. در واقع دانشگاه بازتاب پیشرفت کشور و سرمایه انسانی آن محسوب می‌شود (فلوریدا، ۲۰۰۵، ص: ۱-۶). بر همین مبنا در غالب کشورهای پیشرفته و در حال توسعه حل مسائل و رفع نیازمندی‌های اهداف توسعه ملی بر عهده دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است و امروزه، بیش‌تر کشورهای جهان سوم بر این باورند که پایه اصلی توسعه ملی گسترش کمی و کیفی سریع فرصت‌های آموزشی است و در واقع هرچه آموزش بیش‌تر و باکیفیت بهتر ارائه شود، توسعه ملی سریع‌تر صورت خواهد گرفت (شاهرضائی، ۱۳۸۹، ص: ۴۱-۶۰). در همین راستا بالدراستون (۲۰۰۰) اظهار می‌کند که دانشگاه به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن نقش حساسی را بر عهده دارد، از این‌رو ضرورت بررسی چگونگی گسترش کمی و کیفی فرصت‌های آموزشی در آن انکارناپذیر است. علاوه بر این شرایط کنونی جهانی در حوزه آموزش دانشگاهی توجه به شاخص‌های کیفی جامع-تری را برای بهبود اجتناب‌ناپذیر ساخته است؛ به عبارت دیگر، چنانچه دانشگاه بخواهد در عصر جهانی شدن به‌خوبی عمل کند، توجه بیش‌تر به محورهایی چون محتوای درسی، توانمندی استادان، روش‌های تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، منابع علمی و فضای فیزیکی دانشگاه‌ها با نگاهی بین‌المللی ضروری است (آراسته، سبحانی نژاد، همایی، ۱۳۸۷، ص: ۴۷-۶۶).

آموزش دانشگاهی در مقاطع تکمیلی در دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاهی وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار از جمله چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده است. بر این اساس در طول دهه‌های گذشته، هم در کشورهای توسعه‌یافته و هم در کشورهای در حال توسعه (البته با گستردگی کم‌تر)، آموزش عالی دچار تغییرات زیادی شده است و هنوز هم در حال تغییر است. این تغییرات، توقعات از یک فرد تحصیل‌کرده را دستخوش تغییر نموده و وی را فردی جستجوگر، دارای تمایلات یادگیری مادام‌العمر و روبه‌پیشرفت معرفی می‌نماید همین عوامل، مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی و یادگیری را ملزم نموده است تا برای تغییر محیط تربیتی، نیازمند برنامه‌ریزی‌های اساسی شوند. نتیجه‌ی حاصل از این تغییرات سبب شده است که به دانشجویان به‌عنوان مراجع و مشتریان و به آموزش عالی به‌عنوان کالایی که مانند هر محصول دیگر قابل بسته‌بندی،

تجارت و فروش است، نگرینسته شود و به‌ویژه این‌که دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی هم سازمان تولیدی محسوب شوند و هم سازمان خدماتی. لازم به ذکر است، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را نیز به دنبال خواهد داشت. درواقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیل بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش دانشگاهی ایران منجر شده و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است (اندرسون، ۲۰۰۳؛ سامنز، ۲۰۰۳؛ گریسون، ۲۰۰۳؛ گینس و بری، ۲۰۰۷؛ رامبل، ۲۰۰۰ به نقل از: رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹؛ غنچی، حسینی و حجازی، ۱۳۹۱، ص: ۱-۱۸). ولاسینو (۲۰۰۴) اظهار می‌دارد که کیفیت در آموزش دانشگاهی یک مفهوم چندبعدی، چند سطحی و پویاست و به چندین عامل، از جمله بافت و محیط آموزش عالی، اهداف و رسالت‌های دانشگاه و نیز استانداردهای مخصوص یک‌رشته تحصیلی، برنامه آموزشی و دانشگاه مربوطه بستگی دارد (معینی کیا، ۱۳۹۱). از آنجاکه پردیس‌های دانشگاهی از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آن‌ها نیاز دارند شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آن‌ها الزامی است. درواقع موضوع کیفیت، بهبود و تضمین آن به یکی از چالش‌های اصلی پیشروی نظام‌های دانشگاهی و از جمله پردیس‌های دانشگاهی در دو دهه اخیر تبدیل شده است. انتظار می‌رود که نظام‌های دانشگاهی وضعیت موجود خود و میزان مطابقت آن با وضعیت مطلوب (اهداف و استانداردها) را مورد توجه قرار دهند، عدم مطابقت‌ها را تشخیص داده و برای رفع آن چاره‌جویی کنند. در این زمینه صاحب‌نظران و پژوهشگران اظهار داشته‌اند که کیفیت واحد دانشگاهی یعنی مطابقت خدمت با انتظارات مشتری و تأمین رضایت آنان و عدم توجه به کیفیت، مشکلاتی مانند ترک تحصیل و اتلاف منابع مالی و انسانی را به دنبال دارد (معینی کیا، ۱۳۹۱. سیرونسی، ۲۰۰۴، محمدی، فتح‌آبادی، یادگارزاده، میرزاحمدی و پرنده، ۱۳۸۶).

افزایش تقاضا برای تحصیلات دانشگاهی و نیاز مبرم به رشد مراکز دانشگاهی در یکی دو دهه اخیر (شرقی، ۱۳۹۰، ص: ۵۱-۶۲)، تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها و تنوع‌بخشی به آموزش عالی، امکان دسترسی بیشتر افراد مستعد به آموزش عالی، پاسخگویی به تقاضای روزافزون برای تحصیلات دانشگاهی، بهره‌گیری از امکانات و منابع موجود و رفع نیازهای اجتماعی و علمی تخصصی کشور در راستای تحقق اهداف و سیاست‌های مندرج در بند "ی" ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم توسعه کشور؛ همچنین شیوه‌نامه تأسیس پردیس‌های دانشگاهی، منجر به پیدایش واحدهای آموزشی همچون پردیس‌های دانشگاهی در کشور شده است (برگرفته از وب سایت‌های وزارت علوم، تحقیقات و

فناوری و مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۶). همین امر منجر به گسترش دسترسی متقاضیان به آموزش عالی گشته است که همراه با این گسترش کمی لازم است چارچوبی برای بهبود و تضمین کیفیت نیز در دانشگاه‌ها فراهم شود، به طوری که خدمات آموزشی ارائه شده، پاسخگوی نیازهای ذینفعان و استفاده‌کنندگان از این خدمات باشد. همچنین از آنجایی که پردیس‌های دانشگاهی در درون نظام آموزش عالی کشور ما برای جذب بهترین متقاضیان ورود به دانشگاه و نیز برای جذب بیش‌ترین امکانات و تسهیلات دولتی با یکدیگر در رقابت هستند، پردیس‌هایی توانمندتر و موفق‌تر خواهند بود که از نظر کمیت و کیفیت در سطح بالاتری باشند. در همین زمینه بولیجر و واسیلیک^۱ (۲۰۰۹)، کار^۲ (۲۰۰۰) معتقدند که کیفیت ارائه‌ی دوره و برنامه‌های آموزشی و به تبع آن رضایت یادگیرندگان عنصر مهمی در خصوص ترک تحصیل یادگیرندگان و یا ماندگاری آنان در سیستم آموزشی است. نظام‌های آموزش عالی همچون پردیس‌های دانشگاهی به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش چشم‌گیری در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده‌دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه و سرمایه مالی جامعه را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. از این رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱، ص: ۱-۱۸). کیفیت در آموزش عالی، نظام‌ها و پردیس‌های دانشگاهی با دستیابی به اهداف و یا تأیید استانداردهای عمومی و قابل قبول مرتبط است و تضمین کیفیت به معنای وجود برنامه‌ریزی و بررسی منظم آن برنامه به منظور تعیین استانداردهای قابل قبول در آموزش، پژوهش و ساختار سازمانی است که در حال حاضر وجود دارد و افزایش خواهد یافت (پازارگادی، میرانی‌آشتیانی و اکبری، ۲۰۰۵، ص: ۴۳۳-۴۵۱). استیفن (۲۰۰۶) معتقد است، کیفیت واحد دانشگاهی و همچنین، رعایت استانداردهای بین‌المللی تصریح شده توسط مؤسسات اعتباربخشی دانشگاهی برای تأسیس رشته‌های مختلف علمی به فضا، تجهیزات و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری به همراه انواع کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌های مجهز به فناوری، تجهیزات مدرن، دسترسی به بانک‌های اطلاعاتی و خدمات رفاهی مناسب نیازمند است. نمی‌توان انتظار داشت که دانشگاه در فضای نامرتب و به صرف داشتن تعدادی ساختمان، انواع رشته‌های علمی را دایر کند و دانش‌آموختگان آن نیز از اثربخشی و کارآفرینی مطلوب برخوردار باشند. اگرچه منابع مالی یگانه شاخص کیفیت دانشگاهی محسوب نمی‌شود، اما حفظ

