



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 20, Issue 1, No.41, P: 77-104

Received: 24/09/2024 Accepted: 21/06/2025

Research Article

Theory to Practice, Implementing Curriculum Co-Creation (A Case Study of 10 Universities Worldwide)

Raheleh Tavakoli Yaraki: PhD. Student, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
r_tavakoliyaraki@sbu.ac.ir

Mahboubeh Arefi* : Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
m-arefi@sbu.ac.ir

Esmail Jafari: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Es.jafari@sbu.ac.ir

Mohammad Khademi Kalehloo: Assistant Professor, Technology Studies Research Institute, Tehran, Iran.
khademi@tsi.ir

Abstract

Nowadays, educational systems worldwide face numerous challenges, and to achieve their key objectives, they utilize diverse and innovative strategies tailored to academic needs. One such strategy is curriculum co-creation in higher education, which involves the active participation of students as key stakeholders, alongside faculty, in designing content, course structures, and overall academic program development. Accordingly, this research investigates curriculum co-creation at the universities of Melbourne, Edinburgh, British Columbia, Sydney, Queensland, Hong Kong Polytechnic, Glasgow, Helsinki, Queen Mary London, and Cape Town. The rationale behind this selection is thoroughly explained in the sampling section of the article. This research, using a qualitative approach and case study method, describes, evaluates, and comprehend various aspects of curriculum co-creation in real-world settings. For data analysis, the study employed MAXQDA software, deriving 203 open codes and 6 main categories, including curriculum co-creation, interdisciplinary learning, technological learning, practical and industry-based learning, challenges of co-creation, and outcomes and benefits of co-creation, along with 18 subcategories. According to the findings of this research, curriculum co-creation, through active participation of students and stakeholders such as faculty, industry, and the community, leads to improved learning experiences and academic outcomes in universities with innovative and collaborative approaches. Collaborative workshops, continuous feedback, and advanced technology play a crucial role in facilitating this process. However, challenges such as the time-consuming nature of the processes and power dynamics between students and faculty exist.

Keywords: Higher Education, University Co-Creation Experience, Case Study, and Curriculum Co-Creation



Introduction

In recent decades, the role of universities in promoting high-quality, inclusive, and equitable education has been increasingly emphasized (Torrico et al., 2019). Higher education curriculum planning experts believe that the relationship between professors and students should move towards mutual collaboration and joint reflection in the design and revision of curricula (Bovill, 2013). This perspective aligns with the emergence of the concept of "curriculum co-creation" within the framework of contemporary developments in higher education—a model in which learning is not unilateral but rather a participatory process based on the active interaction between students and professors (Cook-Sather, 2014).

This new paradigm, as a departure from traditional hierarchical curriculum design models, moves toward a democratic and participatory approach with the ultimate goal of transforming students from mere "consumers" into "co-creators of knowledge" in the learning process. Empirical evidence from studies such as Davis et al. (2024) in research projects, Dooley et al. (2019) in peer assessment, and Ahmad & Hindman (2020) in examining structural barriers indicates that co-creation not only enhances technical skills and problem-solving abilities but also faces challenges such as faculty resistance to shifting traditional roles. In the context of Iran, although studies such as Taherpour et al. (2021) have explored the relationship between communicative beliefs and co-creation, and Moqtadaei & Jamshidian (2020) have examined the link between co-creation and social capital, applied research in the field of higher education remains limited. The primary aim of this study is to analyze the operationalized models of curriculum co-creation in selected universities by addressing the question: "How have leading universities implemented the experience of curriculum co-creation?"

Research Method

This qualitative study was conducted using a case study approach and an applied objective. The main stages of the research included: selecting the concept of curriculum co-creation, defining the theoretical framework based on existing foundations, and collecting data through purposive sampling from 10 prestigious universities (Edinburgh, Glasgow, Helsinki, Queen Mary London, Melbourne, Sydney, Queensland, Hong Kong Polytechnic, Cape Town, and British Columbia) based on the following criteria: established experience in implementing curriculum co-creation, geographical diversity (Europe, Australia, Asia, Africa, and America), and top rankings in QS and THE ranking systems. Qualitative data analysis was performed using MAXQDA2020, including open coding (203 initial codes), categorization into 6 main themes and 18 subthemes.

Findings

The categories and subcategories extracted from the 203 codes are presented in Table 1:

Table 1 Identified Main Categories and Subcategories

Main Category	Subcategories	Source (University)
Co-creation in Curriculum	Student participation in curriculum design	Melbourne, Helsinki, Queen Mary University of London, Sydney, British Columbia, Glasgow, Queensland, Edinburgh, Hong Kong Polytechnic University, Cape Town
	Co-creation of evaluation criteria	British Columbia, Edinburgh
	Participatory workshops for curriculum design	Glasgow, Queensland, Edinburgh, Hong Kong Polytechnic University, Cape Town
	Continuous feedback	Queensland, Edinburgh
	Students' sense of ownership and responsibility	Queensland, Edinburgh
	Strengthening the sense of community and collaboration between professor and student	Edinburgh
	Participation of various stakeholders (students, professors, and society)	Cape Town
Interdisciplinary Learning	Interdisciplinary collaboration in case study projects	British Columbia
	Development of interdisciplinary skills	Hong Kong Polytechnic University, British Columbia
	Identifying global trends and their impact on the curriculum	Hong Kong Polytechnic University
Technology and Advanced Learning	Use of advanced technology in curriculum development	Hong Kong Polytechnic University
	Online and face-to-face learning	Hong Kong Polytechnic University
Practical and Industry-Based Learning	Open case study projects	British Columbia
	Problem-based learning	Queensland
Challenges of Co-creation	Time-consuming participation process	British Columbia, Glasgow, Queensland, Hong Kong Polytechnic University
	Balancing the power dynamic between students and professors	Glasgow, Edinburgh
Results and Benefits of Co-creation	Improving the learning experience and academic results	British Columbia, Glasgow, Queensland, Edinburgh, Hong Kong Polytechnic University, Cape Town
	Development of critical and teamwork skills	British Columbia, Glasgow, Edinburgh

Curriculum co-creation includes student participation in curriculum design, defining assessment criteria, and conducting collaborative workshops. Universities such as Melbourne, Helsinki, Queen Mary London, Sydney, British Columbia, Glasgow, Queensland, Edinburgh, and Hong Kong Polytechnic have successfully developed effective models in this regard. Interdisciplinary learning refers to collaboration and coordination among different disciplines in research projects and the development of

multidimensional skills. Hong Kong Polytechnic University has been a leading role in developing interdisciplinary skills and examining global impacts. The use of advanced technologies in curriculum development and the integration of online and in-person learning are highly significant at Hong Kong Polytechnic University today. Despite its many benefits, curriculum co-creation faces challenges such as the time-consuming nature of the participatory process, balancing power dynamics between students and professors, and the need for careful management. Results and benefits of curriculum co-creation include enhancing learning experiences and academic outcomes. Universities such as British Columbia, Glasgow, Queensland, Edinburgh, Hong Kong Polytechnic, and Cape Town have successfully fostered critical thinking and teamwork skills among students in this field.

Discussion and Conclusion

Nowadays, leading universities are striving to align educational processes with the broader institutional goals by adopting innovative strategies such as curriculum co-creation. Bovill (2013) defines this concept as active student participation in designing course content, structuring programs, and shaping educational experiences. Successful examples of this approach are universities such as Melbourne, Helsinki, and Queen Mary London, which enhance students' sense of ownership and responsibility through collaborative workshops and continuous feedback collection. Despite its significant advantages, including the development of critical thinking and teamwork skills, curriculum co-creation also faces challenges such as the time-consuming nature of participatory processes and the delicate balance of power between professors and students. Findings from this study align with research conducted by Navorka (2023), Tsui et al. (2024), and Ryan & Tilbury (2013), which emphasize the central role of student and stakeholder engagement in co-creation. Additionally, studies by Latoka & Stark (2009) and Nasr et al. (2007) underscore the necessity of extensive stakeholder participation in curriculum planning. Despite its implementation complexities, curriculum co-creation acts as a bridge between academic education and society's evolving needs. This approach not only enhances the quality of learning but also strengthens engagement and increases student satisfaction, marking a crucial step toward a more participatory higher education system.

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال بیستم، شماره ۱، شماره پیاپی ۴۱، ص: ۷۷-۱۰۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱

مقاله پژوهشی

از نظریه تا عمل، اجرای هم‌آفرینی برنامه درسی (مطالعه موردی ۱۰ دانشگاه سراسر جهان)

راحله توکلی یرکی: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

r_tavakoliyaraki@sbu.ac.ir

محبوبه عارفی *: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

m-arefi@sbu.ac.ir

اسماعیل جعفری: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Es.jafari@sbu.ac.ir

محمد خادمی کله‌لو: استادیار، پژوهشکده مطالعات فناوری، تهران، ایران.

khademi@tsi.ir

چکیده

امروزه سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند و برای دستیابی به اهداف کلیدی خود از راهبردهایی متنوع و نوآورانه متناسب با نیازهای آموزشی بهره می‌برند. یکی از این راهبردها هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی است که شامل مشارکت فعال دانشجویان به عنوان یکی از ذی‌نفعان اصلی، همراه با اساتید، در طراحی محتوا، ساختار دوره‌ها و به طور کلی، در توسعه برنامه‌های دانشگاهی است. بر همین اساس، این پژوهش هم‌آفرینی برنامه درسی در دانشگاه‌های ملبورن، ادینبورگ، بریتیش کلمبیا، سیدنی، کوئینزلند، پلی تکنیک هنگ کنگ، گلاسگو، هلسینکی، کوئین مری لندن و کیپ‌تاون را بررسی کرده است. منطق انتخاب نمونه‌ها در بخش نمونه‌گیری مقاله به تفصیل شرح داده شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و به صورت مطالعه موردی، جنبه‌های مختلف هم‌آفرینی برنامه درسی در دنیای واقعی را توصیف، ارزیابی و درک می‌کند. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار مکس کیودا ۲۰۲۰ استفاده شده است و از داده‌ها ۲۰۳ کد باز و ۶ مقوله اصلی شامل هم‌آفرینی در برنامه درسی، یادگیری بین‌رشته‌ای، یادگیری فناورانه، یادگیری عملی و مبتنی بر صنعت، چالش‌های هم‌آفرینی و نتایج و مزایای هم‌آفرینی و ۱۸ زیرمقوله حاصل شده است. طبق یافته‌های این پژوهش، هم‌آفرینی در برنامه درسی با مشارکت فعال دانشجویان و ذی‌نفعان همچون اساتید، صنعت و جامعه در دانشگاه‌هایی که رویکردهای نوآورانه و مشارکتی دارند، به بهبود تجربه یادگیری و نتایج تحصیلی منجر می‌شود. این فرایند از طریق کارگاه‌های مشارکتی، بازخورد مستمر و استفاده از فناوری پیشرفته تسهیل می‌شود. با این حال، چالش‌هایی همچون زمان‌بر بودن فرایندها و تعادل قدرت بین دانشجویان و اساتید وجود دارند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، تجربه هم‌آفرینی در دانشگاه‌ها، مطالعه موردی، هم‌آفرینی برنامه درسی.

