

شناسایی نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی: یک مطالعه کیفی

سید هدایت‌اله داورپناه*، رضا هویدا**، رونالد بارنت***، عبدالرسول جمشیدیان****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی انجام شد. روش مورد استفاده روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش، اساتید و خبرگان دانشگاهی دارای تخصص و سابقه علمی در حوزه خلاقیت در آموزش عالی بودند. روش گردآوری داده‌ها نیز مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع انتخاب صاحب‌نظران کلیدی و معیار اشباع نظری با ۲۵ نفر مصاحبه صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تکنیک تحلیل مضمون انجام گردید و در نهایت یافته‌های پژوهش نشان داد که خلاقیت پداگوژیکی مشتمل بر سه بعد محتوای آموزشی خلاق، رویکردهای آموزشی خلاق و رویکردهای ارزیابی خلاق است. شرکت‌کنندگان در خصوص محتوای آموزشی بر ضرورت توجه به نیازهای منطقه‌ای، مهارت‌های یافتن مسئله، حل مسئله، کارآفرینی و سواد سلامت و بوم‌شناختی تأکید داشتند. همچنین مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای آموزشی خلاق را برقراری ارتباط بین محتوای آموزشی و مسائل زندگی، بهره‌گیری خلاق از فناوری آموزشی در تدریس، به‌کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و خلاق نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش، آموزش مبتنی بر مباحثه ذکر کردند. در ارتباط با رویکردهای ارزیابی خلاق نیز رویکرد فیدفوروارد و ارزیابی موقعیتی را مورد تأکید قرار دادند. علاوه بر این در ارتباط با تشویق و تسهیل خلاقیت یادگیری در محیط‌های دانشگاهی بر تشویق و حمایت از پرسشگری، کنجکاوی، جسارت، ریسک‌پذیری و غنا بخشیدن به فعالیت‌های فوق‌برنامه در محیط‌های دانشگاهی تأکید داشتند. بدیهی است که یافته‌های این پژوهش امکان بهبود فرایندهای یاددهی و یادگیری در سطح آموزش عالی را فراهم آورده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش عالی، تحلیل مضمون، خلاقیت پداگوژیکی، خلاقیت یادگیری

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

(h.davarpanah1991@eud.ui.ac.ir)

** دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

(r.hoveida@edu.ui.ac.ir)

*** استاد، موسسه آموزش، کالج دانشگاهی لندن (UCL)، لندن، انگلستان. (ron.barnett@ucl.ac.uk)

**** مربی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (Rasool.jamshidian@edu.ui.ac.ir)

مقدمه

دانشگاهیان، سیاست‌گذاران و اقتصاددانان به‌طور گسترده بر این اعتقادند که دانش و خلاقیت به محرک‌های اصلی ارزش اقتصادی در اقتصاد جهانی مبدل شده‌اند. بدین ترتیب، بسیاری از صاحب‌نظران استدلال می‌کنند که سیستم‌های آموزشی و به‌طور خاص دانشگاه‌ها باید نسبت به این محرک‌ها (دانش و خلاقیت) پاسخگو باشند و در عرصه جدید لازم است وضعیت خود را از حالت سنتی ناکارآمد به نظامی خلاق و پویا تغییر دهند (مینز، ۲۰۱۳)؛ چرا که پیشرفت به‌سوی جامعه و اقتصاد مبتنی بر دانش مستلزم آن است که دانشگاه‌ها، به‌عنوان مراکز ایجاد دانش، همواره خلاقیت را مورد توجه قرار دهند. به‌عبارتی می‌توان گفت که با توجه به نقش دانشگاه‌ها در توسعه اجتماعی و اقتصادی، نیاز به بهبود و پرورش خلاقیت در محیط‌های دانشگاهی بیش از پیش محسوس است (گاسپر و مابیک، ۲۰۱۵).

پژوهشگران بر این باورند که در آموزش عالی و محیط‌های دانشگاهی خلاقیت را می‌توان از طریق فرایندهای آموزشی و یادگیری بهبود و ارتقاء بخشید (اسمیت، ۲۰۱۱؛ چین و هیوی، ۲۰۱۰؛ درو و مکی، ۲۰۱۱؛ هیلال، حسین و زاید، ۲۰۱۳). به‌طور مشابه بارنت^۷ (۲۰۲۰) نیز اظهار می‌دارد که خلاقیت پداگوژیکی^۸ و یادگیری از جمله پیش‌شرط‌های لازم جهت پرورش خلاقیت در محیط‌های دانشگاهی و تحقق ایده دانشگاه خلاق هستند. شواهد فوق حاکی از آن است که موردتوجه قرار دادن و ارتقاء خلاقیت در محیط‌های دانشگاهی در وهله نخست مستلزم درک و فهم خلاقیت در فرایندهای آموزشی و یادگیری است.

طبق نظر بارنت خلاقیت پداگوژیکی در رسالت آموزشی و کارکرد تدریس دانشگاه‌ها تجلی می‌یابد (بارنت، ۲۰۲۰) و مفهوم فراگیری است که از دو منظر ملاحظه می‌شود: یکی تدریس خلاقیت و دیگری تدریس خلاق. تدریس خلاقیت با هدف توسعه تفکر خلاق فراگیران انجام می‌گیرد (تسای، ۲۰۱۵) و مهارت‌ها، روش‌ها و تکنیک‌هایی که دانشجویان باید یاد بگیرند تا به‌صورت آگاهانه خلاقیت را در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود به‌کارگیرند و همچنین فرایند خلاقیت را برای دیگران تسهیل نمایند را دربرمی‌گیرد (منزی، ۲۰۱۵). تدریس خلاق نیز بدان معناست که مدرسان "رویکردهای سرشار از تخیل را به کار می‌گیرند تا یادگیری را جذاب‌تر، هیجان‌انگیزتر و کارآمدتر

¹. Means

². Gaspar & Mabic

³. Smith

⁴. Chien & Hui

⁵. Drew & Mackie

⁶. Hilal, Husin, & Zayed

⁷. Barnett

⁸. pedagogical creativity

⁹. Tsai

¹⁰. Manzi

کنند" (تسای، ۲۰۱۵). به طور خلاصه خلاقیت پداگوژیکی عبارت است از "آموزش درگیرانه، ابداعی، هیجان‌انگیز و نشاط‌آور (کرافت، ۲۰۱۱) و شکلی از "بداهه‌نوازی دارای نظم" (ساویر، ۲۰۱۰) که در آن آموزش‌دهندگان رویکردهای خلاقانه‌ای برای انتقال معرفت به کار می‌برند که به نوبه خود منجر به قدرت بخشیدن به فراگیران می‌شود (جفری و کرافت، ۲۰۰۴).

اصطلاح پداگوژیکی به‌اختصار به‌تمامی ابعاد تدریس در دانشگاه دلالت دارد و تمام مسائل زیر در این حوزه به چشم می‌آیند: رابطه پداگوژیکی، رسانه‌ای که از طریق آن آموزش ارائه می‌شود، به‌کارگیری فناوری‌ها، تجربیات یادگیری پیش روی دانشجویان، ماهیت برنامه‌های تحصیلی و برنامه درسی موجود و راهبردهای نهادی تأثیرگذار بر دانشجویان، تدریس، یادگیری و ارزشیابی (بارنت، ۲۰۱۵، ۲۰۲۰).

در مقابل خلاقیت پداگوژیکی (معلم محور)، ایده خلاقیت یادگیری (فراگیر محور) است (تسای، ۲۰۱۵). بدیهی است که خلاقیت پداگوژیکی و پیشرفت آموزشی ممکن است با هدف حمایت از خلاقیت در بین دانشجویان انجام پذیرد، اما خلاقیت یادگیری به‌خودی‌خود نیز سزاوار توجه است. رابطه میان خلاقیت پداگوژیکی (از جانب مؤسسات) و خلاقیت یادگیری (از طرف دانشجویان) صریح و آشکار نیست. چنین به نظر می‌رسد که این امر بدیهی و روشن است اما نکته‌ای که وجود دارد این است که خلاقیت پداگوژیکی می‌تواند هم‌زمان باعث افزایش خلاقیت در یادگیری یا کم‌رنگ شدن آن شود. با این حال بین خلاقیت پداگوژیکی و خلاقیت یادگیری رابطه مستقیمی وجود ندارد. خلاقیت یادگیری می‌تواند در نبود خلاقیت آموزشی نیز رخ دهد. این امر در پدیده خودآموزان مشهود است. مفهوم یادگیری خودراهبر و دانشجو - محور گواهی بر این ادعا است. دانشجویان می‌توانند به طرق مختلف، هدایت یادگیری خود را به دست‌گیرند و کم‌وبیش با اختیار عمل رفتار کنند. آن‌ها فارغ از ساختارهایی که در آن قرار دارند، کنشگری می‌کنند؛ به‌عبارت‌دیگر، دانشجویان (چه به‌صورت فردی و چه جمعی) می‌توانند در شکل‌دهی یادگیری خود خلاقانه عمل کنند (بارنت، ۲۰۲۰).