^۱. Bolliger, Wasilik

^۲. Carr

کیفیت برنامه‌های دانشگاهی با توجه به افزایش تعداد دانشجویان و انتظارات متنوع و متکثر ارتقای کیفیت، به منابع مالی کافی و همچنین، فضای مناسب دانشگاهی نیازمند است. اگرچه اقداماتی در سطح ارزشیابی درونی در دانشگاه-ها انجام می‌شود، ولی به دلایل زیادی این ارزشیابی‌ها برای دستیابی به سطح مطلوب و قانع‌کننده‌ای از کیفیت نبوده است و کافی هم نیستند. همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که عوامل عدیده‌ای همچون منابع مالی و امکانات، عوامل سازمانی، نفوذ و رهبری، برنامه‌ریزی و کنترل و ... بر کیفیت واحد آموزشی تأثیرگذارند (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱، ص: ۱-۱۸). به عبارت بهتر، موجبات کیفیت پردیس دانشگاهی نه در خلأ، بلکه در شرایط خاص محیطی شکل می‌گیرند و در نتیجه، توضیح و تبیین کیفیت پردیس دانشگاهی به فهم شرایط محیطی نیاز دارد و یکی از اشکال شرایط محیطی جو خلاق کلاس درس در درون پردیس دانشگاهی می‌باشد که خود از چندین بعد تشکیل یافته است. حال با توجه به نکات مطروحه‌ی فوق و جایگاه جو خلاق کلاس و کیفیت پردیس دانشگاهی و عوامل مؤثر بر آن در فرایند توسعه ملی به‌طور اعم و توسعه پردیس‌های دانشگاهی کشور به‌طور اخص و همچنین با عنایت به ضرورت تأکید بر توسعه فرایند کیفیت‌بخشی در فعالیت‌های دانشگاه‌های جامع نظیر دانشگاه خوارزمی به‌عنوان اولین مؤسسه آموزش عالی ایران و دانشگاه‌های تخصصی نظیر علامه طباطبایی و شهید بهشتی به‌عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه‌های تخصصی علوم انسانی و همچنین با توجه به این‌که دانشجویان به‌عنوان بخشی از دروندادهای دانشگاه و از ذینفعان اصلی آن به‌عنوان مرجع مناسبی برای ارزیابی کیفیت دانشگاه می‌توانند تصویر مناسبی از وضعیت دانشگاه ارائه کنند (آراسته و همکاران، ۱۳۸۷؛ داگلاس و داگلاس، ۲۰۰۶؛ میلر، ۲۰۰۷؛ هاسون و واترمن، ۲۰۰۲؛ گینس، بری، ۲۰۰۷؛ اشرفی‌ریزی، کاظم‌پور، ۱۳۸۶، ص: ۱۹۷-۲۱۴)؛ و با توجه به خلأ مطالعاتی موجود در زمینه کیفیت پردیس-های دانشگاهی و لزوم بررسی بیشتر خلاقیت با توجه به تأثیر آن در تداوم و رشد دانشگاه؛ تحقیق حاضر باهدف بررسی نقش ابعاد ده‌گانه‌ی جو خلاق کلاس درس در پیش‌بینی مؤلفه‌ی کیفیت پردیس‌های دانشگاهی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در پی یافتن پاسخی برای سؤال‌های پژوهش بدین شرح انجام شد:

۱. وضعیت کیفیت پردیس‌های دانشگاهی چگونه است؟
۲. آیا بین جو خلاق در کلاس (به تفکیک ابعاد ده‌گانه) و کیفیت پردیس دانشگاهی رابطه وجود دارد؟
۳. آیا تفاوتی در دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در خصوص مؤلفه‌های جو خلاق کلاس و کیفیت پردیس دانشگاهی وجود دارد یا نه؟

ادبیات پژوهش

خلاقیت برای تولید دانش جدید در آموزش عالی ضروری است، این تفکر بر تفسیر دانش جدید به صورت دانش خلاق تأکید می‌کند یا می‌توان گفت دانش جدید به صورت کاندیدای احتمالی برای دانش خلاق توجیه می‌شود... بدون خلاقیت، ورودی دانش برای فرایند نوآوری با محدودیت‌های جدی مواجه می‌شود (کمبل، کری‌انس، ۲۰۱۳، ص: ۳۴). گلیفورد^۲ (۱۹۶۱) در ضمن مطالعه هوش، دریافت که یک نوع تفکر به نام «واگرا» در فعالیت‌های ذهنی وجود دارد که فرایندی غیرمنطقی است و در موقعیت‌های تازه و مبهم بروز می‌کند و پاسخ‌های متعددی را به وجود می‌آورد، درحالی‌که تفکر دیگری وجود دارد که «همگرا» و قیاسی است و به دنبال یافتن پاسخ مناسب برای مسئله است. گلیفورد به تحلیل محتوای این پدیده جدید پرداخت و در پی ساختار و مؤلفه‌های سازنده آن برآمد. پیش از گلیفورد، والاس^۳ در سال ۱۹۲۶ فرایند خلاقیت را بررسی کرده و چهار مرحله مشهور آن را مشخص ساخته بود که ابتدا آماده‌سازی، سپس نهفتگی، اشراق و مرحله آخر، ایده است. گلیفورد و والاس، هر دو، به نکته‌های اساسی اشاره دارند و آن حالت ادراک غیرمعمول و غیرمنطقی است که محدود به برنامه‌ریزی نیست، درحالی‌که دیگر فرایندهای شناختی، به‌ویژه تفکر، حاصل برنامه‌ریزی و جریانی مرحله‌ای است. استرنبرگ^۴ در تحقیقی که در سال ۱۹۹۱ انجام داد، بر اساس مدل سرمایه‌گذاری خلاقیت، معتقد است که افراد خلاق تمایل به خرید کم و توان فروش زیاد ایده‌ها دارند. بر طبق این تئوری خلاقیت مستلزم شش منبع متمایز و مرتبط به هم است: ۱. توانایی‌های فکری ۲. دانش ۳. شیوه‌های تفکر ۴. شخصیت ۵. انگیزش ۶. محیط: افراد خلاق عموماً در داخل محیط‌های حمایتی بیش‌تر امکان ظهور می‌یابند (صادقی‌مال‌امیری، رئیسی، ۱۳۸۹، ص: ۹۷-۱۱۲) و برولین^۵ (۱۹۹۹) در نگاهی تحلیلی به این موضوع معتقدند که خلاقیت از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۹۹ سه روند عمده را پشت سر گذاشته است. جریان اول به مطالعه شخصیت مربوط است. آنان معتقدند که تحقیقات خلاقیت در سال‌های ۱۹۵۰ عمدتاً مبتنی بر شخصیت افراد خلاق بوده است. جریان دوم به مطالعه شناخت مربوط است. در جریان دوم مطالعه درباره ویژگی‌های ادراکی، فکری و هوشمندانه افراد خلاق موضوعیت پیدا کرد و در جریان سوم به آموزش و تحریک خلاقیت به‌طور جدی پرداخته شد (پیر خائفی و محمدزاده، ۱۳۸۹، ص: ۴۳-۵۳). سایمون‌تون (۱۹۹۹) در تحقیق خود نتیجه‌گیری کرده است که خلاقیت