* نویسنده مسئول:



مقدمه

در عصر جهانی-صنعتی امروز، سیستم‌های آموزشی با چالش‌های زیادی روبرو هستند و دانشگاه‌ها راهبردها و تاکتیک‌هایی مختلف را برای دستیابی به اهداف کلیدی آموزش، پاسخ‌گویی به خواسته‌ها و غلبه بر چالش‌های بازار کار مدرن ایجاد می‌کنند (Jakšić-Stojanović, 2019). در دهه‌های اخیر بر نقش دانشگاه‌ها در تضمین آموزش باکیفیت، فراگیر و عادلانه تأکید روزافزون شده است (García-Cano Torrico et al., 2019) که از پیش‌زمینه‌های آن تمرین دموکراسی در سطح برنامه درسی و رفتار دانشگاهیان است. طبق نظر متخصصان حوزه برنامه درسی در آموزش عالی، اساتید و دانشجویان باید به شریک هم تبدیل شوند و هر یک در توسعه برنامه درسی صاحب‌نظر باشند (Bovill, 2013). در چشم‌انداز در حال تحول آموزش عالی، مفهوم «هم‌آفرینی برنامه درسی»^۱ مورد توجه قرار گرفته است؛ زیرا یادگیری و آموزش با دانشجویان انجام می‌شود، نه به آنها و یادگیری به عنوان یک تلاش مشترک در نظر گرفته می‌شود (Cook-Sather, 2014). هم‌آفرینی برنامه درسی شامل مشارکت فعال دانشجویان و اساتید در توسعه برنامه‌های دانشگاهی است. در قلب هم‌آفرینی برنامه درسی این شناخت نهفته است که دانشجویان به عنوان ذی‌نفعان اصلی دارای بینش‌ها و دیدگاه‌هایی ارزشمند هستند و می‌توانند به کیفیت محتوای آموزشی کمک کنند و دانشگاه‌ها در فرایند یادگیری باید فضایی برای نوآوری، خلاقیت و اطمینان از ارتباط با فراگیران ایجاد کنند (Bovill, 2017).

این رویکرد نوآورانه در طراحی برنامه درسی نه فقط شامل مشارکت فعال دانشجویان و اساتید است، بلکه برای دیدگاه‌ها و تجربیات ارزشمند بقیه ذی‌نفعان دانشگاهی نیز در فرایند آموزش ارزش قائل است. این مفهوم، یعنی ایجاد مؤلفه‌های برنامه درسی با کمک ذی‌نفعان و به ویژه اساتید و دانشجویان، توسط بوویل و ولمر مطرح شد. آنها معتقد هستند با اجرای این راهبرد در آموزش عالی، فضاهای یادگیری در دانشگاه با امکان ساخت مشترک دانش چارچوب‌بندی مجدد می‌شوند (Bovill & Woolmer, 2019) و با تعامل فعال فراگیران در شکل‌دهی برنامه درسی، می‌توان حس مالکیت و توانمندی را تقویت و تجربیات یادگیری مرتبط‌تر و جذاب‌تری را ایجاد کرد. در این رویکرد آموزشی، اساتید باید شیوه‌هایی جدید را در رفتار و کنششان در پیش بگیرند، شیوه‌های فعلی تدریس خود را تغییر دهند و رویکردهای ارتباطی بیشتری را برای تدریس انتخاب کنند (Bovill, 2019). دانشجویان نیز دموکراسی را تمرین کنند؛ یعنی مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه درسی به این معنا نیست که به هر آنچه می‌خواهند دست خواهند یافت (Bovill et al., 2015)، بلکه در آموزش عالی پویا، دانشجویان به راهنمایی و روشنگری‌هایی نیاز دارند تا متوجه شوند بیشترین ارزش آموزش عالی ایجاد فرصت‌هایی برای به چالش کشیدن و تغییر روش تفکرشان است، نه اینکه صرفاً مکانی برای یادگیری بسته‌های از پیش تعیین‌شده دانش تحویل آنها داده شود (Bovill, 2013).

هم‌آفرینی برنامه درسی، به عنوان یک رویکرد نوآورانه، شامل تغییر طراحی برنامه درسی سنتی از مدل‌های بالا به پایین به مدلی فراگیر است که هدف آن توانمندسازی دانشجویان به عنوان شرکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری است.

¹ Curriculum co-creation

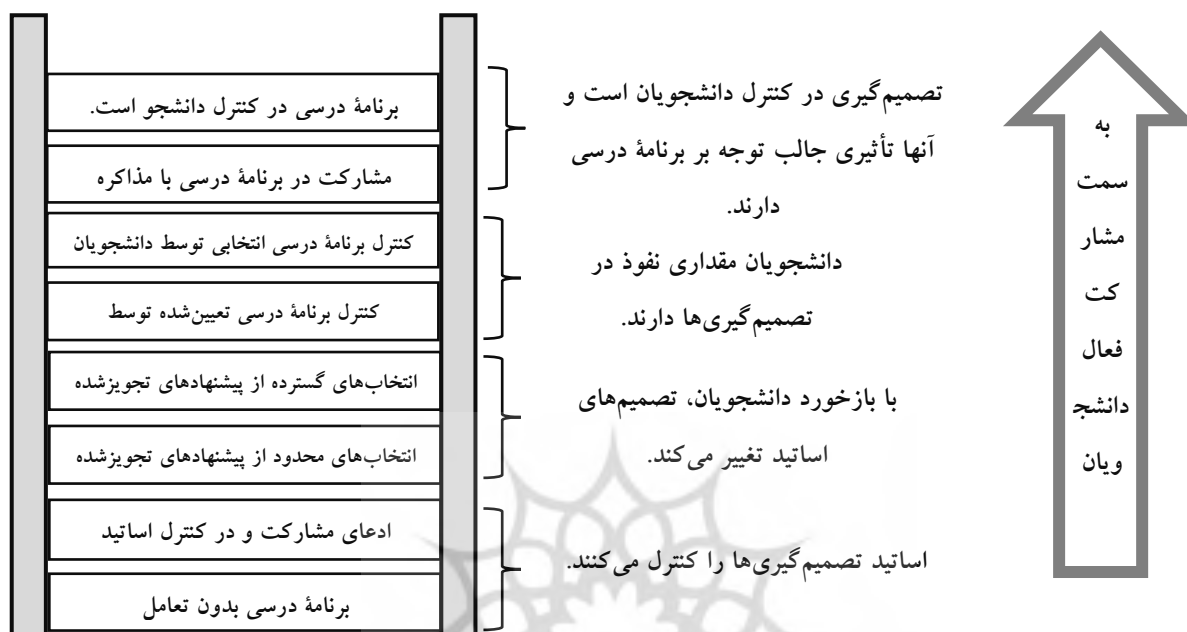
مفهوم هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی در طول زمان تحت تأثیر نظریه‌های آموزشی مختلفی قرار گرفته است (Ramirez, 1999). در اوایل دهه ۱۹۰۰، دیویی^۱ یکی از نخستین دانشمندانی بود که مفهوم دموکراسی را در محیط‌های آموزشی و کلاس درس مطرح و بر اهمیت یادگیری مشارکتی و تصمیم‌گیری مشترک در آموزش تأکید کرد. در همین راستا، راجرز برنامه‌های درسی تجویزی را در کتاب «آزادی برای یادگیری»^۲ نقد کرد (Rogers, 1983). در سال‌های اخیر، یکی از چهره‌های کلیدی که به طریزی جالب توجه در معرفی مفهوم هم‌آفرینی برنامه درسی به گفتمان آموزش عالی کمک کرد، کاترین بوویل و همکاران بود. آن‌ها در مقاله‌ای با عنوان «دانشجویان به عنوان هم‌آفرینان رویکردهای آموزشی، طراحی دوره‌ها و برنامه‌های درسی: مفاهیمی برای توسعه‌دهندگان دانشگاهی»^۳ که در سال ۲۰۱۱ منتشر شد، به پتانسیل مشارکت دانشجویان در هم‌آفرینی جنبه‌های مختلف برنامه درسی اشاره کرده‌اند. هم‌آفرینی برنامه درسی به عنوان مشارکت دانشجویان در طراحی محتوا، ساختار دوره‌ها و برنامه‌ها از طریق تعامل پویا بین اساتید و دانشجویان تعریف می‌شود. در این فرایند، هر دو طرف تحت تأثیر تجربیات یادگیری قرار می‌گیرند (Bovill, 2013). برای ایجاد یک تجربه آموزشی مؤثر، لازم است هر یک از اعضای کلاس خالق فعال محتوا و رویه‌هایی باشد که در فرایند یادگیری استفاده می‌شوند (Bovill, 2017). یکی از نظریه‌هایی که این رویکرد آموزشی را پشتیبانی می‌کند، نظریه هم‌سوایی سازنده بیگز است (Biggs, 1996). او معتقد است هم‌سوایی نتایج یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و روش‌های ارزشیابی باید از برنامه درسی معلم‌محور به برنامه درسی یادگیرنده محور تبدیل شود تا اطمینان حاصل شود همه عناصر برنامه درسی منسجم هستند. نظریه بعدی، نظریه دانستن (دانش)، عمل کردن (مهارت) و بودن (ارزش‌ها) بارت و کوت است (Barnett & Coate, 2005). در این نظریه، به تعادل بین دانستن، عمل کردن و بودن توجه و یک رویکرد جامع و پویا به برنامه درسی ارائه می‌شود. همچنین، نظریه برنشتاین چگونگی ساختار و انتقال دانش در زمینه‌های آموزشی را بررسی و پویایی قدرت و برنامه درسی پنهان در آموزش را مشخص می‌کند. او به این نکته اشاره دارد که برنامه درسی، دانش معتبر را چارچوب‌بندی می‌کند (Bertram, 2012). علاوه بر این، تعریفی که فریزر و بوسانکه از برنامه درسی ارائه داده‌اند نیز می‌تواند از این رویکرد آموزشی حمایت کند. آن‌ها برنامه درسی را به عنوان ساختار و محتوای یک موضوع، ساختار و محتوای یک برنامه مطالعاتی، تجربه دانشجویان از یادگیری و فرایند پویا و تعاملی آموزش و یادگیری تعریف می‌کنند (Fraser & Bosanquet, 2006). بوویل و ولمر معتقد هستند آنجا که بارت و کوت در برنامه درسی خود به عمل کردن (مهارت) اشاره دارند، این امر به صورت تعاملی توصیف شده است و این نوع از برنامه درسی به مفهوم هم‌آفرینی نزدیک‌تر است (Bovill & Woolmer, 2019). رایان و تیلبری «هم‌آفرینی» را به عنوان یکی از شش ایده کلیدی آموزش در آموزش عالی توصیف می‌کنند و آن را باعث توانمندسازی یادگیرنده و در مرکز تحولات جاری در آموزش‌های آموزش عالی می‌دانند (Ryan & Tilbury, 2013). همچنین، بوویل و همکاران اشاره می‌کنند در آموزش عالی سنتی، اساتید دروازه‌بان برنامه درسی هستند و هم‌آفرینی پتانسیلی برای از بین بردن این سلسله‌مراتب

¹ Dewey

² The Freedom to Learn

³ Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers

ارائه می‌دهد تا امکان یادگیری دموکراتیک و فراگیرتر را فراهم کند. این رویکرد آموزشی صرفاً مربوط به «صدای دانشجو»^۱ نیست، بلکه یک تغییر اساسی در رابطه استاد و دانشجو است (Bovill et al., 2011). در این تعامل، استاد فقط «تولیدکننده دانش»^۲ و دانشجو «مصرف‌کننده»^۳ نیست، بلکه اساتید و دانشجویان به عنوان سازندگان مشترک دانش عمل می‌کنند (Fraser & Bosanquet, 2006).



