

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received December 15, 2024
Received in revised form
March 17, 2025
Accepted March 20, 2025
Published Online March 25,
2025

Keywords:
curriculum co-creation,
higher education in iran ,
undergraduate students'
experiences

Curriculum Co-Creation in Higher Education in Iran: An Analysis of Students' Experiences

Raheleh Tavakoli Yaraki¹, Mahbube Arefi², Esmail Jafari³, and
Mohammad Khademi Kolahlou⁴

1. PhD in Curriculum Planning in Higher Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. r_tavakoliyaraki@sbu.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: arefi6@gmail.com
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: es.jafari@sbu.ac.ir
4. Faculty member, Technolog Studeis Institute, Tehran, Iran. E-mail: khademi@tsi.ir

ABSTRACT

Objective: This study aimed to explore the experiences of undergraduate students regarding curriculum co-creation in Iranian higher education.

Method: A qualitative study was conducted using thematic analysis based on the Braun and Clarke (2006) approach. The data were analyzed inductively, and themes were directly extracted from the semi-structured interviews. Purposeful sampling with maximum variation was carried out in four selected universities known for their history of educational innovation. The sampling process continued until conceptual saturation was reached, resulting in a total of 11 interviews with undergraduate students. To enhance the credibility of the findings, participant validation was employed, and data analysis was conducted using MAXQDA 2020 software.

Results: The results indicated that students' experiences included participation in curriculum design, content selection, assessment methods, and collaboration in educational decision-making. Additionally, the study identified the factors influencing the realization of co-creation, its benefits, and implementation challenges. Implementing this educational approach required revisiting traditional educational structures, shifting faculty roles toward facilitation, and empowering students for active participation.

Conclusions: The findings showed that curriculum co-creation in Iranian higher education, as an innovative and transformative approach, plays a significant role in enhancing the quality of learning. Policy reforms—such as increasing flexibility in curriculum design and promoting a participatory educational culture—are essential. Curriculum co-creation, beyond content design, was influenced by teacher-student interactions, educational structures, and individual barriers, highlighting the importance of participatory approaches in curriculum development.

Cite this article: Tavakoli Yaraki, R., Arefi, M., Jafari, E., & Khademi Kolahlou, M. (2025). Curriculum Co-Creation in Higher Education in Iran: An Analysis of Students' Experiences. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(68), 89-105. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.523730.3320>



© The Author(s) **Publisher:** Iranian Educational Research Association
DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.523730.3320>

Introduction

Globalization and technological transformations have reshaped higher education, emphasizing the need for skills such as flexibility, interdisciplinary creativity, digital literacy, and entrepreneurial thinking. These changes compel universities to reconsider classical models of teaching, in which the professor functioned as the absolute source of knowledge and students assumed a passive role. In contrast, contemporary approaches are grounded in the concept of curriculum co-creation, which positions professors and students as intellectual partners, transforming learning into a dynamic and participatory process. The roots of this idea can be traced back to Dewey (1916) and Rogers (1969), and in recent years, Bovill et al. (2011, 2017) have advanced the notion further. Co-creation is not limited to content design; it also represents a redefinition of power relations in academia and involves students in the design, implementation, and evaluation of teaching. Empirical studies (Davies et al., 2024; Doyle et al., 2019; Ahmed & Hyndman-Rizk, 2020; Sulé et al., 2023) have shown that this approach enhances not only technical skills and responsibility but also the quality of learning and attention to educational justice. Theoretical contributions by Barnett and Coate (2005) and Bernstein (2000) provide significant frameworks for understanding the epistemic, practical, and identity dimensions of co-creation. In Iran, however, relatively few studies—especially those focusing on students' lived experiences—have addressed this topic, with most research emphasizing fields such as tourism, organizations, or the role of faculty (Taherpour, Moghtadaei, Jamshidian, Tavakkoli-Yerki, and others). This research gap highlights the need for a deeper exploration of students' perspectives on curriculum co-creation in Iranian higher education.

Accordingly, the central research question of this study is: How do undergraduate students in Iran's higher education system experience curriculum co-creation?

Answering this question can shed light on the hidden potential of the educational system and guide professors, students, and policymakers toward creating more participatory and dynamic learning environments in Iranian universities.

Method

This qualitative study employed thematic analysis following Braun & Clarke (2006), with data managed and coded using MAXQDA 2020. The analysis was conducted inductively, allowing themes to emerge directly from the raw data (Patton, 2002). To enhance the trustworthiness of the findings, member checking was applied. Sampling was carried out through a purposeful strategy with maximum variation, selecting four universities (Allameh Tabataba'i, Shahid Beheshti, Amirkabir, and K. N. Toosi) recognized for their documented records of innovative curricula and the establishment of innovation centers in recent years. These institutions were also ranked among the top universities in Iran in innovation and technology indicators. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, which occurred between the ninth and eleventh interviews, consistent with the range of 6–12 interviews generally considered sufficient in qualitative studies (Guest et al., 2006). In total, 11 semi-structured interviews were conducted with undergraduate students, each lasting on average 30 minutes. The interview questions were designed in line with the research objectives and the topic of curriculum co-creation, providing participants with space to freely express their views and experiences. The participants represented diverse fields, including the humanities, basic sciences, and engineering. For analysis, the interview transcripts were repeatedly reviewed, resulting in the extraction of 62 initial codes. These codes were subsequently categorized into subthemes and broader themes. Finally, the semantic relationships among them were examined, and the findings were organized into a coherent thematic framework.

Results

1. What examples of curriculum co-creation have students experienced in higher education in Iran?

Students in Iranian higher education have experienced diverse forms of curriculum co-creation, which can be grouped into three main categories:

Table. Examples of Curriculum Co-Creation Experiences from the Students’ Perspective

Category	Subcategory	Participant Quote (Code)
Participation in Content Design and Implementation	Selection of topics	We had the list of topics and selected them ourselves. (008) Sometimes we determined the direction the class would take. (015)
	Student presentations	Class presentations were related to the specified sections that students delivered. (008) To get familiar with diverse teaching models, students themselves practiced and implemented each model instead of the professor merely describing them. (016)
Participation in Content Selection	Determining course content	Professors presented the content, and we shared our opinions. (002)
	Selecting course materials	We determined the exam reference material from the beginning. (015)
Participation in Assessment	Determining type of assessment	Professors discussed with students about whether the final exam should be held or replaced with a project. (015)
	Scheduling assessments	The midterm date was determined through interaction and consultation with us and the professor. (007)
	Assessment methods	At the end of the course, we had to prepare a scientific article or report. (015) Summarizing a specific topic. (010)
	Evaluation of professors	One of my experiences of co-creation was participation in evaluating professors. (006)

Overall, the findings indicate that students’ participation ranges from limited roles (such as evaluation or selecting materials) to more active roles (such as designing and implementing teaching). This continuum of involvement contributes to fostering interactive learning, enhancing motivation, and improving the quality of curricular programs.

2. What factors do students consider influential in the formation and implementation of curriculum co-creation? The factors influencing curriculum co-creation are classified into three main categories:

Factor Category	Subcategory	Brief Explanation
Instructor-Related Factors	Flexibility in Teaching Methods	Adjusting teaching methods according to students’ learning needs
	Valuing the Student	Placing the student at the center of attention and focusing on their progress
Student-Related Factors	Active Learning Engagement	The student’s active effort and participation in the learning process
	Interest and Motivation in the Field	Intrinsic motivation and interest for successful learning
	Characteristics of Co-Creative Students	Intelligent, diligent, committed, and interested in the field
Educational System-Related Factors	Participation Goals	Genuine participation depends on educational goals, not merely obtaining a degree
	Familiarity with the Educational Framework	Understanding the course structure and objectives for effective participation
	Orientation Courses	Initial education and familiarization with the field for new students
	Constraints in Undergraduate Programs	Limitations in resources and textbooks that reduce learning flexibility
	Importance of the Educational Community	University policies, environment, and overarching documents affect learning

Success in curriculum co-creation results from the interaction among instructors, students, and the educational system; instructor flexibility, student motivation and effort, and educational conditions and policies all play a determining role.

3. What benefits of curriculum co-creation have students identified in higher education in Iran?

Benefit Category	Subcategory	Brief Explanation
Individual Benefits	Positive Attitude Enhancement	Increased self-confidence, attending classes with motivation and enthusiasm
	Active Engagement in Class	Promotes effective interaction and desire to continue participating
	Interest in Subject	Increased interest in co-created content
Academic Benefits	Increased Academic Motivation	More active participation and willingness to learn
	Improved Retention	Better learning and memory retention
	Opportunity to Teach Others	Ability to transfer knowledge to classmates
	Better Grades	Direct impact on academic performance
	Learning Through Practice	Gaining practical experience in presenting and teaching
	Greater Preparedness in Class	Being more prepared for interaction and participation
	Expectation for instructors to incorporate up-to-date teaching trends.	Focus on up-to-date teaching and content
Career Benefits	Learning Teaching Methods	Acquiring practical skills for future jobs
	Preparedness for Professional Future	Development of professional skills and practical application of learning

The benefits of curriculum co-creation include positive individual effects (self-confidence and interest), academic advantages (motivation, better learning, higher grades, and practical experience), and career benefits (teaching skills and professional preparedness). This approach enhances motivation,

active engagement, and the development of practical skills for students.