۱. Campbell, & Carayannis

۲. Guildford

۳. Wallace

۴. Sternberg

۵. Ryhamr and Brolin

در محیطی که چالش، مشارکت، آزادی، اعتماد، حمایت از ایده‌های تازه، تردید و ریسک‌پذیری وجود دارد، پرورش می‌یابد. در همین راستا رایس (۲۰۰۶) در نتیجه پژوهش خود بیان کرده است که رفتار تحکم‌آمیز مدیر رابطه منفی با خلاقیت کارکنان دارد. همچنین میزان رفتار خلاق کارکنان در سازمان‌هایی که کنترل مستقیم و ساختار سلسله‌مراتبی دارند، پایین بوده و در سازمان‌هایی که رفتار حمایت‌گرانه، ریسک‌پذیری بالا و فضای باز و قابل اعتماد حاکم است، در سطح بالایی قرار دارد. مطالعه آشنبرنر (۲۰۰۸) در مورد تدریس خلاقانه استادان و رفتارهای دانشجویان نشان داد که دانشجویان نقش استادان خلاق را در ایجاد خلاقیت در سیستم آموزشی مؤثر می‌دانند. نتایج پژوهش افضل‌خانی و همکاران (۱۳۸۹) که در زمینه نوع ساختار سازمانی (مکانیک یا ارگانیک) آموزشگاه انجام داد نشان داد که بین ساختار سازمانی از نوع مکانیک و خلاقیت سازمانی و ابعاد شش‌گانه آن (تحمل شکست، قبول ابهام، تشویق ایده‌های جدید، پذیرش تغییر، تحمل تضاد و کنترل بیرونی کم) رابطه منفی معنادار وجود دارد (افضل‌آخانی، نادری، شریعتمداری و نراغی، ۲۰۱۰، ص: ۹-۳۶). تحقیق پیرخانفی و محمدزاده (۱۳۸۹) نیز نشان داد که آموزش خلاقیت موجب افزایش سیالی ذهن دانشجویان، ابتکار ذهنی و افزایش انعطاف‌پذیری ذهنی آنان می‌گردد. در همین راستا علوی (۱۳۸۲) در پژوهشی رابطه خلاقیت کارکنان با جوسازمانی را بررسی کرده است، نتایج نشان داده است که بین خلاقیت کارکنان و جوسازمانی و ابعاد آن رابطه معنی‌داری وجود دارد. نوری و معرفاوی (۱۳۸۲) نیز پژوهشی را باهدف تعیین رابطه عوامل آموزشی با خلاقیت فراگیران را انجام داده که نتایج حاکی از آن است که روش تدریس معلم با خلاقیت رابطه معنی‌داری ندارد (نوری، معرفاوی، ۱۳۸۲، ص: ۱۳۳-۱۶۰).

مؤلفه دیگر پژوهش حاضر کیفیت پردیس دانشگاهی است. در معنی لغوی کلمه‌ی کیفیت^۱ از ریشه‌ی «کیف» به معنی چگونگی صفت و حالت چیزی است. سازمان جهانی استاندارد، کیفیت را عبارت از مجموع ویژگی‌ها و خصوصیات یک فراورده یا خدمت می‌داند که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (بازرگان، ۱۳۷۷، ص: ۱۳۵-۱۳۸).

رحمانی و فتحی واجارگاه (۱۳۸۷) توصیف‌های دیگر کیفیت را به شرح زیر فهرست نموده‌اند:

- کیفیت به معنای تناسب با هدف^۲؛
- کیفیت به معنای مناسب بودن برای استفاده^۳؛
- کیفیت به معنای پیشرفت^۱؛

۱. quality
۲. fitness for purpose
۳. fitness for use

➤ کیفیت به معنای تعالی^۱؛

➤ کیفیت به معنای دگرگونی^۲؛

➤ کیفیت به معنای اشتباهات صفر^۳ (رحمانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹).

بر اساس آنچه بیان شد می‌توان گفت، کیفیت مفهومی پیچیده و چندبعدی بوده و تعریف آن به دلیل دارا بودن ابعاد متعدد، مشکل است. به دلیل این پیچیدگی، اغلب صاحب‌نظران معتقدند، تعریف مربوط به مشتری محور بودن محصول و خدمات از بین تعاریف و دیدگاه‌های مختلف بیش‌تر مفید است (سانی، بن‌وت و کورینز، ۲۰۰۶، ص: ۲۶۵-۲۸۵). بر این اساس پیترز^۴ اظهار می‌دارد که کیفیت در چشم مشاهده‌کننده و یا در ذهن مصرف‌کننده قرار دارد و بر اساس ذهنیت، طرز تلقی، اهداف و تجارب افراد معنی پیدا می‌کند (زوار، به‌رنگی، عسگریان و نادری، ۱۳۸۷، ص: ۶۷-۹۰). برخی از رویکردهای موجود به کیفیت به‌طور خلاصه عبارتند از (معینی‌کیا، ۱۳۹۱):

➤ **کیفیت به‌عنوان تعالی:** استثنایی بودن و خاص بودن؛ یعنی عملکردی فراتر از انتظارات مشتریان داشتن.

➤ **کیفیت به‌عنوان تناسب باهدف:** یک پدیده هراندازه که برآورده خواسته‌های اظهارشده مشتریان باشد و یا هراندازه سازمان را به هدف‌های از قبل تعیین‌شده برساند، به همان اندازه دارای کیفیت است.

➤ **کیفیت به معنای دگرگونی و تعامل:** کیفیت در حوزه آموزش به معنای ایجاد تغییرات مثبت در دانشجویان و ارتقاء و توانمندسازی آنان از طریق کسب دانش جدید است.

➤ **کیفیت به‌عنوان آستانه:** از این دیدگاه هر برنامه یا مؤسسه‌ی آموزشی که مطابق با حداقل انتظارات بیان‌شده، یا متوسط انتظارات بیان‌شده به‌عنوان آستانه باشد دارای کیفیت است.

➤ **کیفیت به‌عنوان اشتباهات صفر:** بیشتر در بخش صنعت رایج است و به معنای فقدان اشتباه در تولید محصولات است.

کیفیت به‌عنوان رضایت مصرف‌کننده: هراندازه که آموزش عالی بتواند خواسته‌های مشتریان (دانشجویان، خانواده‌ها و جامعه را به‌صورت کلی) را برآورده کند به همان اندازه از کیفیت برخوردار است.

^۱. enhancement

^۲. excellence

^۳. change

^۴. zero errors

^۵. peters

سازمان‌ها و دانشگاه‌ها مانند موجودات زنده تنها به دنبال زنده ماندن نیستند بلکه به دنبال رشد و بهبود در مقیاس، دامنه و اعتبار هستند. زمانی که سازمان‌ها و از جمله نهاد دانشگاه، همواره به دنبال رشد و بهبود همیشگی خود باشند، سعی می‌کنند تا آنجا توان دارند عملکرد وسیع‌تر و بهتری داشته باشند. آن‌ها به‌طور مستمر به دنبال افزایش کمیت و کیفیت آنچه انجام می‌دهند، هستند (۱ کریستنسن، ۲۰۱۱). فایگنباوم معتقد بود هر فرد یا نقشی در برابر کیفیت سازمان مسئول است. وی معتقد بود برای ارتقا همکاری و بهره‌وری و همکاری یا به‌نوعی مشارکت در سهم منجر به این خواهد شد که افراد تعلق خاطر بیشتری نسبت به سازمان پیدا کنند و خلاقیت بیشتری از خود به خرج دهند. دیدگاه فایگنباوم اعتباری به او بخشید که منجر شد به مفهوم هزینه کیفیت رویکرد مدیریت جامع کیفی را به‌عنوان یکی از راه‌های اندازه‌گیری منافع قبول داشت. در واقع وی اعتقاد داشت کیفیت یعنی توانایی یک محصول در برآوردن هدف موردنظر که با حداقل هزینه ممکن تولید شده باشد (۲ مگوید و کرون، ۲۰۱۲، ص: ۲۴). نظام آموزش عالی به‌عنوان پدیده‌ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متعادل و متوازن آن نیز باید در هر دو بعد کمی و کیفی به‌موازات یکدیگر باشد، رشد و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به کیفیت، مشکلاتی مانند ترک تحصیل و اتلاف منابع مالی و انسانی را به وجود می‌آورد (محمدی، فتح‌آبادی و دیگران، ۱۳۸۶)؛ بنابراین کیفیت در آموزش عالی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌نمایند. کیفیت در آموزش عالی و نظام دانشگاهی از ابعاد گوناگون مورد توجه قرار گرفته و همانند بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت، بحثی پیچیده و بغرنج است و اختلاف‌نظرهایی در آن وجود دارد (زوار و همکاران، ۱۳۸۷، ص: ۶۷-۹۰). پیچیدگی تعریف کیفیت در آموزش عالی، اندازه‌گیری آن را نیز بسیار دشوار می‌سازد؛ زیرا اندازه‌گیری مستلزم تبدیل یک امر ذهنی به واقعیت‌های عینی قابل بررسی است. شاید به همین دلیل است که تعریف‌های متعددی از آن ارائه شده است. برخی از صاحب‌نظران، کیفیت نظام آموزشی را مترادف با کارایی آن می‌دانند و کارایی نظام را در ارتباط با سه مقوله درونداد، فرآیند و برونداد ذکر می‌کنند و کیفیت را سبب افزایش بهره‌وری می‌دانند. یونسکو کیفیت در آموزش عالی را «حالت ویژه» از نظام آموزش عالی می‌داند که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی در یک نقطه زمانی خاص هست. تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت را مطابقت داشتن وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از پیش تعیین شده می‌داند و یا کیفیت را مطابقت داشتن وضع موجود آموزش عالی با سیاست، اهداف و انتظارات از آموزش عالی تعریف می‌کند (رحمانی و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹).