شکل ۱: نردبان و طیف هم‌آفرینی برنامه درسی توسط دانشجویان (Bovill & Bulley, 2011)

Figure 1: Ladder of Student Participation in Curriculum Design (Bovill & Bulley, 2011)

بوویل و بولی «نردبان مشارکت دانشجو در طراحی برنامه درسی»^۴ را ایجاد کرده‌اند که نشان می‌دهد چگونه دانشجو می‌تواند در برنامه درسی مشارکت یا عدم مشارکت داشته باشد (Bovill & Bulley, 2011). این مدل شامل چندین سطح از مشارکت است که از مشارکت کم تا عاملیت کامل دانشجویان را در بر می‌گیرد.

همان‌طور که در شکل (۱) نشان داده شده است، اساتید همچنان بر تضمین کیفیت و سایر جنبه‌های برنامه درسی تسلط دارند؛ اما فرصت‌هایی را برای مشارکت و اثرگذاری دانشجویان فراهم می‌کنند تا دانشجویان نیز بر آنچه یاد می‌گیرند، اثر بگذارند (Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019). هم‌آفرینی برنامه درسی معمولاً در میانه نردبان قرار دارد؛ یعنی در مرحله‌ای که «با بازخورد دانشجویان، تصمیم‌های اساتید تغییر می‌کند» و «دانشجویان مقداری نفوذ در تصمیم‌گیری‌ها دارند». بالاترین سطح مشارکت مربوط به کنترل برنامه درسی توسط دانشجو است؛ یعنی سطحی که «تصمیم‌گیری در کنترل دانشجویان است و آنها تأثیری جالب توجه بر برنامه درسی دارند». نقش‌هایی که دانشجو

¹ student voice

² producer of knowledge

³ consumer

⁴ Ladder of student participation in curriculum design

به عنوان هم‌آفرین در دانشگاه می‌پذیرد، تحت عنوان نماینده، مشاور، پژوهشگر مشترک و هم‌طراح آموزشی معرفی شده‌اند که در ادامه توضیح داده می‌شوند:

۱. مشارکت در کلاس درس: تعامل با همه دانشجویان به منظور تقویت عاملیت دانشجویی و مالکیت یادگیری از طریق هم‌آفرینی.

۲. مشاوره آموزشی: تعامل با برخی از دانشجویان برای تقویت شیوه‌های تدریس و یادگیری در زمان واقعی.

۳. برنامه درسی هم‌طراحی: تعامل با برخی از دانشجویان قبل، حین یا بعد از یک موضوع برای طراحی مجدد برنامه درسی یا طراحی مشترک یک موضوع کاملاً جدید.

۴. ایجاد مشترک دانش: درگیر کردن دانشجویان در پژوهش که به دانش، از جمله دانش آموزشی، می‌افزاید. این چهار دسته می‌توانند هم‌پوشانی نیز داشته باشند (Bovill et al., 2016).

در جدول (۱)، پژوهش‌هایی که با انواع هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی انجام شده‌اند، آورده شده‌اند.

جدول ۱: انواع هم‌آفرینی در آموزش عالی

Table 1: Types of Co-Creation in Higher Education

نویسنده	توضیحات	سند
Davies et al. (2024)	همکاری دانشجویان در پروژه‌های پژوهشی و نوآوری	هم‌آفرینی در پروژه‌های پژوهشی
Doyle et al. (2019)	استفاده از بازخورد هم‌تا برای بهبود فرایند یادگیری و ارزیابی	هم‌آفرینی در ارزیابی
Bovill (2020)	مشارکت دانشجویان در فرایند طراحی و توسعه محتوای درسی	هم‌آفرینی در طراحی درسی
Topping (2017)	ایجاد محیطی برای یادگیری از طریق تعامل و همکاری بین دانشجویان	هم‌آفرینی در یادگیری هم‌تا

پژوهش‌های تجربی متعددی مصادیق هم‌آفرینی در محیط‌های دانشگاهی را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، دیویس و همکاران نشان داده‌اند مشارکت دانشجویان در پروژه‌های پژوهشی مبتنی بر فناوری‌های نوین نه فقط موجب ارتقای مهارت‌های فنی می‌شود، بلکه توانایی حل مسئله در شرایط واقعی را نیز تقویت می‌کند (Davies et al., 2024). همچنین، دویلی و همکاران دریافته‌اند استفاده از بازخورد هم‌تا در سیستم‌های ارزیابی مشارکتی، مسئولیت‌پذیری دانشجویان را افزایش داده و به بهبود کیفیت یادگیری منجر می‌شود (Doyle et al., 2019). از طرفی، احمد و هندمن-ریزک در پژوهش خود در بنگلادش نشان داده‌اند ساختارهای سلسله‌مراتبی و مقاومت اساتید در برابر تغییر نقش‌های سنتی مانع اصلی مشارکت مؤثر دانشجویان در فرایندهای آموزشی است (Ahmed & Hyndman-Rizk, 2020).

در بررسی پیشینه پژوهش‌های داخلی مرتبط با مفهوم هم‌آفرینی در پژوهش‌های دانشگاهی ایران، مطالعات عمدتاً در حوزه‌هایی مانند گردشگری، بانکداری، استارت‌آپ‌ها، علوم کامپیوتر، سازمان‌ها و معماری انجام شده‌اند و

پژوهش‌های محدودی این مفهوم را در آموزش عالی بررسی کرده‌اند. برای مثال، **طاهریور و همکاران (۱۴۰۰)** در پژوهشی با عنوان «نقش باورهای ارتباطی در هم‌آفرینی با میانجی‌گری سبک‌های مدیریت تعارض»، ارتباط میان باورهای ارتباطی و شکل‌گیری هم‌آفرینی در میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند را بررسی کرده‌اند. همچنین، همین نویسندگان مطالعه‌ای تحت عنوان «طراحی و اعتباریابی سنجۀ اندازه‌گیری هم‌آفرینی در دانشگاه» انجام داده‌اند که قابلیت اطمینان و اعتبار ابزار سنجش هم‌آفرینی در محیط دانشگاهی را بررسی کرده است. علاوه بر این، **مقتدایی و جمشیدیان (۱۳۹۹)** در پژوهش خود با عنوان «بررسی رابطه هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی در دانشگاه»، روابط بین هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی در دانشگاه را بر اساس داده‌های اعضای هیئت‌علمی دانشگاه اصفهان تحلیل کرده‌اند. این پژوهش‌ها نشان‌دهندۀ توجه رو به رشد به مفهوم هم‌آفرینی در آموزش عالی ایران هستند. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش اساسی است: «چگونه دانشگاه‌های منتخب تجربه هم‌آفرینی برنامه‌دستی را اجرا کرده‌اند؟»

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی و از نوع مطالعه موردی^۱ با هدف کاربردی است. پژوهش مطالعه موردی برای توصیف، مقایسه، ارزیابی و درک جنبه‌های مختلف یک مسئله پژوهشی مناسب است. زمانی که می‌خواهیم دانشی عینی، متنی و عمیق درباره موضوعی خاص در دنیای واقعی کسب کنیم، از این روش استفاده می‌کنیم (McCombes, 2023). مراحل روش مطالعه موردی در پژوهش حاضر به شرح زیر هستند:

- ≠ مفهوم هم‌آفرینی برنامه‌دستی در آموزش عالی انتخاب شد.
- ≠ سپس، بر اساس چارچوب نظری موجود، مفاهیم و نظریه‌های کلیدی مشخص شدند.
- ≠ داده‌های مورد نیاز بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.
- ≠ یافته‌های مدنظر به روش کیفی توصیف و تحلیل شدند.

جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: در این پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، دانشگاه‌های زیر از میان دانشگاه‌های معتبر جهان انتخاب شدند: ادینبورگ، گلاسکو، هلسینکی، مری کوپن‌لندن، ملبورن، سیدنی، کوئینزلند، پلی تکنیک هنگ کنگ، کیپ‌تاون و بریتیش کلمبیا. منطق انتخاب نمونه‌ها در مطالعه کیفی و در روش مطالعه موردی بسیار حائز اهمیت است. در این پژوهش، نمونه‌ها بر اساس موارد زیر انتخاب شدند:

۱. سابقه در موضوع مورد مطالعه: دانشگاه‌های مورد مطالعه بر اساس مستندات (سایت، برنامه‌دستی) و مقاله‌های خود، سابقه استفاده از رویکرد هم‌آفرینی برنامه‌دستی را در بین دانشجویانشان داشته‌اند.

¹ Case Study

۲. تنوع جغرافیایی: بر اساس توزیع جغرافیایی متنوع (قاره‌های مختلف)، دست کم یک نمونه انتخاب شد تا به افزایش تنوع و جامعیت نتایج مطالعه کمک کند.

۳. اعتبار و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها: در نهایت، دانشگاه‌ها بر اساس رتبه‌بندی معتبر جهانی بررسی شدند تا اطمینان حاصل شود اطلاعات گردآوری شده از منابع معتبر و قابل اتکا هستند. رتبه این دانشگاه‌ها از نظر دو سیستم رتبه‌بندی معتبر در **جدول (۲)** آورده شده است.

