

نقش جو خلاق کلاس درس در پیش بینی مؤلفه‌ی کیفیت

پر迪س‌های دانشگاهی^۱

شیوا جوانمردی^۲

چکیده

تبیین کیفیت پر迪س دانشگاهی به فهم شرایط محیطی نیاز دارد و یکی از اشکال شرایط محیطی جو خلاق کلاس درس در درون پر迪س دانشگاهی می‌باشد که خود از چندین بعد تشکیل یافته است. از این‌رو پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش جو خلاق کلاس درس (به تفکیک ابعاد دهگانه) در پیش‌بینی مؤلفه‌ی کیفیت پر迪س‌های دانشگاهی انجام گرفت. روش‌شناسی پژوهش از نوع پیمایش و توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان تحصیلات تکمیلی پر迪س‌های دانشگاه خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبائی 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 پایابی $\alpha = 0.94$) و پرسشنامه‌ی کیفیت پر迪س دانشگاهی (با پایابی $\alpha = 0.99$) به کار گرفته شد. روایی محتوایی ابزارها نیز با نظر اساتید تأیید گردید. درنهایت 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 پر迪س دانشگاه‌های خوارزمی، بهشتی و علامه طباطبائی انجام گرفت است.

^۲. دانشجوی دکتری آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، پست الکترونیک: shjavan1365@gmail.com

۱۳۴ / فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران* سال هشتم* شماره دوم* تابستان ۱۳۹۵

تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد مؤلفه های جو خلاق کلاس درس به گونه معنی داری توان تبیین $R^2 = 0.31$ از واریانس مؤلفه کیفیت پر迪س دانشگاهی را دارا هستند ($R = 0.56$, $F_{(1,10)} = 13.7$ و $P < 0.001$) و سهم مؤلفه حمایت از ایده ها ($\beta = 0.408$) و اعتماد و اطمینان ($\beta = 0.347$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی دار است و سهم بقیه مؤلفه های ارائه شده معنی دار نیست. همچنین بین وضعیت موجود و مطلوب پر迪س دانشگاهی شکاف وجود دارد و بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا از نظر جو خلاق کلاس و کیفیت پر迪س دانشگاهی تفاوت معنی دار وجود ندارد.

واژگان کلیدی:

خلاقیت، جو خلاق کلاس درس، کیفیت آموزش عالی، پر迪س دانشگاهی

مقدمه و بیان مستله

پر迪س های دانشگاهی شعبه هایی از دانشگاه های دولتی یا سراسری هستند که طبق مجوزی که از مجلس شورای اسلامی برای دانشگاه های دولتی گرفته شده است، فعالیت می کنند. درواقع بعضی از دانشگاه ها می توانند با تغییر اسم دانشگاه دولتی به پر迪س خود گردان همان دانشگاه شعباتی ایجاد کرده و شروع به جذب دانشجو کنند. لازم به ذکر است پر迪س دانشگاهی به عنوان بخشی از ساختار دانشگاه می باشد که زیر نظر معاونت آموزشی دانشگاه اداره می شود. با توجه به روند رو به رشد علاقه متقارضیان به ورود به مقاطع تحصیلات تکمیلی، شعبات پر迪س ایجاد شدند تا بخشی از حجم داوطلبان مورد نظر را جذب و البته از این طریق نیز بخشی از بودجه موردنیاز دانشگاه به واسطه شهریه دریافتی از دانشجو جبران شود. معمولاً کیفیت پر迪س ها طی چند سال اخیر که از زمان بازگشایی آنها می گذرد زیر سوال رفته است؛ هم به لحاظ علمی و آموزشی و هم به لحاظ امکانات آموزشی و فیزیکی که برای دانشجویان فراهم می کنند؛ به همین جهت محقق بر آن شد که تحقیقی در زمینه کیفیت پر迪س ها با توجه خلاصه مطالعاتی موجود انجام داده و ارتباط آن را با جو خلاق در کلاس درس در پر迪س های دانشگاهی مورد بررسی قرار دهد. متأسفانه سیستم آموزش عالی کشور بیشتر استاد محور بوده و کمتر از خلاقیت، ایده ها و ابتکارات دانشجویان در ارائه مطالب آموزشی و نحوه تدریس کمک گرفته می شود. این در حالی است که بسیاری از دانشگاه های 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 به عنوان بخش مهم و تأثیرگذار بر نحوه ارائه کیفیت خدمات آموزشی بهره می برند. به همین سبب لزوم بررسی بیشتر در ارتباط با این حوزه مورد توجه است. کیفیت امروزه در رأس امور سازمان ها 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 پردازی‌های دانشگاهی هست (رحمانی و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹). از طرفی دیگر، جوامع زمانی می‌توانند در عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی، علمی، فنی و فرهنگی بدرخشنده باشند 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 ملزمومات 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 بالاتر از متوسط رخ می‌دهد، فرد خلاق ویژگی‌هایی مانند حس کنجکاوی، 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 رفاقتارهای فرهنگی آنان در نظر گرفته شود. پریلتنسکی^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 به عنوان سازمان‌های اثرگذار حرکت کردن و تا حدی جلو رفتند که نقش و اهمیت تولید دانش (خلاقیت علمی) را به عنوان نقش و کارکرده 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 مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه تعریف شده است (پیرخائفی و محمدزاده، ۱۳۸۹، ص: ۴۳-۵۳). در حال حاضر نظام آموزش عالی ایران به دلیل تأکید بر حفظ یافته‌ها 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). برنامه‌های درسی و سایر عوامل محیط کلاس درس باید زمینه رشد و شکوفایی استعداد و خلاقیت دانشجویان را فراهم آورد. میکر^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 می‌شود؛ بنابراین مشخص ساختن راهبردهای یاددهی و یادگیری مؤثر برای دانشجویان در راستای ارتقا سطح علمی و تحریک خلاقیت در آن‌ها 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 مجموعه‌ای از صفات منحصر به فرد، از جمله احساسات، ارزش‌ها، نیازها و انگیزه‌ها را با خود به کلاس می‌آورند (صابریان، حاجی آقا جانی، غفاری، قربانی، ۱۳۸۶، ص: ۱۴۳-۱۴۸). این خصوصیات شخصی و پاره فرهنگ‌ها، بر یکدیگر تأثیر گذاشته و فرهنگ جدیدی را به وجود می‌آورد. باید دانست که هویت، شخصیت و رفتار افراد می‌تواند به مرور تحت تأثیر فرهنگ سازمان قرار گیرد که منتج به ماشینی شدن، عدم رضایت و انزعاج و یا خلاق شدن آن‌ها گردد (شیرکوند، ۱۳۸۰، ص: ۷۰-۹۶). نحوه برداشت دانشجویان از جو کلاسی و احساس آن‌ها در مورد رفتار مدرسين و همکلاسی‌ها، نیز می‌تواند منجر به بروز رفتارهای سازگار یا ناسازگارانه گردد. بعضی متخصصین معتقدند نادیده انگاشتن فرهنگ فرآگیران یعنی نادیده گرفتن وجود آن‌هاست (صابریان و همکاران، ۱۳۸۶، ص: ۱۴۳-۱۴۸). شیوه‌های سنتی آموزش کمکی به رشد و پیشبرد خلاقیت در فرآگیران نمی‌کند، لازمه این کار ایجاد فضای مناسب و مطمئن در کلاس توسط استاد و استفاده از روش‌های آموزشی فعلی و اکتشافی در کلاس است (ذهابیون، احمدی، ۲۰۰۹، ص: ۶۱-۷۸). نقش اساتید در بهره‌گیری از شیوه‌های نوین تدریس و الگوپذیری از روش‌های موفق در خلق خلاقیت در کلاس بسیار مؤثر است. اکوال^۲ محیط آموزشی را مجموعه‌ای از نگرش‌ها، احساس‌ها و رفتارها می‌داند که بر نوآوری، رضایت و کارایی افراد مؤثر است. وی در مطالعه خود ده عامل چالش، آزادی، حمایت از ایده‌ها، اعتماد و اطمینان، مباحثه، تضاد، خطرپذیری، فرصت دادن به ایده‌ها، سرزنشگی و پویایی، شادمانی و شوخ‌طبعی را در ایجاد یک محیط خلاق تأثیرگذار می‌داند (محبی، 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 این‌رو 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 بسترهای 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 به‌گونه‌ای عمل می‌کند که دانشجویان بدون ترس از تماسخ‌همکلاسی‌ها 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 سرزنشگی و پویایی است معمولاً تحرک و پویایی زیادی بین اعضا کلاس وجود دارد. واقعیت تازه‌ای در کلاس به وجود می‌آید. در محیط‌های دارای شادمانی و شوخ طبعی 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 محسیا 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 منصه ظهور رساندن و توانمندی‌های خود دارند، چراکه بدون ترس از تماسخ و یا برخورد نامناسب استاد یا فرآگیران در تضاد با موضوع مطرح شده به شیوه‌ای نادرست، در مورد ایده‌ها و توانمندی‌های خود صحبت می‌کند. محیط کلاس‌هایی که امکان ایجاد ریسک و خطرپذیری را برای فرآگیران در راستای بیان تمام افکار مرتبط و گاهی غیر مرتبط در ارتباط با ایده و نظرات خود، فراهم سازد. تحریک فرآگیران 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 پرديس دانشگاهی لازم به ذکر است که برتری یک کشور بیش از آن که به منابع طبیعی یا ظرفیت‌های موجود صنعتی متنکی باشد، به پویایی نظام آموزش عالی آن کشور بستگی دارد. درواقع دانشگاه بازتاب پیشرفت کشور و سرمایه انسانی آن محسوب می‌شود (فلوریدا، ۲۰۰۵، ص: ۶-۱). بر همین مبنای در غالب کشورهای پیشرفت‌هه در حال توسعه حل مسائل و رفع نیازمندی‌های اهداف توسعه ملی بر عهده دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است و امروزه، بیش تر کشورهای جهان سوم بر این باورند که پایه اصلی توسعه ملی گسترش کمی و کیفی سریع فرصت‌های آموزشی است و درواقع هرچه آموزش بیش تر و باکیفیت بهتر ارائه شود، توسعه ملی سریع تر صورت خواهد گرفت (شهرضائی، ۱۳۸۹، ص: ۴۱-۶۰). در همین راستا بالدراستون (۲۰۰۰) اظهار می‌کند که دانشگاه به عنوان اصلی ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن نقش حساسی را بر عهده دارد، از این رو 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 به خوبی عمل کند، توجه بیش تر 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 تكمیلی در دو دهه گذشته با چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثیر 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 او را فردی جستجوگر، دارای تمایلات یادگیری مادام‌ال عمر 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 به عنوان مراجع و مشتریان و به آموزش عالی به عنوان کالایی که مانند هر محصول دیگر قابل بسته‌بندی،