^۱. Christensen

^۲. Maguad & Krone

از نظر سحنی و همکاران (۲۰۰۶) کیفیت در آموزش عالی به طرق مختلفی از قبیل برتری در آموزش، ارزش افزوده در آموزش، مطلوبیت تجربه و نتیجه آموزش برای استفاده، مطابقت محصول آموزشی باهدفها، ویژگیها و نیازهای برنامه‌ی مشخص شده، دوری از عیب و نقص در فرآیند آموزش و نهایتاً مطابقت با انتظارات مشتریان از آموزش تعریف شده است (سانی، بن‌وت و کرینز، ۲۰۰۶، ص: ۲۶۵-۲۸۵). بازرگان (۱۳۷۷) در تعریف کیفیت نظام آموزش عالی، با لحاظ نمودن الگوی عناصر سازمانی به کیفیت دروندادها، کیفیت فرآیندها، کیفیت بروندادها، کیفیت پیامدها و ارزش افزوده اشاره می‌کند (بازرگان، ۱۳۷۷). حسینی (۱۳۷۶) اشاره می‌کند که در بررسی کیفیت دانشگاهی سه دیدگاه عمده وجود دارد: بررسی کیفیت بر اساس تحقق آرمانها، بررسی کیفیت بر اساس شاخص‌های آماری و بررسی کیفیت بر اساس پاسخ به انتظارات (زوار و همکاران، ۱۳۸۷، ص: ۶۷-۹۰). علاوه بر این وجود استادان توانمند و صاحب صلاحیت‌های علمی و فنی مناسب از عوامل بنیادی و اساسی مؤثر در کیفیت نظام‌های آموزش عالی است. به‌طوری‌که مهارت‌های تخصصی در آموزش اثربخش، نقش اساسی بر عهده دارد؛ و اشراف اعضای هیئت‌علمی به موضوعات حرفه‌ای در ارتقای کیفیت آموزش امری مهم تلقی می‌گردد؛ زیرا آنان انتقال‌دهندگان تخصص به مخاطبان خود هستند (آراسته و همکاران، ۱۳۸۷، ص: ۴۷-۶۶). در کنار تسلط علمی و فنی استادان، شیوه‌ی تدریس آنان از عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دانشگاهی محسوب می‌گردد (کو، ۲۰۰۷، ص: ۳۲-۴۵). به‌طوری‌که هدف اساسی دانشگاه‌ها باید به‌جای انتقال صرف دانش از منبعی به مخزنی دیگر، گسترش توانایی‌های دانشجو در راستای یادگیری چگونگی یادگرفتن باشد (آراسته و همکاران، ۱۳۸۷، ص: ۴۷-۶۶).

علی‌رغم اهمیت چشم‌گیر کیفیت واحدهای دانشگاهی، تحقیقات اندکی در این زمینه به چشم می‌خورد. بختیار نصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۵) در پژوهش خود باهدف بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان نخبه از مؤلفه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان نشان دادند که از نظر دانشجویان میانگین وضعیت موجود خدمات در ابعاد فضای سازمانی و برنامه‌ها، نگرش و انگیزه فردی، وضعیت آموزشی کلاسی و امکانات فیزیکی از میانگین انتظارات دانشجویان (سطح مطلوب) به گونه‌ی معنی‌داری پایین‌تر است (بختیار نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۵، ص: ۲۳۲-۲۴۷). زوار و همکاران (۱۳۸۶) در مطالعه خود که به ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان پرداختند نشان دادند که میانگین خدمات ارائه‌شده برای دانشجویان به گونه‌ی معنی‌داری از میانگین خدمات مورد انتظار آنان پایین‌تر است. آراسته و همکاران (۱۳۸۷) در مقاله‌ای تحت عنوان وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان به بررسی کیفیت در محورهای تسلط علمی و فنی استادان، مناسب بودن محتوای علمی درسی استادان، تناسب شیوه‌های تدریس، ارزیابی پیشرفت

تحصیلی دانشجویان و دسترسی به منابع علمی و فضای فیزیکی پرداختند و نتایج مطالعه ایشان نشان داد میانگین تسلط علمی و فنی استادان و دسترسی دانشجویان به منابع علمی به گونه‌ی معنی‌داری بالاتر از حد متوسط است. در مقابل میانگین محتوای علمی درسی استادان، نحوه‌ی ارزشیابی دانشجویان، تناسب شیوه‌های تدریس استادان و فضای فیزیکی دانشگاه‌ها به گوی معنی‌داری از حد متوسط پایین‌تر هستند. در همین زمینه شاهرخی (۱۳۸۹) در مطالعه خود نشان داد که نظام آموزش عالی هم از نظر کمی و هم از نظر کیفی در سطح قابل قبولی نیست (شاهرخی، ۱۳۸۹). فرج‌اللهی، حقیقی و ژاله‌پور (۱۳۸۷) نیز در پژوهشی که باهدف ارزیابی درونی عوامل کیفیت بخش به فعالیت‌های گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور انجام دادند، نشان دادند که وضعیت امکانات، تجهیزات و فضاهای کالبدی هم از نظر دانشجویان و هم از نظر اعضای هیئت‌علمی نامطلوب ارزیابی شده و جزء نقاط ضعف محسوب می‌شود (فرج-اللهی، حقیقی و ژاله‌پور، ۱۳۸۷، ص: ۹-۳۱).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر راهبرد اصلی: کمی؛ از نظر هدف: کاربردی؛ از نظر راهکار اجرایی: میدانی؛ از نظر تکنیک تحلیلی: توصیفی - همبستگی بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکترا) پردیس‌های دانشگاه خوارزمی، دانشگاه علامه طباطبایی و پردیس دانشگاه بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴، در گروه‌های مختلف تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع در دسترس بود. حجم نمونه با توجه به مدل کرجسی - مورگان و با در نظر گرفتن خطای $\alpha = 0/05$ و همچنین با توجه به در دسترس بودن روش نمونه‌گیری ۱۱۶ نفر در نظر گرفته شد. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد سنجش کیفیت پردیس و سنجش جو خلاق کلاس انجام گردید. پرسشنامه سنجش کیفیت پردیس دارای ۳۰ گویه می‌باشد و در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (بسیار کم - کم - متوسط - زیاد - بسیار زیاد) تدوین شده است. این پرسشنامه توسط مقیمی و رحمان (۱۳۹۰) تدوین گردیده و روایی و پایایی آن تأیید شده است (مقیمی و رمضان، ۱۳۹۰). این پرسشنامه دو وضعیت موجود و مطلوب را می‌سنجد. در وضعیت موجود، امتیاز زیر ۶۰ نشان‌دهنده کیفیت پایین پردیس، امتیاز ۶۰ تا ۱۰۵ نشان‌دهنده کیفیت متوسط پردیس و امتیاز بالاتر از ۱۰۵ نشان‌دهنده کیفیت بالای پردیس دانشگاهی می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی ابزار از نظرات دو تن از اساتید علوم تربیتی و یک نفر متخصص تحقیقات آموزشی بهره گرفته شد. پس از اعمال نظرات ایشان پرسشنامه نهایی آماده گردید و جهت پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و پایایی در وضعیت موجود $\alpha = 0/94$ و در وضعیت مطلوب $\alpha = 0/99$ به دست آمد.