جدول ۲: رتبه و قاره دانشگاه‌های منتخب

Table 2: Ranking and Continent of Selected Universities

آرم دانشگاه	دانشگاه	قاره	QS ^۱ (2025)	THE ^۲ (2025)
	۱. ادینبورگ	اروپا	۲۷	۲۹
	۲. گلاسکو	اروپا	۷۸	۸۷
	۳. هلسینکی	اروپا	۱۱۷	۱۰۷
	۴. مری کوین لندن	اروپا	۱۲۰	۱۴۱
	۵. ملبورن	استرالیا	۱۳	۳۹
	۶. سیدنی	استرالیا	۱۸	۶۱
	۷. کوئینزلند	استرالیا	۴۰	۷۷
	۸. پلی تکنیک هنگ کنگ	آسیا	۵۷	۸۴
	۹. کیپ‌تاون	آفریقا	۱۷۱	۱۸۰

^۱ Quacquarelli Symonds^۲ Times Higher Education

۴۱	۳۸	آمریک کا	۱۰. بریتیش کلمبیا	
----	----	-------------	-------------------	---

این نمونه‌ها از طریق جست‌وجو در گوگل اسکالر و بررسی سایت‌های دانشگاهی شناسایی شدند.

کنترل کیفیت و اعتبار یافته‌ها: پژوهشگران در این پژوهش کیفی برای ارزیابی کیفیت نتایج از روش توافق بین کدگذاران استفاده کرده‌اند:

برای محاسبه درصد پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری) که به عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود به روش میلز عمل شد (Miles, 1994) (گفتنی است، از آنجا که تعداد کدهای توافقی با استاندارد به ۲ کد و عدم توافقات با استاندارد به یک کد مشخص می‌شوند، برای در نظر گرفتن این اثر باید تعداد توافقات را در ۲ ضرب کرد).

$$P = \frac{(2 \times T)}{2 \times T + R} \times 100$$

T: تعداد توافقات (مواردی که دو کدگذار به یک نتیجه مشابه رسیدند)

R: تعداد عدم توافقات

$$\text{درصد پایایی بین کدگذاران} = \frac{2 \times 16}{2 \times 16 + 8} \times 100 = 80\%$$

بنابراین، درصد پایایی (تکرارپذیری) برای داده‌های این پژوهش برابر ۸۰ درصد است.

روش تحلیل داده: در این پژوهش، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا ۲۰۲۰ کدگذاری شدند که مراحل آن به شرح زیر بودند:

۱. کدگذاری باز: شناسایی و استخراج ۲۰۳ کد باز از داده‌ها.
۲. دسته‌بندی کدها: گروه‌بندی کدهای باز در قالب ۶ مقوله اصلی و ۱۸ زیرمقوله.
۳. دسته‌بندی مجدد کدهای باز در قالب ۶ محور اصلی عوامل مؤثر، فرایندها، زمینه و بستر، ابزار و روش‌ها، چالش‌ها و مزایا به منظور درک جامع و تحلیل چندبعدی پدیده مدنظر.

یافته‌ها

برای ارائه یافته‌ها، ابتدا هر دانشگاه به همراه تجربه هم‌آفرینی خود معرفی خواهد شد. سپس یافته‌ها تحلیل و ارائه می‌شوند.

۱. دانشگاه ملبورن (استرالیا):

دانشگاه ملبورن یک دانشگاه پژوهشی دولتی در ملبورن استرالیا است که به دلیل استانداردهای بالای دانشگاهی و خروجی‌های پژوهشی خود معروف است. از سال ۲۰۰۸، دانشگاه ملبورن مأموریت خود را بر فراهم کردن شرایط

برای دیدگاه‌های متنوع، انتقادی، تطبیقی و برنامه درسی ترکیبی در مقطع کارشناسی با مسیرهای متفاوت برای تحصیلات تکمیلی (اشتغال یا پژوهش) متمرکز کرده است. از طریق این رویکرد منحصربه‌فرد، دانشجویان تشویق می‌شوند تا در حین توسعه تخصص عمیق در رشته انتخابی خود، علایق و نقاط قوت خود را نیز کشف کنند. دانشجویان در رشته‌های هنر و علوم انسانی، با تمرکز بر توسعه توانایی تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله که از الزامات هم‌آفرینی برنامه درسی است، عناصر برنامه درسی قبل یا بعد از ترم را به طور مشترک طراحی می‌کنند. این قابلیت‌ها از طریق تجربیات یادگیری عملی و مبتنی بر صنعت و همچنین از طریق تجربیات جهانی و تبادل و مطالعه در خارج از کشور به دست می‌آید. آنها فعالانه در شکل‌دادن به تجربه آموزشی خود شرکت می‌کنند و برنامه درسی نیز آنها را تشویق به مطالعات خارج از رشته خود و بر اساس علایق شخصی می‌کند. این رویکرد باعث تجربه یادگیری منعطف و سازگار می‌شود و دانشجویان مسیر یادگیری خود را ایجاد و گزینه‌های جدید در این مسیر را کشف می‌کنند. به این ترتیب، تنوع دیدگاه‌ها در طراحی برنامه درسی افزایش می‌یابد (The University of Melbourne, 2024).

۲. دانشگاه ادینبرو (اسکاتلند):

دانشگاه ادینبرو (ادینبورگ) که در اسکاتلند واقع شده است، به دلیل پژوهش، توسعه و نوآوری یکی از برترین دانشگاه‌های جهان شناخته می‌شود. در این دانشگاه، رویکرد هم‌آفرینی برای کل کلاس در دوره‌های مختلف اجرا می‌شود. در این روش، همه دانشجویان یک کلاس به طور فعال در طراحی و توسعه برنامه درسی شرکت می‌کنند و هدف آن فراگیرتر بودن و ایجاد روابط مثبت بین اساتید و دانشجویان است (Bovill, 2020). پروفیسور بوویل معتقد است مشارکت دانشجویان در هم‌آفرینی برنامه درسی می‌تواند آینده آموزش عالی و کلید تضمین موفقیت دانشگاه باشد. او می‌گوید: «دانشجویان هسته اصلی و مرکز کار در دانشگاه‌ها هستند؛ ولی عمدتاً از قدرت و صدا محروم هستند» (Bovill, 2022). تمرکز دکتر بوویل در این دانشگاه بر این است که چگونه دانشجویان و اساتید می‌توانند عناصر برنامه درسی، آموزش، یادگیری و ارزیابی را به روش‌های نوآورانه طراحی کنند. در این دانشگاه، هم‌آفرینی برنامه درسی یکی از اشکال مشارکت در یادگیری و تدریس در مقطع کارشناسی است که در آن دانشجویان و کارکنان به صورت مشارکتی کار می‌کنند تا هر یک صدا و سهمی در توسعه برنامه درسی داشته باشند. هدف این رویکرد مشارکتی افزایش مشارکت دانشجویان و اطمینان از مؤثر بودن برنامه درسی است. یکی از نمونه‌های بارز هم‌آفرینی برنامه درسی در دانشگاه ادینبورگ «پروژه تحول برنامه درسی»^۱ است. این ابتکار به راهبرد ۲۰۳۰ نزدیک و در آن بر بازنگری برنامه درسی برای هم‌سویی با نیازها و اولویت‌های دانشجویان تمرکز شده است. این رویکرد با دادن صدا به دانشجویان در آموزش، آنها را توانمند می‌کند و همچنین حس اجتماعی و مسئولیت مشترک در قبال کیفیت آموزش در دانشگاه را تقویت می‌کند. در قلب این برنامه، همکاری و گفت‌وگو با اساتید، دانشجویان و سایر ذی‌نفعان داخلی و خارجی برای ساختن برنامه درسی وجود دارد (The University of Edinburgh, 2024).

¹ Curriculum Transformation Project

هم‌آفرینی برنامه درسی در این دانشگاه شامل موارد زیر است: کارگاه‌ها و گروه‌های متمرکز: دانشجویان و اساتید در کارگاه‌ها و گروه‌ها برای بحث، ایده‌پردازی و بهبود برنامه درسی شرکت می‌کنند. پروژه‌های آزمایشی: دوره‌های خاصی برای پروژه‌های آزمایشی با اصول هم‌آفرینی طراحی می‌شوند. بازخورد مستمر: در طول سال تحصیلی، دانشجویان تشویق می‌شوند تا بازخوردی مستمر درباره تجربیات یادگیری خود ارائه دهند که برای ایجاد بهبودهای مداوم در برنامه درسی استفاده می‌شود.

برای مثال، هم‌آفرینی برنامه درسی در دوره جامعه‌شناسی با عنوان «هم‌آفرینی در دوره جامعه‌شناسی» در دانشگاه ادینبورگ توسط بوویل انجام شد. در این دوره، تلاش‌های مشترک بین دانشجویان و اساتید برای طراحی و اجرای محتوای دوره وجود داشت. شرکت‌کنندگان این دوره شامل دانشجویان کارشناسی جامعه‌شناسی و اساتید (اعضای هیئت علمی و دکتر بوویل) بودند. مراحل اجرا به شرح زیر انجام شدند:

۱. برنامه‌ریزی اولیه: دکتر بوویل و تیمش نیاز به رویکرد مشارکتی بیشتر در طراحی برنامه درسی را شناسایی کردند و از دانشجویان دعوت کردند تا در فرایند برنامه‌ریزی شرکت کنند.
۲. کارگاه‌ها و جلسات: مجموعه‌ای از کارگاه‌ها و جلسات برگزار شدند که در آنها دانشجویان و اساتید درباره اهداف دوره، محتوا و روش‌های تدریس بحث کردند. این جلسات به صورت مشارکتی طراحی شده بودند.
۳. توسعه مواد درسی: بر اساس بحث‌ها، دانشجویان و اساتید به طور مشترک مواد درسی از جمله منابع مورد مطالعه، تکالیف و معیارهای ارزیابی را ایجاد کردند.
۴. اجرا و بازخورد: برنامه درسی ایجادشده به صورت مشترک اجرا شد و بازخورد مستمر از دانشجویان برای انجام تنظیمات لازم جمع‌آوری شد. این فرایند مداوم به اصلاح دوره و رسیدگی سریع به مشکلات کمک کرد.
۵. ارزیابی و تأمل: در پایان دوره، دانشجویان و اساتید در جلسات تأملی برای ارزیابی موفقیت فرایند هم‌آفرینی شرکت کردند. این تجربه باعث افزایش مشارکت دانشجویان، تجربه یادگیری جذاب‌تر و توسعه مهارت‌های مهمی همچون کارگروهی شد (The University of Edinburgh, 2024).