4. What challenges do students consider significant in the implementation of effective curriculum co-creation?

Challenge Category	Subcategory	Summary of Challenges
Curriculum Structure	Pre-determined curriculum	Curricula have limited flexibility; students have little role in content design, teaching, and assessment, which restricts their creativity.
Role of Instructors	Instrumental use / Disrespectful behavior / Resistance to change	Some instructors use student participation mainly to reduce their own workload, behave disrespectfully, resist updating teaching methods, and take credit for students' work.
Student Limitations	Ineffective participation / Weak academic background	Participation quality is low; some presentations are done only to fulfill requirements, students may lack sufficient knowledge for analytical contributions, and have limited experience with co-creation.
Educational System Barriers	Hierarchical structure / Pre-determined frameworks / Traditional teaching methods	The higher education system is instructor-centered and hierarchical; fixed curricula and traditional methods (long lectures, midterm exams) alongside neglect of student needs limit participation and cause student discouragement.

Co-creation in Iranian higher education is influenced by a combination of factors related to curriculum structure, the role of instructors, the level of student participation, and characteristics of the educational system.

Conclusions

Co-creation in Iranian higher education is a multidimensional phenomenon encompassing curriculum content, teaching methods, assessment, and course selection

- Benefits: It increases students' self-confidence and encourages more active class participation.

- Conditions for effective implementation: Revising educational structures, supporting student participation, changing instructors' attitudes and flexibility in the educational system.

- Supporting research: Changing the role of instructors from mere knowledge transmitters to learning facilitators is essential (Lubicz-Nawrocka, 2023; Hashemian et al, 2019).

A positive and supportive classroom environment and effective communication among stakeholders are key (Younesi et al., 2022; Keshavarz-Rodaki et al, 2023).

Revising traditional teaching methods enhances learning experience and student satisfaction (Shahabul et al., 2022; Beier et al, 2022).

Student participation improves research skills and teaching practices (Ahmad et al, 2017).

Intrinsic motivation and self-efficacy drive participation, while hierarchical structures and lack of agency skills are major barriers (Tavakoli-Yaraki et al, 2025).

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are not publicly available due to ethical considerations and the confidentiality of participants.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.

Ethical Considerations

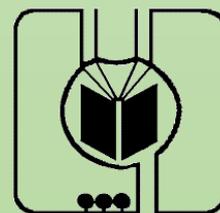
The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۹، شماره ۶۸، ۱۴۰۴
ص ۸۹-۱۰۵

شاپا (چاپی): ۳۳۲۴-۳۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۲/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۵

واژه‌های کلیدی:

آموزش عالی ایران،

تجربیات دانشجویان کارشناسی،

هم‌آفرینی برنامه‌ریزی درسی

هم‌آفرینی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: تحلیلی بر تجارب دانشجویان

راحله توکلی یرکی^۱، محبوبه عارفی^۲✉، اسماعیل جعفری^۳، و محمد خادمی کله لو^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

رایانامه: raheleh_tavakoli@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استاد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه m-arefi@sbu.ac.ir

۳. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه es.jafari@sbu.ac.ir

۴. استادیار، عضو هیات علمی پژوهشکده مطالعات فناوری، تهران، ایران، رایانامه: khademi@tsi.ir

چکیده

هدف: این مطالعه با هدف بررسی تجربیات دانشجویان کارشناسی درباره هم‌آفرینی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران انجام شد.

روش: پژوهش کیفی با رویکرد تحلیل مضمون به روش براون و کلارک Braun & Clarke (۲۰۰۶) انجام گرفت. داده‌ها به صورت استقرایی تحلیل و مضامین مستقیماً از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استخراج شدند. نمونه‌گیری هدفمند با بیشینه‌سازی تنوع، از چهار دانشگاه منتخب با سابقه نوآوری آموزشی صورت پذیرفت. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع مفهومی ادامه یافت و در مجموع ۱۱ مصاحبه با دانشجویان کارشناسی انجام شد. برای افزایش اعتبار نتایج، بازبینی مشارکت‌کنندگان به کار گرفته شد و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار MAXQDA 2020 انجام گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تجربه‌های دانشجویان شامل مشارکت در طراحی برنامه‌های درسی، انتخاب محتوا، روش‌های ارزشیابی و همکاری در تصمیمات آموزشی بود. همچنین، عوامل مؤثر بر تحقق هم‌آفرینی، مزایا و چالش‌های اجرایی آن شناسایی شدند. اجرای این رویکرد آموزشی نیازمند بازنگری در ساختارهای سنتی آموزش، تغییر نقش اساتید به تسهیل‌گر و تقویت توانمندی‌های دانشجویان برای مشارکت فعال بود.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد هم‌آفرینی برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران به‌عنوان رویکردی نوآورانه و تحول‌آفرین، نقش مهمی در ارتقای کیفیت یادگیری دارد. اصلاحات سیاستی مانند افزایش انعطاف‌پذیری در طراحی برنامه‌های درسی و ترویج فرهنگ آموزشی مبتنی بر مشارکت، از ضرورت‌های این حوزه است. هم‌آفرینی برنامه‌ریزی علاوه بر طراحی محتوا، به تعامل بین اساتید و دانشجویان، ساختارهای آموزشی و موانع فردی وابسته بود و اهمیت به‌کارگیری رویکردهای مشارکتی در تدوین برنامه‌های درسی را برجسته ساخت.

استناد به این مقاله: توکلی یرکی، راحله، عارفی، محبوبه، جعفری، اسماعیل، و خادمی کله لو، محمد. (۱۴۰۴). هم‌آفرینی برنامه‌ریزی درسی

در آموزش عالی ایران: تحلیلی بر تجارب دانشجویان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹(۶۸)، ۸۹-۱۰۵.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2025.523730.3320>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

جهانی‌سازی و تحولات فناورانه در اقتصاد و جامعه، نه‌تنها شیوه‌های اشتغال را دگرگون کرده، بلکه مفاهیم یادگیری و توسعه نیروی انسانی را نیز تحت تأثیر قرار داده است (مؤسسه آموزش تجارت آفریقای جنوبی، ۲۰۲۵). در گزارش‌هایی مانند «آینده کار: مشاغل و مهارت‌های موردنیاز در سال ۲۰۳۰» پیش‌بینی می‌شود که همگرایی فناوری‌های پیشرفته، تغییرات جمعیت‌شناختی و افزایش همکاری‌های بین‌المللی موجب شکسته شدن مرزهای سنتی میان رشته‌های دانشگاهی خواهد شد. در نتیجه، تقاضا برای مهارت‌هایی نظیر انعطاف‌پذیری، خلاقیت چندرشته‌ای، سواد دیجیتال و تفکر کارآفرینانه به‌طور قابل‌توجهی افزایش خواهد یافت. این تحولات، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را ناگزیر به بازنگری در الگوهای آموزشی خود کرده است. در مدل‌های کلاسیک آموزش، استاد به‌عنوان منبع مطلق دانش و دانشجو در جایگاه گیرنده‌ای منفعل قرار داشت. این رابطه سلسله‌مراتبی بر مبنای یک برنامه درسی ازپیش‌تعیین‌شده، بدون توجه به نیازهای فردی دانشجویان یا تغییرات جامعه اجرا می‌شد. اما در رویکردهای نوین، این چهارچوب‌های سنتی دگرگون شده‌اند. یکی از این رویکردها «هم‌آفرینی برنامه درسی»^۱ است که استاد و دانشجو را به‌عنوان شریکان فکری در فرایند خلق دانش در نظر می‌گیرد (Cook-Sathar, 2020). این همکاری تنها به طراحی محتوای درسی محدود نمی‌شود، بلکه یادگیری را به فرایندی پویا و مشارکتی تبدیل می‌کند که در آن دانشجویان در طراحی، اجرا و حتی ارزیابی آموزش نقش فعالی ایفا می‌کنند (Lubicz-Nawrocka, 2018). هم‌آفرینی برنامه درسی بر دمکراتیزه‌سازی فرایند یادگیری تأکید دارد. ریشه این مفهوم به اوایل قرن بیستم و نظریات پیشگامانی چون Dewey (1916) بازمی‌گردد. او با نقد نظام‌های آموزشی متمرکز و اقتدارگرا، بر این باور بود که یادگیری واقعی در گرو مشارکت فعال یادگیرندگان در ساخت دانش است. چند دهه بعد، Rogers (1969) در اثر خود «آزادی برای یادگیری»^۲ برنامه‌های درسی تجویزی و یک‌سویه را به چالش کشید. در سال‌های اخیر، Bovill و دیگران (2011) با معرفی مفهوم «هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی»^۳ گفتمان جدیدی را شکل داده است. او در مقاله خود «دانشجویان به‌عنوان هم‌آفرینان»^۴ تأکید می‌کند که دانشجویان نباید صرفاً مصرف‌کنندگان منفعل باشند؛ بلکه به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی، بینش‌ها و تجربه‌های ارزشمندی دارند که می‌توانند کیفیت محتوای آموزشی را ارتقا دهند. از دیدگاه (2017) Bovill، هم‌آفرینی صرفاً یک روش آموزشی نیست، بلکه بازتعریفی از روابط قدرت در محیط دانشگاهی است. این رویکرد، دانشجویان را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری و آموزش ترغیب می‌کند. گسترش این الگو در سطح کلان، مستلزم تغییرات بنیادین در شیوه تعامل اساتید با دانشجویان است (Galpin et al, 2022). نظریه‌های آموزشی زیادی از این رویکرد حمایت می‌کنند از آن جمله نظریه دانستن، عمل کردن و بودن (Barnett and Coate 2005) که چهارچوب جامعی برای درک هم‌آفرینی ارائه می‌دهد. در این نظریه بر توازن بین سه بُعد کلیدی دانستن، عمل کردن و بودن تأکید دارد. هم‌آفرینی فضایی برای تعامل پویا بین این سه بُعد فراهم می‌کند؛ فضایی که در آن، دانشجویان از طریق مشارکت در پروژه‌های واقعی، هویت تحصیلی و حرفه‌ای خود را بازسازی می‌کنند. نظریه Bernstein (2000) نیز به تحلیل رابطه قدرت در برنامه درسی می‌پردازد. او استدلال می‌کند که برنامه درسی همواره بازتابی از روابط قدرت در جامعه است (Bertram, 2012). در این چهارچوب، هم‌آفرینی برنامه‌درسی می‌تواند به عنوان تلاشی برای توزیع عادلانه‌تر قدرت در محیط آموزشی تفسیر شود. در سطح عملی نیز Bovill و دیگران (2016) بر این باورند که هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی به اشکال گوناگونی نمود پیدا می‌کند. مشارکت در کلاس درس که از طریق تعامل گسترده با دانشجویان شکل می‌گیرد. هم‌طراحی برنامه‌درسی، مشارکت دانشجویان در بازنگری محتوای درسی پیش از اجرا، حین تدریس یا پس از پایان دوره است. خلق مشترک دانش، زمانی شکل می‌گیرد که دانشجویان به‌عنوان همکاران علمی در پژوهش‌ها مشارکت داشته باشند.