پرسشنامه سنجش جو خلاق کلاس نیز با استفاده از مؤلفه‌های ده‌گانه جو خلاق اکوال تدوین گردیده و در مطالعه محبی امین و همکاران (۱۳۹۲) به کار گرفته شده است (محبی امین و همکاران، ۱۳۹۲، ص: ۵۰۹-۵۱۸). این پرسشنامه مشتمل بر ۱۰ مؤلفه و ۵۵ گویه می‌باشد. مؤلفه چالش (۸ گویه)، آزادی (۶ گویه)، حمایت از ایده‌ها (گویه)، تضاد (۵ گویه)، خطرپذیری (۴ گویه)، زمان دادن به ایده‌ها (۴ گویه)، سرزندگی و پویایی (۳ گویه) و مؤلفه شادمانی و شوخ طبعی (۲ گویه) را به خود اختصاص داده‌اند. این پرسشنامه نیز در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافق و کاملاً موافق) می‌باشد. در این ابزار امتیاز ۱ نشانه حداقل گرایش و امتیاز ۵ به معنای حداکثر گرایش مثبت محسوب گردید و نمره کل پرسشنامه بین حداقل نمره ۱ تا حداکثر نمره ۲۷۵ متغیر بود. محاسبه نقطه برش بدین صورت بود که چون مقدار گویه‌ها: کاملاً مخالف=۱، مخالف=۲، نظری ندارم=۳، موافق=۴ و کاملاً موافق=۵ بود، مجموع نمره گزینه‌ها برابر ۱۵ می‌شود که با تقسیم آن بر تعداد گزینه‌ها (۵ گزینه) عدد ۳ به دست آمد. روایی این ابزار در مطالعه محبی امین و همکاران (۱۳۹۱) توسط ۸ تن از متخصصان علوم تربیتی تأیید گردیده است و در مطالعه ایشان پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ $\alpha = 0/85$ به دست آمده است (محبی امین و همکاران، ۱۳۹۲). در مطالعه حاضر نیز جهت بررسی روایی محتوایی از نظرات دو تن از اساتید علوم تربیتی و یک نفر متخصص تحقیقات آموزشی بهره گرفته شد؛ و پایایی کلی ابزار نیز با روش آلفای کرونباخ $\alpha = 0/94$ و پایایی مؤلفه‌ها در دامنه $\alpha = 0/53$ تا $\alpha = 0/87$ به دست آمد. پس از تدوین نهایی پرسشنامه و کسب مجوز از دانشگاه‌های مذکور جهت گردآوری اطلاعات و همچنین مذکور را تدوین و هنجاریابی نموده‌اند و کسب مجوز از دانشگاه‌های مذکور جهت گردآوری اطلاعات و همچنین ملاحظات اخلاقی از جمله اخذ رضایت از شرکت‌کنندگان جهت شرکت در تحقیق، محرمانه ماندن اسامی افراد، عدم اجبار در ادامه دادن روند کار، در دسترس بودن محقق جهت پاسخگویی به سؤالات، به توزیع پرسشنامه در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی اقدام گردید. داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار آماری SPSS vs. ۲۲ وارد شد و قبل از اقدام به تجزیه و تحلیل، نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی گردید و سپس با استفاده از آزمون‌های رگرسیون چندمتغیری و آزمون یومان ویتنی تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

از تعداد ۱۱۶ نفر که پرسشنامه در بین آنان توزیع شده بود، ۳۹/۷ درصد مذکر و ۶۰/۳ درصد مؤنث بودند. سایر اطلاعات توصیفی در این زمینه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: وضعیت توصیفی افراد نمونه‌گیری شده برحسب جنسیت، پردیس دانشگاهی و مقطع تحصیلی

جنسیت	پردیس			مقطع تحصیلی		درصد
	مؤنث	خوارزمی	شهید بهشتی	علامه طباطبایی	کارشناسی ارشد	
مذکر	۳۹/۷	۳۳/۶	۳۱/۹	۳۴/۵	۷۰/۷	۲۹/۳
مؤنث	۶۰/۳	۳۹	۳۷	۴۰	۸۲	۳۴

جدول ۱ بیانگر وضعیت توصیفی افراد نمونه‌گیری شده برحسب جنسیت، پردیس دانشگاهی و مقطع تحصیلی است که برحسب درصد و میزان فراوانی آن تعیین گردیده است. از تعداد ۱۱۶ نفر که پرسشنامه در بین آنان توزیع شده بود، ۳۹/۷ درصد مذکر و ۶۰/۳ درصد مؤنث بودند؛ همچنین ۷۰/۷ درصد کارشناسی ارشد و ۲۹/۳ درصد مقطع دکتری بودند. به همین ترتیب درصد و فراوانی شرکت‌کنندگان در پژوهش برحسب دانشگاه به‌طور مجزا در جدول تعیین شده است.

سؤال اول: آیا بین جو خلاق در کلاس (به تفکیک ابعاد ده‌گانه) و کیفیت پردیس دانشگاهی رابطه وجود دارد؟ رابطه‌ی رگرسیونی بین کیفیت جو خلاق کلاس درس با مؤلفه کیفیت پردیس‌های دانشگاهی به روش رگرسیون چندگانه- مدل ورود هم‌زمان بررسی شد که نتایج تجزیه و تحلیل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: همبستگی بین جو خلاق کلاس درس با مؤلفه‌ی کیفیت پردیس‌های دانشگاهی

مجموع مجذورات	df	مجذور میانگین	F	sig	R	R ^۲	Adj. R ^۲
۲/۶۵۴	۱۰	۰/۲۶۵					
۵/۷۳۵	۱۰۵	۰/۰۵۵	۴/۸۶	۰/۰۰۱ > ۰/۰۰۰	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۲۵
۸/۳۸۹	۱۱۵						

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		Sig	t
	B	خطای معیار	Beta			
مقدار ثابت	۳/۵۴	۰/۱۹۶			۰/۰۰۱ > ۰/۰۰۰	۱۸/۰۶
چالش	۰/۰۰۴	۰/۰۰۷	۰/۰۶۸		۰/۵۹	۰/۵۳
آزادی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۷	۰/۰۱۶		۰/۸۹	۰/۱۳
حمایت از ایده	-۰/۰۲۶	۰/۰۱	-۰/۴۰۸		۰/۰۰۸	-۲/۷
اعتماد و اطمینان	۰/۰۱۱	۰/۰۰۶	۰/۳۴۷		۰/۰۲	۲/۳۱
مباحثه	-۰/۰۰۹	۰/۰۰۸	-۰/۱۳۹		۰/۳۰	-۱/۰۲
تضاد	-۰/۰۰۴	۰/۰۰۸	-۰/۰۳۸		۰/۶۷	-۰/۴۲
خطرپذیری	۰/۰۱۴	۰/۰۱	۰/۱۴۱		۰/۱۵	۱/۴۲
زمان دادن به ایده	۰/۰۱۹	۰/۰۱	۰/۲۲۹		۰/۰۶	۱/۸۸

سرزندگی و پویایی	۰/۰۳۲	۰/۰۱۶	۰/۲۶۷	۱/۹۴	۰/۰۵
شادمانی و شوخ‌طبعی	۰/۰۱۹	۰/۰۱۸	۰/۱۳۴	۱/۰۳	۰-۳۰

بر اساس نتایج جدول ۲؛ $R = ۰/۵۶$ ، $F_{(۱۰, ۱۰۵)} = ۱۳/۷$ و $P < ۰/۰۰۱$ نشان داد که مؤلفه‌های جو خلاق در کلاس درس به گونه‌ی معنی‌داری در سطح اطمینان ۹۹ درصد توان تبیین ۳۱ درصد از واریانس مؤلفه‌ی کیفیت پردیس‌های دانشگاهی را دارا هستند که سهم مؤلفه حمایت از ایده‌ها ($\beta = -۰/۴۰۸$) و مؤلفه اعتماد و اطمینان ($\beta = ۰/۳۴۷$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است و سهم بقیه مؤلفه‌های جو خلاق ارائه‌شده معنی‌دار نیست.