۳. دانشگاه بریتیش کلمبیا (کانادا):

این دانشگاه یک مرکز جهانی برای پژوهش و آموزش است که به طور مداوم در رتبه‌بندی‌های معتبر جزو ۲۰ دانشگاه دولتی برتر جهان قرار دارد. در این دانشگاه، دانشجویان و اساتید به طور مشترک معیارهای ارزیابی دوره‌های مختلف را تعیین می‌کنند. این فرایند مشارکتی، دانشجویان را در تعیین نحوه ارزیابی کارشان مشارکت می‌دهد و به ترویج شفافیت و عدالت در ارزیابی‌ها کمک می‌کند (Bovill, 2020). در همین راستا، پروژه‌ای انجام شد که در آن اساتید و دانشجویان از بخش‌ها و دانشکده‌های مختلف گرد هم آمدند تا یک منبع آموزشی بین‌رشته‌ای ایجاد کنند که در ادامه توضیحات آن آورده شده است: اساتید و دانشجویان رشته‌های مختلف برای توسعه مطالعات موردی با یکدیگر همکاری می‌کنند. این همکاری تضمین می‌کند مطالعات موردی جامع هستند و دیدگاه‌هایی متنوع را در بر می‌گیرند. دانشجویان پژوهش انجام می‌دهند، محتوا را پیش‌نویس و در فرایندهای بررسی همتایان شرکت می‌کنند.

این مشارکت عملی تجربه یادگیری آنها را افزایش می‌دهد و مهارت‌های عملی را توسعه می‌دهد. در یک پروژه مطالعه موردی، دانشجویان علوم محیطی، اقتصاد و جامعه‌شناسی برای یک مطالعه موردی جامع با هم همکاری کردند. آنها پژوهش‌های میدانی انجام دادند، با کارشناسان مصاحبه کردند و داده‌ها را برای توسعه یک مطالعه موردی دقیق و بین‌رشته‌ای تجزیه و تحلیل کردند. این رویکرد به دلیل مشارکت نوآورانه و اجرای هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی، مدلی برای سایر مؤسسه‌ها نیز ارائه می‌دهد (The University of British Columbia, 2022).

۴. دانشگاه سیدنی:

دانشگاه سیدنی، اولین دانشگاه در استرالیا، به دلیل تعهد خود به تعالی در پژوهش و آموزش شناخته شده است. این دانشگاه بازنگری جالب توجهی در برنامه درسی خود انجام داده است تا دانشجویان را برای دنیای در حال تغییر آماده کند (The University of Sydney, 2023). این بازنگری شامل هم‌آفرینی محتوای درسی و روش‌های ارزیابی با دانشجویان است تا اطمینان حاصل شود برنامه درسی مرتبط و پاسخ‌گو به نیازهای دانشجویان است. در دانشگاه سیدنی، هم‌آفرینی برنامه درسی بخش جدایی‌ناپذیر رویکرد آموزشی است که بر همکاری بین دانشجویان و اساتید برای افزایش تجربیات و نتایج یادگیری تأکید دارد (Pattison et al., 2023). یکی از فعالیت‌های واحد آموزشی «هنر و هنر آفرینش مشترک»^۱ است. در این واحد، یاد داده می‌شود چگونه کار گروهی خلاقانه را رهبری کنیم، با هم از طریق آزمایش عملی، کاوش و بازی خلق کنیم و تصور، طراحی، نمونه‌سازی اولیه و ترکیب به سمت یک نتیجه نهایی را تجربه کنیم. این واحد مبتنی بر آموزش تجربی و خودانعکاسی است که به ما کمک می‌کند آگاهانه نقش خود را در محیط‌های خلاقانه تغییر دهیم (The University of Sydney, 2023).

۵. دانشگاه کوئینزلند (استرالیا):

دانشگاه کوئینزلند یکی از دانشگاه‌های پیشرو در استرالیا است که به دلیل برتری در زمینه پژوهش و تدریس شناخته شده است. در این دانشگاه، طرحی با عنوان «دانشجویان به عنوان شریک»^۲ اجرا شده است که امکان مشارکت فعال در کلاس‌ها را فراهم می‌کند. در این طرح، دانشجویان در کنار اعضای هیئت‌علمی برای طراحی و بررسی محتوای درسی و عناصر ارزشیابی همکاری می‌کنند. این مشارکت تضمین می‌کند برنامه درسی برای دانشجویان مرتبط و جذاب باشد و حس مالکیت و مسئولیت را تقویت کند (Bovill, 2020). برای مثال، در برنامه درسی دانشکده پزشکی در دانشگاه کوئینزلند، هم‌آفرینی برنامه شامل دانشجویان، اساتید دانشگاهی، پزشکان و سازمان‌های خدماتی است که با هم کار می‌کنند تا پرسش‌های پژوهشی مرتبط را چارچوب‌بندی و طرح‌های پژوهشی را ایجاد کنند که برای محیط‌های واقعی ترسیم می‌شوند. این رویکرد برای جنبه‌های مختلف برنامه درسی پزشکی، از جمله توسعه

¹ The Art and Craft of Co-Creation

² Students as partners

دوره‌های جدید و طراحی مجدد دوره‌های موجود، به کار گرفته شده است (The University of Queensland, 2024).

مزایایی که دانشجویان و اساتید به عنوان پیامد مفید هم‌آفرینی گزارش داده‌اند عبارت‌اند از: روابط یادگیری قوی‌تر که همدلی و اعتماد را تقویت می‌کند، بهبود یادگیری دانش (دانشجویان) و یادگیری تدریس (اساتید)، مشارکت عمیق‌تر به عنوان دانشجو و استاد، اعتماد به نفس بیشتر به عنوان یادگیرنده یا یاددهنده، تغییر هویت به سمت مسئولیت بیشتر برای یادگیری و آموزش، احساس قوی‌تر تعلق به یک جامعه یادگیری در دانشگاه، مواد درسی پیشرفته و رویکردهای آموزشی متنوع (Cook-Sather & Matthews, 2021).

۶. دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ

یک دانشگاه دولتی در هنگ کنگ است که به دلیل پژوهش‌های کاربردی و ارتباطات قوی با صنعت شناخته شده است. در این دانشگاه، رویکرد متعادلی برای توسعه همه‌جانبه دانشجویان با شایستگی‌های حرفه‌ای وجود دارد و برای رسیدن به این هدف، بر برنامه درسی رسمی و برنامه درسی مشترک تأکید می‌شود. در این دانشگاه، هم‌آفرینی برنامه‌های درسی با استفاده از تکنیک‌های توسعه سناریو در محیط‌های یادگیری با فناوری پیشرفته توسعه و به دانشجویان اجازه شناسایی و گردآوری گرایش‌های موضوعی مرتبط با مشارکت داده می‌شود (Tsui et al., 2024). در این دانشگاه، هم‌آفرینی برنامه درسی در دوره‌های مدیریت دانش در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد انجام شده است. روند کار با به‌روزرسانی فعالیت‌های دوره شروع شد: دانشجویان، اساتید و فارغ‌التحصیلان شاغل به طور مشترک سناریوهای مرتبط با محتوای دوره را ایجاد کردند. از این سناریوها برای شناسایی و گردآوری گرایش‌ها و موضوع‌های مرتبط استفاده شد. توسعه سناریوهای دانشجویان شامل فعالیت‌های یادگیری خلاقانه آنهاست. آنها سعی می‌کنند روندهای مرتبط با محتوای دوره را در پاسخ به هدف تعیین‌شده توسط اساتید شناسایی کنند. توسعه سناریوهای دانشجویان به صورت حضوری و آنلاین انجام می‌شود. طرح کارگاه‌های مشارکتی به این صورت بود که مجموعه‌ای از کارگاه‌های آموزشی برگزار شدند که در آنها شرکت‌کنندگان با یکدیگر همکاری کردند تا سناریوها را اصلاح و در برنامه درسی ادغام کنند. این کارگاه‌ها مشارکت فعال همه ذی‌نفعان را تسهیل کردند. نتایج این نوع هم‌آفرینی توسعه تفکر خلاق، تقویت همکاری، ارتباط، مشارکت و مهارت‌های دانشجویان است. دانشگاه در راستای تضمین کیفیت، به بازخورد و مشارکت دانشجویان در فرایندهای ارتقای کیفیت اهمیت می‌دهد و نظرات آنها را از طریق کانال‌های رسمی و غیررسمی برای مشارکت در کمیته‌های سازمانی جمع‌آوری می‌کند (The Hong Kong Polytechnic University, 2024).

۷. دانشگاه گلاسکو (اسکاتلند):

دانشگاه گلاسکو یک دانشگاه پژوهشی دولتی در اسکاتلند است. این دانشگاه دانشجویان را در هم‌آفرینی فعالیت‌های آموزشی و مواد درسی خود درگیر کرده است. در دانشگاه گلاسکو، بر مشارکت فعال بین اساتید و

دانشجویان برای هم‌آفرینی برنامه درسی تأکید می‌شود. این رویکرد بر این باور استوار است که دانشجویان باید مشارکتی فعال در آموزش خود داشته باشند و در طراحی و ارائه برنامه‌های درسی سهیم باشند. تغییرات اقتصادی، فناورانه، اجتماعی و اقلیمی در حال افزایش است و دنیایی را که ما فارغ‌التحصیلان خود را برای آن آموزش می‌دهیم، غیرقابل پیش‌بینی می‌کند. فارغ‌التحصیلانی که وارد بازار کار می‌شوند باید به دانش و مهارت‌هایی مجهز باشند تا به خواسته‌های فعلی پاسخ دهند و در عین حال، ذهنیتی سازگار برای رویارویی با چالش‌های جدید به وسیله خلاقیت و نوآوری داشته باشند (Lubicz-Nawrocka & Bunting, 2019).

۷ اصل تدریس ترکیبی (حضور و آنلاین) در دانشگاه گلاسکو:

۱. دانشجویان باید یادگیرنده فعال باشند، نه منفعل.
۲. دانشجویان باید فرصتی برای تعامل و یادگیری با همسالان داشته باشند.
۳. دانشجویان باید با ایجاد و گسترش دانش موجود، درک خود را تقویت کنند.
۴. باید به دانشجویان فرصت مشارکت در طراحی عناصر مشترک در یادگیری خود داده شود.
۵. دانشجویان باید به سمت تبدیل شدن به یادگیرندگان مستقل و خودراهبر هدایت شوند.
۶. دانشجویان باید در حین مشارکت از بازخورد مداوم درباره یادگیری خود بهره‌مند شوند.
۷. دانشجویان باید برای ایجاد روابط خودگردان و اجتماعی در کلاس حمایت شوند (The University of Glasgow, 2025).