هدف نهایی یادگیری خلاق شکوفایی استعدادهای فردی است (سفتن-گرین و برسلر، ۲۰۱۱). برای این منظور فراگیران ابتدا باید شیوه‌های یادگیری مخصوص به خود را بشناسند و بفهمند که چه عواملی ممکن است منحنی یادگیری آن‌ها را کُند کند. برای غلبه بر موانع شخصی که بر سر راه فرآیند یادگیری‌شان قرار دارد، یک‌رشته از تجارب مورد نیاز است (تسای، ۲۰۱۵). در واقع ویگینز^۵ (۲۰۱۱) اشاره می‌کند "یادگیری خلاق فقط زمانی ظهور می‌کند و توسعه می‌یابد که فراگیر

1. Craft

2. Sawyer

3. Jeffrey & Craft

4. Sefton-Green & Bresler

5. Wiggins

یکی پس از دیگری با چالشی نو مواجه شود که جای جایش را بازخورد و دستورالعمل‌های مستقیم متمرکز پرکرده است". بدین طریق مدرسان باید برنامه‌های آموزشی‌ای را طراحی کنند که به پرسش‌های پرزحمت و مسائلی بپردازد که فراگیران را در معنای وسیع آن به چالش بکشد. برنارد^۱ (۲۰۱۱) اشاره می‌کند که یادگیری خلاق باید در همه سطوح پردازش معرفت از جمله در پرسیدن سؤال از جانب فراگیران، ایجاد ارتباطات، تولید ایده‌ها، کندوکاو گزینه‌ها و ارزیابی نتایجشان، ظهور یابد.

به‌طور خلاصه، خلاقیت یادگیری موجب می‌شود دانشجو دارای استعداد، تمایل به رویارویی با ناشناخته‌ها، ریسک‌پذیری، جسارت، جلوه‌گری، تلاش برای کسب جایگاه و کسب بینش فردی در مقام فراگیر باشد. برخی دانشجویان پیشاپیش حائز این شرایطاند (شاید آن‌هایی که از زمینه اجتماعی خاصی برخوردارند)؛ اما مشخصاً، شکل‌گیری چنین استعدادهایی نیاز به آموزشی دارد که دلگرم‌کننده و مثبت‌گرا باشد. از این رو، شکل‌گیری چنین شرایطی (به‌نوعی، این چالش هستی‌شناختی) بخشی از تدریس در آموزش عالی است و به همین دلیل، این درک نیز وجود دارد که تدریس، چیزی بیش از یک تعامل معرفت‌شناختی است (بارنت، ۲۰۲۰).

با توجه به مطالب مطرح شده، با وجود ضرورت پرورش و ترویج خلاقیت در محیط‌های آموزشی به‌ویژه محیط‌های دانشگاهی، نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که توانایی‌های خلاق اغلب نه‌تنها در دوره ابتدایی و متوسطه (برمجو، روییز، پرتو، فراندیز و ساینز، ۲۰۱۵؛ فایفر و وسلر، ۲۰۱۳)، بلکه در آموزش عالی نیز سرکوب می‌شوند (آلنکار و فلیت، ۲۰۱۰؛ حسینی، ۲۰۱۱؛ وسلر و ناکانو، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که در حوزه آموزش عالی علاوه بر عدم توجه به توسعه توانایی‌های خلاقانه دانشجویان، اهمیت خلاقیت و توجه به آن در فرایندهای آموزشی و یادگیری به‌طور گسترده‌ای دست‌کم گرفته‌شده است (آلنکار و فلیت، ۲۰۰۹؛ جکسون و همکاران، ۲۰۰۶؛ حسینی، ۲۰۱۱).

علاوه بر پژوهش‌های فوق، پیشینه تجربی قابل‌توجهی وجود دارد که به‌طور انحصاری روی مسئله خلاقیت در آموزش عالی تمرکز دارد. صادقی، محتشمی، میری و صادقی (۱۳۸۹)، انجمن دانشگاه‌های اروپا^۲ (۲۰۰۷)، کلایمن^۳ (۲۰۰۸) و گاسبر و ماییک (۲۰۱۵) در پژوهش‌های خود به بررسی مفهوم خلاقیت در آموزش عالی پرداخته‌اند. منزی (۲۰۱۵) و آلنکار، فلیت و پیرا^۴ (۲۰۱۷)

1. Burnard

2. Bermejo, Ruiz, Prieto, Ferrándiz, & Sainz

3. Pfeiffer & Wechsler

4. Alencar & Fleith

5. Hosseini

6. Wechsler & Nakano

7. Jackson, Oliver, Shaw, & Wisdom

8. European University Association

9. Kleiman

10. Alencar, Fleith, & Pereira

نیز در پژوهش‌های خود عوامل تسهیل‌کننده و چالش‌های اخلاقیت در آموزش عالی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. همچنین بهروزی (۱۳۸۵) در پژوهش خود ضمن بیان ضرورت پرورش اخلاقیت در آموزش عالی، به نقش فرهنگ در توسعه اخلاقیت و چگونگی تأثیر آموزش عالی در پرورش افراد خلاق پرداخته است. علاوه بر این، محبی و ربیعی (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که رشد حرفه‌ای استادان، ویژگی‌های دانشجویان و نیز شرایط آموزشی از جمله عواملی هستند که می‌توانند کیفیت تدریس خلاق را تعیین کنند. به‌طور مشابه، پاپالئونتیو-لوکا، ورنایو-ماروچو، میهای و کانیس^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که اگر دانشگاه‌ها می‌خواهند دانشجویان خود را برای آینده غیرقابل پیش‌بینی آماده سازند باید یک محیط یادگیری مناسب ایجاد کنند و رویکردهای آموزشی را اتخاذ نمایند که دانشجویان را به توسعه اخلاقیت خود و استفاده از فرصت‌ها در دنیای واقعی ترغیب کند. جاستینا^۲ (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود نشان داد که به‌منظور تسهیل یادگیری خلاق باید روی رویکردهای سازنده‌گرایی در طراحی و ارائه برنامه درسی تمرکز کرد. رابینسون، شاپ و آویسه^۳ (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند از جمله عوامل مؤثر بر اخلاقیت پداگوژیکی در آموزش عالی محیط و رویه‌های آموزشی، محتوای یادگیری و استقلال فراگیران است.

بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که با وجود توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف به موضوع اخلاقیت در آموزش عالی، مفهوم اخلاقیت پداگوژیکی و اخلاقیت یادگیری کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده است و در پژوهش‌های اندکی که با محوریت اخلاقیت پداگوژیکی در آموزش عالی انجام شده‌اند یا اخلاقیت یادگیری مورد توجه نبوده یا ذیل مفهوم تدریس خلاق در نظر گرفته شده است. از این‌رو، در پژوهش حاضر پژوهشگران ضمن اینکه مفهوم اخلاقیت پداگوژیکی را فراتر از تدریس خلاق می‌دانند، اخلاقیت یادگیری را به‌عنوان فرایندی در نظر گرفته‌اند که هم می‌تواند تحت تأثیر اخلاقیت پداگوژیکی قرار بگیرد و هم می‌تواند در نبود آن نیز رخ دهد؛ و به‌طور ویژه به دنبال بررسی این مهم هستند که دانشگاه‌ها در راستای پرورش اخلاقیت در محیط‌های خود چگونه می‌توانند از نظر پداگوژیکی و یادگیری خلاق باشند؟

^۱. Papaleontiou-Louca, Varnava-Marouchou, Mihai, & Konis

^۲. Justyna

^۳. Robinson, Schaap, & Avoseh

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها کیفی از نوع پدیدارشناسی است.

مشارکت‌کنندگان پژوهش

مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش شامل اساتید و خبرگان دانشگاهی از اقصی نقاط دنیا بودند که در ارتباط با موضوع پژوهش مطلع تشخیص داده شدند. نمونه‌گیری با استفاده از رویکرد هدفمند و به روش انتخاب «صاحب‌نظران کلیدی» انجام گرفت. به عبارتی مشارکت‌کنندگان از بین اساتید و خبرگان دانشگاهی انتخاب شدند که: الف) در زمینه خلاقیت در آموزش عالی به‌طور عام و فرایندهای یاددهی و یادگیری خلاق در آموزش عالی به‌طور خاص تألیف یا پژوهشی داشتند؛ یا ب) در رساله‌ای مرتبط با حوزه‌های مذکور نقش راهنما، مشاور یا داور را ایفا کرده بودند. برای تعیین حجم نمونه نیز از اشباع نظری بهره گرفته شد به‌طوری‌که مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۲۵ مصاحبه (۱۷ مصاحبه با صاحب‌نظران ایرانی به‌صورت حضوری؛ ۸ مصاحبه با صاحب‌نظران از اقصی نقاط جهان از طریق ایمیل) صورت پذیرفت.