سوال دوم: وضعیت کیفیت پردیس‌های دانشگاهی چگونه است؟

جدول ۳: وضعیت توصیفی کیفیت ادراک‌شده، مورد انتظار و شکاف بین این دو وضعیت

ابعاد کیفیت	وضع موجود (ادراک‌شده)	وضع مطلوب (مورد انتظار)	شکاف
کیفیت برنامه‌های آموزشی	۳/۴۲)۱۴/۵۰	۴/۵۵)۲۵	۱/۱۳)۱۰/۵
کیفیت تدریس	۵/۴۰)۲۱	۵/۷۲)۳۵	۰/۳۲)۱۴
کیفیت منابع و امکانات	۱/۹۴)۴	۲/۰۶) ۱۰	۰/۱۲)۶
کیفیت اهداف	۴/۰۴)۱۶/۵۰	۵/۳)۳۰	۱/۲۶)۱۳/۵۰
کیفیت حمایت	۶/۶۰)۲۶	۹/۳۰)۵۰	۲/۷۰) ۲۴
کیفیت پردیس دانشگاهی	۱۸/۵۴)۸۲/۵۰	۲۶/۳۲)۱۵۰	۷/۷۸)۶۷/۵۰

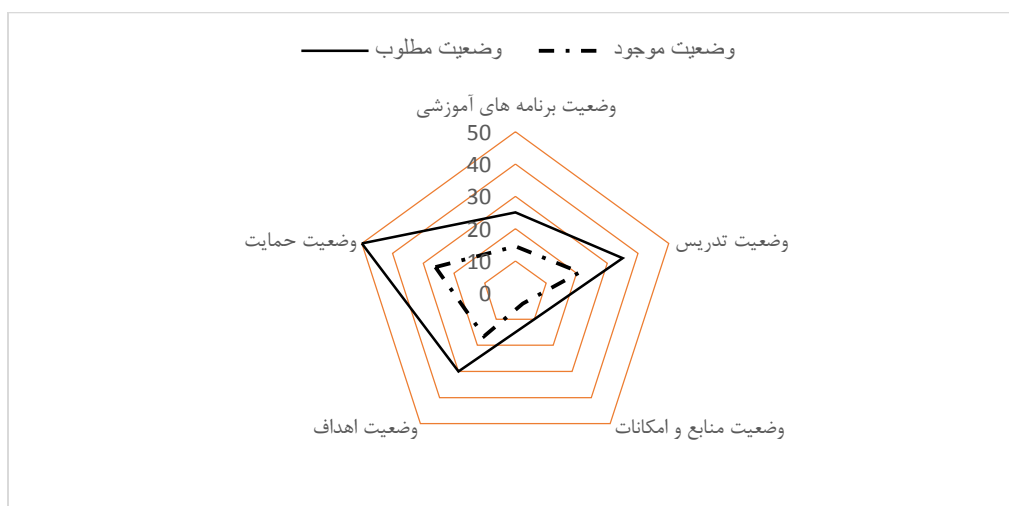
(اعداد داخل پرانتز، انحراف معیار مقادیر را نشان می‌دهند)

نتایج جدول ۳ و نمودار ۱ نشان می‌دهد که در بین ابعاد کیفیت پردیس دانشگاهی شکاف قابل توجهی وجود دارد و بالاترین شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب مربوط به بعد حمایت ($۲/۷۰ \pm ۲۴$) است و بعد کیفیت منابع و امکانات دارای کم‌ترین شکاف ($۰/۱۲ \pm ۶$) در بین ابعاد کیفیت است. لازم به ذکر است که در نمودار ۱ (عنکبوتی)

با توجه به اینکه مقادیر مؤلفه‌ها در حالت وضعیت موجود به مرکز نزدیک‌تر است و مقدار وضعیت مطلوب از مرکز دورتر است، در نتیجه شکاف مشاهده می‌شود.

سؤال سوم: آیا بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در مؤلفه‌های جو خلاق کلاس و کیفیت پردیس دانشگاهی تفاوت وجود دارد؟

با توجه به این‌که توزیع داده‌ها نرمال نبود برای بررسی فرضیه حاضر از آزمون نا پارامتریک یومان ویتنی استفاده شد.



نمودار ۱: وضعیت ابعاد پنج‌گانه‌ی کیفیت پردیس دانشگاهی در حالت ادراک‌شده و مورد انتظار

جدول ۴: وضعیت توصیفی و رتبه میانگین جو خلاق و کیفیت پردیس دانشگاهی از نظر دانشجویان

مؤلفه	مقطع تحصیلی	رتبه میانگین	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
جو خلاق کلاس درس	کارشناسی ارشد	۵۷/۴۳	۸۲	۱۹۰/۹۳	۲۷/۴۵
	دکترا	۶۱/۰۹	۳۴		
کیفیت موجود پردیس	کارشناسی ارشد	۵۹/۰۱	۸۲	۷۹/۹۹	۱۸/۵۴
	دکترا	۵۷/۲۶	۳۴		
کیفیت مطلوب پردیس	کارشناسی ارشد	۵۹/۵۸	۸۲	۱۳۲/۰۲	۲۶/۳۲
	دکترا	۵۵/۹۰	۳۴		

نقش جو خلاق کلاس درس در پیش بینی مؤلفه‌ی کیفیت.../۱۵۳

طبق جدول ۴ مشاهده می‌گردد که بیش‌ترین تفاوت بین رتبه میانگین دانشجویان مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد (۵۹/۵۸) و دکترا (۵۵/۹۰) مربوط به مؤلفه کیفیت مطلوب پرديس و کم‌ترین تفاوت بین رتبه میانگین دانشجویان کارشناسی ارشد (۵۹/۰۱) و دکترا (۵۷/۲۶) در مؤلفه کیفیت موجود پرديس می باشد.

جدول ۵: مقایسه میانگین دیدگاه دانشجویان در مورد جو خلاق و کیفیت پرديس دانشگاهی

جو خلاق کلاس درس	کیفیت موجود پرديس	کیفیت مطلوب پرديس	
۱۳۰۶/۰۰۰	۱۳۵۲/۰۰۰	۱۳۰۵/۰۰۰	مقدار یومانی ویتنی
۴۷۰۹/۰۰۰	۱۹۴۷/۰۰۰	۱۹۰۰/۰۰۰	مقدار ویلکاکسون
-۰/۵۳۴	-۰/۲۵۵	-۰/۵۸۱	مقدار Z
۰/۵۹	۰/۷۹	۰/۵۶	معنی‌داری

طبق جدول ۵ ملاحظه می‌شود که بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در عوامل جو خلاق کلاس درس ($P=۰/۵۹>۰/۰۵$)، کیفیت موجود پرديس دانشگاهی ($P=۰/۷۹>۰/۰۵$) و کیفیت مطلوب پرديس دانشگاهی ($P=۰/۵۶>۰/۰۵$) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد و هر دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا دیدگاه مشابهی در این عوامل دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به گستردگی و پوشش وسیع فعالیت‌های نظام آموزشی، ارزیابی سازمان‌های آموزشی، ارزیابی برنامه‌های آن-ها و ... می‌تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت واحد دانشگاهی داشته باشد، از این‌رو تحقیق حاضر باهدف بررسی نقش جو خلاق کلاس درس به تفکیک ابعاد ده‌گانه در پیش‌بینی کیفیت پرديس دانشگاهی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام گرفت. نتایج نشان داد مؤلفه‌های جو خلاق کلاس درس به گونه معنی‌داری توان تبیین واریانس مؤلفه کیفیت پرديس دانشگاهی را دارا هستند و در بین ابعاد ده‌گانه سهم مؤلفه حمایت از ایده‌ها و اعتماد و اطمینان معنی‌دار است و سهم بقیه مؤلفه‌های ارائه‌شده معنی‌دار نیست. به نظر می‌رسد اساتید پرديس‌های مطالعه شده مسائلی را در کلاس طرح می‌کنند که نیاز به تحقیق و تأمل داشته و برای ایده‌های غیرعادی ارزش قائل می‌شوند. علاوه بر این به نظر می‌رسد اساتید از سؤالات به‌ظاهر غیرمعقول دانشجویان استقبال کرده‌اند و شاید بتوان گفت قلب عملکرد اساتید در رابطه با یادگیری خلاق شیوه‌های تدریس مناسب آنان بوده است. به‌طورکلی برای پرورش