نقش جو خلاق کلاس درس در پیش بینی مؤلفه‌ی کیفیت... / ۱۳۹

تجارت و فروش است، نگریسته شود و بهویله 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 وادر به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است (اندرسون، ۲۰۰۳؛ سامنز، ۲۰۰۳؛ گریسون، ۲۰۰۷؛ گینس و بری، ۲۰۰۷؛ رامبل، ۲۰۰۰ به نقل از: رحمانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹؛ غنجی، 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 الزاماً است. درواقع موضوع کیفیت، بهبود و تضمین آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی 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، میرزامحمدی و پرنده، ۱۳۸۶).

افزایش تقاضا برای تحصیلات دانشگاهی و نیاز مبرم به رشد مراکر دانشگاهی دریکی دو دهه اخیر (شرقی، ۱۳۹۰، ص: ۵۱-۶۲)، تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها و تنوع بخشی 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 بنده "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 مقاضیان 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 مقاضیان 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 کیمیت 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 رضایت‌یادگیرندها عنصر مهمی در خصوص ترک تحصیل یادگیرندها و یا ماندگاری آنان در سیستم آموزشی است. نظام‌های آموزش عالی همچون پردیس‌های دانشگاهی به عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش چشم‌گیری در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارند. 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 این‌رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها به‌منظور 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 انکارنایپذیر است (غنجی 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 به‌منظور 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). استینفن (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 مجهر به فناوری، تجهیزات مدرن، دسترسی به بانک‌های اطلاعاتی و خدمات رفاهی مناسب نیازمند است. نمی‌توان انتظار داشت که دانشگاه در فضای نامرتب و به‌صرف 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 دانشگاه‌ها 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 (غنجی و همکاران، ۱۳۹۱، ص: ۱۸-۱). به عبارت بهتر، موجبات کیفیت پر迪س دانشگاهی نه در خلا، بلکه در شرایط خاص محیطی شکل می‌گیرند و درنتیجه، توضیح و تبیین کیفیت پر迪س دانشگاهی به فهم شرایط محیطی نیاز دارد و یکی از اشکال شرایط محیطی جو خلاق کلاس درس در درون پر迪س دانشگاهی می‌باشد که خود از چندین بعد تشکیل یافته است. حال با توجه به نکات مطروحة فوق و جایگاه جو خلاق کلاس و کیفیت پر迪س دانشگاهی و عوامل مؤثر بر آن در فرایند توسعه ملی به طور اعم و توسعه پر迪س‌های دانشگاهی کشور به طور اخص و همچنین با عنایت به ضرورت تأکید بر توسعه فرایند کیفیت‌بخشی در فعالیت‌های دانشگاه‌های جامع نظری دانشگاه خوارزمی به عنوان اولین مؤسسه آموزش عالی ایران و دانشگاه‌های تخصصی نظری علامه طباطبائی و شهید بهشتی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه‌های تخصصی علوم انسانی و همچنین با توجه به این که دانشجویان به عنوان بخشی از دروندادهای دانشگاه و از ذینفعان اصلی آن به عنوان مرجع مناسبی برای ارزیابی کیفیت دانشگاه می‌توانند تصویر مناسبی از وضعیت دانشگاه ارائه کنند (آراسته و همکاران، ۱۳۸۷؛ داگلاس و داگلاس، ۲۰۰۶؛ میلس، ۲۰۰۷؛ هاسون و واترمن، ۲۰۰۲؛ گینس، بری، ۲۰۰۷؛ اشرفی‌ریزی، کاظمپور، ۱۳۸۶، ص: ۱۹۷-۲۱۴)؛ و با توجه به خلا مطالعاتی موجود در زمینه کیفیت پر迪س‌های 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 پر迪س‌های دانشگاهی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در پی یافتن پاسخی برای سوال‌های پژوهش بدین شرح انجام شد:

۱. وضعیت کیفیت پر迪س‌های دانشگاهی چگونه است؟
۲. آیا بین جو خلاق در کلاس (به تفکیک ابعاد دهگانه) و کیفیت پر迪س دانشگاهی رابطه وجود دارد؟
۳. آیا تفاوتی در دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در خصوص مؤلفه‌های جو خلاق کلاس و کیفیت پر迪س 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 می کند یا می توان گفت دانش جدید به صورت کاندیدای احتمالی برای دانش خلاق توجیه می شود... بدون خلاقیت، ورودی دانش برای فرایند نوآوری با محدودیت های جدی مواجه می شود (۱ کمبل، کری آنس، ۲۰۱۳، ص: ۳۴). گلیفورد^۲ (۱۹۶۱) در ضمن مطالعه هوش، دریافت که یک نوع تفکر به نام «واگر» در فعالیت های ذهنی وجود دارد که فرایندی غیر منطقی است و در موقعیت های تازه و مبهم بروز می کند و پاسخ های متعددی را به وجود می آورد، در حالی که 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 مؤلفه های 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 آماده سازی، سپس نهفته گی، اشراق و مرحله آخر، ایده است. گلیفورد و والاس، هر دو، به نکته های اساسی اشاره دارند و آن حالت ادراک غیر معمول و غیر منطقی است که محدود به برنامه ریزی نیست، در حالی که دیگر فرایندهای شناختی، به ویژه تفکر، حاصل برنامه ریزی و جریانی مرحله ای است. استرنبرگ^۴ در تحقیقی که در سال ۱۹۹۱ انجام داد، بر اساس مدل سرمایه گذاری خلاقیت، معتقد است که افراد خلاق تمايل به خرید کم و توان فروش زیاد ایده ها دارند. بر طبق این تئوری خلاقیت مستلزم شش منبع متمایز و مرتبط به هم است: ۱. توانایی های فکری ۲. دانش^۵. شیوه های تفکر^۶. شخصیت^۷. انگیزش^۸. محیط: افراد خلاق عموماً در داخل محیط های حمایتی بیشتر امکان ظهور می یابند (صادقی مال امیری، رئیسی، ۱۳۸۹، ص: ۹۷-۱۱۲) و برولين^۹ (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 سال های ۱۹۵۰ عمدهاً مبنی بر شخصیت افراد خلاق بوده است. جریان دوم به مطالعه شناخت مربوط است. در جریان دوم مطالعه درباره ویژگی های ادراکی، فکری و هوشمندانه افراد خلاق موضوعیت پیدا کرد و در جریان سوم به آموزش و تحریک خلاقیت به طور جدی پرداخته شد (پیر خانفی و محمدزاده، ۱۳۸۹، ص: ۴۳-۵۳). سایمونتون (۱۹۹۹) در تحقیق خود نتیجه گیری 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) درنتیجه پژوهش خود بیان کرده است که رفتار تحکم آمیز مدیر رابطه منفی با خلاقیت کارکنان دارد. همچنین میزان رفتار خلاق کارکنان در سازمان‌هایی که کنترل مستقیم و ساختار سلسله مراتبی 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 درزمینه نوع ساختار سازمانی (مکانیک یا ارگانیک) آموزشگاه انجام داد نشان داد که بین ساختار سازمانی از نوع مکانیک و خلاقیت سازمانی و ابعاد شش گانه آن (تحمل شکست، قبول ابهام، تشویق ایده‌های جدید، پذیریش تغییر، تحمل تضاد و کنترل بیرونی کم) رابطه منفی معنادار وجود دارد (افضل‌آخانی، نادری، شریعتمداری و نراغی، ۲۰۱۰، ص: ۹-۳۶). تحقیق پیرخائفی 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 معروف‌اوی (۱۳۸۲) نیز پژوهشی را باهدف تعیین رابطه عوامل آموزشگاهی با خلاقیت فراگیران را انجام داده که نتایج حاکی از آن است که روش تدریس معلم با خلاقیت رابطه معنی‌داری ندارد (نوری، معروف‌اوی، ۱۳۸۲، ص: ۱۳۳-۱۶۰).

مؤلفه دیگر پژوهش حاضر کیفیت پردازی 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؟

► کیفیت به معنای مناسب بودن برای استفاده؟

► کیفیت به معنای پیشرفت؟

^۱. quality

^۲. fitness for purpose

^۳. fitness for use

- کیفیت به معنای تعالیٰ^۱؟
- کیفیت به معنای دگرگونی^۲؟

➤ کیفیت به معنای اشتباہات صفر^۳ (رحمانی و فتحی و اجارگاه، 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 (سائی، 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 تجارت افراد معنی پیدا می‌کند (زوار، بهرنگی، عسگریان و نادری، ۱۳۸۷، ص: ۶۷-۹۰). برخی از رویکردهای موجود به کیفیت به‌طور خلاصه عبارتنداز (معینی‌کیا، ۱۳۹۱):

➤ کیفیت به عنوان تعالیٰ: استثنایی بودن و خاص بودن؛ یعنی عملکردی فراتر از انتظارات مشتریان داشتن.

➤ کیفیت به عنوان تناسب باهدف: یک پدیده هر اندازه که برآورده خواسته‌های اظهارشده مشتریان باشد و یا هر اندازه سازمان را به هدف‌های از قبل تعیین شده 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 به عنوان آستانه: از این دیدگاه هر برنامه یا مؤسسه‌ی آموزشی که مطابق با حداقل انتظارات بیان شده، یا متوسط انتظارات بیان شده به عنوان آستانه باشد دارای کیفیت است.