از میان مصاحبه‌شوندگان حضوری سه نفر عضو هیئت‌علمی دانشگاه اصفهان (کدهای ۱-۲-۳)؛ چهار نفر عضو هیئت‌علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (کدهای ۴-۵-۶-۷)؛ چهار نفر عضو هیئت‌علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (کدهای ۸-۹-۱۰-۱۱)؛ دو نفر عضو هیئت‌علمی دانشگاه مشهد (کدهای ۱۲-۱۳)؛ یک نفر عضو هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبائی (کد ۱۴)؛ دو نفر عضو هیئت‌علمی دانشگاه تهران (کدهای ۱۵-۱۶)؛ و یک نفر عضو هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی (کد ۱۷) بودند. همچنین از هر یک از دانشگاه‌های فیلیپس ماربورگ آلمان^۱، دانشگاه آمریکایی در امارات^۲، ایندیانا بلومینگتون آمریکا^۳، وسترن استرالیا^۴، میدلزکس لندن- انگلستان^۵، آلبورگ دانمارک^۶، برازیلیا-برزیل^۷ و بلگراد-صربستان^۸ یک نفر عضو هیئت‌علمی یا مدرس دانشگاهی که صاحب‌نظر کلیدی و مطلع نسبت به موضوع پژوهش تشخیص داده شد از طریق ایمیل به فرم مصاحبه که حاوی سؤالات مصاحبه به همراه توضیحات تکمیلی در خصوص اهداف پژوهش بود، پاسخ داد (کدهای اختصاصی مشارکت‌کنندگان به ترتیب دانشگاه (۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵).

¹. critical case

². Philipps-Universität Marburg, Germany

³. American University in the Emirates (AUE)

⁴. Indiana University Bloomington, United States

⁵. University of Western Australia

⁶. Middlesex University London, United Kingdom

⁷. University of Aalborg, Denmark

⁸. University of Brasília, Brazil

⁹. Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد. در ابتدای مصاحبه به طور کلی هدف پژوهش ذکر شد. در ادامه به عنوان سوال اصلی پژوهش از مشارکت کنندگان پرسیده شد: «نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی کدام اند؟». سپس به منظور مدیریت و هدایت فرایند مصاحبه به ترتیب از شرکت کنندگان دو سؤال پرسیده شد:

۱- دانشگاه‌ها چگونه می‌توانند از نظر پداگوژیکی خلاق باشند؟

۲- دانشگاه‌ها چگونه می‌توانند در حوزه یادگیری خلاق باشند؟

در مرحله انجام مصاحبه‌ها، به شرکت کنندگان در خصوص محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد و پس از کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها انجام شد و صدا ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل مکتوب گردید (لازم به ذکر است تعدادی از مصاحبه‌ها (۸ مصاحبه) به صورت ارسال فرم مصاحبه از طریق ایمیل انجام شده است).

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفته است به این شکل که پس از اتمام تجزیه و تحلیل متن هر مصاحبه، مصاحبه بعدی انجام می‌شد. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس دیدگاه آتراید-استرلینگ^۱ (۲۰۰۱) در سه سطح مضمون‌های پایه^۲ (کدها و نکات کلیدی موجود در متن)، مضمون‌های سازمان دهنده^۳ (مقولات به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضمون‌های پایه) و مضمون‌های فراگیر^۴ (مضمون‌های عالی دربرگیرنده‌ی اصول حاکم بر متن به عنوان یک کل) صورت گرفت. بدین ترتیب که بعد از پیاده کردن محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، هر مصاحبه توسط محقق چندین بار با دقت بازخوانی و فعالانه مورد قضاوت قرار گرفت و مضامین و یا برداشت‌های اولیه‌ای که شامل برخی تداعی‌ها، پرسش‌ها، مفاهیم و غیره بود و به ذهن پژوهشگر خطور می‌کرد و می‌توانست در مراحل بعدی استفاده شود، مشخص گردیدند. سپس مضامینی که می‌توانست معرف بخش‌هایی از متن باشد، تعیین و ثبت شدند. در مرحله بعدی عمل لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله (مضامین پایه و سازمان دهنده) صورت گرفت. برای این کار، پس از استخراج و مشخص نمودن مضامین پایه، محقق مضمون‌های پایه که دارای شباهت بودند و با یکدیگر هم‌پوشانی داشتند با همدیگر ترکیب و به عنوان یک مضمون سازمان دهنده نام‌گذاری کرد؛

1. thematic analysis

2. Attride-Stirling

3. basic

4. organizing

5. global

به طوری که برای محتوای هر یک از مصاحبه‌ها یک جدول خلاصه از مضامین پایه و سازمان دهنده تشکیل شد. در آخرین مرحله برای تلفیق موردها و یا مضامین، همه جداول کنار هم قرار گرفتند و از طریق غوطه‌وری در داده‌ها، مقایسه مداوم و شناسایی مشابهت‌ها و تفاوت‌ها، مضامین پایه و سازمان دهنده در دو جدول و ذیل دو مفهوم فراگیر یعنی خلاقیت پداگوژیکی و خلاقیت یادگیری دسته‌بندی شدند که داده‌های این جداول مبنای گزارش یافته‌های پژوهش شد.

به منظور حصول اطمینان از اعتبار داده‌ها و شبکه مضامین به دست آمده، از معیارهای اعتبار سنجی کیفی قابلیت اعتبار^۱، تائید پذیری^۲ و قابلیت انتقال^۳ استفاده شد. به طور دقیق، برای قابلیت اعتبار داده‌های پژوهش علاوه بر مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها و خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اعمال تغییرات در داده‌ها، از روش بازبینی پژوهشگران همکار بهره گرفته شد. به این صورت که در تمام مراحل تحلیل، رونوشت‌ها و مضامین استخراج شده از متن مصاحبه‌ها به تائید پژوهشگران همکار می‌رسید. همچنین اگر مواردی مبهم بود یا منظور مشارکت‌کنندگان به درستی درک نمی‌شد از طریق تماس تلفنی و ایمیل شفاف‌سازی می‌شد. به منظور تائید پذیری یافته‌های پژوهش نیز سعی شد تمام مراحل پژوهش اعم از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و شکل‌گیری درون‌مایه‌ها به منظور فراهم نمودن امکان ممیزی پژوهش توسط مخاطبین و خوانندگان، تشریح شود. علاوه بر این به منظور قابلیت انتقال پذیری یافته‌ها سعی شد توصیف مبسوط و روشنی از بستر و زمینه پژوهش ارائه شود تا خواننده بتواند در مورد قابلیت کاربرد یافته‌ها در موقعیت‌های دیگر قضاوت کند. در ضمن ارائه یافته‌های غنی و دقیق همراه با نقل و قول‌های مناسب و انتخاب مشارکت‌کنندگان با حداکثر تنوع تجربیات صورت گرفت تا به قابلیت انتقال یافته‌های پژوهش کمک کند.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر پس از بررسی و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، مضمون‌های مربوط به نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری استخراج شد. همان‌طور که در جدول‌های ۱ و ۲ مشاهده می‌گردد، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها در قالب ۲۵ مضمون پایه و ۷ مضمون سازمان دهنده و ۲ مضمون فراگیر سازماندهی شد.

^۱. Credibility

^۲. Dependability

^۳. Transferability

جدول ۱. مضمون‌های پایه و سازمان دهنده به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها مربوط به مضمون فراگیر خلاقیت پداگوژیکی به همراه فراوانی و درصد فراوانی

مضمون فراگیر	سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کد مصاحبه‌شونده	فراوانی	درصد فراوانی
مضمون خلاقیت پداگوژیکی	محتوای آموزشی خلاق	محتوای آموزشی مبتنی بر یافتن مسئله، حل مسئله، کندوکاو و پرس و جوی فکروانه	۱۷-۱۵-۱۲-۱۰-۷-۱	۶ نفر	۲۴٪
		برنامه درسی مبتنی بر نیازهای منطقه‌ای	۲۳-۱۹-۱۷-۱۲-۶-۳-۲	۷ نفر	۲۸٪
		آموزش مهارت‌های کارآفرینی	۲۰-۱۸-۱۱	۳ نفر	۱۲٪
		توجه به سواد سلامت و سواد بوم‌شناختی در بعد محتوای آموزشی	۱۴	۱ نفر	۴٪
مضمون خلاقیت پداگوژیکی	رویکردهای آموزشی خلاق	به‌کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و خلاق نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش	۱۷-۱۵-۱۴-۱۱-۹	۵ نفر	۲۰٪
		آموزش مبتنی بر مباحثه	۱۹-۱۷-۱۰-۶-۵	۵ نفر	۲۰٪
		رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ به‌جای رویکرد آموزشی مونولوگ و بازخوانی	۱۵	۱ نفر	۴٪
		برقراری ارتباط بین محتوای آموزشی و مسائل زندگی	۱۶-۱۳-۱۱-۸-۴-۳-۱ ۱۹	۸ نفر	۳۲٪
	ارزیابی خلاقیت رویکردهای	دانشجو محوری و تعامل با محتوا	۲۳-۲۲-۱۹-۱۵	۴ نفر	۱۶٪
		فرایند محوری به‌جای فرآورده محوری در امر آموزش	۱۵	۱ نفر	۴٪
		بهره‌گیری خلاق از فناوری در تدریس	۱۶-۱۴-۱۰-۹-۸-۵-۳ ۲۴	۸ نفر	۳۲٪
		یادگیری موقعیتی در آموزش دانشگاهی	۲۵-۴	۲ نفر	۸٪
مضمون خلاقیت پداگوژیکی	ارزیابی خلاقیت رویکردهای	فیدفوروارد (آینده نگر) به‌جای فیدبک (گذشته‌نگر)	۲۱-۱۸	۲ نفر	۸٪
		ارزیابی موقعیتی	۲۵	۱ نفر	۴٪

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، طبق نظر صاحب‌نظران خلاقیت پداگوژیکی مشتمل بر سه مضمون سازمان‌دهنده یعنی «محتوای آموزشی خلاق»، «رویکردهای آموزشی خلاق» و «رویکردهای ارزیابی خلاق» است که در ادامه هرکدام از این ابعاد تفسیر و تحلیل خواهد شد.

جدول ۲. مضمون‌های پایه و سازمان دهنده به دست آمده از مصاحبه‌ها مربوط به مضمون فراگیر خلاقیت یادگیری به همراه فراوانی و درصد فراوانی

فراوانی	درصد فراوانی	کد مصاحبه شونده	مضمون‌های پایه	مضمون‌های سازمان دهنده	مضمون فراگیر
۶ نفر	۲۴٪	۷-۱۲-۱۷-۱۹-۲۲-	اهمیت دادن به آزادی علمی و پرسشگری	پرسشگری	خلاقیت یادگیری
۵ نفر	۲۰٪	۷-۱۰-۱۳-۱۵-۲۰	آغاز کلاس درس با پرسشگری	پرسشگری	
۶ نفر	۲۴٪	۱-۷-۹-۱۲-۱۳-۱۸	ایجاد ابهام و پرسش در ذهن دانشجویان	پرسشگری	
۴ نفر	۱۶٪	۱-۲-۱۱-۲۳	تقویت برنامه‌های فوق برنامه در حوزه مسائل فرهنگی، هنری و ادبی و ورزشی	برنامه‌های فوق برنامه	خلاقیت یادگیری
۱ نفر	۴٪	۱۱	برگزاری سمینارها و کارگاه‌های مهارت زندگی	برنامه‌های فوق برنامه	
۶ نفر	۲۴٪	۲-۳-۶-۱۱-۱۴-۱۸	افزایش حساسیت دانشجویان نسبت به محیط اطراف خود	تجربه پذیری و کنجکاوی	خلاقیت یادگیری
۶ نفر	۲۴٪	۵-۶-۱۲-۲۱-۲۴-۲۵	تقویت حس کنجکاوی در دانشجویان	تجربه پذیری و کنجکاوی	
۳ نفر	۱۲٪	۶-۸-۱۰	میدان دادن به جسارت و شجاعت علمی	جسارت و ریسک پذیری	
۲ نفر	۸٪	۲-۱۸	تقویت تفکر واگرایانه نسبت به رویه‌های معمول	تفکر واگرایانه	خلاقیت یادگیری
۶ نفر	۲۴٪	۲-۴-۸-۹-۱۵-۱۶	تشویق ریسک‌پذیری	تجربه پذیری و کنجکاوی	
۵ نفر	۲۰٪	۹-۱۰-۱۵-۱۶-۱۸	تشویق و حمایت از دانشجویان برای ارائه و آزمون راه‌حل‌های مختلف	تجربه پذیری و کنجکاوی	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، طبق نظر اکثر صاحب‌نظران خلاقیت یادگیری مشتمل بر چهار مضمون سازمان دهنده یعنی «تشویق و تقویت پرسشگری»، «تقویت برنامه‌های فوق برنامه»، «تشویق و تقویت تجربه‌پذیری و کنجکاوی» و «تشویق و تقویت جسارت، ریسک‌پذیری» است. که در ادامه هرکدام از این مضمون‌ها تفسیر و تحلیل خواهد شد. در زیر چگونگی شکل‌گیری دو مضمون فراگیر خلاقیت پداگوژیکی و خلاقیت یادگیری با ذکر نقل‌قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان ارائه شده است.

الف) خلاقیت پداگوژیکی

در این مطالعه نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی در قالب ۳ مضمون سازمان‌دهنده (محتوای آموزشی خلاق، رویکردهای آموزشی خلاق و رویکردهای ارزیابی خلاق) و ۱۴ مضمون پایه سازماندهی شد که به قرار زیر است:

۱- **محتوای آموزشی خلاق:** اینکه دانشجویان چه مهارت‌هایی را باید یاد بگیرند، بزرگ‌ترین دغدغه اساتید و به‌طورکلی آموزش عالی است. به‌منظور تسهیل در آشنایی با مهارت‌های ضروری که در حوزه‌ها و موضوعات مختلف می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، به‌کارگیری یک سرمشق کلی

می‌تواند مفید باشد (تسای، ۲۰۱۵). طبق نظر شرکت‌کنندگان یک محتوای آموزشی خلاق در آموزش عالی می‌بایست دربرگیرنده ویژگی‌های زیر باشد:

محتوای آموزشی مبتنی بر یافتن مسئله، حل مسئله، کندوکاو و پرس و جوی فکورانه: «وقتی دانشگاه به شما مهارت حل مسئله و ارتباط با جامعه را آموزش بدهد شما می‌توانید کارآفرین و خلاق باشید» (مصاحبه‌شونده کد ۱۰). «طبق آخرین گزارشی که بانک جهانی انتشار داده، ما در آموزش آینده نباید دنبال مهارت‌آموزی و آموزش باشیم، بلکه به جای مهارت‌های فنی و چیره‌دستی ما نیاز داریم به سمت شایستگی‌ها و مهارت‌های شناختی نظیر حل مسئله، یافتن مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی برویم. توانمندی‌های بعدی که باید در فراگیران تقویت شود توانمندی‌ها و شایستگی‌های رفتاری-اجتماعی مثل احساس همدردی کردن نامیده می‌شود. ببینید بانک جهانی برای آموزش این توانمندی‌ها دو بخش را خیلی مهم می‌داند یکی پیش‌دبستانی است دوم آموزش عالی است. ما نیازمند بازنگری در نظام آموزشی در یک اجماع ملی و جهانی هستیم» (مصاحبه‌شونده کد ۷).

برنامه درسی مبتنی بر نیازهای منطقه‌ای: «برنامه‌های درسی باید بر اساس نیازهای منطقه‌ای باشد حتی ملی هم نباشد مثلاً در یک منطقه صنعتی صنایع چه نیازهای دارند دانشگاه‌ها بیایند سرفصل‌ها را متناسب با نیازهای منطقه‌ای طراحی کنند نه اینکه بیایند ببیند داخل هاروارد الآن دارد چه چیزی تدریس می‌شود همان را کپی کنیم و در دانشگاه‌هایی که از نظر اقتضات محیطی با هاروارد متفاوت هستند، آموزش دهیم. قاعدتاً محتوایی که در هاروارد تدریس می‌شود متناسب با منطقه خودش است که شاید متناسب با بافت و نیازهای منطقه دیگری نباشد» (مصاحبه‌شونده کد ۲).

آموزش مهارت‌های کارآفرینی: «دانشگاه‌ها به‌طور صریح مهارت‌های کارآفرینی را در تمام رشته‌ها به دانشجویان آموزش دهند» (مصاحبه‌شونده کد ۱۸).

توجه به سواد سلامت و سواد بوم‌شناختی در بعد محتوای آموزشی: «به نظرم فارغ از آموزش‌های تخصصی، دانشگاه‌ها می‌بایست با توانمندسازی و آموزش‌های مهارت‌های اساسی به دانشجویان آن‌ها را برای زندگی و حضور در اجتماع آماده سازند. از جمله این مهارت‌ها و توانمندی‌ها که بسیار حیاتی هستند سواد سلامت و سواد بوم‌شناختی است. سواد سلامت به‌عنوان یک مهارت شناختی و اجتماعی شناخته می‌شود و به توانایی افراد در دستیابی، درک و به‌کارگیری اطلاعات در راستای ارتقاء سلامت خود اشاره دارد. به‌طور خلاصه سواد سلامت به معنای دانستن اطلاعات مهم درباره کنترل بیماری‌ها و تغذیه سالم است. دومین سواد که به نظرم خیلی هم مهم است سواد بوم‌شناختی و آگاه نمودن افراد نسبت به راه‌های حفاظت از محیط‌زیست است» (مصاحبه‌شونده کد ۱۴).

۲- **رویکردهای آموزشی خلاق:** در یک فرایند آموزش خلاق به همان اندازه که محتوای آموزش مهم است، رویکردهای آموزش و شیوه‌های ارائه محتوا و مطالب آموزشی نیز حائز اهمیت است. طبق نظر شرکت‌کنندگان رویکردهای آموزشی خلاق در آموزش عالی می‌بایست دربرگیرنده ویژگی‌های زیر باشند:

به‌کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و خلاق نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش: «دانشگاه‌ها باید به دانشجویان شیوه اندیشیدن و حل مسئله را آموزش دهند. انتقال اطلاعات در دنیایی که به سرعت منسوخ می‌شود دیگر منطقی نیست باید دانشجویان را توانمند سازیم تا بتوانند از عهده مسئله زندگی خود برآیند. در خصوص رویکردهای آموزشی خلاق نیز باید از رویکردهایی استفاده نمود که فراگیران در آن‌ها فعال باشند از جمله این رویکردها می‌توان به حلقه‌های مطالعه و بحث و گفتگو و ایفای نقش اشاره کرد» (مصاحبه‌شونده کد ۱۷).

آموزش مبتنی بر مباحثه: «فرایند یاددهی - یادگیری به‌جای انتقال اطلاعات باید مبتنی بر مباحثه باشد و دانشجویان در گروه‌های کوچک در مورد موضوعات بحث و مباحثه کنند. به‌نوعی آموزش باید مبتنی بر خودیادگیری (یادگیری خودراهبر) باشد نه سخنرانی» (مصاحبه‌شونده کد ۱۹).

رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ به‌جای رویکرد آموزشی مونولوگ و بازخوانی: «در بسیاری از آموزش‌های دانشگاهی، دانشجو می‌شود ضبط‌صوتی که باید یک دانش تاریخ گذشته را در ذهنش بازخوانی کند بدون اینکه نقد و بازتابی نسبت به همین اندیشه‌هایی که روزآمد هم نیستند داشته باشد یک نقش بسیار منفعلی در بخش آموزش دارد باید همان را ضبط کند و در آزمون‌ها پس بدهد. اگر می‌خواهیم در رویکردهای آموزشی خود خلاق باشیم باید به سمت رویکرد مبتنی بر دیالوگ و تعامل فعال دانشجویان برویم» (مصاحبه‌شونده کد ۱۵).

برقراری ارتباط بین محتوای آموزشی و مسائل زندگی: «محتوای آموزشی باید منطبق با نیازهای جامعه و مسائل زندگی دانشجویان باشد. هرچقدر محتوا و مباحث آموزشی با مسائل زندگی فراگیران مرتبط‌تر باشد قاعدتاً برای آن‌ها جذاب‌تر بوده و بیشتر درگیر آن می‌شوند» (مصاحبه‌شونده کد ۳).

دانشجو محوری و تعامل با محتوا: «اتکا به کلاس‌های رسمی را به‌عنوان مرکز فعالیت‌های یادگیری کاهش دهید. فعالیت‌های یادگیری دانشجو محور و تعامل با محتوا را به وجود آورید» (مصاحبه‌شونده کد ۲۳).

فرایند محوری به‌جای فرآورده محوری در امر آموزش: «در اخلاقیات و تدریس اخلاقانه فرایند مهم‌تر از فرآورده است؛ یعنی مهم فرایند تفکر و رسیدن به مسئله است نه فرآورده. فرآورده‌ها همه مثل هم هستند، همه باید ببیند چه واحدهای را باید بگذرانند؛ اما در خصوص فرایند ممکن است به نتایج متفاوتی برسیم وقتی ما فرایند تفکر را مطرح می‌کنیم برای هر دانشجویی می‌تواند مسیر

متفاوت باشد؛ بنابراین تأکید روی اهداف فرایندی ما را به تدریس خلاق و تفکر خلاق و تأکید روی اهداف فرآورده‌ای ما را به تدریس غیر خلاق نزدیک می‌کند» (مصاحبه‌شونده کد ۱۵).

بهره‌گیری خلاق از فناوری در تدریس: «در بحث تکنولوژی و استفاده از تکنولوژی در تدریس خلاق کتاب و مقالات زیادی تالیف و چاپ شده است ولی چیزی که در دانشگاه‌ها مرسوم شده، این است که در واقع عمدتاً به‌کارگیری تکنولوژی آموزشی در استفاده از پاورپوینت خلاصه می‌شود. پاورپوینتی که در بسیاری از مواقع هم کتاب را جزء جزء بنویسم و به‌نوعی روخوانی الکترونیکی است تا استفاده از تکنولوژی» (مصاحبه‌شونده کد ۹).

یادگیری موقعیتی در آموزش دانشگاهی: «محیط‌های یادگیری و وضعیت آموزشی باید به مطالبی که دانشجویان در حال یادگیری آن‌ها هستند مرتبط باشند. به‌عنوان مثال، بخشی از برنامه درسی در سازمان‌ها و مؤسسات واقعی (شرکت‌ها، کارخانه‌ها، مدارس، بیمارستان‌ها، کتابخانه‌ها، تئاترها و غیره) قابل‌درک است» (مصاحبه‌شونده کد ۲۵).

۳- رویکردهای ارزیابی خلاق: در یک فرایند آموزش خلاق شیوه ارزیابی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تشویق و تسهیل خلاقیت فراگیران داشته باشد. طبق نظر شرکت‌کنندگان رویکردهای ارزیابی خلاق در آموزش عالی می‌بایست دربرگیرنده ویژگی‌های زیر باشند:

فیدفوروارد^۱ (آینده نگر) به جای فید بک^۲ (گذشته نگر): «از عمل ارزیابی به‌عنوان فرصتی برای ارائه راهنمایی سازنده جهت بهبود عملکرد دانشجویان استفاده شود. به دانشجویان اجازه دهید تا نتایج ارزیابی را دوباره ارسال کنند. اگر پس از ارزیابی عملکرد دانشجوی و ارائه بازخورد به او، باور داشته باشید که می‌تواند کارش را بهتر انجام بدهد، اجازه ارسال دوباره و انجام بهتر آن را به آن‌ها بدهید. قاعدتاً خلاقیت مستلزم ریسک‌پذیری و تجربه‌پذیری است و هر نوع ریسک‌پذیری و تجربه‌پذیری با خطا و شکست نیز همراه خواهد بود؛ بنابراین هر وقت عملکرد و فعالیت‌های دانشجویان را ارزیابی می‌کنید، اگر خطا یا اشتباهی در عملکرد و فعالیت خود دارند با ارائه راهنمای سازنده به آن‌ها کمک کنید تا عملکرد خود را بهبود بخشند» (مصاحبه‌شونده کد ۲۱).

ارزیابی موقعیتی: «ارزیابی دانشجویان باید شامل ارزیابی انتقادی از یادگیری و پیشرفتشان باشد، نه اینکه تنها شامل نظرشان در مورد نمره نهایی باشد. انتقال امتحان دانشجویان و ارزیابی دانش آن‌ها به محیط مؤسسات و سازمان‌های مرتبط به رشته تحصیلی آن‌ها می‌تواند منجر به پیشرفت و بهبود عملکردها شود» (مصاحبه‌شونده کد ۲۵).

ب) خلاقیت یادگیری

در این مطالعه نشانگرهای خلاقیت یادگیری در آموزش عالی در قالب ۴ مضمون سازمان دهنده

^۱. feedforward

^۲. feedback

و ۱۱ مضمون پایه سازماندهی شد که در ادامه گزیده ای از نظرات صاحب نظران ارائه شده است:

تشویق و تقویت پرسشگری: «کلاس درس دانشگاهی باید با پرسشگری آغاز شود و اساساً پرسش در ذهن دانشجو ایجاد کند. بنابراین زمانی نظام آموزشی یک کشور خلاق می شود که این پرسشگری از پیش دبستانی تا عالی ترین مرتبه دانشگاهی تبدیل به اصل فرایند یادگیری شود. زمانی یادگیری صورت می گیرد که پرسشگری شکل بگیرد. خود پرسشگری علاوه بر این باعث ایجاد انگیزه در فراگیران برای پیگیری فعالانه فرایند آموزش می شود، اگر فراگیران پرسشی داشته باشند برای اینکه پاسخ آن را دریافت کنند مجبور می شوند گوش کنند یا بروند جستجو و مطالعه کنند» (مصاحبه شونده کد ۷).

تقویت برنامه های فوق برنامه: «تقویت برنامه های فوق برنامه در حوزه مسائل فرهنگی، هنری و ادبی و حتی ورزشی، کلاس های موسیقی و شعر. دانشگاه محل یادگیری رشته ها و تخصص های کلاسیک نیست خیلی ها تئاتر را از دانشکده شروع کردند بنابراین به نظرم تقویت مهارت های فوق برنامه ای می تواند منجر به خلاقیت در فراگیران شود یعنی دانشگاه ها به سمت کلاس ها و کارگاه های مهارت های زندگی و... بروند؛ یعنی چیزی فراتر از مدرک موقع فارغ التحصیلی به دانشجویان بدهد یعنی دانشگاه کنار تخصص چیز دیگری هم به دانشجو اعطا کند» (مصاحبه شونده کد ۱۱).

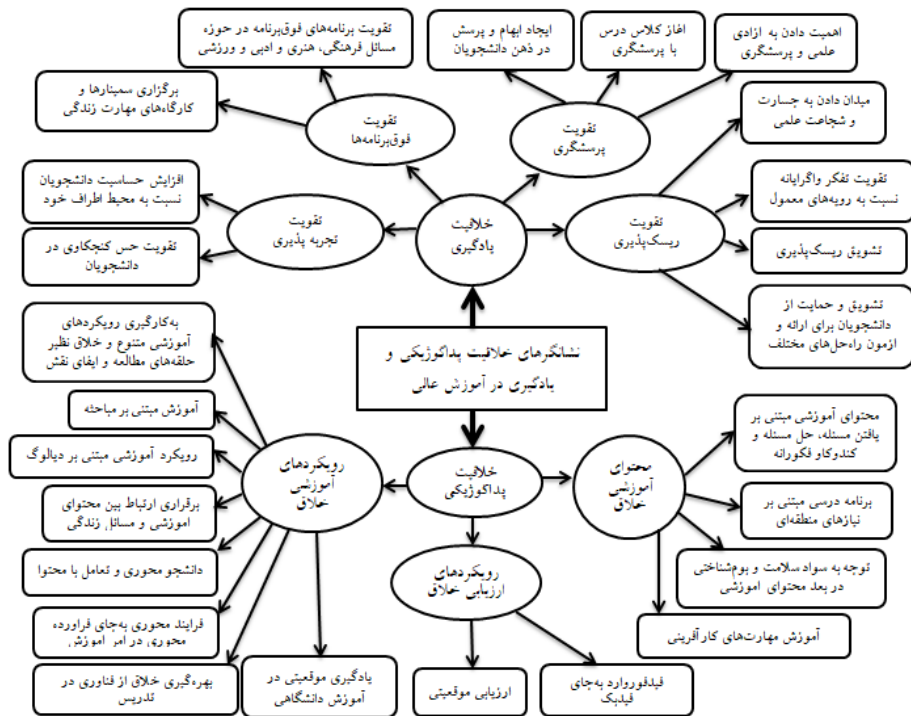
تشویق و تقویت تجربه پذیری و کنجکاوی: «دانشگاه باید رسالت و فلسفه مدونی داشته باشد به آزادی علمی و پرسشگری اهمیت بدهد و تجربه پذیری و کنجکاوی را در دانشجویان تقویت نماید تا کم کم بتواند انسان های خلاق را درون خودش بیشتر رشد بدهد» (مصاحبه شونده کد ۱۲).

«آفرینشگری و خلاقیت زمانی تجلی پیدا می کند که دانشجویان نسبت به محرک ها و رخداد های محیطی پیرامون خود حساس و کنجکاو باشند. شاید بخشی از کنجکاوی انتسابی باشد، با این حال محیط های دانشگاهی در وهله اول نباید این کنجکاوی را سرکوب کنند و در وهله دوم باید حساس بودن به محرک های محیطی و پیگیری آنها را در دانشجویان تقویت نماید» (مصاحبه شونده کد ۶).

تشویق و تقویت جسارت، ریسک پذیری: «محیط های دانشگاهی باید به جسارت و شجاعت علمی میدان دهند به نحوی از کسی که یک ایده یا مفهوم و راهکار خلاقانه را مطرح می کند حمایت کنند و ایده ها کم کم در محیط دانشگاه و محیط کلاس سازماندهی شود و این ها شواهد محور و مستند شود و تبدیل به راه حل های عملی گردد» (مصاحبه شونده کد ۸). «در این محیط ها باید ریسک پذیری ارزش باشد و به دانشجویان یاد بدهیم که یک راه حل وجود ندارد بلکه می توانند راه حل های مختلفی ارائه نمایند» (مصاحبه شونده کد ۱۵).

در شکل ۱، شبکه مضامین نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی نشان

داده شده است.



شکل ۱. شبکه مضامین نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای خلاقیت پداگوژیکی و یادگیری در آموزش عالی انجام شد. به‌منظور پاسخگویی به سؤالات پژوهش از مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان بهره گرفته شد. بر اساس داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان و تجزیه و تحلیل مستمر و مقایسه‌ای آن‌ها می‌توان گفت که مضمون اصلی خلاقیت پداگوژیکی مشتمل بر سه بعد است که عبارت‌اند از: محتوای آموزشی خلاق، رویکردهای آموزشی خلاق و رویکردهای ارزیابی خلاق. بر اساس نظر شرکت‌کنندگان مضمون محتوای آموزشی خلاق در آموزش عالی دربرگیرنده چهار مضمون پایه است که به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: «برنامه درسی مبتنی بر نیازهای منطقه‌ای»، «محتوای آموزشی مبتنی بر یافتن مسئله، حل مسئله، کندوکاو و پرس و جوی فکورهانه»، «آموزش مهارت‌های کارآفرینی» و «توجه به سواد سلامت و بوم‌شناختی در بعد محتوای آموزشی». در راستای این بخش از یافته‌های پژوهش و در ارتباط با ضرورت تدوین برنامه درسی مبتنی بر نیازهای منطقه‌ای، همواره متخصصان برنامه درسی بر تناسب محتوا با جامعه‌ای که یادگیرنده در آن زندگی

می‌کند، تأکید داشته‌اند (میرزاییگی، ۱۳۸۰). این تناسب از منظر جامعه یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. در این رویکرد به برنامه درسی، بر نظریه‌های اجتماعی یادگیری تأکید می‌شود (کریمی و شریف، ۱۳۹۳).

تسای (۲۰۱۵) نیز در راستای این بخش از یافته‌های پژوهش، سه توانایی یافتن مسئله، حل مسئله و پرس و جوی فکورانه را به‌عنوان مراحل اصلی دستاوردهای افراد خلاق موفق معرفی می‌کند. مک-ورث (۱۹۶۵؛ نقل از تسای، ۲۰۱۵) اشاره می‌کند "که یافتن مسئله ممکن است ارتباط بسیار تنگاتنگی با اصالت در تفکر خلاق در علم داشته باشد". چندین مدل از پردازش خلاق، بازشناسی مسائل را به‌عنوان اولین گام مهم در حل خلاقانه مسائل به رسمیت شناخته‌اند و پیشنهاد کرده‌اند که تربیت برای توانایی یافتن مسئله ممکن است مشکل‌تر از تربیت توانایی حل مسئله باشد (تسای، ۲۰۱۵). بر اساس فراتحلیل مطالعات حوزه آموزش خلاق توسط اسکات، لریتز و مامفورد^۲ (۲۰۰۴) دقیق‌ترین نتایج نشان می‌دهند که یافتن مسئله، ترکیب مفهومی و تولید ایده قدرتمندترین تأثیر را بر کارآمدی آموزش خلاق دارند. بدین طریق این نویسندگان پیشنهاد می‌کنند که هنگام توسعه و هدایت هر برنامه آموزشی خلاق لازم است که این [امور] شناختی را مدنظر داشته باشیم. در ارتباط با آموزش مهارت‌های کارآفرینی، اگرچه نگرش عامیانه بر آن است که کارآفرینان پرورش نمی‌یابند، بلکه کارآفرین به دنیا می‌آیند؛ اما شواهد بسیاری وجود دارد که این دیدگاه را تأیید نمی‌نماید و آموزش کارآفرینی را ضروری می‌داند. امروزه صاحب‌نظران دریافته‌اند که سرمایه اصلی دانشگاه‌های آینده از فارغ‌التحصیلان کارآفرین موفق تأمین خواهد شد؛ لذا باید از هم‌اکنون برای آن برنامه‌ریزی نمود. به همین دلیل در بسیاری از کشورها مانند ایالات متحده آمریکا، استرالیا، هند و انگلستان به‌طور برجسته‌ای بر آموزش کارآفرینی تأکید می‌شود به‌گونه‌ای که گزارش‌های دولتی و مستقل به‌طور مکرر بر آموزش بیشتر کارآفرینی در همه سطوح و رشته‌های دانشگاهی تأکید می‌ورزند (لوی،^۳ ۱۹۹۹)؛ ایزدی یزدان آبادی و فدایی شهاب، (۱۳۸۹).

توجه به سواد سلامت و سواد بوم‌شناختی نیز به‌طور ویژه توسط محققان به‌عنوان ویژگی محتوای آموزشی خلاق مطرح نشده است، با این حال طبق تعریفی که سازمان ملل در دهه دوم قرن ۲۱ از سواد ارائه نمود در مفهوم سواد تغییر اساسی ایجاد کرد. در این تعریف ماهیت سواد متحول شد و مهارت‌های دوازده‌گانه‌ای اعلام شد که داشتن این توانایی‌ها و مهارت‌ها مصداق باسواد بودن قرار گرفت. از جمله این مهارت‌ها سواد سلامت (دانستن اطلاعات مهم درباره تغذیه سالم و کنترل بیماری‌ها و توجه به موضوع سلامت روان) و سواد بوم‌شناختی (دانستن راه‌های حفاظت از محیط‌زیست) است. با وجود ضرورت توجه به سواد سلامت و سواد بوم‌شناختی، پژوهش‌های

¹. Mackworth

². Scott, Lertz, & Mumford

³. Levie

مختلف سواد سلامت دانشجویان را پایین و ناکافی گزارش کرده‌اند (ژانگ و کویی، ۲۰۱۱؛ محمودی و طاهری، ۱۳۹۴). در ارتباط با سواد بوم‌شناختی نیز رضایی، شبیری، سرمدی و لاریجان (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که بین آگاهی، نگرش و رفتارهای محیط‌زیستی دانشجویان زن و مرد تفاوتی وجود ندارد؛ بنابراین ارتقای سواد زیست‌محیطی آحاد جامعه باید مورد توجه برنامه ریزان راهبردی و سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد.

شرکت‌کنندگان همچنین معتقد بودند که رویکردهای آموزشی خلاق در آموزش عالی دارای چندین ویژگی برجسته هستند که به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: «برقراری ارتباط بین محتوای آموزشی و مسائل زندگی»، «بهره‌گیری خلاق از فناوری آموزشی در تدریس»، «به‌کارگیری رویکردهای آموزشی متنوع و خلاق نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش»، «آموزش مبتنی بر مباحثه»، «دانشجو محوری و تعامل با محتوا»، «یادگیری موقعیتی در آموزش دانشگاهی»، «رویکردهای مبتنی بر دیالوگ به‌جای رویکرد آموزشی مونولوگ و بازخوانی» و «فرایند محوری به‌جای فرآورده محوری در امر آموزش». در راستای این بخش از یافته‌های پژوهش، هورنگ، هانگ، چان‌لین، چانگ و چو^۲ (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند از جمله راهبردهای تدریس خلاق، فراگیر محوری، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی متنوع و ارتباط دادن محتوای تدریس با زندگی واقعی فراگیران است. آنها همچنین نشان دادند که مباحثه و طراحی سؤالات باز برای فراگیران باعث ایجاد تفکر خلاق در آنها می‌شود. اوهارا و استرنبرگ^۳ (۲۰۰۱) نیز اظهار داشته‌اند که در تدریس خلاق مدرسان به‌جای نقش مدرس و سخنران نقش تسهیل‌کننده را بر عهده دارند و به فراگیران در زمینه خود اندیشی، بحث گروهی، نقش‌آفرینی، ارائه نمایش و فعالیت‌های گروهی کمک می‌کنند.

رابینسون و همکاران (۲۰۱۸) به‌طورمشابه در پژوهش خود نشان دادند از جمله عوامل مؤثر بر خلاقیت پداگوژیکی در آموزش عالی محیط و رویه‌های آموزشی (که اشاره به رویکرد آموزشی، محوریت دانشجو، احترام، امنیت و پشتیبانی از دانشجویان دارد)، محتوای یادگیری (که اشاره به یادگیری و شناخت، به چالش کشیدن تفکر دانشجویان و ارتباط دادن مطالب با دنیای واقعی دارد) و استقلال فراگیران (اشاره به این دارد که شرایطی فراهم شود که دانشجویان نقش رهبری کلاس را به عهده بگیرند) است. همچنین نتایج مطالعه دیگری از سه معلم خلاق تایوانی نشان داد که این معلمان از چندین راهبرد برجسته استفاده می‌کردند: یادگیری فراگیر محور، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی چندگانه، راهبردهای مدیریت کلاس، برقراری ارتباط بین محتوای آموزشی و زندگی واقعی و استفاده از سؤالات باز و قابل بحث در تشویق تفکر خلاق (هورنگ و همکاران، ۲۰۰۵). انجمن دانشگاه‌های اروپا (۲۰۰۷) نیز در گزارش خود در زمینه رویکردهای آموزشی بر تنوع

¹. Zhang & Cui

². Horng, Hong, ChanLin, Chang, & Chu

³. O'Hara & Sternberg

رویکردها و محوریت دانشجو در رویکردها تأکید می‌نمایند. طبق گزارش انجمن دانشگاه‌های اروپا (۲۰۰۷) رویکردهای آموزشی خلاق عبارت‌اند از: کلاس‌های مباحثه، کنفرانس و سمینار موضوعی، حلقه‌های مطالعه، کارگاه (یادگیری از طریق عمل)، کافه‌های مناظره.

طبق نظر شرکت‌کنندگان بعد سوم خلاقیت پداگوژیکی در آموزش عالی، رویکردهای ارزیابی خلاق است که این مضمون مشتمل بر دو مضمون پایه است: فیدفوروارد به‌جای فیدبک و ارزیابی موقعیتی. اگرچه پژوهشی یافت نشد که به‌طور ویژه ارتباط این بخش از یافته‌های پژوهش را با خلاقیت پداگوژیکی مورد بررسی و تأیید قرار داده باشد، با این حال، دولاما و ایلوان (۲۰۱۶) اظهار داشته‌اند که به منظور افزایش اثربخشی یادگیری دانشجویان و کیفیت نتایج، اساتید باید به‌جای فیدبک (گذشته‌نگر) بیشتر از فیدفوروارد (آینده‌نگر) استفاده کنند زیرا این امر شرایط لازم را برای دانشجویان جهت انجام و حل صحیح وظایف و جلوگیری از اشتباه آن‌ها فراهم می‌آورد. هاین و نورت‌ایست^۲ (۲۰۱۶) نیز اذعان داشته‌اند یکی از راه‌های بهبود عملکرد دانشجویان در انجام وظایف و نیز مشارکت و رضایت آن‌ها از بازخورد، افزایش استفاده از راهبردهای فیدفوروارد است. درحالی‌که تعریف مشخصی از فیدفوروارد وجود ندارد، سادلر^۳ (۲۰۱۰) به‌طور کلی اظهار می‌دارد که این رویکرد به‌طور خاص «آینده‌نگر» است و مبتنی بر این عقیده است که بازخورد باید به پیشرفت در کارهای آینده منجر گردد. یکی دیگر از رویکردهای ارزیابی خلاق که مورد توجه شرکت‌کنندگان بوده است ارزیابی موقعیتی است. مشارکت‌کنندگان اظهار داشته‌اند که معلومات و یادگیری دانشجویان که قرار است در آینده به‌عنوان یک متخصص در جامعه ایفای نقش کنند به‌جای آنکه به‌صورت انتزاعی و غیرملموس مورد ارزیابی قرار گیرند باید در محیط‌ها و موقعیت‌های شغلی و حرفه‌ای که متناسب با تخصص و محتوای آموزشی است، ارزیابی شود. به‌طور خلاصه می‌توان گفت مشارکت‌کنندگان نه‌تنها تأکید داشتند که ارزیابی معلومات و یادگیری فراگیران باید در راستای بهبود عملکرد آن‌ها در آینده باشد بلکه این ارزیابی‌ها باید در موقعیت‌های واقعی و یا حتی‌الامکان شبیه‌سازی‌شده موقعیت‌های واقعی متناسب با حرفه و تخصصی باشد که دانشجویان برای آن پرورش داده می‌شوند.

علاوه بر موارد فوق، مطابق نظر شرکت‌کنندگان خلاقیت یادگیری در آموزش عالی مشتمل بر چهار مضمون سازمان‌دهنده است که به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: «تشویق و تقویت پرسشگری»، «تشویق و تقویت تجربه‌پذیری و کنجکاوی»، «تشویق و تقویت جسارت و ریسک‌پذیری» و «تقویت برنامه‌های فوق‌برنامه». در راستای این بخش از یافته‌های پژوهش، چیکسنت‌میهای و ناکامورا^۴

^۱. Dulamă & Ilovan

^۲. Hine & Northeast

^۳. Sadler

^۴. Csikszentmihalyi & Nakamura

(۲۰۱۴) اظهار داشته‌اند که خلاقیت وابسته به آن است که آیا فرد قادر است «کنجکاوی، علاقه و اشتیاق (خود)» را حفظ کند. در این معنا، کنجکاوی اولین گام کلیدی برای یادگیری و خلاقیت به نظر می‌رسد. کنجکاوی در مطالعات مختلف ویژگی اصلی شخصیت خلاق دیده شده است. علاوه بر این، سیسل، گری و تورنبرگ و ایسپا^۱ (۱۹۸۵؛ نقل از تسای، ۲۰۱۵) معتقدند که "کنجکاوی حالتی از برانگیختگی است که منجر به کندوکاو، نشاط و خلاقیت می‌شود".

تورانس و مایرز^۲ (۱۹۹۰، نقل از تسای، ۲۰۱۵) نیز معتقدند که اساسی‌ترین ویژگی تجربه یادگیری خودانگیخته، ناکامل بودن یا گشودگی (تجربه پذیری) است. گشودگی و انعطاف‌پذیری دو ویژگی مهمی هستند که در اغلب افراد خلاق یافت می‌شود و در جوامع تحقیقاتی خلاق، انعطاف‌پذیری و تفکر واگرایانه (نسبت به چارچوب‌های پذیرفته‌شده) به‌عنوان مشخصه خلاقیت محسوب می‌شود. مهم‌تر آنکه، از لحاظ نظری، وجود خلاقیت ارتباط تنگاتنگی با گشودگی، شجاعت و رفتارهای ریسک‌پذیر افراد دارد (تسای، ۲۰۱۵). چنانکه فلدهوسن^۳ (۲۰۰۲) اظهار داشته است که انعطاف‌پذیری به‌عنوان یک فرایند خلاقانه ممکن است عمدتاً یک کارکرد شخصیتی غیر شناختی از گشودگی در قبال اطلاعات متنوع باشد. به‌بیان‌دیگر، برای افراد خلاق، گشودگی و تجربه‌پذیری به‌نوبه خود منبعی برای مراحل بعدی تولید ایده‌ها و به عمل درآوردن آن‌ها خواهد بود.

با توجه به یافته‌های پژوهش و آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد بتوان با به کارگیری راهکارهای

ذیل خلاقیت را در فرایندهای آموزشی و یادگیری دانشگاهی بهبود بخشید:

در خصوص تهیه و تنظیم محتوای آموزشی لازم است نیازهای محلی و منطقه‌ای، مهارت‌های کارآفرینی و سواد سلامت و بوم‌شناختی مورد توجه قرار گیرد. همچنین محتوای آموزشی مبتنی بر یافتن مسئله و حل مسئله باشد؛ به‌طوری که دانشجویان را به کندوکاو و پرس و جوی فکورانه وادارد. در ارتباط با رویکردهای آموزشی، اساتید سعی نمایند از طریق بکارگیری فناوری‌های آموزشی و رویکردهای آموزشی متنوع نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش و همچنین ارتباط دادن مباحث با مسائل جامعه، آموزش را برای دانشجویان جذاب نمایند. همچنین با بکارگیری رویکردهای مبتنی بر دیالوگ و مباحثه شرایط را برای مشارکت حداکثری دانشجویان در فرایندهای آموزشی فراهم آورند. علاوه بر این لازم است دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با تسهیل و حمایت از دوره‌های کارورزی بستری برای یادگیری مباحث و مطالب آموزشی در موقعیت‌های کاری و حرفه‌ای برای دانشجویان فراهم آورند. در زمینه رویکردهای ارزیابی نیز به نظر می‌رسد لازم باشد اساتید فرایند ارزیابی را جهت ارائه بازخورد و بهبود عملکرد دانشجویان در فعالیت‌های آینده در نظر بگیرند و حتی الامکان بستری و شرایطی فراهم گردد که معلومات و دانش دانشجویان در محیط‌های واقعی

¹. Cecil, Gray, Thornburg, & Ispa

². Torrance & Myers

³. Feldhusen

مرتبط به تخصصشان مورد ارزیابی قرار گیرد.