خلاقیت و ایجاد جو خلاق کلاس روش تدریس اکتشافی و فعال را محور تدریس خود قرار داده‌اند و بر اساس این روش که مبتنی بر فعالیت دانشجو است بر کیفیت آموزش و متعاقباً بر کیفیت آموزش پرديس دانشگاهی تأثیرگذار بوده‌اند. علاوه بر این به نظر می‌رسد در کلاس‌های پرديس‌های مورد مطالعه، جوی سالم وجود دارد و دانشجویان احساس آزادی منطقی، اعتماد، مالکیت و... می‌کنند و از این طریق زمینه‌های تبادل افکار، ایده، انتقال احساسات و شکوفایی استعدادهای آنان فراهم شده است، از این‌رو این عامل (حمایت از ایده‌ها و اعتماد و اطمینان) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی کیفیت پرديس دانشگاهی داشته است. همچنین بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا از نظر جو خلاق کلاس و کیفیت پرديس دانشگاهی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. به نظر می‌رسد مشابه بودن روال آموزشی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری (آموزش در کنار پژوهش) و داشتن تجارب مشترک بین دانشجویان هر دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری باعث گردیده در دیدگاه آن‌ها نسبت به جو خلاق کلاس و کیفیت پرديس دانشگاهی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشود. علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر حاکی از این بود که از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی بین وضعیت موجود و مطلوب پرديس دانشگاهی شکاف وجود دارد. در این راستا لازم به یادآوری است اگرچه برای بهبود کیفیت اقداماتی همچون بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، تجهیزات و ساختمان‌های نو، اساتید باتجربه، روش‌های تدریس نوین و... اقداماتی صورت گرفته، اما این اقدامات حالت ابتدایی داشته و هنوز تا رسیدن به حد مطلوب فاصله وجود دارد و نیاز به کوشش بیشتری است، از این‌رو از نظر دانشجویان تا رسیدن به وضعیت مطلوب و ایدئال کیفیت پرديس دانشگاهی فاصله وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با نتیجه پژوهش افضل خانی (۲۰۱۰) مبنی بر این‌که بین ساختار سازمانی از نوع مکانیک و خلاقیت سازمانی رابطه معنادار وجود دارد، با نتایج علوی (۱۳۸۲) مبنی بر این‌که بین خلاقیت کارکنان و جوسازمانی و ابعاد آن رابطه معنی‌داری وجود دارد، با یافته بختیار نصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۵) که نشان دادند از نظر دانشجویان میانگین وضعیت موجود خدمات دانشگاه از میانگین انتظارات دانشجویان (سطح مطلوب) به گونه‌ی معنی‌داری پایین‌تر است، با یافته زوار و همکاران (۱۳۸۶) مبنی بر این‌که میانگین خدمات ارائه‌شده برای دانشجویان به گونه‌ی معنی‌داری از میانگین خدمات مورد انتظار آنان پایین‌تر است، با یافته آراسته و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر این‌که محتوای علمی درسی استادان، نحوه‌ی ارزشیابی دانشجویان، تناسب شیوه‌های تدریس استادان و فضای فیزیکی دانشگاه‌ها به گوی معنی‌داری از حد متوسط پایین‌تر هستند، با یافته پژوهش شاهرخی (۱۳۸۹) که نشان داد نظام آموزش عالی هم از نظر کمی و هم از نظر کیفی در سطح قابل قبولی نیست، با یافته تحقیق فرج‌اللهی و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر این‌که وضعیت امکانات، تجهیزات و فضاهای کالبدی هم از نظر دانشجویان و هم از نظر اعضای هیئت‌علمی نامطلوب ارزیابی شده و جزء نقاط ضعف

محسوب می‌شود؛ همخوان است. در راستای همخوانی مذکور می‌توان گفت که حاکم بودن جو آموزشی یکسان بر فضای دانشگاهی کل کشور و هم‌سطح بودن بودجه مالی دانشگاه‌ها و همچنین هم‌سطح بودن تجربه مدیران دانشگاه‌ها دلیلی بر همخوانی مذکور است. همچنین با یافته آراسته و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر این که میانگین تسلط علمی و فنی استادان و دسترسی دانشجویان به منابع علمی به گونه‌ی معنی‌داری بالاتر از حد متوسط است و با نتیجه پژوهش نوری و معرفاوی (۱۳۸۲) مبنی بر این که عوامل آموزشگاهی با خلاقیت رابطه معنی‌داری ندارد؛ ناهمخوان است. با توجه به این که در مطالعات مذکور و مطالعه حاضر از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات مختلفی استفاده گردیده و تحقیق در جوامع آماری متفاوتی انجام گرفته، ناهمخوانی مذکور منطقی و معقول به نظر می‌رسد. در راستای تبیین و تفسیر یافته‌های تحقیق حاضر می‌توان گفت از مهم‌ترین وجوه تمایز انسان از سایر موجودات قدرت تفکر، خلاقیت و دست‌کاری در ذهن و پدیده‌ها است. تفکر خلاق تفکر مولدی است که تازگی و تفاوت را به ایستایی و یکنواختی ترجیح می‌دهد و دائماً در حال نوزایی است، تفکری که در آن سیال بودن، انعطاف‌پذیری، بسط، ابتکار و نوآوری از خصوصیات بارز است. این سبک‌فکری در مقابل تفکر منطقی و عقلایی قرار دارد و به‌جای تصورات عقلی، بیش‌تر از تصورات خیالی و وهمی استفاده می‌کند. از این خصوصیت برای حل مسائل از طریق راه‌حل‌های متنوع استفاده می‌شود که درنهایت احتمال دستیابی به بهترین گزینه و راه‌حل را برای انسان تسهیل می‌کند. با نظر به این که دانشگاه‌ها در توسعه کیفیت‌های پویا در دانشجویان خود نقش چشم‌گیر دارند و این کیفیت‌ها به آن‌ها اجازه می‌دهد حداقل در زندگی حرفه‌ای خود با آزادی اراده و استقلال بالا و قدرت انتقاد عمل کنند، دانشگاه‌ها باید در دانشجویان خود شایستگی‌هایی را پرورش دهند که آن‌ها بتوانند با شرایط و موقعیت‌های نامعین، همراه با عدم قطعیت و متضاد یا حداقل با ناهنجاری‌ها، ارزش‌ها و علایق واگرا مقابله کنند. از این‌رو اساتید باید با استفاده از مهارت‌های گوناگون جو و فضای خلاق را در کلاس برای دانشجویان آماده کنند که در آن‌ها توانایی‌هایی مثل خلاقیت رشد یابد و موجب حل مسائل آینده گردد و به‌تبع آن کیفیت پردیس دانشگاهی را افزایش دهد. علاوه بر این لازم به توجه است که پایین بودن کیفیت پردیس دانشگاهی بر اساس آنچه در تحقیق حاضر مشاهده گردید، تهدیدی برای سیستم آموزشی در پردیس دانشگاهی محسوب می‌شود و ضروری است به این امر توجه نمود که رضایت دانشجویان از کیفیت پردیس دانشگاهی از ضرورت‌های اساسی واحد دانشگاهی بوده و از مشکلات احتمالی آتی و تهدیدات پیش‌رو پیشگیری می‌نماید؛ بنابراین مسئولین پردیس دانشگاهی بایستی در خصوص ارتقای کیفیت خدمات و جلب رضایت یادگیرندگان اقدامات اساسی و به‌موقع انجام دهند. درنهایت لازم به ذکر است که نتایج پژوهش حاضر می‌تواند

مدیران، تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیران سازمانی و نیز پردیس‌های دانشگاهی را در زمینه برنامه‌ریزی در خصوص کیفیت و کمیت خدمات ارائه‌شده به دانشجویان یاری رساند.

سپاسگزاری

از تمامی مسئولین و دانشجویان پردیس‌های دانشگاه خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبایی که با همکاری خود انجام تحقیق حاضر را ممکن ساختند تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- _اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۷). تحلیلی بر توانمندی‌ها و کاستی‌های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**؛ ۶(۱): ۳۳-۵۸.
- _آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ همایی، رضا (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**؛ ۴(۴): ۶۷-۶۶.
- _اشرفی ریزی، حسن؛ کاظم‌پور، زهرا (۱۳۸۶). مدل لایب‌کوآل و کاربرد آن در کتابخانه‌های دانشگاهی. **فصلنامه‌ی کتاب**؛ ۷۰: ۲۱۴-۱۹۷.
- _بازرگان، عباس. آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها (۱۳۷۷). **فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**؛ شماره ۱۶ و ۱۵: ۱۳۵-۱۳۸.
- _بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ نوروزی، رضا علی (۱۳۸۵). بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان نخبه‌ی دانشگاه اصفهان از مؤلفه‌های آموزشی. **مجله‌ی روانشناسی**؛ ۱۰(۲): ۲۳۲-۲۴۷.
- _پیر خانفی، علیرضا؛ محمدزاده، علی (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر وضعیت خلاقیت در دانشگاه از دیدگاه اساتید و دانشجویان. **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**؛ ۴(۲): ۴۳-۵۳.
- _رحمانی، رمضان؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. **فصلنامه راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ا... (عج)**؛ ۱(۱): ۲۸-۳۹.
- _زوار، تقی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ عسگریان، مصطفی؛ نادری، عزت اله (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. **فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**؛ ۱۳(۴): ۶۷-۹۰.