پژوهش‌های تجربی مختلف به بررسی ابعاد هم‌آفرینی در محیط‌های دانشگاهی پرداخته‌اند. Davies و دیگران (2024) در پژوهشی کیفی نشان دادند که مشارکت دانشجویان در پروژه‌های پژوهشی مبتنی بر فناوری‌های نوین نه تنها موجب ارتقای مهارت‌های فنی آنان می‌شود؛ بلکه توانایی حل مسئله در شرایط واقعی را نیز تقویت می‌کند. به‌طور مشابه، Doyle و دیگران (2019) طی یک مطالعه موردی دریافته‌اند که استفاده از بازخورد همتا در سیستم‌های ارزیابی مشارکتی، مسئولیت‌پذیری دانشجویان را افزایش داده و کیفیت یادگیری را بهبود می‌بخشد. در همین راستا، Ahmed and Hyndman-Rizk (2020) طی پژوهشی ترکیبی در بنگلادش به چالش‌های موجود در مسیر مشارکت دانشجویان پرداختند.

1. Curriculum Co-Creation
2. The Freedom to Learn
3. Curriculum Co-Creation in Higher Education
4. Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers

یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که ساختارهای سلسله‌مراتبی و مقاومت اساتید در برابر تغییر نقش‌های سنتی از جمله موانع اساسی در مسیر هم‌آفرینی مؤثر هستند. افزون بر این، Sulé و دیگران (2023) در پژوهش خود بر اهمیت گفت‌وگو تأکید کرده‌اند. نتایج این پژوهش که در دانشگاه میشیگان انجام شده است، نشان می‌دهد که این ابزار نه تنها به بهبود مهارت‌های همکاری دانشجویان کمک می‌کند؛ بلکه به اساتید امکان می‌دهد که مباحث عدالت و تنوع را به شیوه‌ای تعاملی‌تر مطرح کنند. بررسی پیشینه پژوهش‌های داخلی نیز حاکی از آن است که مفهوم هم‌آفرینی در تحقیقات دانشگاهی ایران عمدتاً در حوزه‌هایی نظیر گردشگری، بانکداری، استارت‌آپ‌ها، علوم کامپیوتر، سازمان‌ها و معماری مورد توجه قرار گرفته و مطالعات محدودی به بررسی این مفهوم در آموزش عالی، به‌ویژه از منظر تجربیات دانشجویان، پرداخته‌اند. برای مثال، پژوهش «نقش باورهای ارتباطی در هم‌آفرینی با میانجی‌گری سبک‌های مدیریت تعارض» از طاهرپور و دیگران (۱۴۰۰) ارتباط میان باورهای ارتباطی و شکل‌گیری هم‌آفرینی در میان اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند را بررسی کرده است. همچنین، طاهرپور (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای تحت عنوان «طراحی و اعتباریابی سنجه اندازه‌گیری هم‌آفرینی در دانشگاه» به قابلیت اطمینان و اعتبار ابزار سنجش هم‌آفرینی در محیط دانشگاهی پرداخته‌اند. علاوه بر این، پژوهش «بررسی رابطه هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی در دانشگاه» از مقتدایی و جمشیدیان (۱۳۹۹)، که بر اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان و با روش توصیفی انجام شده، به روابط میان این دو مفهوم پرداخته است. مطالعات دیگری نیز با تمرکز بر نقش اساتید و عوامل مدیریتی در هم‌آفرینی صورت گرفته‌اند، از جمله پژوهش «نقش سرمایه اجتماعی سازمانی در انسجام سازمانی با میانجی‌گری هم‌آفرینی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند» از طاهرپور و ناصری (۱۴۰۲) و مطالعه «رابطه بین سایش اجتماعی و هم‌آفرینی با نقش میانجی عزت نفس سازمانی در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر ایران» از طاهرپور (۱۳۹۷) و پژوهش «از تئوری تا عمل، اجرای هم‌آفرینی برنامه‌درسی (مطالعه موردی ۱۰ دانشگاه سراسر جهان)» از توکلی یرکی و دیگران (۱۴۰۴) با نگاهی فراملی، به تحلیل عملی اجرای هم‌آفرینی برنامه‌درسی در دانشگاه‌های بین‌المللی پرداخته‌اند. این در حالی است که پژوهش‌های جهانی عمدتاً بر تجربه و نقش دانشجویان در فرایند هم‌آفرینی تمرکز دارند. این تفاوت‌های پژوهشی نشان‌دهنده شکاف مطالعاتی موجود و نیاز به بررسی عمیق‌تر تجربیات دانشجویان در فرایند هم‌آفرینی در نظام آموزش عالی ایران است که پژوهش حاضر درصدد پرداختن به آن خواهد بود. این مطالعه به بررسی این پرسش اساسی می‌پردازد که «دانشجویان کارشناسی در نظام آموزش عالی ایران چگونه هم‌آفرینی برنامه‌درسی را تجربه می‌کنند؟» پاسخ به این پرسش نه تنها در روشن‌تر شدن ظرفیت‌های پنهان نظام آموزشی کشور نقش دارد؛ بلکه می‌تواند اساتید، دانشجویان و سیاست‌گذاران را در جهت خلق محیطی پویاتر و مشارکتی‌تر در دانشگاه‌های ایران یاری دهد.

روش

این پژوهش کیفی با رویکرد تحلیل مضمون به شیوه Braun & Clarke (2006) انجام شد. تحلیل داده‌ها به صورت استقرایی انجام شد؛ به این معنا که مضامین به طور مستقیم از داده‌های خام استخراج شدند (Patton, 2002). برای افزایش اعتبار نتایج، تکنیک بازبینی مشارکت‌کنندگان به کار گرفته شد. همچنین از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ برای مدیریت داده‌ها و کدگذاری استفاده گردید. نمونه‌گیری به روش هدفمند مبتنی بر معیار همراه با حداکثر تنوع درون‌گروهی صورت گرفت (Patton, 2015). چهار دانشگاه علامه طباطبائی، شهید بهشتی، صنعتی امیرکبیر و خواجه‌نصیرالدین طوسی به عنوان محیط‌های دارای اطلاعات غنی و متناسب با هدف پژوهش انتخاب شدند. این انتخاب بر اساس سابقه مستند آنها در اجرای برنامه‌های درسی نوآورانه و تأسیس مراکز رشد و نوآوری طی پنج سال گذشته (ایرنا، ۱۴۰۲) و جایگاه برتر آنها در رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران (۱۴۰۴) در شاخص‌های نوآوری و فناوری صورت گرفت. همچنین تعامل مؤثر با این دانشگاه‌ها از طریق ارتباطات اولیه تسهیل شد و کیفیت نمونه‌گیری را ارتقا داد. البته هدف پژوهش، کشف عمیق تجربیات در محیط‌های مستعد بود و تعمیم آماری مد نظر قرار نگرفت. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به نقطه اشباع مفهومی ادامه یافت؛ به این معنا که در مصاحبه‌های نهم تا یازدهم، داده‌های جدید کد یا مضمون تازه‌ای ایجاد نکردند و صرفاً به تعمیم یافته‌های پیشین منجر شدند. بر اساس مطالعات Guest و دیگران (2006) انجام ۶ تا ۱۲ مصاحبه برای رسیدن به اشباع در پژوهش‌های کیفی معمولاً کافی است. در این پژوهش نیز تعداد ۱۱ مصاحبه با دانشجویان کارشناسی از دانشگاه‌های منتخب انجام شد که حجم مناسبی برای کشف و تحلیل داده‌ها به شمار می‌رفت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، با میانگین مدت زمان حدود ۳۰ دقیقه، گردآوری شدند. سوالات مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و موضوع هم‌آفرینی برنامه‌درسی طراحی شدند و فضای مناسبی برای بیان آزادانه دیدگاه‌ها و تجربیات دانشجویان فراهم آوردند.

ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ آورده شده است:

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش

رشته	دانشگاه	کد مشارکت‌کننده
علوم انسانی	علامه طباطبایی	۰۰۲
علوم پایه	شهیدبهشتی	۰۰۴
علوم انسانی	علامه طباطبایی	۰۰۶
فنی- مهندسی	خواجه نصیر	۰۰۷
علوم انسانی	علامه طباطبایی	۰۰۸
علوم انسانی	علامه طباطبایی	۰۰۹
علوم انسانی	شهیدبهشتی	۰۱۰
علوم پایه	شهیدبهشتی	۰۱۲
فنی- مهندسی	امیرکبیر	۰۱۳
علوم انسانی	شهیدبهشتی	۰۱۵
علوم انسانی	شهیدبهشتی	۰۱۶

فرایند تحلیل: ابتدا، متن مصاحبه‌ها با خوانش مکرر بررسی شدند. سپس، به کمک نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰، از این مصاحبه‌ها ۶۲ کد احصاء شد. در گام بعدی مضامین (مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها) مشخص و کدها دسته‌بندی شدند. در ادامه، ارتباطات معنایی میان آن‌ها تحلیل شد. پس از بازبینی، مضامین نهایی سازماندهی، نام‌گذاری و در چهارچوبی منسجم گزارش شدند.

یافته‌ها

برای دستیابی به پاسخ پرسش اصلی پژوهش، ابتدا به پرسش‌های جزئی پرداخته می‌شود.

۱. دانشجویان چه نمونه‌هایی از هم‌آفرینی برنامه‌درسی در آموزش عالی ایران را تجربه کرده‌اند؟

جدول ۲. نمونه‌های تجربه شده هم‌آفرینی از نظر دانشجویان

کد مشارکت‌کننده	نقل قول مشارکت‌کننده	زیرمقوله	مقوله
۰۰۸	«پاور سرفصل‌ها را داشتیم، انتخاب کردیم»	انتخاب سرفصل	مشارکت دانشجویان در طراحی محتوا و اجرا
۰۱۵	«گاهی مشخص می‌کردیم که کلاس کدام سمت و سو برود»		
۰۰۸	«ارائه‌های کلاسی مربوط به قسمت‌های مشخص شده که دانشجویان ارائه می‌دادند.»	ارائه‌های دانشجویی	
۰۱۶	«برای آشنایی با الگوهای متنوع تدریس، دانشجویان خودشان هر الگو را به صورت عملی اجرا و تمرین می‌کردند، نه اینکه استاد صرفاً به صورت توصیفی آن‌ها را تدریس کند.»		
۰۰۲	«اساتید محتوا را مطرح می‌کردند و ما نظرات خود را بیان می‌کردیم.»	مشارکت در تعیین محتوای درس	مشارکت انتخاب محتوا
۰۱۵	«منبع امتحانی را از ابتدا خودمان مشخص می‌کردیم.»	انتخاب منابع درسی	
۰۱۵	«اساتید با دانشجویان درباره‌ی نحوه‌ی امتحان پایانی یا پروژه‌محوری گفت‌وگو می‌کردند»	تعیین نوع ارزیابی	مشارکت در ارزیابی
۰۰۷	«زمان میان‌ترم با تعامل و همفکری ما و استاد تعیین می‌شد.»	تعیین زمان‌بندی ارزیابی	
۰۱۵	«باید در انتهای درس یک مقاله یا گزارش علمی را آماده می‌کردیم»	روش‌های ارزیابی دانشجو	
۰۱۰	«خلاصه کردن از یک موضوع مشخص»		
۰۰۶	«شرکت در ارزشیابی اساتید است»	ارزشیابی اساتید	

تجربه‌های دانشجویان در هم‌آفرینی برنامه‌درسی در آموزش عالی ایران به صورت زیر است:

مشارکت دانشجویان در طراحی محتوا و اجرا: دانشجویان نقش فعالی در انتخاب سرفصل‌های درسی داشتند. آن‌ها بیان کرده‌اند که: «پاور سرفصل‌ها را داشتیم، انتخاب کردیم» (۰۰۸) و «گاهی مشخص می‌کردیم که کلاس کدام سمت و سو برود» (۰۱۵). این نشان‌دهنده تعامل مستقیم بین دانشجویان و اساتید است. در ادامه، ارائه‌های دانشجویی به‌عنوان بخشی از تجربه هم‌آفرینی دانشجویان در تدریس مطرح شده است. به گفته

یکی از دانشجویان: «ارائه‌های کلاسی مربوط به قسمت‌های مشخص شده که دانشجویان ارائه می‌دادند.» (۰۰۸)، «دانشجوها الگوهای مختلف را تدریس می‌کردند. اینطور نبود که استاد روش‌ها را برای ما توضیح بده.» (۰۱۶). این نشان می‌دهد که آموزش در یک فرایند تعاملی و مشارکتی انجام شده و دانشجویان خود به‌عنوان بخشی از نظام یادگیری نقش معناداری ایفا کرده‌اند. مشارکت در انتخاب محتوا: دانشجویان در تعیین محتوای درس نیز حضور فعال داشته‌اند. مشارکت‌کننده (۰۰۲): «اساتید محتوا را مطرح می‌کردند و ما نظرات خود را بیان می‌کردیم.» این رویکرد نشان‌دهنده فرایند یادگیری مبتنی بر گفتگو و مشارکت فعال است که باعث می‌شود محتوا با نیازها و علایق دانشجویان همخوانی بیشتری داشته باشد. یکی از دانشجویها توضیح داده که: «اینکه منبع امتحانی را خودمان مشخص می‌کردیم.» (۰۱۵). این نوع مشارکت نشان می‌دهد که دانشجویان فرصت داشته‌اند تا منابعی که بهترین تأثیر را در یادگیری‌شان دارد، انتخاب کنند. یکی از بخش‌های مهم هم‌آفرینی، مشارکت در تعیین نوع ارزیابی است. مشارکت‌کننده (۰۱۵) تأکید کرد: «اساتید با دانشجویان درباره نحوه برگزاری امتحان گفت‌وگو می‌کنند.» این نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری در شیوه‌های ارزیابی است. زمان‌بندی امتحانات نیز از طریق تعامل شکل گرفته است. به گفته مشارکت‌کننده (۰۰۷): «زمان میان‌ترم با تعامل و همفکری ما و استاد تعیین می‌شد.» این رویکرد باعث می‌شود که برنامه‌ریزی امتحانات بر اساس شرایط دانشجویان صورت گیرد، نه صرفاً تصمیم‌گیری یک‌جانبه از سوی اساتید. در روش‌های ارزیابی دانشجو، پروژه‌محوری نیز نقش کلیدی دارد. برخی دانشجویان اشاره کرده‌اند که: «باید در انتهای درس یک مقاله یا گزارش علمی بدهیم.» (۰۱۵) و «خلاصه کردن از یک موضوع مشخص» (۰۱۰). این نوع ارزیابی باعث می‌شود دانشجویان مهارت‌های تحقیقاتی و تحلیلی خود را تقویت کنند. همچنین، ارزشیابی اساتید یکی از نمونه‌های مشارکت دانشجویان در ارزیابی کیفی آموزش است. یکی از مشارکت‌کننده‌ها اظهار کرده: «تجربه من از هم‌آفرینی شرکت در ارزشیابی اساتید است.» (۰۰۶). این نشان می‌دهد که دانشجویان در بهبود کیفیت تدریس نیز نقش دارند.

۲. دانشجویان چه عواملی را در شکل‌گیری و اجرای هم‌آفرینی برنامه‌درسی مؤثر می‌دانند؟

جدول ۳. عوامل مؤثر در هم‌آفرینی برنامه‌درسی

مقوله	زیرمقوله	نقل قول مشارکت‌کننده	کد مشارکت‌کننده
عوامل مؤثر مرتبط با استاد	انعطاف‌پذیری در روش تدریس	«اگر دانشجو در یک ساعت اول خوب یاد می‌گیرد، استاد کلاس را زودتر تمام کند»	۰۱۶
	داشتن اهمیت دانشجو برای استاد	«استاد باید به یادگیری دانشجو اهمیت دهد» «دانشجو می‌تواند پیشرفت کند و موفق باشد» «دانشجو قبل از هر چیز یک انسان است»	۰۱۶
	پیگیری دانشجو برای یادگیری	«دانشجو دنبال یادگیری باشد»	۰۱۰
عوامل مؤثر مرتبط با دانشجو	علاقه و رغبت به رشته	«دانشجویی که علاقه به رشته ندارد، نمی‌تواند موفق شود»	۰۱۶
	ویژگی‌های دانشجوی هم‌آفرین	«دانشجو باید باهوش، سخت‌کوش، دغدغه‌مند و علاقه‌مند به رشته باشد.»	۰۱۶
	وابستگی مشارکت به اهداف	«مشارکت برخی دانشجویان وابسته به اهدافی مانند دریافت مدرک نه کسب دانش است»	۰۱۳
عوامل مؤثر نظام آموزشی	نیاز به آشنایی چارچوب آموزشی	«نمی‌توانستیم مشارکت کنیم، چون ساختار اساسی درس را بلد نبودیم»	۰۱۰
	نیاز به دوره‌های آشنایی با رشته	«در ابتدا باید دوره آشنایی با رشته برای دانشجویان گذاشته شود.»	۰۱۶
	محدودیت چارچوب در کارشناسی	«در دوره کارشناسی دستمون باز نبود. کتاب‌ها و منبع امتحان مشخص بود.»	۰۱۶
	اهمیت جامعه آموزشی	«سیاست دانشگاه، استاد، محیط و اسناد بالادستی بسیار مهم هستند.»	۰۱۶

عوامل تأثیرگذار بر هم‌آفرینی برنامه‌درسی در سه دسته کلی طبقه‌بندی شده است که شامل عوامل مرتبط با استاد، عوامل مرتبط با دانشجو و عوامل مرتبط با نظام آموزشی است.