۸ دانشگاه هلسینکی (فنلاند):

دانشگاه هلسینکی بزرگ‌ترین و قدیمی‌ترین مؤسسه آکادمیک فنلاند است. این دانشگاه رویکردی هم‌آفرین را در برنامه‌های آموزش اساتید اتخاذ کرده است که دانشجویان را قادر می‌کند تا در طراحی و ارائه برنامه درسی مشارکت کنند. این رویکرد مشارکتی اثربخشی روش‌های یادگیری دیجیتال را افزایش می‌دهد و از توسعه فناوری‌های آموزشی حمایت می‌کند. نظرات و تجربیات دانشجویان کمک می‌کند تا دانشگاه هلسینکی به بهترین مکان برای تحصیل و کار تبدیل شود. دانشجویان می‌توانند با مشارکت در راهنمایی و نظارت، نظرسنجی‌های بازخورد، بحث‌های توسعه و فعالیت‌های انجمن دانشجویی یا سطوح مختلف مدیریت دانشگاه، نقشی مهم در توسعه جامعه به عنوان یک کل داشته باشند. بسیاری از نهادهای اداری دانشگاه شامل دانشجویان یا نمایندگان هستند که توسط اتحادیه دانشجویی یا یک سازمان دانشجویی انتخاب می‌شوند. بازخورد دانشجویان بخشی از سیستم خودارزیابی و مدیریت کیفیت آموزش دانشگاه است. بازخورد در طول دوره‌ها از دانشجویان در مراحل مختلف تحصیل جمع‌آوری می‌شود. این بازخورد در تصمیم‌گیری و همچنین مدیریت و توسعه آموزش استفاده می‌شود. از فارغ‌التحصیلان خواسته می‌شود تا نظرسنجی ملی پیگیری شغلی را تکمیل کنند (The University of Helsinki, 2024).

جنبه‌های هم‌آفرینی برنامه درسی در دانشگاه هلسینکی:

۱. تمرکز بر پایداری: دانشگاه پایداری را در طراحی برنامه درسی خود ادغام می‌کند و بر اهمیت آموزش کارشناسان تأکید دارد. کارگاه‌ها و ابتکارات ذی‌نفعان مختلف را گرد هم می‌آورند تا ابزارها و راه‌حل‌هایی را برای گنجاندن پایداری در آموزش و یادگیری ایجاد و ارزیابی کنند.

۲. کارگاه‌های مشارکتی: دانشگاه هلسینکی میزبان کارگاه‌های هم‌آفرینی است که در آنها دانشجویان و کارکنان برای تأثیرگذاری و تعریف پروژه‌های آموزشی با یکدیگر همکاری می‌کنند. این کارگاه‌ها به توسعه مهارت‌ها در طوفان فکری، هم‌آفرینی و فرایندهای مشارکتی کمک می‌کنند.

۳. توسعه برنامه درسی: برنامه درسی دانشگاه به گونه‌ای طراحی شده است که منعطف و انطباق‌پذیر باشد و به طور منظم به روزرسانی شود تا نیازهای در حال رشد دانشجویان و جامعه را برآورده کند.

۴. پشتیبانی نهادی: دانشگاه هلسینکی از طریق ابتکارات و منابع مختلف، پشتیبانی قوی برای هم‌آفرینی برنامه درسی ارائه می‌کند که شامل دستورالعمل‌های دقیق برای آموزش و توسعه برنامه درسی است (The University of Helsinki, 2024).

۹. دانشگاه کوئین مری لندن (بریتانیا):

دانشگاه کوئین مری یک دانشگاه پیشرو با تمرکز بر پژوهش در لندن است که به دلیل جامعه متنوع و برتری آکادمیک شناخته شده است. این دانشگاه هم‌آفرینی برنامه درسی را در راهبرد ۲۰۳۰ خود گنجانده است و بر همکاری بین دانشجویان و اساتید برای افزایش تجربه یادگیری تأکید دارد. این رویکرد، دانشجویان را از مصرف‌کنندگان منفعل به مشارکت‌کنندگان فعال تغییر می‌دهد و مسئولیتی مشترک را به وجود می‌آورد. برای مثال، در این دانشگاه، ارزیابی به دو جزء تقسیم می‌شود که وزن آنها متفاوت است. مؤلفه اول از دانشجویان می‌خواهد تا به صورت گروهی برای تولید محتوا درباره یک موضوع خاص در قالب ویدیویی کار کنند، در حالی که بخش دوم یک گزارش فردی است که در قالب یک مقاله نوشته می‌شود. ویدئو ۷۰ درصد به نمره نهایی و ۳۰ درصد به گزارش فردی کمک می‌کند. این ارزیابی به گونه‌ای طراحی شده است که جذاب باشد و به دانشجویان اجازه دهد تا هم به صورت مشترک و هم به صورت انفرادی کار کنند. در تکالیف ویدئویی، دانشجویان پژوهش می‌کنند، درباره مشکل بحث می‌کنند و راه‌حل‌هایی برای مشکل شناسایی شده ارائه می‌دهند و کنترل کامل بر نحوه ساختار، طراحی و ابزارهای استفاده از ویدئو در فرایند انجام دارند. دانشجویان درباره مهارت‌های تحلیل انتقادی، آگاهی از موضوع، سطح استفاده مناسب از زبان، ارتباط و دقت محتوا ارزیابی می‌شوند. این نوع ارزیابی همکاری را تشویق و امکان بارورسازی متقابل ایده‌ها را فراهم می‌کند. این کار جذاب و خلاقانه است (The Queen Mary University of London, 2023).

برخی از پروژه‌های دانشجویی هم‌آفرینی در دانشگاه کوئین مری: طراحی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری و/یا برنامه‌های مطالعاتی هم‌آفرینی عناصر مازول‌ها، آموزش و حمایت از یادگیری، شرکت در آموزش نزدیک به همتایان، شرکت در یادگیری تیمی به رهبری همتایان (PLTL)^۱، پروژه‌های هم‌آفرینی در زمینه‌های درسی هم‌آفرینی، راه‌حل‌های مشترک از نظر حمایت و مشارکت دانشجویان (The Queen Mary University of London, 2023).

۱۰. دانشگاه کیپ‌تاون (آفریقای جنوبی):

دانشگاه کیپ‌تاون، قدیمی‌ترین دانشگاه آفریقای جنوبی، به دلیل پژوهش، تدریس و تعهد به عدالت اجتماعی مشهور است. این دانشگاه چارچوب آموزشی و یادگیری را اجرا کرده است که مشارکت و تعامل دانشجویان را ارتقا می‌دهد. این چارچوب شامل ابتکارات هم‌آفرینی است که در آن دانشجویان در ایجاد دانش و توسعه برنامه‌درسی شریک هستند (The University of Cape Town, 2022). استعمارزدایی از آموزش و گنجاندن دیدگاه‌های مختلف محلی و جهانی در برنامه‌درسی، از طریق مسائل مطرح‌شده توسط دانشجویان و دانشگاهیان و برنامه‌درسی دوباره تصورشده، فرصت‌هایی را برای عدالت اجتماعی و فراگیربودن ارائه می‌دهد. در تعامل با فعالان دانشجویی، صداهای مخالف و گسترش سهامداران فراتر از دانشگاهیان و دانشجویان درک می‌شود. تعامل و گفت‌وگوهای مداوم با سهامداران مختلف زمان‌بر است. مشارکت واقعی همه ذی‌نفعان (دانشجویان، دانشگاهیان، کارکنان خدماتی و اداری، اعضای عادی جامعه) در کار تغییر برنامه‌درسی و ایجاد دانش ضروری است. برای تغییرات معنادار در برنامه‌درسی، باید به دانشجویان به عنوان سهامداران مهم دانشگاه و تنش بین دانش و آموزنده فرصت داده شود (Reddy & Smith, 2019).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹ Peer led team learning

تحلیل یافته‌ها

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا کدگذاری باز و ۲۰۳ کد شناسایی شدند. سپس، کدهای باز با استفاده از کدگذاری محوری به ۶ مقوله اصلی و ۱۸ زیرمقوله دسته‌بندی شدند. این دسته‌بندی‌ها در جدول (۳) ارائه شده‌اند.

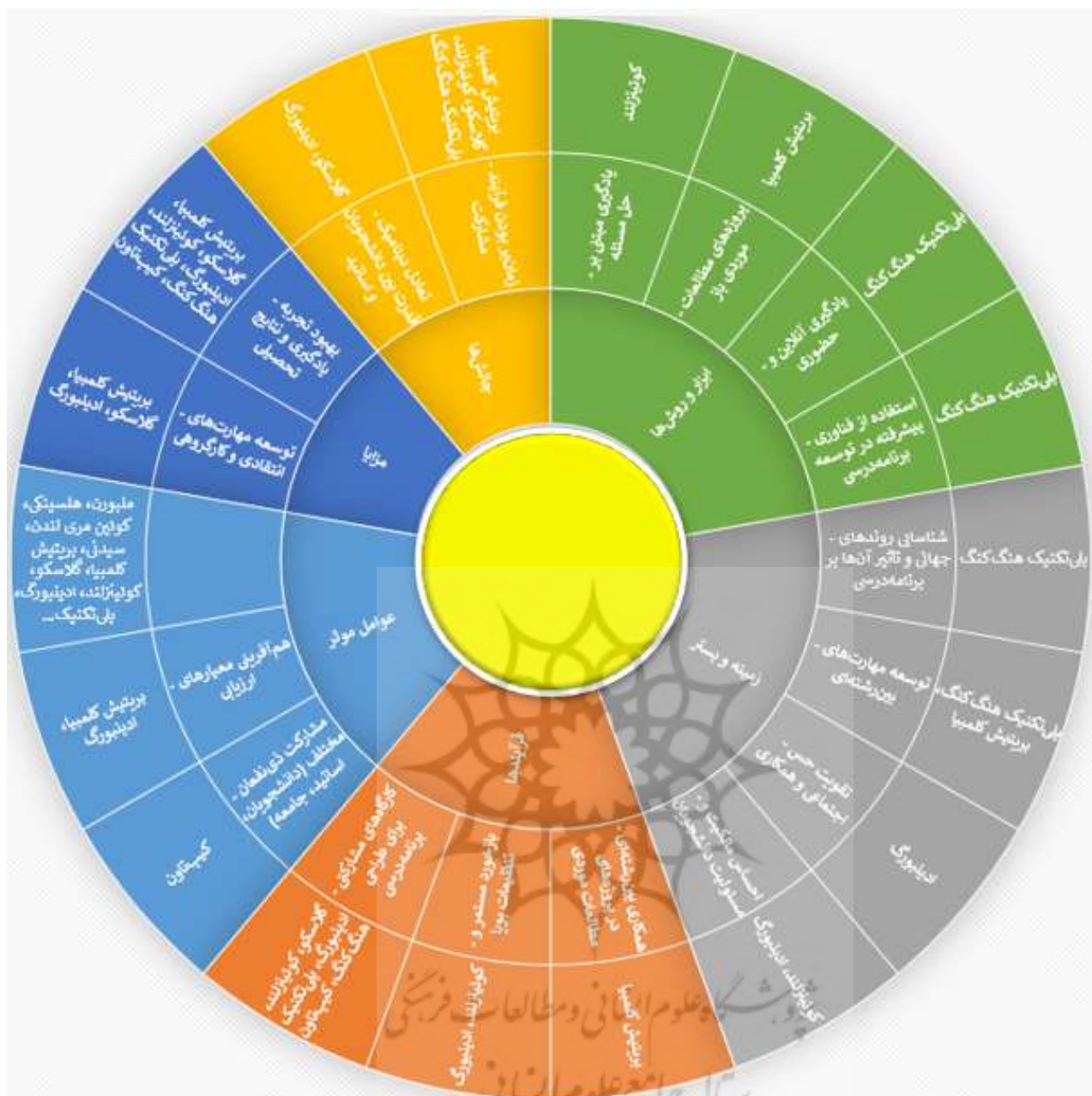
جدول ۳: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های احصاشده