در ارتباط با تشویق و تسهیل خلاقیت یادگیری در محیط‌های دانشگاهی نیز ضمن غنا بخشیدن به فعالیت‌های فوق‌برنامه دانشجویی، لازم است پرسشگری، کنجکاوی، جسارت و ریسک‌پذیری در محیط‌های دانشگاهی مورد حمایت و تشویق قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

- ایزدی یزدان آبادی، احمد و فدایی شهاب، معصومه. (۱۳۸۹). ضرورت سنجی آموزش و توسعه‌ی علمی مهارت‌های کارآفرینی در دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌ی مدیریت آموزشی و ارایه الگوی آموزشی مناسب، علوم تربیتی، ۱۷(۱)، ۱۲۹-۱۵۰.
- بهروزی، ناصر. (۱۳۸۵). ضرورت پرورش خلاقیت در آموزش عالی. آموزش مهندسی ایران، ۸(۲۹)، ۸۱-۹۵.
- رضایی، مهدیه؛ شبیری، سید محمد؛ سرمدی، محمدرضا و لاریجانی، مریم. (۱۳۹۵). بررسی سواد محیط زیستی دانشجویان دانشگاه پیام نور استان مرکزی با تاکید بر جنسیت و مقایسه آن از دیدگاه اسلام و اکوفمنیسم. انسان و محیط زیست، ۴۱، ۱۰۷-۱۲۰.
- صادقی، زینب؛ محتشمی، رضا؛ میری، امیر و صادقی، سبحان. (۱۳۸۹). خلاقیت در آموزش عالی: گامی اساسی در جهت توسعه پایدار. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱(۷)، ۲۳-۲۸.
- کریمی، صدیقه و شریف، مصطفی. (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه درسی با رویکرد جامعه یادگیری. رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۱)، ۱۰۷-۱۴۲.
- محبی امین، سکینه و ربیعی، مهدی. (۱۳۹۴). کیفیت تدریس خلاق بر اساس تجربه دانشجویان پرستاری. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۴(۳)، ۲۴۴-۲۵۵.
- محمودی، حسن و طاهری، ابوالفضل. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی و سواد سلامت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. تعامل انسان و اطلاعات، ۲(۲)، ۳۱-۴۱.
- میرزاییگی، علی. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: یسطرون.

ب. انگلیسی

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Creativity: multiple perspectives*. Brazil, DF: publisher of the University of Brasilia.
- Alencar, E. M. L. S. D., & Fleith, D. D. S. (2010). Creativity in higher education: inhibiting factors. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(2), 201-206.
- Alencar, E. M., Fleith, D. D. S., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Barnett, R. (2015). Towards the creative university. *Buenos Aires* - 28 April.
- Barnett, R. (2020). Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 5-18.

- Bermejo, R., Ruiz, M. J., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Sainz, M. (2015). Teaching creative-scientific thinking in high school students. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Creativity. Practical applications in international contexts*, (pp. 109-136). Sao Paulo, SP: Vector.
- Burnard, P. (2011). Constructing assessment for creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 140-149). New York, NY: Routledge.
- Chien, C. Y., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Craft, A. (2011). Approaches to creativity in education in the United Kingdom. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 129-139). New York, NY: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2014). Creativity through the life span from an evolutionary systems perspective. In M. Csikszentmihalyi. (Eds.), *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp.239-254). New York, NY: Springer.
- Dulamă, M. E., & Ilovan, O. R. (2016). How powerful is feedforward in university education? A case study in Romanian geography education on increasing learning efficiency. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3), 827-848.
- Drew, V., & Mackie, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *Curriculum Journal*, 22(4), 451-467.
- European University Association. (2007). Creativity in higher education. *Brussels, Belgium: European University Association*.
- Feldhusen, J. F. (2002). Creativity: the knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179-183.
- Gaspar, D., & Mabic, M. (2015). Creativity in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 3(9), 598-605.
- Hilal, H. M. H., Husin, W. N. I. W., & Zayed, T. M. (2013). Barriers to creativity among students of selected universities in Malaysia. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(6), 51-60.
- Hine, B., & Northeast, T. (2016). Using feed-forward strategies in higher education. The terrifying novel assignment: using feed-forward to improve students' ability and confidence on assignments that test new skills. *New Vistas*, 2(1), 28-33.
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Hosseini, A. S. (2011). University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 15, 1806-1812.
- Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., & Wisdom, J. (Eds.). (2006). *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. Routledge.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Justyna, E. (2016). *Creativity in higher education curriculum: A qualitative case study of pedagogical processes and practices*. Doctoral Dissertation in Curriculum, Graduate Faculty of Texas Tech University.
- Kleiman, P. (2008). Towards transformation: conceptions of creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 209-217.
- Manzi, M. A. (2015). *Fostering creativity in higher education institutions: A consulting model*. Master Thesis, Department of Creative Studies, State University of New York.
- Means, A. (2013). Creativity and the biopolitical commons in secondary and higher

- education. *Policy Futures in Education*, 11(1), 47-58.
- O'Hara, L. A., & Sternberg, R. J. (2001). It doesn't hurt to ask: Effects of instructions to be creative, practical, or analytical on essay-writing performance and their interaction with students' thinking styles. *Creativity Research Journal*, 13(2), 197-210.
- Papaleontiou-Louca, E., Varnava-Marouchou, D., Mihai, S., & Konis, E. (2014). Teaching for creativity in universities. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 131-154.
- Pfeiffer, S. I., & Wechsler, S. M. (2013). Leadership in young people: A proposal for the identification and development of creativity and giftedness. *Psychology Studies*, 30(2), 219-229.
- Robinson, D., Schaap, B. M., & Avoseh, M. (2018). Emerging themes in creative higher education pedagogy. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 271-282.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sawyer, R. K. (2010). Learning for creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), 172-190.
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Sefton-Green, J., & Bresler, L. (2011). Theories and histories: Creative learning and its contexts. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 9-14). New York, NY: Routledge.
- Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16(4), 427-438.
- Tsai, K. C. (2015). A framework of creative education. *In Education*, 21(1), 137-155.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2011). *Creativity in higher education: an international perspective*. São Paulo: Vector.
- Wiggins, G. (2011). Creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 320-331). New York, NY: Routledge.
- Zhang, Q., & Cui, G. (2011, August). Investigation and analysis of Xi'an college students' health literacy. *Proceedings 2011 International Conference on Human Health and Biomedical Engineering* (pp. 994-997). IEEE.

English Abstract

Identifying the Indicators of Learning and Pedagogical Creativity in Higher Education: A Qualitative Study

Seyed Hedayat Davarpanah*, Reza Hoveida**, Ronald Barnett***, Abdolrasool, Jamshidian****

The purpose of this phenomenological-qualitative research was to identify the indicators of learning and pedagogical creativity in higher education. Participants in the present study included 25 university professors and elites, selected through purposive sampling based on their significant expertise and scientific experience in the field of creativity in higher education. Data was collected using semi-structured interviews, taking theoretical saturation as criterion. The findings suggested that pedagogical creativity comprises of three main aspects, namely creative educational content, creative educational approaches, and creative assessment approaches. Regarding educational content, the participants emphasized the necessity of paying due heed to the learners' regional needs, as well as their problem-finding and problem-solving skills, entrepreneurship, and health and ecological knowledge. On the other hand, regarding the second component, creative educational approaches, they suggested that the most important features of this include establishing a connection between the educational content and life issues, creative utilization of educational technology in teaching, employing various and creative educational approaches such as studying circles and role-playing, as well as discussion-based education. Concerning the third aspect, creative assessment, the participants highlighted the feedforward approach and situational assessment. In addition, to encourage and facilitate creative leaning in academic environments, the participants placed greater emphasis upon encouraging and supporting questioning and criticism, curiosity, audacity, risk-taking and enriching extracurricular activities in academic settings. Undoubtedly, the findings of the present research make it possible to facilitate teaching and learning processes in higher education.

Keywords: higher education, learning creativity, pedagogical creativity, thematic analysis

* PHD Student of Higher Education Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (h.davarpanah1991@eud.ui.ac.ir).

** Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding author) (r.hoveida@edu.ui.ac.ir).

*** Ronald Barnett, Professor, Institute of Education, University College London (UCL), London, England. (ron.barnett@ucl.ac.uk).

**** Instructor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Rasool.jamshidian@edu.ui.ac.ir).