عوامل مرتبط با استاد: طبق نقل قول مشارکت‌کننده (۰۱۶) «اگر دانشجو با یک ساعت اول خوب یاد می‌گیرد، یک‌ساعته تمام کنند»، انعطاف استاد در روش تدریس اهمیت زیادی دارد. این نقل‌قول تأکید دارد که یادگیری دانشجو باید اولویت داشته باشد و شیوه تدریس با توجه به نیازهای یادگیری او تنظیم شود و همچنین همین مشارکت‌کننده معتقد است که «استاد باید به یادگیری دانشجو اهمیت دهد»، «دانشجو می‌تواند پیشرفت کند و موفق باشد»، و «دانشجو قبل از هر چیز یک انسان است». این نکات تأکید می‌کنند که دانشجو نباید صرفاً یک مخاطب منفعل باشد، بلکه باید در مرکز توجه قرار و یادگیری‌اش برای استاد اهمیت داشته باشد.

عوامل مرتبط با دانشجو: طبق نظر مشارکت‌کننده (۰۱۰) «دانشجو باید دنبال یادگیری باشد». این نکته نشان می‌دهد که یادگیری، یک فرایند فعال است و موفقیت دانشجو وابسته به تلاش و مشارکت اوست. همچنین طبق نظر مشارکت‌کننده (۰۱۶) «دانشجویی که علاقه به رشته نداشته باشد، نمی‌تواند موفق شود». این جمله اشاره به انگیزه درونی برای پیشرفت علمی دارد و بدون علاقه، یادگیری مؤثر اتفاق نمی‌افتد. ویژگی‌های دانشجوی هم‌آفرین طبق نقل قول (۰۱۶) «دانشجو باید باهوش، سخت‌کوش و علاقه‌مند به رشته باشد». این ویژگی‌ها می‌تواند تأثیر مثبتی بر کلاس و فرایند یادگیری داشته باشد. برخی از دانشجویان تنها برای کسب مدرک تلاش می‌کنند، طبق نظر مشارکت‌کننده با کد (۰۱۳) که اشاره می‌کند «مشارکت برخی دانشجویان وابسته به اهدافی مانند دریافت مدرک نه کسب دانش است». نیاز به آشنایی با چهارچوب آموزشی طبق نقل قول (۰۱۰) که می‌گوید، «نمی‌توانستیم مشارکت کنیم، چون ساختار اساسی درس را بلد نبودیم». این مشکل ناشی از عدم آشنایی دانشجویان با روش یادگیری و اهداف دوره است که باعث کاهش مشارکت آن‌ها می‌شود.

عوامل مرتبط با نظام آموزشی: راهنمایی اولیه برای دانشجویان تازه‌وارد و برگزاری دوره آشنایی با رشته، اهمیت زیادی دارد، این نکته طبق نقل قول مشارکت‌کننده با کد (۰۱۶) که بیان می‌کند «در ابتدا باید دوره آشنایی با رشته برای دانشجویان گذاشته شود». برخی محدودیت‌های آموزشی طبق نقل قول مشارکت‌کننده (۰۱۶) اشاره دارد که «در دوره کارشناسی دستمون باز نبود. کتاب‌ها و منبع امتحان مشخص بود». اجازه‌ی انعطاف‌پذیری در یادگیری را نمی‌دهد. یادگیری یک دانشجو تنها وابسته به فرد و استاد نیست؛ بلکه محیط آموزشی و سیاست‌های کلی نیز نقش تعیین‌کننده دارند. اهمیت جامعه‌ی آموزشی: نقل قول (۰۱۶) تأکید دارد که «سیاست دانشگاه، استاد، محیط و اسناد بالادستی بسیار مهم هستند». یادگیری دانشجویان تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد، از رویکرد استاد گرفته تا انگیزه فردی و ساختار نظام آموزشی. انعطاف‌پذیری در تدریس، توجه استاد به نیازهای یادگیری دانشجو، علاقه دانشجویان، و نقش سیاست‌های دانشگاه همگی در موفقیت تحصیلی تأثیر دارند.

۳. دانشجویان چه مزایایی را برای هم‌آفرینی برنامه‌درسی در آموزش عالی ایران شناسایی کرده‌اند؟

جدول ۴. مزایای هم‌آفرینی از دیدگاه دانشجویان در سه حیطه فردی، تحصیلی و شغلی

مقوله	زیرمقوله	نقل قول کلیدی	کدهای مشارکت‌کننده
مزایای فردی	تقویت نگرش مثبت دانشجو	«اعتماد به نفس خوبی را حس می‌کنیم و با ذوق و شوق در کلاس حاضر می‌شویم»	۰۱۰ ۰۱۲
		«وقتی موضوع را به بقیه هم یاد می‌دهیم، اعتماد به نفس می‌گیریم»	
		«با ذوق و شوق در کلاس حاضر شویم»	۰۱۰
		«کلاس‌هایی هم که واقعا دوست نداشتیم تموم بشه»	۰۱۵
مزایای تحصیلی	ایجاد علاقه‌مندی نسبت به موضوع	«به موضوعات هم‌آفرین شده، علاقه‌مندتر می‌شویم»	۰۰۸
	افزایش انگیزه تحصیلی	«انگیزه بیشتری برای حضور در کلاس داریم»	۰۰۸
		«انگیزه برای مشارکت در بیشتر دانشجویان نمره بود»	۰۱۲
		«انگیزه برای شرکت در آن کلاسها بیشتر شد»	۰۱۶
مزایای شغلی	کمک به باقی ماندن مطلب در حافظه	«کمک به باقی ماندن مطلب در حافظه‌ی ما و یادگیری بهتر»	۰۱۰
	امکان یاد دادن موضوع به دیگران	«حتی آن موضوع را به بقیه نیز یاد می‌دهیم»	۰۱۰
	کسب نمرات بهتر	«نمره‌ی بهتری می‌گیریم»	۰۰۸
		«نمره بهتر و خوشحالم»	۰۱۵
مزایای شغلی	یادگیری از طریق عمل	«باید روش تدریس رو یاد بگیریم»	۰۰۸
		«استاد بخش بزرگی از نمره رو به ارائه داده است»	
	احساس آمادگی بیشتر در کلاس	«طبعاً آماده‌تر از بقیه کلاس‌ها حاضر می‌شویم»	۰۰۸
	انتظار از اساتید برای آشنایی با ترندهای جدید	«استاد باید دانشجو رو با زمینه‌های مختلف رشته آماده کند»	۰۱۵
مزایای شغلی		«با ارائه درس، روش تدریس را یاد گرفتیم»	۰۰۸
			۰۱۵
		«برای شغل آینده‌مون هم آماده‌تر می‌شویم»	۰۰۸

مزایای هم‌آفرینی در برنامه‌ریزی درسی طیف گسترده‌ای از اثرات مثبت را از افزایش انگیزه تحصیلی گرفته تا تقویت مهارت‌های فردی و حرفه‌ای شامل می‌شود.

مزایای فردی: دانشجویان تأکید دارند که این روش نگرش مثبت آن‌ها نسبت به یادگیری را تقویت می‌کند. مشارکت‌کننده (۰۱۰) اشاره می‌کند: «اعتماد به نفس خوبی را حس می‌کنیم و با ذوق و شوق در کلاس حاضر می‌شویم». علاوه بر این، مشارکت‌کننده (۰۱۲) تأکید می‌کند که آموزش مطالب به دیگران باعث افزایش اعتمادبه‌نفس می‌شود. همچنین (۰۰۷) بیان می‌کند که این حس اعتماد، موجب تعامل مؤثرتر در کلاس می‌شود، به طوری که (۰۱۵) اشاره می‌کند: «کلاس‌هایی داشتیم که واقعاً دوست نداشتیم تموم بشه» و بیانگر ایجاد انگیزه و ارتباط عمیق با محتوای آموزشی است.

مزایای تحصیلی: هم‌آفرینی در فرایند یادگیری نقش مهمی دارد. مشارکت‌کنندگان (۰۰۸، ۰۱۲، ۰۱۶) بر این موضوع تأکید دارند که مشارکت فعال باعث تمایل بیشتر به حضور در کلاس می‌شود. با این حال، (۰۱۶) اشاره می‌کند که در برخی موارد، انگیزه اصلی دانشجویان کسب نمره بوده است. تأثیر این روش بر حافظه نیز قابل توجه است؛ (۰۱۰) می‌گوید: «کمک به باقی ماندن مطلب در حافظه ما و یادگیری بهتر». همچنین، مشارکت‌کننده (۰۱۰) اضافه می‌کند که دانشجویان پس از یادگیری، توانایی انتقال مفاهیم به دیگران را دارند. مشارکت‌کنندگان (۰۰۸، ۰۱۵) نیز به کسب نمرات بهتر به‌عنوان یک عامل انگیزشی اشاره دارند. از سوی دیگر، مشارکت‌کننده (۰۰۸) تصریح می‌کند: «باید روش تدریس رو یاد بگیریم. استاد بخش بزرگی از نمره رو به ارائه درس داده است» که بر اهمیت تجربه عملی در فرایند یادگیری اشاره دارد.

مزایای شغلی: هم‌آفرینی در برنامه‌ریزی تأثیرات قابل توجهی بر آمادگی دانشجویان برای آینده حرفه‌ای دارد. مشارکت‌کنندگان (۰۰۸، ۰۱۵) تأکید دارند که ارائه درس به آن‌ها کمک کرده تا روش‌های تدریس را بیاموزند، که این مهارت‌ها در آینده کاری آن‌ها مؤثر خواهد بود. (۰۰۸) بیان می‌کند: «برای شغل آینده‌مون هم آماده‌تر می‌شویم»، که نشان‌دهنده کاربرد عملی این روش در توسعه مهارت‌های حرفه‌ای دانشجویان است.

۴. دانشجویان چه چالش‌هایی را در مسیر اجرای هم‌آفرینی برنامه‌ریزی مؤثر می‌دانند؟

جدول ۵. چالش‌های اجرای اثربخش هم‌آفرینی برنامه‌ریزی

مقوله	زیرمقوله	نقل قول کلیدی	کدهای مشارکت‌کننده
چالش‌های برنامه‌ریزی درسی	برنامه درسی از پیش تعیین شده	«در کارشناسی برنامه‌ریزی انعطاف ندارد»	۰۱۳
	نقش محدود دانشجو برنامه‌ریزی	«تجربه دخیل کردن در برنامه درسی را ندارم، چون از قبل تعیین شده است»	۰۰۹
چالش‌های مربوط به اساتید	استفاده ابزاری از دانشجویان	«دانشجو در نحوه تدریس و ارزشیابی کلاس نقش زیادی ندارد»	۰۰۲
	برخورد تحقیرآمیز	«طراحی محتوا و ساختار دوره‌ها در اختیار دانشجو نیست»	۰۰۵
چالش‌های مربوط به دانشجویان	ضعف استاد در تسلط محتوایی	«بعضی اساتید با نیت نفع شخصی مشارکت می‌دادند»	۰۱۳
	مقاومت در برابر تغییر	«برخی اساتید به دلیل خستگی ارائه‌ها را به دانشجویان محول می‌کردند»	۰۱۰
چالش‌های مربوط به دانشجویان	تصاحب دستاوردهای دانشجویی	«استاد مواجه خوبی با ارائه‌ها داشت و گاهی تحقیرمان می‌کرد»	۰۱۰
	عدم پذیرش ایده‌های دانشجویان	«استادها موضوعی را به ما داد که خودش مسلط نبود»	۰۱۰
چالش‌های مربوط به دانشجویان	مشارکت غیراثربخش	«برخی از نظر من نمی‌خواهند عوض بشوند»	۰۱۵
	ضعف پایه‌های علمی دانشجو	«برخی آدم‌هایی فقط حرف خودشان را می‌زنند»	۰۱۰
چالش‌های سیستم آموزشی	فقدان هم‌آفرینی در دانشگاه	«اساتید از ارائه‌های ما برای خود کارگاه زدند»	۰۱۰
	ساختار سلسله‌مراتبی آموزش عالی	«برخی اساتید توانایی اجرای ایده‌های دانشجویان را ندارند»	۰۱۳
چالش‌های سیستم آموزشی	سرفصل‌ها و چارچوب‌های از پیش تعیین شده در رشته مهندسی	«برخی از ارائه‌ها را فقط برای رفع تکلیف بود و فراموش کردم»	۰۱۰
	بی توجهی به دانشجو	«نظر خاصی نداشتیم، چون بر موضوع تسلط کافی را نداشتیم»	۰۱۰
چالش‌های سیستم آموزشی	نیاز به تغییر نگاه	«در محیط دانشگاه این تجربه واقعاً وجود نداشته است»	۰۰۴
	روش‌های آموزشی قدیمی	«به نظر من در تمام مقاطع اساس را استاد مشخص می‌کند»	۰۱۶
چالش‌های سیستم آموزشی	نیاز به تغییر نگاه	«کل نظام آموزشی ما استادمحور است و دانشجو نقش زیادی ندارد»	۰۰۲
	روش‌های آموزشی قدیمی	«در رشته مهندسی خیلی سرفصل‌ها، چارچوب از پیش تعیین شده است»	۰۰۷
چالش‌های سیستم آموزشی	نیاز به تغییر نگاه	«آموزش آکادمیک ممکن است باعث دلسردی دانشجو شود، وقتی دانشجو نادیده گرفته می‌شود»	۰۱۶
	روش‌های آموزشی قدیمی	«روش تدریس سخنرانی و امتحان میان‌ترم در برخی از کلاس‌های درس»	۰۱۶
چالش‌های سیستم آموزشی	نیاز به تغییر نگاه	«به نظرم در مجموع باید نگاه استاد نسبت به دانشجو تغییر پیدا کند»	۰۱۶
	روش‌های آموزشی قدیمی		

چالش‌های اجرای هم‌آفرینی در برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که در این زمینه موانع متعددی وجود دارد. این چالش‌ها را می‌توان در چهار دسته اصلی جای داد: ساختار برنامه درسی، نقش اساتید، نقش دانشجویان و موانع نظام آموزشی.

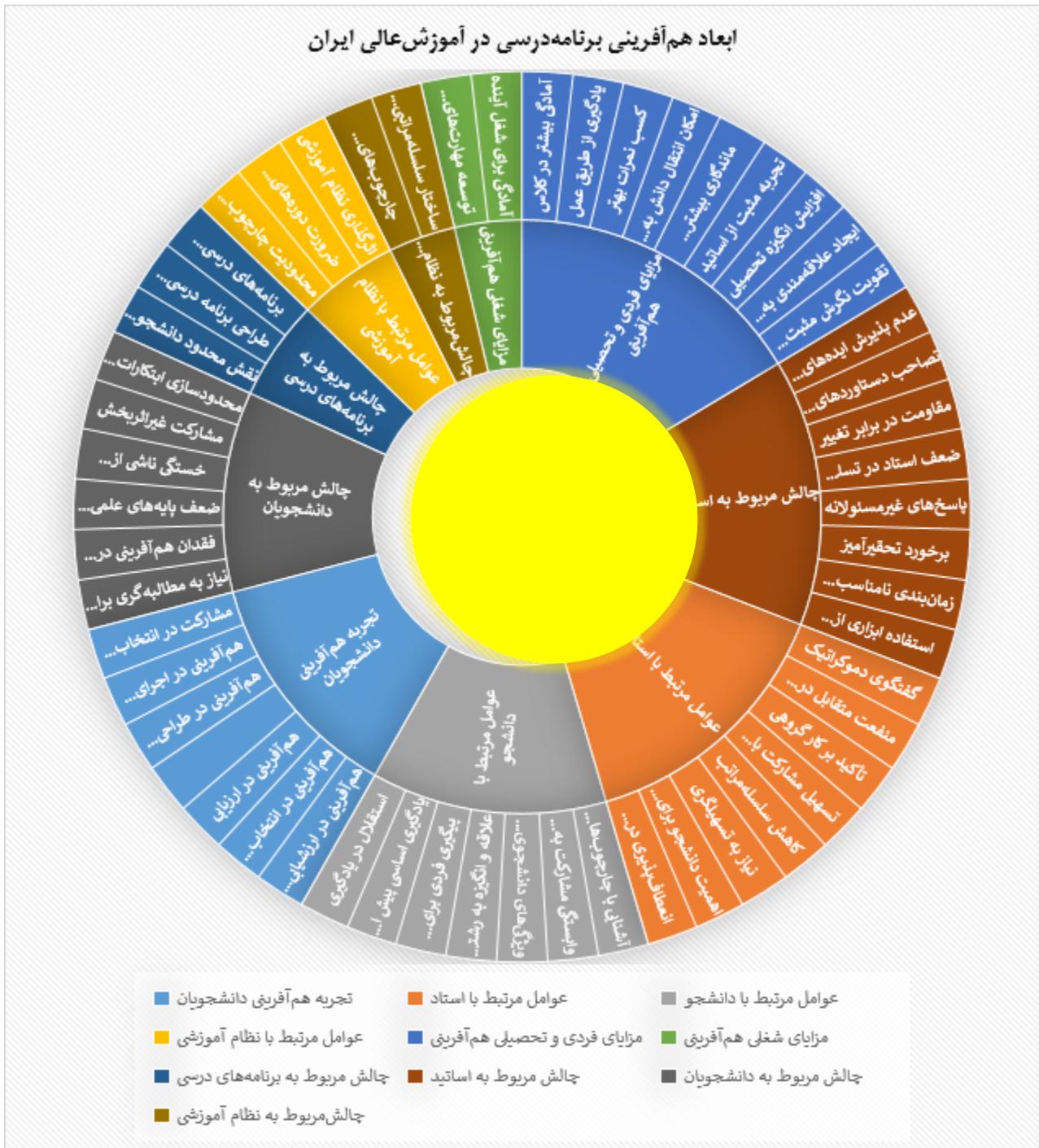
ساختار برنامه درسی: یکی از موانع اصلی هم‌آفرینی، طبق نظر مشارکت‌کنندگان (۰۱۳، ۰۰۹) ساختار برنامه‌درسی است. آن‌ها اشاره می‌کنند که در مقطع کارشناسی، برنامه درسی از پیش تعیین شده و امکان دخالت دانشجویان محدود است. همچنین، (۰۰۲، ۰۰۵) تأکید دارند که دانشجویان نقشی در طراحی محتوا و ارزشیابی ندارند. این عدم نقش‌آفرینی، خلاقیت و نوآوری دانشجویان را محدود کرده و آنان را به مخاطبانی منفعل تبدیل می‌کند.

نقش اساتید: نقش اساتید در هم‌آفرینی برنامه‌درسی می‌تواند به جای تسهیل مشارکت، در برخی موارد به مانعی تبدیل شود. مشارکت‌کنندگان (۰۱۳، ۰۱۰) اشاره کرده‌اند که اساتید گاهی از ارائه‌های دانشجویان نه به‌عنوان یک فرصت آموزشی، بلکه صرفاً برای کاهش حجم کاری خود استفاده می‌کنند. این رویکرد موجب می‌شود که دانشجویان در نقش ابزاری برای تکمیل ارائه‌های شخصی استادان قرار گیرند. همچنین، (۰۱۰) تأکید دارد که رفتارهای تحقیرآمیز برخی استادان باعث دلسردی دانشجویان و کاهش انگیزه آنان برای مشارکت فعال در کلاس می‌شود. افزون بر این، ضعف در تسلط محتوایی برخی استادان یکی دیگر از چالش‌های هم‌آفرینی است. به گفته (۰۱۰)، «اساتید گاهی موضوعاتی را برای ارائه دانشجویان انتخاب می‌کنند که خود نیز به‌طور کامل بر آن‌ها مسلط نیستند». این امر نه تنها موجب سردرگمی دانشجویان می‌شود، بلکه کیفیت آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. از سوی دیگر، مقاومت برخی استادان در برابر تغییر یکی دیگر از موانع اجرای مؤثر هم‌آفرینی است. (۰۱۵) بیان می‌کند که برخی اساتید تمایلی به به‌روزرسانی روش‌های تدریس خود ندارند. این عدم انعطاف‌پذیری مانع از اجرای روش‌های نوین آموزشی شده و فضای مشارکت دانشجویان را محدود می‌کند.

محدودیت‌های مشارکت دانشجویان: از موانع مرتبط با دانشجویان، گاهی کیفیت مشارکت پایین است؛ برخی ارائه‌ها صرفاً برای رفع تکلیف انجام و بعدها فراموش شده‌اند (۰۱۰). ضعف پایه‌های علمی دانشجویان نیز بر مشارکت آنان اثرگذار بوده است؛ (۰۰۴) تأکید دارد که بسیاری از دانشجویان به دلیل عدم دانش کافی، قادر به ارائه دیدگاه‌های تحلیلی نبوده‌اند. (۰۱۶) اشاره می‌کند که دانشجویان نیاز دارند مطالبه‌گری کنند تا در فرایندهای آموزشی نقش بیشتری داشته باشند.

موانع نظام آموزشی: ساختار نظام آموزشی نیز یکی از چالش‌های اساسی در اجرای هم‌آفرینی است. مشارکت‌کنندگان (۰۱۶، ۰۰۲) بیان می‌کنند که ساختار سلسله‌مراتبی آموزش عالی استادمحور بوده و دانشجویان نقش چندانی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی ندارند و چارچوب‌های از پیش تعیین شده مانع انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی هستند (۰۰۷). مشارکت‌کننده (۰۱۶) اشاره می‌کند که نادیده گرفتن نیازهای دانشجویان در آموزش آکادمیک، می‌تواند به دلسردی آنان منجر شود. روش‌های آموزشی سنتی نیز یکی از موانع اصلی هستند؛ (۰۱۶) بیان می‌کند که «سخنرانی‌های طولانی و امتحانات میان‌ترم همچنان رویکرد غالب در بسیاری از دانشگاه‌ها» هستند. در نهایت، او تأکید دارد که برای تغییر این وضعیت، باید نگاه اساتید نسبت به دانشجویان تغییر کند.

یافته‌های این پژوهش در شکل شماره ۲ و تحت عنوان «ابعاد هم‌آفرینی برنامه‌درسی در آموزش عالی» نشان می‌دهد که هم‌آفرینی در برنامه درسی آموزش عالی ایران تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل مختلف قرار دارد. این عوامل شامل نقش اساتید، ساختارهای نظام آموزشی، تأثیر دانشجویان و ویژگی‌های برنامه‌های درسی هستند.



شکل ۱. ابعاد هم‌آفرینی در آموزش عالی ایران، یافته‌های پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان می‌دهد که هم‌آفرینی در آموزش عالی ایران یک مفهوم چندبُعدی است که دانشجویان آن را به شیوه‌های گوناگون تجربه کرده‌اند. این فرایند تنها محدود به محتوای آموزشی نیست؛ بلکه روش‌های تدریس، ارزیابی و انتخاب سرفصل‌های درسی را نیز شامل می‌شود. هم‌آفرینی موجب افزایش اعتمادبه‌نفس شده و دانشجویان را به مشارکت فعال‌تر در کلاس ترغیب کرده است. برای اجرای مؤثر این رویکرد، بازنگری در ساختارهای آموزشی، حمایت از مشارکت دانشجویان، تغییر نگرش استادان و انعطاف‌پذیری در نظام آموزشی ضروری است. یافته‌های

پژوهش حاضر همسو با تحقیقات Lubicz-Nawrocka (۲۰۲۳) و هاشمیان و دیگران (۱۳۹۸) است که نشان می‌دهند تحقق این رویکرد، مستلزم تغییر نقش اساتید از انتقال‌دهندگان صرف دانش به تسهیل‌گران یادگیری است. همچنین یونسی و دیگران (۱۴۰۱) بر اهمیت فضای مثبت و حمایتی در کلاس درس تأکید دارند و طبق نظر کشاورز رودکی و دیگران (۱۴۰۲) برای تحقق اهداف برنامه‌های درسی، ارتباط مؤثر میان ذینفعان آموزشی ضروری است. ضمناً این یافته‌ها با مطالعه Shahabul و دیگران (۲۰۲۲) همسو است که بر لزوم بازنگری در شیوه‌های سنتی تدریس تأکید کرده‌اند. تحقیقات Beier و دیگران (۲۰۲۲) نیز نشان داده‌اند هم‌آفرینی موجب بهبود تجربه یادگیری و افزایش رضایت دانشجویان می‌شود. تجربه دانشگاه مک‌مستر طبق پژوهش Ahmad و دیگران (۲۰۱۷) نشان داده است که مشارکت دانشجویان نه تنها مهارت‌های پژوهشی آنان را ارتقا می‌دهد؛ بلکه روش‌های تدریس را نیز متحول می‌کند. از منظر ویژگی دانشجویان، پژوهش توکلی یرکی و دیگران (۱۴۰۴) نشان می‌دهد که انگیزه درونی و خودباوری از عوامل محرک مشارکت دانشجویان است و کمبود مهارت‌های کنشگری و ساختارهای سلسله‌مراتبی دانشگاه از موانع اصلی آن محسوب می‌شوند.

یافته‌ها بر اهمیت بازنگری در شیوه‌های سنتی تدریس، به‌ویژه روش‌های سخنرانی‌محور که فرصت تعامل مؤثر را کاهش می‌دهند، تأکید دارند. اتخاذ رویکردهای مشارکتی در تدوین برنامه‌های درسی، با توجه به نقش فعال ذی‌نفعان، می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و افزایش درگیر شدن دانشجویان در فرایند یادگیری منجر شود. براساس نتایج پژوهش، اصلاحات سیاستی مانند افزایش انعطاف‌پذیری در طراحی برنامه‌های درسی و تقویت فرهنگ مشارکتی از ضرورت‌های اساسی محسوب می‌شوند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچگونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- ایرنا (۹ بهمن ۱۴۰۲). برج نوآوری دانشگاه شهید بهشتی افتتاح شد. آژانس خبری جمهوری اسلامی. <https://B2n.ir/gx5726>
- رتبه بندی دانشگاه های ایران (۱۴۰۴). رتبه بندی دانشگاه ها و مؤسسات پژوهشی. <https://ur.isc.ac/Home/RankIranUniv>
- توکلی یرکی، ر.، عارفی، م.، جعفری، ا.، و خادمی، م. (۱۴۰۳). بررسی مشارکت دانشجویان در آموزش عالی ایران (فرا ترکیب). نامه آموزش عالی، ۱۴(۵۶)، ۱-۱۹. <http://doi.org/10.22034/HEL.2024.2012533.1912>
- توکلی یرکی، ر.، عارفی، م.، جعفری، ا.، و خادمی کله لو، م. (۱۴۰۳). از تئوری تا عمل، اجرای هم‌آفرینی برنامه درسی (مطالعه موردی ۱۰ دانشگاه سراسر جهان). رویکردهای نوین آموزشی. <http://doi.org/10.22034/HEL.2024.2012533.1912>
- طاهرپور، ف. (۱۳۹۷). رابطه بین سایش اجتماعی و هم آفرینی با نقش میانجی عزت نفس سازمانی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های برتر ایران. چشم انداز مدیریت دولتی، ۳۳، ۱۰۹-۱۲۸. https://jppap.sbu.ac.ir/article_96180_eec0020e5e33ee 5dc68d23bfc6b7cdf.pdf?lang=en
- طاهرپور، ف. (۱۴۰۰). طراحی و اعتباریابی سنجح اندازه گیری هم آفرینی در دانشگاه. چشم انداز مدیریت دولتی، ۱۲(۱)، ۱۳۵-۱۵۵. https://jppap.sbu.ac.ir/article_100827_6ad5b2cc4f00502ee8de00e1ac67af6b.pdf?lang=en
- طاهرپور، ف.، شکوهی فرد، ح.، و سمائی، س. (۱۴۰۰). نقش باورهای ارتباطی در هم‌آفرینی با میانجی‌گری سبک‌های مدیریت تعارض در اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند. مطالعات رفتار سازمانی، ۱۰(۴)، ۱-۳۱. <https://doi.org/20.1001.1.23221518.1400.10.4.1.2.31-1>
- طاهرپور، ف.، و ناصری، ف. (۱۴۰۲). نقش سرمایه اجتماعی سازمانی در انسجام سازمانی با میانجی‌گری هم آفرینی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۱۴(۴)، ۱۰۳-۱۲۳. <http://doi.org/10.48308/jpap.2023.231471.1295>
- کشاورز رودکی، ا.، فتحی واجارگاه، ک.، حسینی لرگانی، س. م.، و یادگارزاده، غ. ر. (۱۴۰۲). برنامه درسی ارتباط ساز بستری نو در اقلیم آموزش عالی؛ اهداف و راهبردها. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۷(۶۰)، ۵-۱۷. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.385047.2912>
- مقتدایی، ل.، و جمشیدیان، ع. (۱۳۹۹). مدل سازی معادلات ساختاری در بررسی رابطه هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان). نامه آموزش عالی، ۱۳(۵۰)، ۶۷-۸۹. https://journal.sanjesh.org/article_43619.html
- هاشمیان، س. م.، رحیم نیا، ف.، فراچی، م. م. (۱۳۹۸). الگویی برای رفتارهای نقش آموزشی اساتید دانشگاه: یک مطالعه کیفی. آموزش علوم دریایی، آموزش علوم دریایی، ۳(۳)، ۱-۱۶. <https://www.magiran.com/p2060351>
- یونسی، ا.، عباسی، ع.، حسینی خواه، ع.، و خنیفر، ح. (۱۴۰۱). شناسایی شایستگی‌ها و راهبردهای بالندگی اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۶(۵۶)، ۲۲-۳۳. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9>

References

- Ahmad, A., Ali, A., VanMaaren, J., Barrington, J., Merritt, O., & Ansilio, K. (2017). Partnership in practice: Implementing Healey's conceptual model. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 82-91. <http://doi.org/10.15173/ijpsap.v1i2.3197>
- Ahmed, R., & Hyndman-Rizk, N. (2020). The higher education paradox: Towards improving women's empowerment, agency development and labour force participation in Bangladesh. *Gender and Education*, 32(4), 447-465. <http://doi.org/10.1080/09540253.2018.1471452>
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education. ISBN: 9780335212897.
- Beier, C. G., Schmidt, S., Froehlich, C., & Bohnenberger, M. C. (2022). What co-creation for what value? A study at a Brazilian university. *Heliyon*, 8(11), e11799. <http://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11799>
- Bertram, C. (2012). Bernstein's theory of the pedagogic device as a frame to study history curriculum reform in South Africa. *Yesterday and Today*, 7, 1-11. https://upjournals.up.ac.za/index.php/yesterday_and_today/article/view/2028/1917
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Bloomsbury Academic. https://books.google.com/books/about/Pedagogy_Symbolic_Control_and_Identity.html?id=_VOL-6eTYUAC

- Bovill, C. (2017). Transforming higher education through student-staff co-creation of learning and teaching. *International Journal for Students as Partners*, 12, 1–9. <http://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for academic development*, 16(2), 133–145. <http://doi.org/10.1080/1360144x.2011.568690>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182–191. <http://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Davies, S., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2024). Knowledge creation through maker practices and the role of teacher and peer support in collaborative invention projects. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 19, 283–310 <https://doi.org/10.1007/s11412-024-09412-9>
- Doyle, E., Buckley, P., & Whelan, J. (2019). Assessment co-creation: An exploratory analysis of opportunities and challenges based on student and instructor perspectives. *Teaching in Higher Education*, 247, 1–18. <http://doi.org/10.1080/13562517.2018.1498077>
- Galpin, A., Beevers, D., Cassidy, S., Short, B., Panagiotidi, M., Bendall, R. C., Quigley, E., & Thompson, C. (2022). Values-led curriculum co-creation: A curriculum re-innovation case study. *The Curriculum Journal*, 33(4), 553–569. <http://doi.org/10.1002/curj.154>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hashemian, S. M., Rahim Nia, F., & Farahi, M. M. (2019). A model for educational role behaviors of university professors: A qualitative study. *Journal of Teaching in Marine Sciences*, 6(3), 1–16. <https://www.magiran.com/p2060351> (in Persian)
- IRNA (29 January 2024). *The Innovation Tower at Shahid Beheshti University was inaugurated*. Islamic Republic News Agency. <https://B2n.ir/gx5726> (in Persian)
- Iran University Rankilngs (2025). *Ranking universities and research institutions*. <https://ur.isc.ac> › Home › RankIranUniv (in Persian)
- Keshavarz Ruodaki, A., Fathi Vajargah, K., Hosseini Largani, S. M., Yadegarzadeh, Gh. (). A New Context Connected Curriculum in Higher Education Climate; Aims and Strategies. *Research in Educational Systems*, 17(60), 5–17. <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.385047.2912.17-5> (in Persian)
- Lubicz-Nawrocka, T. (2023). Conceptualizations of curriculum co-creation: “It’s not them and us, it’s just us”. *Curriculum Perspectives*, 431, 25–37. <http://doi.org/10.1007/s41297-022-00180-w>
- Lubicz-Nawrocka, T. M. (2018). Students as partners in learning and teaching: The benefits of co-creation of the curriculum. *International Journal for Students as Partners*, 2(1), 47–63. <http://doi.org/10.15173/ij sap.v2i1.3207>

- Moghtadaie, L., & Jamshidian, A. (2020). The Role of Structural Equation Modeling in the Relationship between Co-creation and Social Capital (Case Study: Faculty Members of the University of Isfahan). *Higher Education Letter*, 13(50), 67-89. https://journal.sanjesh.org/article_43619.html?lang=en (in Persian)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE. <https://archive.org/details/qualitativeveresea0000patt>
- Patton, M. Q. (2015). What to observe: Sensitizing concepts. *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE. https://www.academia.edu/15557379/Sensitizing_concepts
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn for the eighties*. Merrill. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2334965>
- Shahabul, H., Muthanna, A., & Sultana, M. (2022). Student participation in university administration: factors, approaches and impact. *Tertiary Education and Management*, 28(1), 81-99. <http://doi.org/10.1007/s11233-021-09087-z>
- Sulé, V. T., Sachs, A., Mansor, C., & Smydra, R. V. (2023). The case for case studies: Dialogic engagement and case study creation in a higher education classroom. *Active Learning in Higher Education*, 24(3), 321-336. <http://doi.org/10.1177/14697874221075297>
- Taherpour, F. (2018). The relationship between social undermining and co-creating with mediating role of organizational self- esteem among faculty members of selected Iranian universities. *Public Administration Perspective*, 33, 109-128. https://jpap.sbu.ac.ir/article_96180_eec0020e5e33ee5dc68d23bfc6b7cdf.pdf?lang=en (in Persian)
- Taherpour, F. (2021). Developing and Validation of co-creation Questionnaire. *Public Administration Perspective*, 12(1), 135-155. https://jpap.sbu.ac.ir/article_100827_6ad5b2cc4f00502ee8de00e1ac67af6b.pdf?lang=en (in Persian)
- Taherpour, F., Shokouhi Fard, H. & Samaei, S. (2021). The Role of Relationships Beliefs in Co-Creation with Mediating of Conflict Management Styles Among Faculty Members of University of Birjand. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 10(4), 1-31. https://obs.sinaweb.net/article_249709.html?lang=en (in Persian)
- Taherpour, F., & Naseri, F. (2023). The Role of Organizational Social Capital in Organizational Cohesion with the Mediation of Co-Creation Among Faculty Members of Birjand University. *Public Administration Perspective*, 14(4), 103-123. <http://doi.org/10.48308/jpap.2023.231471.1295> (in Persian)
- Tavakoli Yaraki, R., Arefi, M., Jafari, E., & KHademi Koleh lou, M. (2024). Theory to Practice, Implementing Curriculum Co-Creation (A Case Study of 10 Universities Worldwide). *New Educational Approaches*. <http://doi.org/10.22108/nea.2025.142620.2075> (in Persian)
- Tavakoli Yaraki, R., Arefi, M., Jafari, E., & Khademi, M. (2024). Investigating students' participation in Iran's higher education (metasynthesis). *Higher Education Letter*, 14 (54), 1-19. <http://doi.org/10.22034/HEL.2024.2012533.1912> (in Persian)
- Younesi, A., Abbasi, A., Hoseinikhoh, A., & Khenifer, H. (2022). Identifying Competencies and Strategies for the Professional Development of Faculty Members at Farhangian University in Relation to the Curriculum: A Qualitative Study. *Research in Educational Systems*, 16(56), 22-33. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1401.16.56.2.9> (in Persian)