- شیرکوند، شهرام (۱۳۸۰). روحیه و جوسازمانی. *مجله تدبیر*؛ ۱۲(۱۱۷): ۷۰-۹۶.
- شاهرزائی، رسول (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به‌منظور ارائه یک چارچوب ادراکی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵۶: ۴۱-۶۰.
- شرقی، علی (۱۳۹۰). تأثیر کیفیت معماری منظر پردیس دانشگاهی بر کاربرد آموزشی آن (تحلیل کارکردی نظریه بازسازی تمرکز ذهنی و مطالعه دانشجویان در فضای باز). *فصلنامه علمی پژوهشی باغ نظر*؛ ۱۸(۸): ۵۱-۶۲.
- شاهرخی، سید رسول (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به‌منظور ارائه یک چارچوب ادراکی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*؛ شماره ۵۶: ۴۱-۶۰.
- صابریان، معصومه؛ حاجی آقاجانی، سعید؛ غفاری، پروین؛ راهب، قربانی (۱۳۸۶). فرهنگ کلاسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*؛ ۷(۱): ۱۴۳-۱۴۸.
- صادقی مال امیری، منصور؛ رئیسی، محبت (۱۳۸۹). ارائه مدل مفهومی برای سنجش خلاقیت. *دوماهنامه توسعه انسانی پلیس*؛ ۳۰: ۹۷-۱۱۲.
- علوی، کامران (۱۳۸۲). بررسی روند تحول قدرت بالقوه خلاقیت کودکان و اثرات آموزش مهارت‌های زندگی در پرورش آن (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- غنچی، مستانه؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی، یوسف (۱۳۹۱). تحلیل عاملی مؤلفه‌های مدیریتی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. *فصلنامه پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی*؛ ۵(۲): ۱-۱۸.
- فاضلی، نعمت‌الله. خلاقیت و فرهنگ - نقدی بر رویکردهای عامیانه به خلاقیت (۱۳۸۷). *مجله رشد علوم اجتماعی*؛ ۱۱(۳): ۶-۱۹.
- فرج‌اللهی، مهران؛ حقیقی، فهیمه السادات؛ ژاله پور، سوسن (۱۳۸۷). ارزیابی درونی عوامل کیفیت بخش به فعالیت‌های گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور. *مجله نامه‌ی آموزش عالی*؛ ۱(۴): ۹-۳۱.
- محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل و دیگران (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

_ محبی امین، سکینه؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ امین یزدی، امیر (۱۳۹۲). وضعیت تدریس خلاق از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*؛ ۱۳(۶): ۵۱۸-۵۰۹.

_ معینی کیا، مهدی (۱۳۹۱). ارائه‌ی مدلی برای شناسایی تأثیر کیفیت خدمات اصلی و پشتیبانی یادگیری از طریق راهبردهای انگیزش برای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور. تز دکترای دانشگاه پیام نور تهران: مرکز تحصیلات تکمیلی.

_ محمدی، رضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسین؛ پرند، کورش (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی: مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

_ مقیمی، سید محمد؛ رمضان، مجید (۱۳۹۰). *پژوهشنامه مدیریت*، جلد دوازدهم، تهران: انتشارات راه‌دان.

_ نوری، ابوالقاسم؛ معرفاوی، ابراهیم (۱۳۸۲). رابطه عوامل آموزشگاهی و خانوادگی مؤثر بر خلاقیت دانش آموزان. *مجله دانش و پژوهش روانشناسی*؛ ۱۸: ۱۳۳-۱۶۰.

_Anderson, T(۲۰۰۳). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*, (Pp. ۱۲۹—۱۴۴). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

_Aschenbrenner MS(۲۰۰۸). Analysis of creative and effective teaching behaviors of university nstructors [dissertation]. Columbia: University of Missouri.

_Afzalakhani M, Naderi E, Shariatmadari A, Seif Naraghi M(۲۰۱۰). [A Survey on Iranian high school curriculum structure from the viewpoints of faculty members and curriculum specialists in order to present a suitable model for development of creativity among students]. *Quarterly Journal Of Educational Leadership & Administration*. ۴(۱): ۹-۳۶.

_Bolliger, D. U. & Wasilik, O(۲۰۰۹). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*: ۳۰(۱): ۱۰۳۱۱۶. doi:۱۰.۱۰۸۰/۰۱۵۸۷۹۱۰۹۰۲۸۴۵۹۴۹.

_Campbell, D. F.J. & Carayannis, E. G(۲۰۱۳). *Epistemic Governance in Higher Education, Quality Enhancement of Universities for Development*. www.springer.com.

_Christensen, C.M. & Eyring, Henry.J(۲۰۱۱). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, <https://www.amazon.com>.

Carr, S(۲۰۰۰). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. *Chronicles of Higher Education*: ۴۶(۲۳): ۳۹-۴۱.

Douglas, A. & Douglas, J(۲۰۰۶). Campus spies? Using mystery student to evaluate university performance. *Educational Research*; ۴۸(۱): ۱۱۱-۱۱۹.

Ekvall G. Creative Climate. In Mark A. Runco, & Steven R(۱۹۹۹). Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, Vol ۱. New York: Academic Press: ۴۰۳-۴۱۳.

Florida, R(۲۰۰۵). *The Rise of the Creative Class*: New York: Harper Business; ۱-۶.

Garrison, D. R(۲۰۰۳). Self-directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*, (Pp. ۱۶۰-۱۶۸), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ginns, P. Prosser, M. & Barrie, S(۲۰۰۷). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*: ۳۲(۵): ۴۱-۵۲.

Ginns, P. M. Prosser and S. Barrie(۲۰۰۷). Students' Perceptions of Teaching Quality in Higher Education: The Perspective of Currently Enrolled Students. *Studies in Higher Education*; ۳۲(۵).

Husson W. J. & Waterman E. K(۲۰۰۲). Quality measures in distance learning. *Higher Education in Europe*; ۲۷(۳): ۲۵۳-۲۶۰. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۳۷۹۷۷۲۰۲۲۰۰۰۱۴۹۸۹.

Kuh, G. D(۲۰۰۷). How to help student's achievement. *Chronicle of Higher Education*; ۴۱: ۳۲-۴۵.

Miller, B. A(۲۰۰۷). *Assessing organization performance in higher education*. John Wiley and sons Inc.

Maguad.A.Ben,Krone.M.Robert(۲۰۱۲). *Managing for Quality in Higher Education:A Systems Perspective;An Instructional Text for Teaching the Quality Sciences*.bookboon.com.

Pazargadi, M. Mirani-Ashtiani, R. & Akbari, N(۲۰۰۵). Survey of quality directing of the Esfahan universitiesmaster students. *Institute for Research and Planning in Higher Education*:۲(۵۱): ۴۳۳-۴۵۱.

Rumble, G(۲۰۰۰). Student support in distance education in the ۲۱st century: Learning from service management. *Distance Education*: ۲۱(۲): ۲۱۶-۲۳۵.

Rice G(۲۰۰۶). individual values, Organizational Context, and self-perceptions of employee creativity: Evidence from Egyptian organizations. *Journal of Business Research*. ۵۹ (۲): ۲۳۳-۲۴۱.

_Sammons, M(۲۰۰۳). Exploring the new conception of teaching and learning in distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), Handbook of distance education, (pp. ۳۸۷—۳۹۷). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

_Sirvanci, M. B(۲۰۰۴). Critical issues for TQM implementation in higher education, The TQM Magazine: ۱۶(۶): ۳۲۸-۳۸۶.

_Stephen, H(۲۰۰۶). Global Issues in Higher Education. e-Journal U.S.A, Available at: <http://usinfo.state.gov/journals/itgic/۰۲۰۶/ijge/ijge۰۲۰۶.pdf>.

_Simonton DK(۱۹۹۹). Genius, Creativity, and Leadership: Histriometric Inquiries. Bloomington: Iuniverse.

_Sahney, S. Banwet, D. K. & Karunes, S(۲۰۰۶). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis. Total Quality Management; ۱۷(۲): ۲۶۵-۲۸۵.

_Zahabioun L, Ahmadi GHR(۲۰۰۹). [creative thinking and its relation to students academic achievement]. Research in Curriculum Planning A Quarterly Journal Of Science and Research Islamic Azad University-Khorasgan (Isfahan) Branch. ۱(۲۱): ۶۱-۷۸.

_ [www. old.msrt.ir](http://www.old.msrt.ir).

_ [www. rc.majlis.ir](http://www.rc.majlis.ir).