➤ کیفیت به عنوان اشتباہات صفر: بیشتر در بخش صنعت رایج است و به معنای فقدان اشتباہ در تولید محصولات است.

کیفیت به عنوان رضایت مصرف‌کننده: هر اندازه که آموزش عالی بتواند خواسته‌های مشتریان (دانشجویان، خانواده‌ها و جامعه را به صورت 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 ازجمله نهاد دانشگاه، همواره به دنبال رشد و بهبود همیشگی خود باشند، سعی می‌کنند تا آنجا توان دارند عملکرد وسیع‌تر و بهتری داشته باشند. آن‌ها به طور مستمر به دنبال افزایش کیفیت و کیفیت آنچه انجام می‌دهند، هستند^۱ (کریستنسن، ۲۰۱۱). فایگنبا姆 معتقد بود هر فرد یا نقشی در برابر کیفیت سازمان مسئول است. وی معتقد بود برای ارتقا همکاری و بهره‌وری و همکاری یا به نوعی 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 دهن. دیدگاه فایگنبا姆 اعتباری به او بخشید که منجر شد به مفهوم هزینه کیفیت رویکرد مدیریت جامع کیفی را به عنوان یکی از راه‌های اندازه‌گیری منافع قبول داشت. درواقع وی اعتقاد داشت کیفیت یعنی توافقی یک محصول در برآوردن هدف مورد نظر که با حداقل هزینه ممکن تولید شده باشد (مکوید و کرون، ۲۰۱۲، ص: ۲۴). نظام آموزش عالی به عنوان پدیده‌ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متداول و متوازن آن نیز باید در هر دو بعد کمی و کیفی بهموزات 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 ازجمله 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 اختلاف نظرهایی 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 متراffد 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 «حال ویژه» از نظام آموزش عالی می‌داند که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخصی است که پاسخ‌گویی 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 فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۷، ص: ۲۸-۳۹).

^۱. Christensen^۲. Maguad & Krone

ازنظر 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 با هدف‌ها، 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 کریتز، ۲۰۰۶، ص: ۲۸۵-۲۶۵). 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، ۱۳۷۶). حسینی (۱۳۷۶) اشاره می‌کند که در بررسی کیفیت دانشگاهی سه دیدگاه عمدۀ 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: ۴۷-۶۱). در کتاب 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 چکونه 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 ازنظر 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 جهانی‌شدن از دیدگاه دانشجویان به بررسی کیفیت در محورهای تسلط علمی و فنی استادان، مناسب بودن محتواهای 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 سلط علمی و فنی استادان و دسترسی دانشجویان به منابع علمی به گونه‌ی معنی داری بالاتر از حد متوسط است. در مقابل میانگین محتوای علمی درسی استادان، نحوه ارزشیابی دانشجویان، تناسب شیوه‌های تدریس استادان و فضای فیزیکی دانشگاه‌ها به گوی معنی داری 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 (فرج‌اللهی، حقیقی و ژاله‌پور، ۱۳۸۷، ص: ۹-۳۱).

روشن 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 طباطبائی و پردیس دانشگاه بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵، 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 $n = 116$ 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 30 گویه می‌باشد و در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (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 60 نشان‌دهنده کیفیت پایین پردیس، امتیاز 60 تا 105 نشان‌دهنده کیفیت متوسط پردیس و امتیاز بالاتر از 105 نشان‌دهنده کیفیت بالای پردیس دانشگاهی می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی روایی ابزار از نظرات دو تن از استادی علوم تربیتی و یک نفر متخصص تحقیقات آموزشی بهره گرفته شد. پس از اعمال نظرات ایشان پرسشنامه نهایی آمده گردید و جهت سنجش 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 پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، نظری ندارم، موافق و کاملاً موافق) می‌باشد. در این ابزار امتیاز ۱ نشانه حداقل گرایش و امتیاز ۵ به معنای حداقل گرایش مثبت محسوب گردید و نمره کل پرسشنامه بین حداقل نمره ۱ تا حداقل 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 محتواهی 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 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 سوالات، 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، نرم‌الی 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 مذکور 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 بر حسب جنسیت، پردیس دانشگاهی و مقطع تحصیلی

مقطع تحصیلی		پردیس		جنسیت			
دکتری	کارشناسی ارشد	علم‌آموزی	شهید	خوارزمی	مؤنث	مذکور	درصد
۲۹/۳	۷۰/۷	۳۴/۵	۲۱/۹	۳۳/۶	۶۰/۳	۳۹/۷	۲۹/۷
۳۴	۸۲	۴۰	۳۷	۳۹	۷۰	۴۶	فراوانی

جدول ۱ بیانگر وضعیت توصیفی افراد نمونه‌گیری شده بر حسب جنسیت، پردیس دانشگاهی و مقطع تحصیلی است که بر حسب درصد و میزان فراوانی آن تعیین گردیده است. از تعداد ۱۱۶ نفر که پرسشنامه در بین آنان توزیع شده بود، ۳۹/۷ درصد مذکور 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 بر حسب 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 پردازش‌های دانشگاهی