Table 3: Categories and Subcategories Identified

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	منبع (دانشگاه)
هم‌آفرینی در برنامه درسی	مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه درسی	ملبورن، هلسینکی، کوئین مری لندن، سیدنی، بریتیش کلمبیا، گلاسکو، کوئینزلند، ادینبورگ، پلی تکنیک هنگ کنگ، کیپ‌تاون
	هم‌آفرینی معیارهای ارزیابی	بریتیش کلمبیا، ادینبورگ
	کارگاه‌های مشارکتی برای طراحی برنامه درسی	گلاسکو، کوئینزلند، ادینبورگ، پلی تکنیک هنگ کنگ، کیپ‌تاون
	بازخورد مستمر	کوئینزلند، ادینبورگ
	احساس مالکیت و مسئولیت دانشجویان	کوئینزلند، ادینبورگ
	تقویت حس اجتماعی و همکاری بین استاد و دانشجو	ادینبورگ
	مشارکت ذی‌نفعان مختلف (دانشجویان، اساتید و جامعه)	کیپ‌تاون
	همکاری بین‌رشته‌ای در پروژه‌های مطالعات موردی	بریتیش کلمبیا
یادگیری بین‌رشته‌ای	توسعه مهارت‌های بین‌رشته‌ای	پلی تکنیک هنگ کنگ، بریتیش کلمبیا
	شناسایی روندهای جهانی و تأثیر آنها بر برنامه درسی	پلی تکنیک هنگ کنگ
	استفاده از فناوری پیشرفته در توسعه برنامه درسی	پلی تکنیک هنگ کنگ
فناوری و یادگیری پیشرفته	یادگیری آنلاین و حضوری	پلی تکنیک هنگ کنگ
	پروژه‌های مطالعات موردی باز	بریتیش کلمبیا
یادگیری عملی و مبتنی بر صنعت	یادگیری مبتنی بر حل مسئله	کوئینزلند
	زمان‌بر بودن فرایند مشارکت	بریتیش کلمبیا، گلاسکو، کوئینزلند، پلی تکنیک هنگ کنگ
چالش‌های هم‌آفرینی	تبادل دینامیک قدرت بین دانشجویان و اساتید	گلاسکو، ادینبورگ
	بهبود تجربه یادگیری و نتایج تحصیلی	بریتیش کلمبیا، گلاسکو، کوئینزلند، ادینبورگ، پلی تکنیک هنگ کنگ، کیپ‌تاون
نتایج و مزایای هم‌آفرینی	توسعه مهارت‌های انتقادی و کارگروهی	بریتیش کلمبیا، گلاسکو، ادینبورگ

در ادامه، مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌های مرتبط با هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی با استناد به دانشگاه‌های مورد مطالعه توضیح داده می‌شوند. هم‌آفرینی در برنامه درسی به معنای مشارکت فعال دانشجویان در فرایند طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی است. این رویکرد شامل مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه درسی، تعیین معیارهای ارزیابی و برگزاری کارگاه‌های مشارکتی است. دانشگاه‌هایی مانند ملبورن، هلسینکی، کوئین مری لندن، سیدنی، بریتیش کلمبیا، گلاسکو، کوئینزلند، ادینبورگ و پلی تکنیک هنگ کنگ در این زمینه موفق به

ارائه مدل‌های مؤثری شده‌اند. در این دانشگاه‌ها، بازخورد مستمر از دانشجویان و تقویت حس مالکیت و مسئولیت در میان آنها از اهداف اصلی محسوب می‌شود. همچنین، همکاری و تعامل اجتماعی بین اساتید و دانشجویان در دانشگاه ادینبورگ به وضوح دیده می‌شود. علاوه بر این، مشارکت ذی‌نفعان مختلف، از جمله دانشجویان، اساتید و جامعه، در دانشگاه کیپ‌تاون به عنوان بخشی از فرایند هم‌آفرینی برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است. یادگیری بین‌رشته‌ای به همکاری و هماهنگی میان رشته‌های مختلف در پروژه‌های مطالعاتی و توسعه مهارت‌های چندبُعدی اشاره دارد. دانشگاه بریتیش کلمبیا از پروژه‌های مطالعات موردی به عنوان ابزاری برای شناسایی روندهای جهانی و تأثیر آنها بر برنامه درسی استفاده کرده است. همچنین، پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ در توسعه مهارت‌های بین‌رشته‌ای و بررسی تأثیرات جهانی پیشرو بوده است. استفاده از فناوری‌های پیشرفته در توسعه برنامه درسی و ترکیب یادگیری آنلاین و حضوری، امروزه از اهمیت زیاد برخوردار است. دانشگاه پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ در این زمینه به عنوان یک الگو عمل می‌کند و از فناوری‌های نوین برای بهبود تجربه یادگیری و تسهیل فرایند آموزشی بهره‌برداری می‌کند. یادگیری عملی و مبتنی بر صنعت شامل پروژه‌های مطالعاتی واقعی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله است. دانشگاه بریتیش کلمبیا با تمرکز بر پروژه‌های مطالعات موردی باز و دانشگاه کوئینزلند با تأکید بر یادگیری مبتنی بر حل مسئله، به طور مؤثر در این حوزه فعالیت کرده‌اند. با وجود مزایای فراوان، هم‌آفرینی در برنامه درسی با چالش‌هایی نیز همراه است. یکی از این چالش‌ها، زمان‌بر بودن فرایند مشارکت است که در دانشگاه‌های بریتیش کلمبیا، گلاسکو و کوئینزلند مشاهده شده است. همچنین، تعادل دینامیک قدرت بین دانشجویان و اساتید در دانشگاه‌های گلاسکو و ادینبورگ از مواردی است که نیاز به مدیریت دقیق دارد. نتایج و مزایای هم‌آفرینی در برنامه درسی شامل بهبود تجربه یادگیری و نتایج تحصیلی است. دانشگاه‌های بریتیش کلمبیا، گلاسکو، کوئینزلند، ادینبورگ، پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ و کیپ‌تاون در این زمینه موفق به توسعه مهارت‌های انتقادی و کارگروهی دانشجویان شده‌اند که تأثیری جالب توجه بر کیفیت آموزشی داشته است. به منظور درک جامع و تحلیل چندبُعدی پدیده هم‌آفرینی برنامه درسی در دانشگاه‌های منتخب، مراجعه مجددی به ۲۰۳ کد باز اولیه انجام شد. داده‌ها در قالب شش محور اصلی عوامل مؤثر، فرایندها، زمینه و بستر، ابزار و روش‌ها، چالش‌ها و مزایا دسته‌بندی و در شکل (۲) ارائه شده‌اند. این طبقه‌بندی چندلایه امکان درک نظام‌مند تعاملات پیچیده میان ذی‌نفعان و سازوکارهای شکل‌دهنده هم‌آفرینی برنامه‌های درسی در آموزش عالی را فراهم می‌کند.



شکل ۲: ابعاد و مؤلفه‌های هم‌آفرینی برنامه درسی در آموزش عالی، طبق یافته‌های این پژوهش

Figure 1: Dimensions and Components of Curriculum Co-Creation in Higher Education

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر، نظام‌های دانشگاهی با به‌کارگیری راهبردهای نوآورانه و متنوع در پی برطرف کردن چالش‌های آموزشی خود و هم‌سو کردن فرایندهای یادگیری با اهداف کلان مؤسسه‌ها هستند. در این میان، برنامه درسی به عنوان هسته اصلی نظام آموزشی، نقشی محوری در تحقق این هدف ایفا می‌کند. یکی از رویکردهای پیشرو که توجه دانشگاه‌های متعددی را به خود جلب کرده، مفهوم «هم‌آفرینی برنامه درسی» است. این ایده به عنوان ششمین ایده

کلیدی آموزش عالی معرفی شده (Ryan & Tilbury, 2013) و به مثابه مشارکت فعال دانشجویان در طراحی محتوا، ساختار دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی از طریق تعامل دوسویه بین استادان و فراگیران تعریف شده است (Bovill, 2013). با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که «دانشگاه‌های منتخب در این مطالعه، تجربه هم‌آفرینی برنامه درسی را چگونه در محیط آموزشی خود عملیاتی کرده‌اند؟ برای پاسخ به این پرسش، از روش مطالعه موردی برای بررسی ۱۰ دانشگاه پیشرو استفاده شده است که بر اساس اسناد رسمی، رویکرد هم‌آفرینی را در طراحی برنامه‌های درسی خود به کار گرفته‌اند.

بر اساس داده‌های این پژوهش، ۲۰۳ کد باز به دست آمدند که در ۶ مقوله اصلی و ۱۸ زیرمقوله دسته‌بندی شدند و در نهایت، برای درک جامع‌تر و تحلیل چندبعدی هم‌آفرینی برنامه درسی در دانشگاه‌های منتخب، یافته‌های این پژوهش در قالب عوامل مؤثر، فرایندها، زمینه و بستر، ابزار و روش‌ها، چالش‌ها و مزایا، در قالب نموداری ارائه شد. طبق این یافته‌ها، دانشگاه‌هایی مانند ملبورن، هلسینکی و کوئین مری لندن نمونه‌هایی برجسته از مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه درسی ارائه داده‌اند. این دانشگاه‌ها با ترکیب بازخورد مستمر و کارگاه‌های مشارکتی، تلاش می‌کنند تا حس مالکیت و مسئولیت‌پذیری دانشجویان را تقویت کنند؛ به ویژه دانشگاه ادینبورگ که با افزایش حس اجتماعی و همکاری بین استاد و دانشجو، گام‌هایی مؤثر در این زمینه برداشته است. همچنین، دانشگاه کیپ‌تاون با مشارکت ذی‌نفعان مختلف شامل دانشجویان، اساتید و جامعه از رویکرد هم‌آفرینی در برنامه درسی بهره می‌برد. از سوی دیگر، دانشگاه بریتیش کلمبیا با تمرکز بر همکاری بین‌رشته‌ای در پروژه‌های مطالعات موردی و دانشگاه پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ با شناسایی روندهای جهانی و تأثیر آنها بر برنامه درسی، مهارت‌های بین‌رشته‌ای را توسعه داده‌اند. علاوه بر این، دانشگاه پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ با استفاده از فناوری پیشرفته در توسعه برنامه درسی و ترکیب یادگیری آنلاین و حضوری، نشان می‌دهد چگونه فناوری می‌تواند فرایند آموزش را بهبود ببخشد. همچنین، دانشگاه‌هایی مانند بریتیش کلمبیا با اجرای پروژه‌های مطالعات موردی باز و دانشگاه کوئینزلند با تأکید بر یادگیری مبتنی بر حل مسئله، دانشجویان را برای مواجهه با شرایط دنیای واقعی آماده می‌کنند. این فرایند از طریق کارگاه‌های مشارکتی، بازخورد مستمر و استفاده از فناوری پیشرفته تسهیل می‌شود. با این حال، چالش‌هایی مانند زمان‌بر بودن و تعادل قدرت بین دانشجویان و اساتید نیز وجود دارند.