Adj. R ^۲	R ^۲	R	sig	F	مجدلور میانگین	df	مجموع مجدلورات	رگرسیون
.۰/۲۵	.۰/۳۱	.۰/۵۶	.۰/۰۰۱>۰/۰۰۰	۴/۸۶	.۰/۰۵۵	۱۰۵	۵/۷۳۵	باقیمانده
						۱۱۵	۸/۳۸۹	کل
Sig	t				ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	متغیرهای پیش‌بین	
.۰/۰۰۱>۰/۰۰۰	۱۸/۰۶				.۰/۱۹۶	۳/۵۴	مقدار ثابت	
.۰/۰۹	.۰/۵۳				.۰/۰۰۷	.۰/۰۰۴	چالش	
.۰/۸۹	.۰/۱۳				.۰/۰۰۷	.۰/۰۰۱	آزادی	
.۰/۰۰۸	-۲/۷				.۰/۰۱	-۰/۰۲۶	حمایت از ایده	
.۰/۰۲	۲/۳۱				.۰/۰۰۶	.۰/۰۱۱	اعتماد و اطمینان	
.۰/۳۰	-۱/۰۲				.۰/۰۰۸	-۰/۰۰۹	مباحثه	
.۰/۶۷	-۰/۴۲				.۰/۰۰۸	-۰/۰۰۴	تضاد	
.۰/۱۵	۱/۴۲				.۰/۰۱	.۰/۰۱۴	خطرپذیری	
.۰/۰۶	۱/۸۸				.۰/۰۱	.۰/۰۱۹	زمان دادن به ایده	

نقش جو خلاق کلاس درس در پیش بینی مؤلفه‌ی کیفیت.../ ۱۵۱

سرزنده‌گی و پویایی	۰/۰۳۲	۰/۰۱۶	۰/۲۶۷	۱/۹۴	۰/۰۵
شادمانی و شوخ طبیعی	۰/۰۱۹	۰/۰۱۸	۰/۱۳۴	۱/۰۳	۰.-۳۰

بر اساس نتایج جدول ۲؛ $R = ۰/۰۵۶$ ، $F_{(۱۰,۱۰)} = ۱۳/۷$ 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 پردازی‌های دانشگاهی را دارا هستند که سهم مؤلفه حمایت از ایده‌ها ($\beta = -0/۴۰۸$) و مؤلفه اعتماد و اطمینان ($\beta = 0/۳۴۷$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است و سهم بقیه مؤلفه‌های جو خلاق ارائه‌شده معنی‌دار نیست.

سوال دوم: وضعیت کیفیت پردازی‌های دانشگاهی چگونه است؟

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

بعاد کیفیت	کیفیت برنامه‌های آموزشی
کیفیت تدریس	کیفیت ادراک شده (۰/۱۳) (۱۰/۵)
کیفیت منابع و امکانات	کیفیت انتظار (۰/۳۲) (۱۴)
کیفیت اهداف	کیفیت ادراک شده (۰/۱۲) (۶)
کیفیت حمایت	کیفیت انتظار (۰/۲۶) (۱۳/۵۰)
کیفیت پردازی دانشگاهی	کیفیت داشت (۰/۷۸) (۶۷/۵۰)

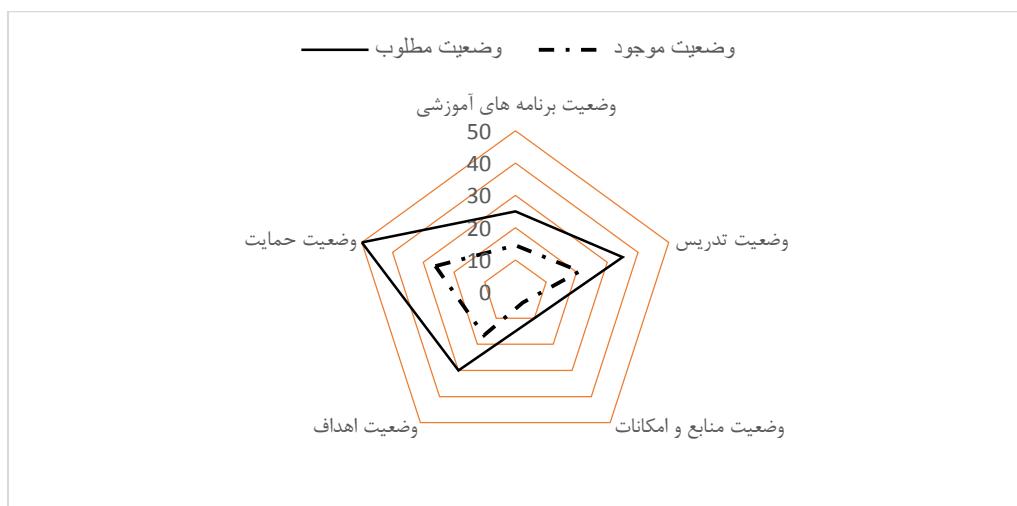
(اعداد داخل پرانتز، انحراف معیار مقادیر را نشان می‌دهند)

نتایج جدول ۳ و نمودار ۱ نشان می‌دهد که در بین ابعاد کیفیت پردازی دانشگاهی شکاف قابل توجهی وجود دارد و بالاترین شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب مربوط به بعد حمایت ($۲/۷۰ \pm ۲/۷۰$) 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 پر迪س
دانشگاهی تفاوت وجود دارد؟

با توجه به این‌که توزیع داده‌ها نرمال نبود برای بررسی فرضیه حاضر از آزمون ناپارامتریک یومان وینتی استفاده شد.



نمودار ۱: وضعیت ابعاد پنج گانه‌ی کیفیت پر迪س دانشگاهی در حالت ادراک شده و مورد انتظار

جدول ۴: وضعیت توصیفی و رتبه میانگین جو خلاق و کیفیت پر迪س دانشگاهی از نظر دانشجویان

		مؤلفه	قطع تحصیلی	رتبه میانگین	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
۲۷/۴۵	۱۹۰/۹۳	کارشناسی ارشد	جو خلاق کلاس درس	۵۷/۴۳	۸۲	۱۹۰/۹۳	۲۷/۴۵
		دکترا	دکترا	۶۱/۰۹	۳۴		
۱۸/۵۴	۷۹/۹۹	کارشناسی ارشد	کیفیت موجود پر迪س	۵۹/۰۱	۸۲	۷۹/۹۹	۱۸/۵۴
		دکترا	دکترا	۵۷/۲۶	۳۴		
۲۶/۳۲	۱۳۲/۰۲	کارشناسی ارشد	کیفیت مطلوب پر迪س	۵۹/۵۸	۸۲	۱۳۲/۰۲	۲۶/۳۲
		دکترا	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 پر迪س و کمترین تفاوت بین رتبه میانگین دانشجویان کارشناسی ارشد (۵۹/۰۱) و دکترا (۵۷/۲۶) در مؤلفه کیفیت موجود پر迪س می‌باشد.

جدول ۵: مقایسه میانگین دیدگاه دانشجویان در مورد جو خلاق و کیفیت پر迪س دانشگاهی

مقدار بیومان ویتنی	مقدار ویلکاکسون	مقدار Z	معنی داری	جو خلاق کلاس درس	کیفیت موجود پر迪س	کیفیت مطلوب پر迪س
۱۳۰۶/۰۰۰	۴۷۰۹/۰۰۰	-۰/۵۳۴		۱۳۰۶/۰۰۰	۱۳۵۲/۰۰۰	۱۳۰۵/۵۰۰
					۱۹۴۷/۰۰۰	۱۹۰۰/۵۰۰
					-۰/۲۵۵	-۰/۵۸۱
					۰/۷۹	۰/۵۶

طبق جدول ۵ ملاحظه می‌شود که بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در عوامل جو خلاق کلاس درس ($P=0/05 > 0/05$), کیفیت موجود پر迪س دانشگاهی ($P=0/79 > 0/05$) و کیفیت مطلوب پر迪س دانشگاهی ($P=0/056 > 0/05$) 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 آن‌ها و ... می‌تواند نقش مؤثری در فراهم آوردن کیفیت واحد دانشگاهی داشته باشد، ازین‌رو تحقیق حاضر باهدف بررسی نقش جو خلاق کلاس درس به تفکیک ابعاد دهگانه در پیش‌بینی کیفیت پر迪س دانشگاهی در بین دانشجویان تحصیلات تكمیلی انجام گرفت. نتایج نشان داد مؤلفه‌های جو خلاق کلاس درس به گونه معنی‌داری توان تبیین واریانس مؤلفه کیفیت پر迪س دانشگاهی را دارا هستند و در بین ابعاد دهگانه سهم مؤلفه حمایت از ایده‌ها و اعتماد و اطمینان معنی‌دار است و سهم بقیه مؤلفه‌های ارائه شده معنی‌دار نیست. به نظر می‌رسد اساتید پر迪س‌های 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. به طور کلی 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 پردهی دانشگاهی تأثیرگذار بوده‌اند. علاوه بر این به نظر می‌رسد در کلاس‌های پردهی موردمطالعه، 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 پردهی دانشگاهی داشته است. همچنین بین دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا از نظر جو خلاق کلاس و کیفیت پردهی دانشگاهی تفاوت معنی دار وجود ندارد. به نظر می‌رسد مشابه بودن روال آموزشی در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری (آموزش در کار پژوهش) و داشتن تجارت مشترک بین دانشجویان هر دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری باعث گردیده در دیدگاه آن‌ها نسبت به جو خلاق کلاس و کیفیت پردهی دانشگاهی تفاوت معنی داری مشاهده نشود. علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر حاکی از این بود که از نظر دانشجویان تحصیلات تكمیلی بین وضعیت موجود و مطلوب پردهی 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 با تجربه، 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 پردهی دانشگاهی فاصله وجود دارد. یافته پژوهش حاضر با نتیجه پژوهش افضل خانی (۲۰۱۰) مبنی بر این که بین ساختار سازمانی از نوع مکانیک و خلاقیت سازمانی رابطه معنادار وجود دارد، با نتایج علوی (۱۳۸۲) مبنی بر این که بین خلاقیت کارکنان و جوسازمانی و ابعاد آن رابطه معنی داری 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 معنی داری پایین‌تر است، با یافته زوار و همکاران (۱۳۸۶) مبنی بر این که میانگین خدمات ارائه شده برای دانشجویان به گونه‌ی معنی داری از میانگین خدمات مورد انتظار آنان پایین‌تر است، با یافته آراسته و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر این که محتوای علمی درسی استادان، نحوه ارزشیابی دانشجویان، تناسب شیوه‌های تدریس استادان و فضای فیزیکی دانشگاه‌ها به گویی معنی داری 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 این 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؛ 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 معروف‌اوی (۱۳۸۲) مبنی بر این که عوامل آموزشگاهی با خلاقیت رابطه معنی‌داری ندارد؛ نامخوان 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، نامخوانی مذکور منطقی و معقول به نظر می‌رسد. در راستای تبیین و تفسیر یافته‌های تحقیق حاضر می‌توان گفت از مهم‌ترین وجوده تمایز انسان از سایر موجودات قدرت تفکر، خلاقیت و دست‌کاری در ذهن و پدیده‌ها است. تفکر خلاق تفکر مولده است که تازگی و تفاوت را به ایستایی و یکنواختی ترجیح می‌دهد و دائمًا 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 به جای تصورات عقلی، بیشتر از تصورات خیالی و وهمی استفاده می‌کند. از این خصوصیت برای حل مسائل از طریق راه حل‌های متنوع استفاده می‌شود که درنهایت احتمال دستیابی به بهترین گزینه و راه حل 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 علائق و اگرا مقابله کنند. از این‌رو اساتید باید با استفاده از مهارت‌هایی گوناگون جو و فضای خلاقی 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 پرديس دانشگاهی را افزایش دهد. علاوه بر این لازم به توجه است که پایین بودن کیفیت پرديس دانشگاهی بر اساس آنچه در تحقیق حاضر مشاهده گردید، تهدیدی برای سیستم آموزشی در پرديس دانشگاهی محسوب می‌شود و ضروری است به این امر توجه نمود که رضایت دانشجویان از کیفیت پرديس دانشگاهی از ضرورت‌های اساسی واحد دانشگاهی بوده و از مشکلات احتمالی آتی و تهدیدات پیش رو پیشگیری می‌نماید؛ بنابراین مسئولین پرديس دانشگاهی بایستی در خصوص ارتقای کیفیت خدمات و جلب رضایت یادگیرنده‌گان اقدامات اساسی و به موقع انجام دهند. درنهایت لازم به ذکر است که نتایج پژوهش حاضر می‌تواند

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

سپاسگزاری

از تمامی مسئولین و دانشجویان پردازش‌های 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؛ سیحانی 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): ۴۷-۶۶.
- _ 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: جالش‌ها و چشم‌اندازها (۱۳۷۷). *فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*; شماره ۱۵ و ۱۶: 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 خانی، 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، عزت‌الله (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(۹۶-۷۰): ۹۶-۷۰.
- شاهرضائی، رسول (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به منظور ارائه یک چارچوب ادراکی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۶: ۴۱-۶۰.
- شرقی، علی (۱۳۹۰). تأثیر کیفیت معماری منظر پرده‌سی دانشگاهی بر کاربرد آموزشی آن (تحلیل کارکردی نظریه بازسازی تمرکز ذهنی و مطالعه دانشجویان در فضای باز). فصلنامه علمی پژوهشی باغ نظر؛ ۱۸(۵۱-۶۲): ۵۱-۶۲.
- شاهرخی، سید رسول (۱۳۸۹). بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به منظور 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. دوماهمانه 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.
- غنجی، مستانه؛ حسینی، سید محمود؛ حجازی، یوسف (۱۳۹۱). تحلیل عاملی مؤلفه‌های مدیریتی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی پرده‌سی‌های کشاورزی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی؛ ۵(۱-۱۸): ۱۵-۱۸.
- 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.

۱۵۸ / فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران* سال هشتم* شماره دوم* تابستان ۱۳۹۵

— محبی امین، سکینه؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ امین بزدی، امیر (۱۳۹۲). وضعیت تدریس خلاق از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*: ۶(۱): ۵۰۹-۵۱۸.

— معینی کیا، مهدی (۱۳۹۱). ارائه 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، محمدحسن؛ 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؛ معروف‌اوی، ابراهیم (۱۳۸۲). رابطه عوامل آموزشگاهی و خانوادگی مؤثر بر خلاقیت دانش آموزان. *مجله دانش و پژوهش روانشناسی*: ۱۸: ۱۲۳-۱۶۰.

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.

Aschenbrener MS(۲۰۰۸). Analysis of creative and effective teaching behaviors of university instructors [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. & Wasilic, 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: ۴۰۲-۴۱۳.
- _Florida, R(۲۰۰۵). *The Rise of the Creative Class*: New York: Harper Business; ۱-۷.
- _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): ۲۱۶-۲۳۰.
- _Rice G(۲۰۰۷). 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. ۲۸۷—۲۹۷). 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(۱۹۹۹). [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.
- _ www.rc.majlis.ir.