در بخش بعدی مقاله، هم‌سویی یافته‌های این پژوهش با ادبیات پژوهشی موجود در حوزه هم‌آفرینی برنامه درسی آموزش عالی بررسی قرار خواهد شد. لوپیس ناوورکا به مشارکت دانشجویان و اساتید و همکاری در هم‌آفرینی توجه می‌کند (Lubicz-Nawrocka, 2023). همچنین، تسویی و همکاران به مشارکت دانشجویان و بقیه ذی‌نفعان اشاره کرده‌اند (Tsui et al., 2024) که با یافته‌های این پژوهش نیز هم‌سو است. دیویس و همکاران از هم‌آفرینی در پروژه‌های پژوهشی صحبت می‌کنند (Davies et al., 2024) و تاپینگ هم‌آفرینی در یادگیری، تعامل و همکاری بین دانشجویان را مطرح می‌کنند (Topping, 2017) که با یافته‌های این پژوهش هم‌سو است. رایان و تیلبری معتقد هستند هم‌آفرینی باعث توانمندسازی یادگیرندگان خواهد شد (Ryan & Tilbury, 2013). همچنین، بوویل و همکاران نیز مشارکت و تعامل با همه دانشجویان به منظور تقویت عاملیت و مالکیت یادگیری از طریق

هم آفرینی را مؤثر می‌دانند (Bovill et al., 2016) که همچنان با یافته‌های این پژوهش هم‌سو است. بوویل در نوعی از هم‌آفرینی، نقش دانشجو را ارائه‌بازخورد می‌داند (Bovill, 2013). دوایل و همکاران هم‌آفرینی در ارزیابی و ارائه‌بازخورد برای بهبود فرایند یادگیری را مهم می‌دانند (Doyle et al., 2019). همچنین، بوویل از مشارکت و هم‌آفرینی دانشجویان از طریق طراحی درسی مطرح می‌کند (Bovill, 2020). مطالعات انجام‌شده توسط نصر و همکاران (۱۳۸۶) بر این نکته تأکید دارند که برنامه‌ریزی درسی وظیفه‌ای فردی نیست، بلکه باید نظر طیفی گسترده از ذی‌نفعان، از جمله دانشجویان، مدنظر قرار گیرد. از سوی دیگر، لاتوکا و استارک دانشجویان را به عنوان یکی از نیروهای تأثیرگذار داخلی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی معرفی کرده‌اند که نشان‌دهنده نقش کلیدی آنها در شکل‌دهی به محتوای آموزشی است که با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌سو است (Lattuca & Stark, 2009).

بر این اساس، توجه به مشارکت فعال دانشجویان در فرایند برنامه‌ریزی درسی نه فقط می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود بخشد، بلکه به افزایش تعامل و رضایت‌مندی دانشجویان نیز کمک می‌کند. در نتیجه، طراحی روش‌هایی که به طور مؤثر دیدگاه‌های دانشجویان را در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی لحاظ کنند، گامی مهم در راستای ایجاد نظام آموزشی دموکراتیک‌تر خواهد بود.

منابع

- طاهرپور، فاطمه، شکوهی فرد، حسین، و سمائی، سعیده (۱۴۰۰). نقش باورهای ارتباطی در هم‌آفرینی با میانجی‌گری سبک‌های مدیریت تعارض در اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند. *مطالعات رفتار سازمانی*، ۱۰ (۴)، ۱-۳۰. https://obs.sinaweb.net/article_249709.html?lang=fa
- مقتدایی، لیلا، و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۹۹). مدل‌سازی معادلات ساختاری در بررسی رابطه هم‌آفرینی و سرمایه اجتماعی (مورد مطالعه: اعضای هیئت‌علمی دانشگاه اصفهان). *نامه آموزش عالی*، ۵۰، ۶۷-۸۹. https://journal.sanjesh.org/article_43619.html
- نصر، احمدرضا، اعتمادی‌زاده، هدایت، و نیلی، محمدرضا (۱۳۸۶). برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. *جهاد دانشگاهی*.

References

- Ahmed, R., & Hyndman-Rizk, N. (2020). The higher education paradox: Towards improving women's empowerment, agency development and labour force participation Bangladesh. *Gender and Education*, 32(4), 447-465. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2018.1471452>
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education.
- 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://B2n.ir/tq2841>

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bovill, C. (2013). Students and staff co-creating curricula: An example of good practice in higher education. In E. Dunne & D. Owen (Eds.), *The student engagement handbook: Practice in higher education* (pp. 461–475). Emerald. <https://B2n.ir/nw6113>
- Bovill, C. (2017). Transforming higher education through student-staff co-creation of learning and teaching. *International Journal for Students as Partners*, 13, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C. (2019). A co-creation of learning and teaching typology: What kind of co-creation are you planning or doing?. *International Journal for Students as Partners*, 3(2), 91–98. <https://doi.org/10.15173/ij sap.v3i2.3953>
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C. (2022). Students and staff co-creating curriculum in higher education. In *International encyclopedia of education* (pp. 235–244). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03039-6>
- Bovill, C., & Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. In *Improving Student Learning (18) Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations* (pp. 176–188). The Oxford Centre for Staff and Educational Development. <https://B2n.ir/xs4705>
- 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. <https://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>
- Bovill, C., Jordan, L., & Watters, N. (2015). Transnational approaches to teaching and learning in higher education: challenges and possible guiding principles. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 12–23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945162>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: A threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186–198. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.805694>
- Cook-Sather, A., & Matthews, K. E. (2021). Pedagogical partnership: Engaging with students as co-creators of curriculum, assessment and knowledge. In *University teaching in focus* (pp. 243–259). Routledge. <https://B2n.ir/tr6734>

- 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(3), 283-310. <https://doi.org/10.1007/s11412-024-09427-2>
- 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*, 24(6), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2018.1498077>
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- García-Cano, M., Hinojosa-Pareja, E., Alcalde-Sánchez, I., Álvarez-Sotomayor, A., Cerrillo-Vidal, J. A., Hidalgo-Ariza, M. D., & Martínez-Carmona, M. J. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experienciay la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74-87. <http://dx.doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12277>
- Jakšić-Stojanović, A. (2019). Introduction of the concept of service learning in higher education institutions in Montenegro: Practice and challenges. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 26(2), 281-290. <http://dx.doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.296>
- Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. John Wiley & Sons.
- Lubicz-Nawrocka, T. (2023). Conceptualizations of curriculum co-creation: "It's not them and us, it's just us". *Curriculum Perspectives*, 43(1), 25-37. <http://dx.doi.org/10.1007/s41297-022-00180-w>
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bunting, K. (2019). Student perceptions of teaching excellence: An analysis of student-led teaching award nomination data. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2018.1461620>
- McCombes, S. (2023). *What is a case study?* Scribbr. Retrieved August 21, 2024, from: <https://www.scrip.org/reference/referencespapers?referenceid=3943253>
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage.
- Moghtadaei, L., & Jamshidian, A. (2020). Modeling structural equations in examining the relationship between co-creation and social capital (Case study: Faculty members of the University of Isfahan). *Journal of Higher Education Letter*, 13(50), 67-89. https://journal.sanjesh.org/article_43619.html?lang=en [In Persian].
- Nasr, A. R., Etemadizadeh, H., & Nili, M. R. (2007). *Curriculum and course design in universities and higher education centers*. Jahad-e Daneshgahi. [In Persian].
- Pattison, P., Bridgeman, A., Bulmer, A., McCallum, P., & Miles, R. (2023). Renewing the Sydney undergraduate curriculum. *Higher Education*, 86(6), 1489-1506. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00982-x>
- Ramirez, R. (1999). Value co-production: intellectual origins and implications for practice and research. *Strategic Management Journal*, 20(1), 49-65. <https://www.jstor.org/stable/3094231>

- Reddy, N., & Smith, M. N. (2019). Response to the UCT curriculum change framework. *New Agenda: South African Journal of Social and Economic Policy*, 73, 22-28. <https://www.ajol.info/index.php/na/article/view/187758>
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the eighties*. Charles E. Merrill . <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1055732>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). *Flexible pedagogies: New pedagogical ideas*. Higher Education Academy. <https://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/7321>
- 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 Behavior Studies Quarterly*, 10(4), 1-31. https://obs.sinaweb.net/article_249709.html?lang=fa [In Persian].
- Topping, K. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007>
- Tsui, E., Dragicevic, N., Fan, I., & Cheng, M. (2024). Co-creating curriculum with students, teachers, and practitioners in a technology-enhanced environment. *Educational Technology Research and Development*, 72(2), 869-893. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10301-5>
- The Hong Kong Polytechnic University (PolyU). (2024). <https://www.polyu.edu.hk/en/2024>
- The Queen Mary University of London. (2023). *Examples of co-creation activities*. Queen Mary Academy. <https://www.qmul.ac.uk>
- The University of British Columbia (UBC). (2022). *Co-creating a future beyond the classroom*. <https://ubctoday.ubc.ca/stories/october-24-2022/co-creating-future-beyond-classroom>
- The University of Cape Town. (2022). *Teaching and learning framework*. <https://www.news.uct.ac.za>
- The University of Edinburgh. (2024). *Co-creating the curriculum*. Edinburgh Medical School The. <https://impact.ed.ac.uk>
- The University of Glasgow. (2025). *Remote and blended teaching*. <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/learningandteaching/blendedteaching/#the7principles>
- The University of Helsinki. (2024). *Curriculum development guidelines*. <https://teaching.helsinki.fi>
- The University of Melbourne. (2024). *Melbourne curriculum*. <https://about.unimelb.edu.au>
- The University of Queensland. (2024). *Co-creation methodology*. Centre for Health System Reform and Integration. <https://medical-school.uq.edu.au>
- The University of Sydney. (2023). *BUDL2901: Co-design for learning*. <https://www.sydney.edu.au>
- The QS World University Rankings. (2025). *QS World University Rankings 2025: Top global universities*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings2025>
- Times Higher Education. (2025). *World University Rankings 2025*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking>



شعبه‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی