

Unheard Voices:

A Grounded Theory Study of Student Agency in University Curricula Development & Implementation

Mohammad Hossein Asadi Zeidabadi*, Asghar Soltani**, Dariush Boostani***

* M.A. Student in Curriculum Planning, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.: mh.asadi79@ens.uk.ac.ir

** Full Professor of Curriculum Planning, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran (Corresponding Author).: a.soltani.edu@uk.ac.ir

*** Associate Professor of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman. Kerman. Iran. : dboostani@uk.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words:
Student agency,
Curriculum
development,
Curriculum
implementation,
University
curricula.

Article history:
Received : 31 August
2025
Accepted : 04 May
2026

This study investigates student agency in university curricula development and implementation in Kerman Province. Secondary objectives of this study include exploring conditions, contexts, strategies, and consequences of student agency in university curricula development and implementation. Conducted using a qualitative grounded theory approach, data were collected via semi-structured interviews with 21 students and analyzed through three-stage coding (open, axial, selective). Findings of this study were validated through triangulation, member checking, and analytical comparisons. The core category of this study, "student marginalization in development and implementation of university curricula", emerged alongside five main categories: causal conditions (centralized structures, traditional attitudes, lack of transparency), contextual conditions (closed culture, operational constraints, participatory platforms), intervening conditions (student motivation, faculty support, systemic incentives), strategies (dialogue, collective activities, research documentation), and consequences (enhanced education quality, increased motivation, skill development). A paradigmatic model illustrates their dynamic relationships. The study emphasizes the need for participatory spaces and systemic support to enhance student agency.

Cite this Article:

Asadi Zeidabadi, Mohammad Hossein, Soltani, Asghar, & Boostani, Dariush. (2026). Unheard Voices: An Examination of Student Agency in the Development and Implementation of University Curricula—A Grounded Theory Study. *Curriculum Theory & Practice*, 14(27), 161–188. (e243091) <https://doi.org/10.22034/cstp.2026.544202.1098>



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:
Iranian Curriculum Association Press

Extended Abstract

Background and Purpose

Universities and higher education institutions operate within complex systems of regulations, institutional norms, cultural expectations, and organizational structures. Although these structures shape educational practices and curriculum decision-making, individual actors also possess the capacity to influence, reproduce, or transform existing structures. Within this context, student agency has increasingly attracted attention as an important dimension of contemporary higher education. Students are not merely recipients or consumers of predetermined knowledge and educational programs; rather, they can act as active participants in the development, implementation, evaluation, and improvement of university curricula. Their experiences, needs, expectations, and perspectives can provide valuable information for improving the relevance and quality of educational programs.

Despite the growing international emphasis on student participation, the role of students in curriculum development and implementation remains limited in many higher education systems. Centralized decision-making structures, traditional attitudes toward students, insufficient transparency, limited communication channels, operational constraints, and the absence of formal participatory mechanisms may prevent students from influencing curricular decisions. Consequently, students may experience a form of marginalization in which their voices are present in the educational environment but have limited influence on actual curriculum decisions.

The concept of agency is closely connected to the relationship between structure and action. From a sociological perspective, structures can simultaneously constrain and enable actors. At the same time, actors can reproduce or transform structures through their actions. In higher education, this relationship becomes particularly important because students' opportunities for participation are shaped by institutional regulations, curriculum structures, faculty attitudes, organizational culture, and available participatory spaces. Therefore, understanding student agency requires attention not only to students' individual motivation and willingness to participate but also to the institutional and cultural conditions in which such agency develops.

Although several international studies have examined student agency, academic agency, student participation, and the relationship between agency and higher education structures, relatively limited research in Iran has directly examined how students exercise agency in the development and implementation of university curricula. The present study was therefore conducted to explore the nature and process of student agency in university curriculum development and implementation. The main research question was: How is student agency manifested in the development and implementation of university curricula? The subsidiary objectives were to identify and understand the conditions and contexts of student agency, the strategies employed by students, and the consequences of student agency in university curriculum processes.

Method

The study employed a qualitative research design based on grounded theory. The Strauss and Corbin approach was adopted because the purpose was to develop an explanatory framework grounded in participants' experiences and to identify relationships among conditions, contexts, strategies, and consequences associated with student agency.

The participants consisted of university students studying at universities in Kerman Province, including Shahid Bahonar University of Kerman, Rafsanjan University of Medical Sciences, Sirjan University of Technology, Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Islamic Azad University, and Farhangian University. A

total of 21 students participated in the study, including 10 women and 11 men. Participants represented different educational levels, including bachelor's, master's, and doctoral programs, and were studying in diverse academic fields such as curriculum studies, educational psychology, medicine, electrical engineering, English language teaching, Persian language and literature, elementary education, translation, radiology, political science, architecture, computer engineering, physical education, and computer science. Purposive and theoretical sampling were used to obtain diverse perspectives and continue data collection until theoretical saturation was achieved.

Data were collected through semi-structured interviews conducted either face-to-face or virtually. With participants' consent, interviews were recorded and transcribed. The interview questions focused primarily on the conditions and contexts of student agency, strategies used by students to exercise agency, and consequences of their participation or marginalization in curriculum processes. Field notes concerning participants' behavior and the interview environment were also used to complement the interview data.

Data analysis followed the three-stage coding process proposed by Strauss and Corbin: open coding, axial coding, and selective coding. During open coding, interview transcripts were examined line by line and meaningful concepts were identified. During axial coding, concepts were organized into categories and relationships among them were established through the paradigm model. During selective coding, the core category was identified and an integrated theoretical explanation of the phenomenon was developed.

Several procedures were employed to enhance the credibility of the findings, including auditing by the supervisor and advisor, member checking, analytical comparison, and diversity in sampling. Continuous comparison of emerging concepts and categories was also employed throughout the analytical process.

Findings

The findings resulted in one core category and five major categories. The core category was identified as “student marginalization in the development and implementation of university curricula.” The five major categories consisted of causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences.

The causal conditions contributing to student marginalization included centralized and bureaucratic structures, traditional and resistant attitudes, and deficiencies in information and transparency. Centralized decision-making systems and complex administrative hierarchies restricted students' access to curriculum decision-making processes. The absence of formal mechanisms for collecting student opinions, limited access to curriculum planners, and complicated administrative procedures reduced opportunities for meaningful participation. Traditional attitudes among some faculty members and administrators also reinforced a top-down relationship in which students were viewed primarily as recipients of education rather than active partners. Furthermore, inadequate information about curriculum planning and revision processes prevented students from knowing when and how they could participate.

The **contextual conditions** consisted of a closed organizational culture, operational and temporal constraints, and potentially participatory environments. A closed institutional culture characterized by one-way decision-making and traditional teaching practices reduced students' sense of belonging and participation. Limited resources, students' academic workload, lack of time, and faculty workload also restricted opportunities for participation. Nevertheless, scientific associations, open classrooms, advisory meetings, and supportive faculty members represented potential spaces through which student agency could be strengthened.

The **intervening conditions** included student motivation and attitudes, faculty behavior and support, and awareness and systemic incentives. Students' sense of responsibility, demand for participation, and motivation could strengthen their agency; however, positive motivation alone was insufficient when clear

institutional pathways for participation were absent. Supportive and flexible faculty behavior facilitated participation, whereas resistance from faculty members restricted it. Awareness of curriculum processes and incentives, including academic or financial incentives, could also encourage students to participate more actively.

The findings further identified three major **strategies through which students attempted to overcome marginalization**: direct interaction and dialogue, collective and organized activities, and research-based documentation and presentation. Direct conversations with faculty members were among the most accessible strategies. Students also used student groups, scientific associations, collective meetings, and correspondence to strengthen their collective voice and bargaining capacity. Presenting documented and evidence-based proposals increased the legitimacy of students' ideas and enabled them to participate in curriculum-related discussions in a more professional manner.

The potential **consequences of increased student agency** included improved quality of teaching and learning, increased motivation and sense of belonging, and development of skills and innovation. Student participation could make curricula more responsive to students' actual needs and thereby improve learning quality. Participation could also strengthen students' sense of value and belonging to the university, increase academic motivation, and develop skills such as critical thinking, communication, problem solving, and innovation.

In addition to these potential consequences, the study identified several **direct consequences of student marginalization**. These included decreased motivation and feelings of ineffectiveness, isolation and disconnection from teaching and learning processes, and reproduction of hierarchical relationships within the university. These consequences illustrate that marginalization is not merely an organizational problem but can affect students' psychological, behavioral, and educational experiences.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that student agency in university curriculum development and implementation is a relational and contextual phenomenon. Students' ability to influence curricula cannot be explained solely by their individual motivation or willingness to participate. Instead, agency emerges through the interaction between students and institutional structures, organizational culture, faculty behavior, available participatory mechanisms, and systemic incentives.

The central finding of the study was that student marginalization is largely produced by centralized structures, closed organizational cultures, traditional attitudes, and inadequate transparency. These conditions reduce students' access to curriculum decision-making processes and consequently restrict their capacity to act as curriculum partners. At the same time, the findings demonstrate that students are not completely passive. They employ various strategies, including dialogue, collective action, participation in scientific associations, and evidence-based proposals, to create opportunities for influence.

The paradigm model developed in the study illustrates the dynamic relationship among the identified categories. Causal conditions create and sustain student marginalization; contextual conditions provide the institutional environment in which marginalization occurs; intervening conditions modify its intensity; students employ strategies to strengthen their agency; and increased agency can produce positive consequences for educational quality, motivation, belonging, skills, and innovation.

The findings have important implications for higher education policy and curriculum governance. First, universities and higher education authorities should establish student councils and participatory structures with clearly defined and meaningful decision-making powers. Second, professional development programs and workshops should be provided for faculty members and administrators to promote participatory and student-centered approaches. Third, transparent online systems can be developed to inform students about

curriculum development, review, and revision processes and to provide accessible channels for submitting proposals and feedback. Fourth, financial, academic, and research incentives can encourage students to participate more actively in curriculum-related processes. Finally, universities should provide structural and financial support for student organizations, scientific associations, and representative bodies to strengthen students' social networks and collective capacity for participation.

The study also suggests several directions for future research, including quantitative investigation of the relationship between organizational culture and student agency, comparative studies of universities in different regions of Iran, examination of faculty perspectives concerning barriers and opportunities for student participation, and investigation of the role of emerging technologies in strengthening student agency.

Overall, the study concludes that recognizing students as active participants in curriculum development and implementation requires a shift from a predominantly centralized and hierarchical model toward a more transparent, participatory, and dialogical approach. Strengthening student agency is not only a matter of giving students opportunities to express their opinions; it requires creating institutional structures through which those opinions can become part of actual curriculum decision-making. Such a transformation can contribute to more responsive curricula, improved educational quality, greater student motivation and belonging, and the development of students as active and responsible participants in university life.

Keywords: Student agency; Curriculum development; Curriculum implementation; University curricula; Higher education; Grounded theory

صداهای ناشنیده:

بررسی عاملیت دانشجو در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه، یک مطالعه داده بنیاد

محمدحسین اسدی زیدآبادی *، اصغر سلطانی **، داریوش بوستانی ***

* دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

: mh.asadi79@ens.uk.ac.ir

** استاد تمام برنامه‌ریزی درسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

: a.soltani.edu@uk.ac.ir

*** دانشیار جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران. : dboostani@uk.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف بررسی عاملیت دانشجو در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه در دانشگاه‌های استان کرمان انجام شد. اهداف فرعی این پژوهش شامل کشف شرایط، زمینه‌ها، راهبردها و پیامدهای عاملیت دانشجو در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه بود. این مطالعه کیفی با رویکرد نظریه زمینه‌ای انجام شد. داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ۲۱ دانشجو جمع‌آوری و با کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری، انتخابی) تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش حاضر با روش‌های ممیزی، بررسی توسط اعضا و مقایسه تحلیلی اعتبارسنجی شدند. «حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی» به‌عنوان مقوله هسته‌ای این پژوهش شناسایی شد. مقوله‌های اصلی شامل شرایط علی (ساختارهای متمرکز، نگرش‌های سنتی، نقص شفافیت)، زمینه‌ای (فرهنگ بسته، محدودیت‌های عملیاتی، بسترهای مشارکتی)، مداخله‌گر (انگیزه دانشجو، حمایت اساتید، مشوق‌های سیستمی)، راهبردها (گفت‌وگو، فعالیت‌های جمعی، ارائه مستند) و پیامدها (بهبود آموزش، افزایش انگیزه، توسعه مهارت‌ها) بودند. این پژوهش بر ایجاد فضاهای مشارکتی و حمایت سیستمی از عاملیت دانشجویان تأکید دارد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی:

عاملیت دانشجو، تولید

برنامه درسی، اجرای

برنامه درسی، برنامه‌های

درسی دانشگاه.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۴

استناد به این مقاله:

اسدی زیدآبادی، محمدحسین، سلطانی، اصغر و بوستانی، داریوش. (۱۴۰۵). صداهای ناشنیده: بررسی عاملیت دانشجو در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاه، یک مطالعه داده بنیاد. (e243091). نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۸۸-۱۶۱، ۱۴ (۲۷)
<https://doi.org/10.22034/cstp.2026.544202.1098>



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در چارچوب‌های پیچیده‌ای از قوانین، هنجارها و انتظارات فعالیت می‌کنند، با این حال، تصمیمات و اقدامات افراد درون آنها نیز بر آنها تأثیر می‌گذارد. درک این تعامل بین ساختارهای آموزش عالی و عاملیت بازیگران آن برای تحلیل تغییرات نهادی بسیار مهم است (بازی‌ریک^۱، ۲۰۲۶). در سالیان اخیر نقش دانشجویان به‌عنوان عوامل فعال در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی اهمیت بیشتری یافته است. این امر نشان‌دهنده تحول در ساختار آموزش عالی و تأثیرگذاری دانشجویان به‌عنوان نمایندگان اصلی این فرآیند در بهبود برنامه‌های درسی است (اسماعیل و همکاران^۲، ۲۰۲۲). روند جدید در آموزش عالی، دانشجویان را شرکای فعال در فرآیند آموزش می‌داند و با تأکید بر تجربه و دیدگاه آن‌ها، آموزش را به فرآیندی تعاملی تبدیل کرده است. دانشجویان با ارائه بازخورد، پیشنهادات و مشارکت مستقیم در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، نقش مؤثری در ارتقای کیفیت آموزش دارند. با این حال، عاملیت دانشجو با چالش‌هایی مانند عدم شناخت کافی از فرآیند تصمیم‌گیری برنامه‌های درسی، کمبود زمان و انگیزه برای مشارکت و بی‌توجهی به نظرات آن‌ها مواجه است (هایتر و همکاران^۳، ۲۰۱۷).

حضور فعال دانشجویان در تولید و اجرای برنامه‌های درسی فواید بسیاری دارد. نخست، این حضور فرصتی برای تجربه عملی آموزش و یادگیری فراهم می‌کند و دانشجویان را با فرآیند تصمیم‌گیری و اولویت‌بندی محتواهای آموزشی آشنا می‌سازد که به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری کمک می‌کند. دوم، مشارکت دانشجویان منجر به افزایش مسئولیت‌پذیری و انگیزه آن‌ها نسبت به فرآیند آموزشی می‌شود (زولینسکا و همکاران^۴، ۲۰۲۲). این مشارکت فعال، اعتماد به نفس و رضایت دانشجویان را افزایش داده و بر کیفیت و موفقیت آموزش دانشگاهی اثر مثبت می‌گذارد. همچنین، عاملیت دانشجویان چالش‌های فرآیند تدریس و یادگیری را کاهش داده و به ایجاد محیط آموزشی تعاملی کمک می‌کند. این حضور تعاملات میان دانشجویان و اساتید را تقویت کرده و شناخت بهتری از نیازهای دانشجویان فراهم می‌آورد (سیمبالون و همکاران، ۲۰۲۱). عاملیت دانشجویان به واکنش سریع به نیازهای متغیر جوامع آموزشی کمک کرده و با انتقال نظرات آن‌ها به اساتید، تنوع و غنای محتوا و رویکردهای آموزشی را افزایش می‌دهد (الیکسو و همکاران^۵، ۲۰۲۱).

مفهوم عاملیت^۶ در جامعه‌شناسی در کنار مفهوم دیگری به نام ساختار^۷ تعریف می‌شود. ساختار به روابط، نهادها و هنجارهای اجتماعی اشاره دارد که رفتارها را شکل می‌دهند. ساختارها هم محدودکننده و هم امکان‌ساز هستند و از طریق کنش‌های افراد بازتولید یا تغییر می‌یابند. ویژگی‌های ساختار شامل الگوهای سازمان‌یافته، تأثیر بر رفتار، استقلال نسبی، پویایی و ارتباط بین سطوح مختلف اجتماعی است (آرچر^۸، ۱۹۹۹). عاملیت به توانایی افراد برای تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری بر محیط اجتماعی اشاره دارد. عاملیت در آموزش عالی در انتخاب رشته، فعالیت‌های فوق‌برنامه و پژوهش نمود می‌یابد و با ساختارها در تعامل است (دیز و اولایا^۹، ۲۰۱۷). رابطه ساختار و عاملیت تعاملی دوسویه است؛ ساختارها رفتار کنشگران را هدایت می‌کنند و عاملیت نیز می‌تواند ساختارها را تغییر دهد. این رابطه پویا و پیچیده است و در برنامه‌های درسی دانشگاهی توسط عوامل متعدد شکل می‌گیرد (آرچر، ۱۹۹۹).

¹ Bazirake

² Ismail et al

³ Hayter et al

⁴ Zwolińska et al

⁵ Aleixo et al

⁶ Agency

⁷ Structure

⁸ Archer

⁹ Díaz & Olaya

نظریه ساختاریابی^۱ آنتونی گیدنز^۲ رابطه دیالکتیکی ساختار و عاملیت را تبیین می‌کند. ساختارها (قوانین و منابع) از طریق کنش‌های افراد بازتولید می‌شوند و عاملیت به توانایی کنشگران برای تغییر ساختارها اشاره دارد (ریتزر^۳، ۲۰۱۱). این نظریه چارچوبی برای تحلیل عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی ارائه می‌دهد.

در آموزش عالی، عاملیت در انتخاب رشته، فعالیت‌های فوق‌برنامه، چالش ایده‌ها در کلاس و مشارکت در پژوهش نمود می‌یابد. ساختار نیز شامل برنامه‌های درسی، مقررات دانشگاهی و هنجارهای فرهنگی است (دیاز و اولایا، ۲۰۱۷). رابطه عاملیت و ساختار پیچیده است؛ برخی ساختار را غالب و محدودکننده می‌دانند، در حالی که دیگران معتقدند افراد می‌توانند بر ساختار غلبه کرده و تغییر ایجاد کنند (کیویستو و زالیوسکا^۴، ۲۰۱۵). این دو مفهوم به‌طور مداوم بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تولید و اجرای برنامه‌های درسی توسط عوامل متعددی از جمله اساتید، دانشجویان و مدیران شکل می‌گیرد (کمپل و همکاران^۵، ۲۰۰۹).

عوامل کلیدی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی عبارت‌اند از: ۱- اعضای هیئت علمی: اساتید و اعضای هیئت علمی نقش کلیدی در طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی دارند (آنالا و همکاران^۶، ۲۰۲۰؛ ۲۰۲۳)؛ ۲- دانشجویان: دانشجویان دینفعان اصلی در فرآیند تولید و اجرای برنامه درسی هستند و نیازها، علایق و انتظارات آن‌ها باید در هنگام طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در نظر گرفته شود. دانشجویان می‌توانند از طریق نظرسنجی‌ها، گروه‌های متمرکز و جلسات بحث و گفتگو در ارائه بازخورد در مورد برنامه‌های درسی مشارکت کنند. (اندرسون و همکاران^۷، ۲۰۲۲)؛ ۳- مدیران آموزشی: مدیران آموزشی مسئول نظارت بر فرآیند برنامه درسی و اطمینان از اینکه برنامه‌های درسی با اهداف و استانداردهای دانشگاه مطابقت دارند، هستند. آن‌ها همچنین وظیفه تخصیص منابع به برنامه‌های درسی و حمایت از اعضای هیئت علمی و دانشجویان درگیر در فرآیند برنامه درسی را بر عهده دارند (کلگ^۸، ۲۰۱۱)؛ ۴- ادارات و کمیته‌های برنامه درسی: بسیاری از دانشگاه‌ها دارای ادارات یا کمیته‌های برنامه درسی هستند که مسئول هماهنگی و نظارت بر فرآیند برنامه درسی در سطح کل دانشگاه می‌باشند (آنالا و همکاران^۹، ۲۰۲۰)؛ ۵- سازمان‌های حرفه‌ای و تخصصی: سازمان‌های حرفه‌ای و تخصصی می‌توانند در تعیین محتوای برنامه درسی و اطمینان از اینکه برنامه‌های درسی با نیازهای بازار کار مطابقت دارند، نقش داشته باشند. این سازمان‌ها ممکن است استانداردهایی را برای برنامه‌های درسی در رشته‌های خاص تعیین کنند یا منابع آموزشی را برای اعضای هیئت علمی ارائه دهند (کلگ^۸، ۲۰۱۱)؛ ۶- نهادهای دولتی: نهادهای دولتی ممکن است استانداردها و مقرراتی را برای برنامه‌های درسی دانشگاهی، به‌ویژه در مورد رشته‌های مرتبط با مشاغل دارای مجوز تعیین کنند. آن‌ها همچنین ممکن است بودجه را برای برنامه‌های درسی خاص یا ابتکارات آموزشی ارائه دهند (برانلوند و همکاران^۹، ۲۰۱۲)؛ ۷- دینفعان خارجی: دینفعان خارجی نیز می‌توانند از طریق نظرسنجی‌ها، گروه‌های متمرکز یا جلسات بحث و گفتگو در ارائه بازخورد در مورد برنامه‌های درسی مشارکت کنند (ریند^{۱۰}، ۲۰۱۶).

¹ Structuration Theory

² Anthony Giddens

³ Ritzer

⁴ Kivistö & Zalyevska

⁵ Campbell et al

⁶ Annala et al

⁷ Anderson et al

⁸ Clegg

⁹ Brännlund et al

¹⁰ Rind

عاملیت دانشجویی مفهومی چندوجهی است که بسته به دیدگاه‌های مختلف در مورد عاملیت دانشجویی، به روش‌های مختلفی مفهوم‌سازی می‌شود (شوتس-انیجر^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). عاملیت دانشجو تحت تأثیر عواملی مانند تحولات فناورانه، تغییر نگرش به آموزش و روش‌های آموزشی مدرن قرار دارد. فناوری‌های نوین دسترسی به منابع را تسهیل کرده و یادگیری دانشجومحور، عاملیت دانشجویان را تقویت می‌کند (یاسکلا و همکاران^۲، ۲۰۲۱). عاملیت دانشجو کیفیت و نوآوری برنامه‌های درسی را بهبود بخشیده، انگیزه و تعهد آن‌ها را افزایش می‌دهد و با ایجاد فضایی برای ایده‌های نوآورانه، به یادگیری عمیق و پیشرفت جامعه علمی کمک می‌کند (استنالت و لاسسن^۳، ۲۰۲۲).

بررسی عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی به دلایل متعددی اهمیت دارد. این موضوع به هماهنگی نیازهای بازار کار با محتوای آموزشی کمک می‌کند، زیرا تغییرات سریع صنایع نیازمند دانشجویانی با مهارت‌های عملی و تخصصی است. مشارکت دانشجویان در طراحی برنامه‌های درسی، شناسایی نیازها و مشکلات یادگیری را تسهیل کرده و کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد. این بررسی به بهبود ارتباط بین دانشجویان و اساتید کمک کرده و تجربه آموزشی را برای هر دو طرف بهبود می‌بخشد. از منظر موضوعی، این پژوهش به دلیل نبود تحقیقات مشابه در ایران نوآورانه است. از لحاظ نظری، به توسعه مبانی نظری کمک می‌کند و از منظر کاربردی، نتایج آن برای اساتید، مدیران و نهادهای مسئول مفید است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی کمتر مورد توجه پژوهش‌های پیشین در ایران بوده و شکاف دانشی عمده‌ای در این زمینه وجود دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی عاملیت دانشجو در این فرآیند، به پر کردن این شکاف کمک می‌کند. سؤال اصلی پژوهش این است: عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی چگونه است؟

چارچوب مفهومی و پیشینه پژوهش

برخی نظریه‌های مرتبط با عاملیت دانشجو به این شرح هستند: ۱- نظریه سازنده‌گرایی^۴: این نظریه بر ساخت دانش از طریق تجربه تأکید دارد. دانشجویان با مشارکت فعال در یادگیری، دانش را بازسازی می‌کنند و عاملیت آن‌ها تقویت می‌شود (بای و وانگ^۵، ۲۰۲۴)؛ ۲- نظریه عمل‌گرایی^۶: یادگیری از طریق تجربه عملی و پروژه‌های واقعی، عاملیت دانشجویان را در برنامه‌های درسی تقویت می‌کند (ریو و همکاران^۷، ۲۰۲۰)؛ ۳- نظریه یادگیری انتقادی^۸: این نظریه دانشجویان را به چالش کشیدن ساختارهای آموزشی و ایجاد تغییرات اجتماعی تشویق می‌کند (کاجاما و کامپالاینن^۹، ۲۰۱۹)؛ ۴- نظریه یادگیری خودمحور^{۱۰}: یادگیری خودمحور بر خودمختاری دانشجویان در مدیریت یادگیری تأکید دارد و عاملیت آن‌ها را تقویت می‌کند (گرشام^{۱۱}، ۲۰۱۹)؛ ۵- نظریه یادگیری مشارکتی^{۱۲}: این نظریه بر همکاری گروهی تأکید دارد و عاملیت دانشجویان را از طریق تعاملات گروهی تقویت می‌کند. الگوی

¹ Schoots-Snijder

² Jääskelä et al

³ Stenalt & Lassesen

⁴ Constructivism

⁵ Bai & Wang

⁶ Pragmatism

⁷ Reeve et al

⁸ Critical Pedagogy

⁹ Kajamaa & Kumpulainen

¹⁰ Self-Directed Learning

¹¹ Gresham

¹² Collaborative Learning

برنامه‌ریزی مشارکتی فائو (۲۰۰۵) شامل نیازسنجی، تدوین چارچوب، اجرای برنامه و ارزیابی مشارکتی است (فتیحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۷).

در بسیاری از دانشگاه‌ها، عاملیت دانشجو محدود و تحت کنترل ساختارهای سنتی است. دانشجویان اغلب نقش مصرف‌کنندگان منفعل دانش را دارند و فرصت‌های مشارکت در طراحی برنامه‌های درسی کم است. برخی دانشگاه‌های پیشرفته‌تر، با ایجاد کمیته‌های دانشجویی و فضاهای گفت‌وگو، عاملیت دانشجویان را تقویت کرده‌اند، اما این تلاش‌ها محدود است (نیمین و همکاران^۱، ۲۰۲۲). چالش‌های عاملیت دانشجو شامل ساختارهای متمرکز، عدم توانمندی دانشجویان، مقاومت فرهنگی و کمبود منابع است. این عوامل مشارکت فعال دانشجویان را محدود می‌کنند (لو و همکاران^۲، ۲۰۱۹). راهبردهای بهبود عاملیت دانشجو شامل مشارکت فعال در طراحی برنامه‌ها، توسعه مهارت‌های خودمدیریتی، ایجاد محیط‌های انعطاف‌پذیر، تسهیل همکاری‌های گروهی، ارائه بازخورد سازنده، تقویت مهارت‌های پژوهشی، ایجاد بسترهای نهادی و ترویج تعاملات بین فرهنگی است (هیکیلا و همکاران^۳، ۲۰۲۳). عاملیت دانشجو انگیزه و مشارکت تحصیلی را افزایش داده، مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله را تقویت می‌کند و تعاملات میان دانشجویان و اساتید را بهبود می‌بخشد، که به ارتقای کیفیت آموزش منجر می‌شود (گونزالز-هوارد و مک‌نیل^۴، ۲۰۲۰).

شواهد پژوهشی یادشده همگی به شکلی تلویحی یا صریح مؤید این واقعیت هستند که عاملیت دانشجو صرفاً یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه در بستر محدودیت‌های ساختاری و فرصت‌های نهادی معنا می‌یابد. به عبارت دیگر، این یافته‌ها بر ساختارهای متمرکز و مقاومت فرهنگی در برابر عاملیت، در کنار ضرورت ایجاد محیط‌های انعطاف‌پذیر و مشارکت فعال دانشجویان در طراحی برنامه‌های درسی. برخی از پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده نیز بر این موضوعات تأکید دارند و نشان می‌دهند که تقویت عاملیت دانشجو مستلزم بازاندیشی در روابط قدرت، سرمایه‌ها و عادت‌واره‌های نهادی است:

فرح‌بخش و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود با عنوان «نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل» دریافتند که تأکید بیش از حد بر بازتولید فرهنگی، عاملیت را تضعیف می‌کند و تربیت باید به صورت تعاملی باشد؛ نامنی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «ظرفیت نظریه میدان برای توسعه الگوهای تحلیلی در عرصه آموزش عالی» نشان دادند که چارچوب بوردیو برای مدل‌سازی رفتارهای اجتماعی در آموزش عالی کارآمد است؛ محمدی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تحلیل جامعه‌شناختی ساختارهای اجتماعی میدان آموزش» نتیجه گرفت که سرمایه‌ها پایین‌تر از متوسط و میدان آموزش همگون اما با رقابت ضعیف است؛ خاوری و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان «عوامل مؤثر در چابک‌سازی برنامه‌های آموزشی دانشگاهی» عوامل مؤثر بر برنامه‌های درسی را ارزیابی کردند و دریافتند که هماهنگی با بازار کار و توسعه شایستگی‌ها به اصلاح کارکردهای دانشگاهی و عدالت آموزشی منجر می‌شود؛ فتیحی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان «بررسی و مقایسه عاملیت انسانی و مؤلفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دولتی» عاملیت دانشجویان را تحلیل کردند و یافتند که عاملیت تحت تأثیر نوع دانشگاه، جنسیت و سن است و دانشگاه تأثیر محدودی بر آن دارد؛ محمدی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای با عنوان «میدان آموزش به مثابه وابسته کارکردی غیرقابل اعتنا» نتیجه گرفتند که آموزش به دلیل وابستگی مالی و اعتقادی به قدرت، از کارکرد تخصصی خود فاصله گرفته است؛ یمینی دوزی سرخابی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تأملی در فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها از نگاه پی‌یر بوردیو» نشان داد که فرمالیسم دانشگاهی مانع فهم حقیقت است و رویکرد تأمل‌پذیرانه می‌تواند کنشگری پژوهشی را متحول کند؛

¹ Nieminen et al

² Luo et al

³ Heikkilä et al

⁴ González-Howard & McNeill

بینش و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان «بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم‌گیرندگان و عوامل مؤثر بر آن» برنامه‌های درسی را کاوش کردند و نتیجه گرفتند که برنامه‌های درسی فعال بازدهی آموزش را بهبود می‌بخشند؛ تمنا و صمدی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «رابطه سرمایه فرهنگی و اجتماعی با میزان آگاهی دانشجویان از فرهنگ دانشگاهی» دریافتند که سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی با آگاهی دانشجویان رابطه مثبت دارند؛ گلابی و قاسم زاده (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان «بازخوانی آرای گیدنز: رویکرد تلفیقی در عاملیت و ساختار» رویکرد گیدنز را تحلیل کردند و نشان دادند که نظریه ساختاربندی او تلفیقی موفق و جهانی است؛ گلابی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «مروری تحلیلی بر تلفیق عاملیت و ساختار در اندیشه پیر بوردیو» نتیجه گرفتند که تأکید بیش از حد بر ساختار، رویکرد تلفیقی او را با چالش مواجه کرده است؛ میرکمالی و فرهادی‌راد (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «کنکاشی در ساختارهای سازمانی دانشگاه» ساختارهای دانشگاهی را بررسی کردند و مدلی تلفیقی ارائه دادند که انعطاف‌پذیری و نوآوری را تقویت می‌کند؛ نواح و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان» عوامل جامعه‌شناختی تعاملات را کاوش کردند و دریافتند که سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تعاملات را بهبود می‌بخشند؛ اینوی و همکاران^۱ (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با عنوان «مرور نظام‌مند عاملیت دانشجو در آموزش عالی بین‌المللی» عاملیت دانشجویان بین‌المللی را بررسی کردند و دریافتند که عاملیت به‌عنوان هدف تحقیقاتی، چارچوب نظری یا یافته نوظهور ظاهر می‌شود؛ اندرسون و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «نقش عاملیت در آموزش عالی: کسب سرمایه آکادمیک» نشان دادند که نژادپرستی مانع کسب سرمایه آکادمیک و عاملیت است؛ مارگینسون^۲ (۲۰۲۲) در تحقیقی با عنوان «فضا و مقیاس در آموزش عالی: بازنگری چارچوب گلوکال عاملیت» تعامل مقیاس‌های جهانی، ملی و محلی را کاوش کرد و نتیجه گرفت که هیچ مقیاسی برتری دائمی ندارد؛ ما و کای^۳ (۲۰۲۱) در پژوهش خود با عنوان «نوآوری‌ها در نظام آموزش عالی نهادینه‌شده» مدل حاکمیتی دانشگاه علم و فناوری جنوب را بررسی کردند و دریافتند که استراتژی‌های عاملیت به مهارت‌ها و سرمایه اجتماعی وابسته است؛ یاسکلا و همکاران (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان «تحلیل عاملیت دانشجویی» منابع عاملیت را با تحلیل یادگیری بررسی کردند و نشان دادند که این تحلیل منابع یادگیری عاملیت‌محور را شناسایی می‌کند؛ آنالا و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «درک عاملیت دانشگاهی در تغییر برنامه درسی» عاملیت دانشگاهیان را تحلیل کردند و دریافتند که شش شکل عاملیت وجود دارد و آزادی آکادمیک آن را تسهیل می‌کند؛ آنالا و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان «تغییر و ثبات در عاملیت دانشگاهی در اصلاح برنامه درسی» عاملیت دانشگاهیان در فنلاند را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که دسترسی متفاوت به سرمایه، عاملیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ مارین و همکاران^۴ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای با عنوان «یادگیری مبتنی بر تکنولوژی برای عاملیت دانشجو» ارتباط عاملیت و فناوری را کاوش کردند و مدلی برای اتصال این دو ارائه دادند که نیازمند اعتبارسنجی است؛ اوربانک^۵ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «اصلاح نظام آموزش عالی در لهستان» نشان داد که قراردادهای مبتنی بر رفتار و نتایج خودمختاری دانشگاهی را تقویت می‌کنند؛ واهاسانتانن و همکاران^۶ (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان «عاملیت حرفه‌ای در زمینه دانشگاهی» عاملیت حرفه‌ای در فنلاند را بررسی کردند و دریافتند که سه بعد عاملیت (تأثیرگذاری، توسعه روش‌ها، مذاکره هویت) ماهیت اجتماعی دارند؛

^۱ Inouye et al

^۲ Marginson

^۳ Ma & Cai

^۴ Marín et al

^۵ Urbanek

^۶ Vähäsantanen et al

احمد و هیندمن-ریزک^۱ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان «پارادوکس آموزش عالی: توانمندسازی زنان در بنگلادش» عاملیت زنان را تحلیل کردند و نتیجه گرفتند که آموزش عالی توانمندسازی ذاتی را بهبود می‌دهد، اما توانمندسازی ابزاری محدود است؛ بیکر^۲ (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای با عنوان «تأمل‌پذیری، ساختار و عاملیت» تصمیم‌گیری دانشجویان را بررسی کرد و نشان داد که حالت‌های تأمل‌پذیر آرچر درک پیچیده‌تری از عاملیت ارائه می‌دهند؛ دیاز و اولایا (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «یک دیدگاه مهندسی برای سیستم‌های اجتماعی» عاملیت در طراحی آموزش عالی را کاوش کردند و نتیجه گرفتند که عاملیت اصل کلیدی برای بهبود خط‌مشی‌گذاری است؛ رابوسی^۳ (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان «هزینه‌های عاملیت در آموزش عالی» مسائل عاملیت در دانشگاهی در آرژانتین را تحلیل کرد و دریافت که عدم تقارن اطلاعات و نظارت پرهزینه مشکلات اصلی هستند؛ دیرک و گلدربلوم^۴ (۲۰۱۶) در پژوهش خود با عنوان «تغییر سیاست آموزش عالی و اثر هیستریزیس» موانع تحول برنامه درسی در آفریقای جنوبی را بررسی کردند و نشان دادند که عادت‌واره‌های هیئت علمی تحول را تضعیف می‌کنند؛ ریند (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای با عنوان «مفهوم‌سازی تجربه‌های یادگیری دانشجویان» نتیجه گرفت که مفاهیم بوردیو تجربه‌ها را از منظر ساختار و عاملیت تحلیل می‌کنند؛ کیویستو و زالبوسکا (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «نظریه عاملیت به‌عنوان چارچوبی برای حکمرانی آموزش عالی» عاملیت در حاکمیت آموزش عالی را کاوش کردند و دریافتند که عاملیت تعارض اهداف را کاهش می‌دهد؛ درج و اسکات^۵ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان «عاملیت آکادمیک و رهبری در آموزش عالی گردشگری» نتیجه گرفتند که سه نوع آزادی (فردی، سازمانی، اجتماعی) برای رهبری وجود دارد؛ فوماسولی و هويسمن^۶ (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان «عاملیت استراتژیک و تنوع سیستمی» جایگاه‌یابی نهادی دانشگاه‌ها را تحلیل کردند و نشان دادند که جایگاه‌یابی منابع دانشگاه‌ها را تأمین می‌کند؛ برانلوند و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش عالی و خودگردانی» تأثیر تحصیلات بر عاملیت در سوئد را بررسی کردند و دریافتند که تحصیلات و رشته تحصیلی عاملیت را تقویت می‌کنند؛ کلگ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «سرمایه فرهنگی و عاملیت» تنش‌های آموزش عالی را کاوش کرد و نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی باید صدای دانشجویان را به‌رسمیت بشناسند؛ کمپل و همکاران (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان «شیوه انتقادی و رابطه‌ای طراحی آموزشی» نقش طراحان آموزشی در کانادا را بررسی کردند و نشان دادند که عمل انتقادی تغییرات را فعال می‌کند؛ لاکت و لاکت^۷ (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان «توسعه عاملیت در دانشجویان نسل اول» نتیجه گرفتند که تقویت هویت و عاملیت اجتماعی پیش‌شرط موفقیت تحصیلی است؛ دانرت^۸ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای با عنوان «پروژه‌های شبکه موضوعی در آموزش عالی اروپا» شبکه‌های موضوعی را بررسی کرد و دریافت که این شبکه‌ها مدرن‌سازی آموزش عالی را تسهیل می‌کنند؛ کیویستو (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان «رابطه دولت و مؤسسه آموزش عالی» نظریه عاملیت در حکمرانی را کاوش کرد و نتیجه گرفت که این نظریه مشکلات حکمرانی را تحلیل می‌کند؛ مارگینسون و رودز^۹ (۲۰۰۲) در تحقیقی با عنوان «فراتر از دولت‌های ملی، بازارها و نظام‌های آموزش عالی» نشان دادند که عاملیت در مقیاس‌های جهانی، ملی و محلی تعریف می‌شود؛ آرچر (۱۹۹۹) در پژوهش خود با عنوان «ساختار، عاملیت و جامعه‌شناسی آموزش» تعامل ساختار و عاملیت را تحلیل کرد و دریافت که دوگانگی تحلیلی تعامل این دو را به‌صورت عینی بررسی می‌کند.

¹ Ahmed & Hyndman-Rizk

² Baker

³ Rabossi

⁴ Dirk & Gelderblom

⁵ Dredge & Schott

⁶ Fumasoli & Huisman

⁷ Luckett & Luckett

⁸ Donert

⁹ Marginson & Rhoades

با توجه به پیشینه پژوهش‌های انجام شده، و وجود شکاف دانشی در حوزه چگونگی عاملیت دانشجو در تولید و اجرا برنامه‌های درسی در داخل کشور، هدف اساسی پژوهش حاضر، بررسی عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی بود. بر این اساس، هدف‌های فرعی پژوهش عبارت بودند از:

- کشف و فهم شرایط و زمینه‌های عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی؛
- کشف و فهم راهبردهای عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی؛
- کشف و فهم پیامدهای عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و بر پایه نظریه زمینه‌ای^۱ اشتراوس و کوربین^۲ (۱۹۹۰) طراحی شده است. نظریه زمینه‌ای، روشی کیفی مبتنی بر پراگماتیسم و کنش متقابل نمادین^۳ است که برای استخراج مفاهیم و روابط از داده‌های تجربی مناسب است، به‌ویژه برای پدیده‌هایی که نظریه‌پردازی درباره آن‌ها محدود است. این روش پدیده‌ها را پویا در نظر می‌گیرد و بر پاسخ کنشگران به شرایط و پیامدهای اقداماتشان تمرکز دارد. اصول علمی مانند اهمیت، سازگاری، تعمیم‌پذیری و دقت در این روش بازتعریف شده‌اند تا با پیچیدگی‌های تحقیقات کیفی سازگار شوند.

نظریه زمینه‌ای به دلیل انعطاف‌پذیری و توانایی در کشف فرآیندهای اجتماعی برای بررسی عاملیت دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی انتخاب شد. ویژگی‌های اصلی این روش در پژوهش شامل: ۱- مصاحبه نیمه‌ساختارمند برای گردآوری داده‌ها، ۲- تحلیل هم‌زمان داده‌ها، ۳- بازاندیشی مستمر پژوهشگر و ۴- تمرکز بر معنای پدیده از نگاه مشارکت‌کنندگان است. در این پژوهش رویکرد اشتراوس و کوربین با کدگذاری سه مرحله‌ای (باز^۴، محوری^۵، انتخابی^۶) و مدل پارادایمی^۷ (شرایط و زمینه‌ها^۸، راهبردها^۹، پیامدها^{۱۰}) به دلیل ساختار روش‌مند انتخاب شد.

ویژگی‌های کلیدی نظریه زمینه‌ای عبارت‌اند از: ۱- تمرکز بر فرآیند: پدیده‌ها پویا و در حال تغییر هستند؛ ۲- رد جبرگرایی: کنشگران توانایی انتخاب و تأثیرگذاری دارند؛ ۳- منابع متنوع: داده‌ها از مصاحبه، مشاهده و اسناد جمع‌آوری می‌شوند؛ ۴- تحلیل هم‌زمان: تحلیل از لحظه جمع‌آوری داده‌ها آغاز می‌شود؛ ۵- نمونه‌گیری نظری: انتخاب نمونه بر اساس مفاهیم و مقوله‌های در حال ظهور است؛ ۶- مقایسه مداوم: داده‌ها برای یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها مقایسه می‌شوند؛ ۷- توجه به شرایط ساختاری: عوامل اقتصادی، فرهنگی و سیاسی در تحلیل لحاظ می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰).

جامعه مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه‌های استان کرمان (شهید باهنر، علوم پزشکی رفسنجان، صنعتی سیرجان، ولیعصر رفسنجان، آزاد اسلامی و فرهنگیان) است که به دلیل تنوع ویژگی‌های دموگرافیک (جنسیت، مقطع، رشته)، مناسب برای بررسی عاملیت دانشجو هستند. نمونه شامل ۲۱ دانشجو (۱۰ زن، ۱۱ مرد) از مقاطع کارشناسی (۹ نفر)، کارشناسی ارشد (۷ نفر)

¹ Grounded Theory

² Strauss & Corbin

³ Symbolic Interactionism

⁴ Open Coding

⁵ Axial Coding

⁶ Selective Coding

⁷ Paradigm Model

⁸ Conditions and Context

⁹ Strategies

¹⁰ Consequences

نفر) و دکتری (۵ نفر) با رشته‌های متنوع (شامل برنامه‌ریزی درسی، روانشناسی تربیتی، پزشکی، مهندسی برق، آموزش زبان انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی، آموزش ابتدایی، مترجمی زبان انگلیسی، رادیولوژی، علوم سیاسی، معماری، مهندسی کامپیوتر، تربیت بدنی و علوم کامپیوتر) است که با نمونه‌گیری هدفمند^۱ و نظری^۲ انتخاب شدند. این تنوع دیدگاه‌های متفاوتی را درباره عاملیت دانشجو فراهم کرد.

جدول ۱: معرفی مشارکت‌کنندگان

جنسیت مشارکت کنندگان	مقطع تحصیلی مشارکت کنندگان			تعداد
	زن	مرد	کارشناسی	
۱۰ نفر	۱۱ نفر	۹ نفر	۷ نفر	۵ نفر

نمونه‌گیری ترکیبی از روش‌های هدفمند و نظری بود. ابتدا، دانشجویان با آگاهی از برنامه‌های درسی (مانند علوم تربیتی و روانشناسی) انتخاب شدند. سپس، نمونه‌گیری نظری بر اساس مقوله‌های در حال ظهور هدایت شد تا اشباع نظری حاصل شود، یعنی زمانی که داده‌های جدید اطلاعات جدیدی اضافه نکردند.

ابزار اصلی، مصاحبه نیمه‌ساختارمند^۳ بود که به صورت حضوری یا مجازی انجام و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و پیاده‌سازی شد. سؤالات در سه دسته طراحی شدند: ۱- شرایط و زمینه‌های عاملیت دانشجو، ۲- راهبردهای عاملیت دانشجو، و ۳- پیامدهای عاملیت دانشجو. فرآیند گردآوری زیگزاگی بود، با شروع از گفت‌وگوی غیررسمی و تمرکز تدریجی بر مقوله‌های در حال ظهور. یادداشت‌های میدانی (مشاهدات رفتار و محیط) داده‌ها را تکمیل کردند.

برای اطمینان از روایی و قابلیت اعتماد داده‌ها، از تکنیک‌هایی استفاده شد که با اصول نظریه زمینه‌ای هم‌خوانی دارند. این تکنیک‌ها عبارت‌اند از: ۱- ممیزی^۴: نظارت استاد راهنما و استاد مشاور بر مراحل پژوهش؛ ۲- بررسی توسط اعضا: تأیید مقوله‌ها توسط مشارکت‌کنندگان؛ ۳- مقایسه‌های تحلیلی^۵: انطباق داده‌ها با نظریه در حال شکل‌گیری؛ ۴- تنوع در نمونه‌گیری^۶: کاهش سوگیری با انتخاب متنوع مشارکت‌کنندگان.

تحلیل با کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس و کوربین انجام شد. در مرحله کدگذاری باز متن مصاحبه‌ها خط به خط بررسی و به کدها تقسیم شد. در مرحله کدگذاری محوری کدها به مقوله‌ها مرتبط شدند و مدل پارادایمی شکل گرفت. در مرحله کدگذاری انتخابی مقوله هسته‌ای^۷ شناسایی و نظریه یکپارچه شد.

^۱ Purposive Sampling

^۲ Theoretical Sampling

^۳ Semi-Structured Interview

^۴ Auditing

^۵ Member Check

^۶ Analytical Comparison

^۷ Diversity in Sampling

^۸ Core Category

جدول ۲: نمونه کدگذاری باز

شماره سوال	بخش پاسخ	کد	مقوله اولیه
۱	استقبال اساتید و مسئولین از نظرات	حمایت اساتید	شرایط فراهم کننده
۱	عدم توجه به نظرات دانشجویان	بی توجهی به نظرات	شرایط محدود کننده

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در شش مقوله شامل مقوله هسته‌ای «حاشیه‌نشینی دانشجویان در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی» و پنج مقوله اصلی (شرایط علی^۱، شرایط زمینه‌ای^۲، شرایط مداخله‌گر^۳، راهبردها، پیامدها) و زیرمقوله‌های مرتبط سازمان‌دهی شده‌اند و جداولی برای نمایش هر مقوله و کدهای مرتبط با آن ارائه شده‌اند. در پایان، مدل پارادایمی روابط بین مقوله‌ها را به صورت جامع نشان می‌دهد. این یافته‌ها برای محققان و سیاست‌گذاران آموزشی قابل استفاده بوده و چارچوبی برای تقویت عاملیت دانشجویان ارائه می‌دهند.

۱- شرایط علی حاشیه‌نشینی دانشجویان در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

شرایط علی، عواملی هستند که مستقیماً به ایجاد یا تداوم حاشیه‌نشینی دانشجویان در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی منجر می‌شوند. حاشیه‌نشینی در اینجا به معنای فقدان فرصت یا توانایی دانشجویان برای تأثیرگذاری بر طراحی، بازنگری و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی است. تحلیل داده‌ها سه زیرمقوله اصلی را شناسایی کرد: ۱- ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک، ۲- نگرش‌های سنتی و مقاومتی و ۳- نقص در اطلاع‌رسانی و شفافیت. ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک نظام آموزش عالی ایران با ایجاد سلسله‌مراتب پیچیده و فرآیندهای تصمیم‌گیری غیرشفاف، مانع مشارکت دانشجویان می‌شوند. نبود مکانیسم‌های رسمی مانند کمیته‌های مشورتی یا فرم‌های نظرخواهی، دسترسی دانشجویان به برنامه‌ریزان درسی را محدود کرده و حس بی‌قدرتی را تقویت می‌کند. این موانع ساختاری عاملیت دانشجویان را به حاشیه می‌رانند. نگرش‌های سنتی برخی اساتید و مدیران، دانشجویان را به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال به رسمیت نمی‌شناسند و با نگاه از بالا به پایین، اعتماد به نفس آن‌ها را تضعیف می‌کنند. این نگرش‌ها، مشارکت دانشجویان را بی‌ارزش جلوه داده و انگیزه آن‌ها را کاهش می‌دهند. نبود اطلاع‌رسانی کافی درباره فرآیندهای برنامه‌ریزی درسی، دانشجویان را از مشارکت بازمی‌دارد. این فقدان شفافیت، حس کنار گذاشته شدن را در دانشجویان تقویت می‌کند.

جدول ۳: زیرمقوله‌های شرایط علی

زیرمقوله	کدها
ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک	عدم دسترسی به برنامه‌ریزان درسی، نبود سازوکار جمع‌آوری نظرات، محدودیت‌های اداری، سلسله‌مراتب پیچیده
نگرش‌های سنتی و مقاومتی	رویکرد سنتی، نگاه از بالا به پایین، نگرش سنتی اساتید، بی‌توجهی به نظرات دانشجویان
نقص در اطلاع‌رسانی و شفافیت	بی‌اطلاعی دانشجویان، اطلاع‌رسانی ناکافی، شفافیت ناکافی، نبود کانال‌های ارتباطی

¹ Causal Conditions² Contextual Conditions³ Intervening Conditions

۲- شرایط زمینه‌ای حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

شرایط زمینه‌ای، بسترهای محیطی و اجتماعی هستند که حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی در آن‌ها شکل می‌گیرد. این مقوله شامل سه زیرمقوله اصلی می‌باشد: ۱- فرهنگ سازمانی بسته، ۲- محدودیت‌های عملیاتی و زمانی و ۳- بسترهای مشارکتی بالقوه. فرهنگ سازمانی بسته با تصمیم‌گیری‌های یک‌طرفه و روش‌های تدریس سنتی، مشارکت دانشجویان را به رسمیت نمی‌شناسد. این فرهنگ، حس تعلق دانشجویان به فرآیندهای آموزشی را کاهش می‌دهد. محدودیت‌های عملیاتی (مانند کمبود امکانات) و زمانی (مانند فشار برنامه‌های درسی) فرصت مشارکت را سلب می‌کنند. این محدودیت‌ها، عاملیت دانشجویان را تضعیف می‌کنند. با وجود موانع، بسترهایی مانند انجمن‌های علمی و حمایت برخی اساتید فرصت‌هایی برای مشارکت فراهم می‌کنند. این بسترها، هرچند محدود، ظرفیت‌هایی برای تقویت عاملیت دارند.

جدول ۴: زیرمقوله‌های شرایط زمینه‌ای

زیرمقوله	کدها
فرهنگ سازمانی بسته	تصمیم‌گیری یک‌طرفه، نظام آموزشی بسته، تدریس سنتی، عدم ارزش‌گذاری مشارکت
محدودیت‌های عملیاتی و زمانی	نبود امکانات عملی، مشغله تحصیلی دانشجویان، کمبود وقت، مشغله کاری اساتید
بسترهای مشارکتی بالقوه	فضای باز برخی کلاس‌ها، انجمن‌های علمی فعال، حمایت اساتید، جلسات مشورتی

۳- شرایط مداخله‌گر حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

شرایط مداخله‌گر، عواملی هستند که شدت حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی را تعدیل می‌کنند. این شرایط شامل ۱- انگیزه و نگرش دانشجو، ۲- رفتار و حمایت اساتید و ۳- آگاهی و مشوق‌های سیستمی هستند. انگیزه و نگرش مثبت دانشجویان، عاملیت آن‌ها را تقویت می‌کند. این انگیزه و نگرش، هرچند کلیدی است، اما بدون مسیرهای مشخص مشارکت محدود می‌ماند. رفتار باز و حمایتی اساتید، عاملیت دانشجویان را تسهیل می‌کند. رفتار اساتید، نقش تعیین‌کننده‌ای در مشارکت دانشجویان دارد. آگاهی از برنامه‌ریزی درسی و مشوق‌هایی مانند نمره، مشارکت دانشجویان را تقویت می‌کنند. نبود آگاهی و مشوق، عاملیت را محدود می‌کند.

جدول ۵: زیرمقوله‌های شرایط مداخله‌گر

زیرمقوله	کدها
انگیزه و نگرش دانشجویان	روحیه مطالبه‌گری، حس مسئولیت‌پذیری، انگیزه مشارکت، بی‌تفاوتی
رفتار و حمایت اساتید	انعطاف‌پذیری استاد، مقاومت استاد، حمایت اساتید، مشغله اساتید
آگاهی و مشوق‌های سیستمی	دانش برنامه درسی، اختصاص نمره، مشوق‌های مالی، آموزش برنامه‌ریزی درسی

۴- راهبردهای دانشجوی برای داشتن عاملیت در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

دانشجویان برای غلبه بر حاشیه‌نشینی، از راهبردهایی مانند تعامل مستقیم و گفت‌وگو، فعالیت‌های جمعی و سازمان‌یافته، و تحقیق و ارائه مستند استفاده می‌کنند. گفت‌وگوهای مستقیم با اساتید، راهبردی رایج و در دسترس است. موفقیت این راهبرد به نگرش اساتید وابسته است. فعالیت‌های جمعی مانند انجمن‌های علمی یا نامه‌نگاری، قدرت چانه‌زنی دانشجویان را افزایش می‌دهند. این فعالیت‌ها، صدای دانشجویان را تقویت می‌کنند. ارائه پیشنهادات مستند و علمی، مشروعیت ایده‌های دانشجویان را افزایش می‌دهد. این راهبرد، مشارکت را به سطحی حرفه‌ای‌تر ارتقا می‌دهد.

جدول ۶: زیرمقوله‌های راهبردها

زیرمقوله	کدها
تعامل مستقیم و گفت‌وگو	صحبت با استاد، گفت‌وگوی مستقیم، ارائه پیشنهادات در کلاس، جلسات مشورتی
فعالیت‌های جمعی و سازمان‌یافته	تشکیل گروه‌های دانشجویی، انجمن‌های علمی، نامه‌نگاری، جلسات گروهی
تحقیق و ارائه مستند	نیازسنجی، تدوین برنامه مستدل، اجرای آزمایشی، استفاده از منابع علمی

۵- پیامدهای عاملیت داشتن دانشجوی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

افزایش عاملیت دانشجویان می‌تواند به پیامدهایی بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، افزایش انگیزه و حس تعلق، و توسعه مهارت‌ها و نوآوری منجر شود. مشارکت دانشجویان، برنامه‌های درسی را با نیازهای واقعی آن‌ها هماهنگ می‌کند. این انطباق، کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهد. مشارکت، حس ارزشمندی و تعلق دانشجویان را تقویت می‌کند. این حس، انگیزه تحصیلی را افزایش می‌دهد. مشارکت، مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی و نوآوری را پرورش می‌دهد. این فرآیند، دانشجویان را به کنشگران فعال تبدیل می‌کند.

جدول ۷: زیرمقوله‌های پیامدها

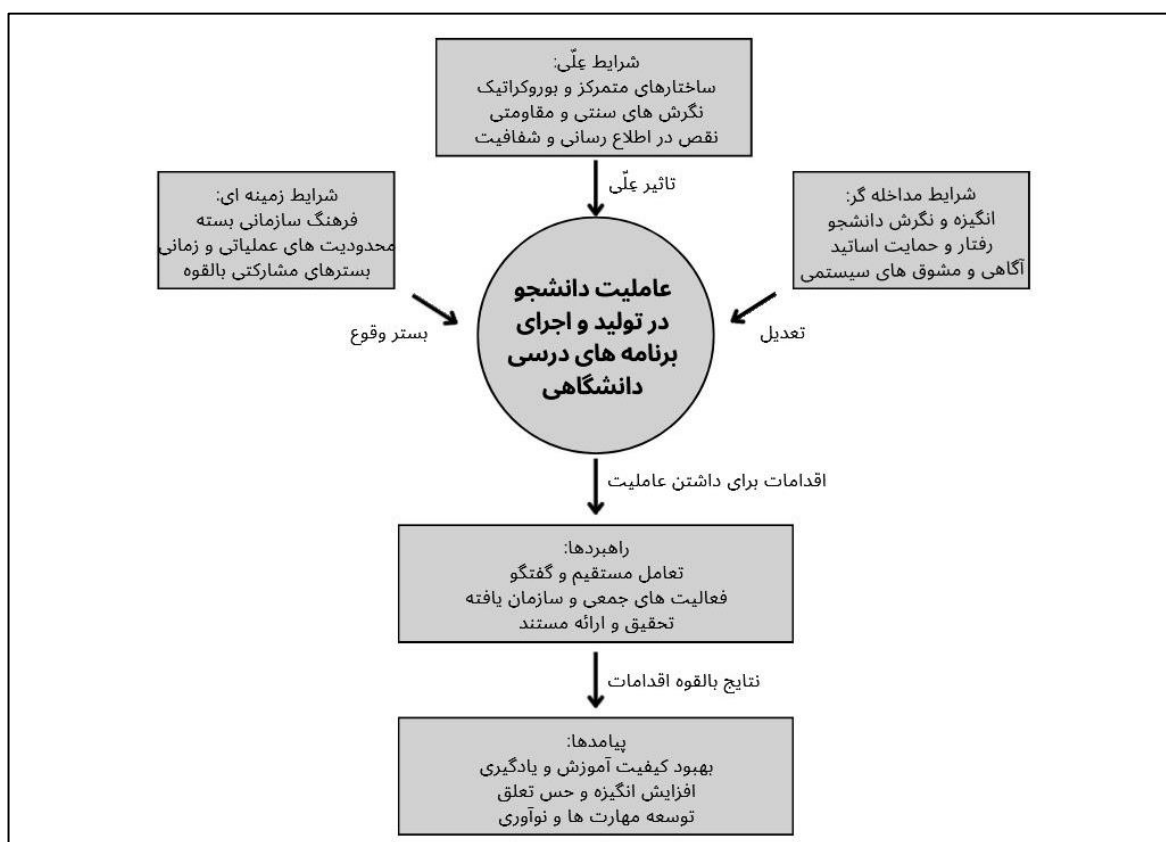
زیرمقوله	کدها
بهبود کیفیت آموزش و یادگیری	افزایش کیفیت آموزشی، تطابق با نیازها، بهبود یادگیری، کاربردی‌تر شدن دروس
افزایش انگیزه و حس تعلق	افزایش انگیزه، حس ارزشمندی، رضایت دانشجوی، حس تعلق به دانشگاه
توسعه مهارت‌ها و نوآوری	توسعه مهارت‌های ارتباطی، نوآوری برنامه درسی، تفکر انتقادی، حل مسئله

۶- پیامدهای مستقیم حاشیه‌نشینی دانشجوی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی

با وجود تمرکز این پژوهش و سوالات آن بر شناسایی پیامدهای بالقوه عاملیت دانشجوی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی، تحلیل دقیق داده‌های مصاحبه‌ها نشان داد که پیامدهای مستقیم مقوله هسته‌ای «حاشیه‌نشینی دانشجوی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی» نیز در اظهارات مشارکت‌کنندگان به صورت ضمنی و پراکنده مطرح شده‌اند. پیامدهای مستقیم، به مجموعه‌ای از تأثیرات واقعی و جاری اشاره دارند که در نتیجه مقوله هسته‌ای یعنی «حاشیه‌نشینی دانشجوی در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی» بر وضعیت روانی، رفتاری و نهادی دانشجویان شکل گرفته‌اند. برخلاف پیامدهای بالقوه‌ای که در صورت افزایش مشارکت دانشجوی ممکن است پدیدار شوند، این پیامدها در بستر واقعی و موجود دانشگاهی تجربه شده‌اند و از دل روایت‌های صریح یا ضمنی دانشجویان در مصاحبه‌ها قابل استنباط هستند. این پیامدها بیش از آنکه نظری باشند، ناظر بر تجربه زیسته

دانشجویان هستند و نشان‌دهنده اثرات ملموس و جاری نادیده‌گرفتن صدا و نقش دانشجو در دانشگاه می‌باشند. سه زیرمقوله اصلی در این زمینه استخراج شد: ۱- کاهش انگیزه و احساس بی‌تأثیری، ۲- انزوا و گسست از فرآیند یاددهی-یادگیری و ۳- بازتولید روابط سلسله‌مراتبی.

مدل پارادایمی این پژوهش، روابط پویا بین مقوله هسته‌ای و مقوله‌های اصلی را نشان می‌دهد. حاشیه‌نشینی دانشجو تحت تأثیر شرایط علی (ساختارهای متمرکز، نگرش‌های سنتی، نقص اطلاع‌رسانی) در بستر شرایط زمینه‌ای (فرهنگ بسته، محدودیت‌های عملیاتی، بسترهای مشارکتی) شکل می‌گیرد. شرایط مداخله‌گر (انگیزه دانشجو، حمایت اساتید، مشوق‌های سیستمی) شدت آن را تعدیل می‌کنند. دانشجویان از راهبردها (گفت‌وگو، فعالیت جمعی، ارائه مستند) برای تقویت عاملیت استفاده می‌کنند که می‌تواند به پیامدهای بالقوه (بهبود آموزش، افزایش انگیزه، توسعه مهارت‌ها) منجر شود. این مدل، چارچوبی برای سیاست‌گذاری آموزشی و تحقیقات آینده ارائه می‌دهد.



تصویر ۱: مدل پارادایمی عاملیت دانشجو

جدول ۸: اجزای مدل پارادایمی

مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
شرایط علی	ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک، نگرش‌های سنتی و مقاومتی، نقص در اطلاع‌رسانی و شفافیت
شرایط زمینه‌ای	فرهنگ سازمانی بسته، محدودیت‌های عملیاتی و زمانی، بسترهای مشارکتی بالقوه
شرایط مداخله‌گر	انگیزه و نگرش دانشجویان، رفتار و حمایت اساتید، آگاهی و مشوق‌های سیستمی
راهبردها	تعامل مستقیم و گفت‌وگو، فعالیت‌های جمعی و سازمان‌یافته، تحقیق و ارائه مستند
پیامدها	بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، افزایش انگیزه و حس تعلق، توسعه مهارت‌ها و نوآوری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی نتیجه موانع سیستمی و فرهنگی است. شرایط علی و زمینه‌ای، مشارکت دانشجویان را محدود می‌کنند، اما شرایط مداخله‌گر و راهبردهای آن‌ها می‌توانند این وضعیت را تعدیل کنند. تقویت عاملیت دانشجو به بهبود کیفیت آموزش، افزایش انگیزه و توسعه مهارت‌ها منجر می‌شود. مدل پارادایمی، روابط بین این عوامل را تبیین کرده و راهکارهایی برای سیاست‌گذاری ارائه می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که حاشیه‌نشینی دانشجو در تولید و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی نتیجه ساختارهای متمرکز، فرهنگ بسته و فقدان شفافیت است. راهبردهای دانشجویان مانند گفت‌وگو و فعالیت‌های جمعی و همچنین حمایت سیستمی می‌توانند عاملیت را تقویت کرده و به بهبود آموزش، افزایش انگیزه و توسعه مهارت‌ها منجر شوند. مدل پارادایمی چارچوبی جامع برای سیاست‌گذاری ارائه می‌دهد. یافته‌ها با پیشینه داخلی و خارجی هم‌خوانی داشته و پیشنهادات کاربردی و پژوهشی برای انجام تحقیقات در آینده ارائه می‌دهد.

شرایط علی شامل ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک، نگرش‌های سنتی و مقاومتی و نقص در اطلاع‌رسانی و شفافیت هستند. ساختارهای متمرکز با محدود کردن دسترسی دانشجویان به فرآیندهای تصمیم‌گیری، عاملیت آن‌ها را تضعیف می‌کنند. این یافته با پژوهش محمدی (۱۳۹۸) که نشان داد توزیع محدود سرمایه فرهنگی در نظام آموزش عالی ایران، مشارکت فعال را کاهش می‌دهد، پژوهش خاوری و همکاران (۱۳۹۸) که به ناکارآمدی برنامه‌های آموزش سنتی و عدم انطباق با نیازهای دانشجویان به دلیل تمرکزگرایی اشاره کردند و پژوهش دیرک و گلدربلوم (۲۰۱۷) که نشان دادند ساختارهای بوروکراتیک و مقاومت نهادی، عاملیت دانشجویان و تحول برنامه‌های درسی را تضعیف می‌کنند هم‌خوانی دارد. نگرش‌های سنتی اساتید، دانشجویان را فاقد صلاحیت برای مشارکت می‌دانند و مشارکت آن‌ها را تهدیدی برای اقتدار آموزشی قلمداد می‌کنند، که این یافته با تحقیق فرح‌بخش و همکاران (۱۴۰۱) که بر لزوم تغییر تربیت از حالت انتقالی به تعاملی برای افزایش دانشجویان تأکید کردند و تحقیق آنالا و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند در فتلاند مقاومت اساتید، مشارکت دانشجویان را محدود می‌کند هم‌راستاست. فقدان شفافیت اطلاعاتی، دانشجویان را از فرآیندهای درسی دور نگه می‌دارد و آگاهی آن‌ها را کاهش داده، که این یافته با یافته‌های تمنا و صمدی (۱۳۹۵) که نشان دادند فقدان شفافیت اطلاعاتی، به‌عنوان مانعی برای دسترسی به سرمایه فرهنگی، عاملیت دانشجویان را کاهش داده و آن‌ها را از فرآیندهای تصمیم‌گیری دور نگه داشته است و یافته‌های اینوی و همکاران (۲۰۲۲) که تأکید کردند فقدان اطلاعات شفاف درباره فرآیندهای آموزشی، عاملیت دانشجویان را محدود می‌کند، هم‌خوانی دارد.

شرایط زمینه‌ای شامل فرهنگ سازمانی بسته، محدودیت‌های عملیاتی و زمانی و بسترهای مشارکتی بالقوه هستند. فرهنگ بسته با بازتولید سلسله‌مراتب و تصمیم‌گیری یک‌طرفه، مشارکت و عاملیت را محدود می‌کند که این یافته با پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۷) که نشان داد میدان آموزش در ایران به دلیل وابستگی به میدان قدرت و فرهنگ بسته مشارکت فعال دانشجویان را محدود کرده است، پژوهش گلابی و قاسم‌زاده (۱۳۹۴) که تأکید کردند فرهنگ‌های بسته مانع از تحقق پتانسیل عاملیت کنشگران در برابر ساختارها می‌شوند و پژوهش آنالا و همکاران (۲۰۲۳) که نشان دادند در فنلاند فرهنگ سازمانی بسته، با محدود کردن آزادی آکادمیک، عاملیت دانشجویان را در تغییر برنامه‌های درسی محدود می‌کند، هم‌راستاست. محدودیت‌های عملیاتی و زمانی، مانند کمبود امکانات و برنامه‌های درسی فشرده، فرصت مشارکت را از دانشجویان سلب می‌کنند که این یافته با تحقیق خاوری و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند محدودیت‌های عملیاتی، با کاهش فرصت‌های تعاملی، عاملیت دانشجویان را در فرآیندهای آموزشی تضعیف کرده‌اند و پژوهش اندرسون و همکاران (۲۰۲۲) که نشان دادند محدودیت‌های محیطی، دانشجویان را در کسب سرمایه آکادمیک محدود کرده و مانع مشارکت فعال آن‌ها در فرآیندهای آموزشی شده است هم‌خوانی دارد. بسترهای مشارکتی مانند انجمن‌های علمی و شوراهای صنفی، فرصت‌های محدودی برای مشارکت فراهم می‌کنند که این یافته با یافته‌های نواح و همکاران (۱۳۹۱) که نشان دادند سرمایه اجتماعی (مانند شبکه‌های اجتماعی) نقش کلیدی در تقویت تعاملات دانشجویان با اساتید و مدیران دارد و یافته‌های مارین و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند بسترهای مشارکتی، مانند پلتفرم‌های آنلاین، می‌توانند عاملیت دانشجویان را تقویت کنند، هم‌راستاست.

شرایط مداخله‌گر شامل انگیزه و نگرش دانشجو، رفتار و حمایت اساتید و آگاهی و مشوق‌های سیستمی هستند. انگیزه پایین دانشجویان و بی‌تفاوتی ناشی از تجربه‌های منفی، عاملیت را کاهش می‌دهد که این یافته با پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند کاهش انگیزه دانشجویان، در مواجهه با ساختارهای محدودکننده، عاملیت آن‌ها را تضعیف کرده و به انفعال منجر شده است و پژوهش یاسکلا و همکاران (۲۰۲۱) که نشان دادند نگرش‌های منفی و کمبود انگیزه، منابع درک‌شده عاملیت را کاهش داده و مشارکت دانشجویان را محدود می‌کنند، هم‌خوانی دارد. حمایت اساتید مشارکت دانشجویان را تسهیل و عاملیت آن‌ها را تقویت می‌کند که این یافته با تحقیق نواح و همکاران (۱۳۹۱) که نشان دادند تعاملات مثبت بین دانشجویان و اساتید، عاملیت دانشجویان را تقویت می‌کند و تحقیق آنالا و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند اساتیدی که از عاملیت دانشگاہیان در تغییر برنامه‌های درسی حمایت می‌کنند، مشارکت دانشجویان را نیز تسهیل می‌کنند، هم‌راستاست. فقدان آگاهی و مشوق‌های سیستمی، عاملیت را محدود می‌کند که این یافته با یافته‌های تمنا و صمدی (۱۳۹۵) که نشان دادند آگاهی از فرهنگ دانشگاهی، مشارکت دانشجویان را افزایش می‌دهد و فقدان مشوق‌های سیستمی، عاملیت آن‌ها را در فرآیندهای درسی محدود کرده است و یافته‌های مارگینسون (۲۰۲۲) که تأکید کرد مشوق‌های سیستمی، مانند سیاست‌های حمایتی، عاملیت دانشجویان را تقویت می‌کنند، هم‌خوانی دارد.

راهبردها شامل تعامل مستقیم و گفت‌وگو، فعالیت‌های جمعی و سازمان‌یافته و تحقیق و ارائه مستند هستند. گفت‌وگو با اساتید، عاملیت را تقویت می‌کند که این یافته با پژوهش نواح و همکاران (۱۳۹۱) که نشان دادند تعاملات مستقیم دانشجویان با اساتید، مشارکت آن‌ها را تسهیل می‌کند و پژوهش واهسانتان و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند گفت‌وگوهای حرفه‌ای در محیط‌های آکادمیک، عاملیت حرفه‌ای را تقویت کرده و می‌تواند به مشارکت دانشجویان نیز گسترش یابد، هم‌راستاست. فعالیت‌های جمعی مانند انجمن‌های علمی، قدرت چانه‌زنی را افزایش می‌دهند که این یافته با یافته‌های خاوری و همکاران (۱۳۹۸) که نشان داد هماهنگی بین ذینفعان (از جمله دانشجویان) می‌تواند کارایی برنامه‌های درسی را افزایش دهد و یافته‌های دانرت (۲۰۰۹) که نشان داد فعالیت‌های جمعی، مانند شبکه‌های مشارکتی، عاملیت کنشگران را تقویت می‌کنند، هم‌خوانی دارد. ارائه پیشنهادات مستند، مشروعیت ایده‌ها را بالا می‌برد و اثرگذاری را افزایش می‌دهد که این یافته با تحقیق بینش و همکاران (۱۳۹۵) که تأکید کردند

برنامه‌های درسی فعال و مبتنی بر شواهد، مشارکت دانشجویان را افزایش می‌دهند و تحقیق ریند (۲۰۱۶) که نشان داد ارائه مستندات علمی توسط دانشجویان، تجربه‌های یادگیری آن‌ها را از منظر ساختار و عاملیت تقویت می‌کند، هم‌راستاست. پیامدهای بالقوه شامل بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، افزایش انگیزه و حس تعلق و توسعه مهارت‌ها و نوآوری هستند. مشارکت دانشجویان، برنامه‌های درسی را با نیازهای آن‌ها منطبق کرده و کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد که این یافته با پژوهش بینش و همکاران (۱۳۹۵) که نشان دادند برنامه‌های درسی فعال، بازدهی آموزش را افزایش می‌دهند و پژوهش کمپل و همکاران (۲۰۰۹) که نشان دادند مشارکت فعال طراحان آموزشی، کیفیت یادگیری را بهبود می‌بخشد، که می‌تواند به مشارکت دانشجویان نیز تعمیم یابد، هم‌خوانی دارد. مشارکت دانشجویان انگیزه و تعلق آن‌ها را افزایش می‌دهد که این یافته با تحقیق تمنا و صمدی (۱۳۹۵) که نشان دادند سرمایه فرهنگی و اجتماعی، حس تعلق دانشجویان به محیط دانشگاهی را افزایش می‌دهد و تحقیق کلگ (۲۰۱۱) که تأکید کرد برنامه‌های درسی که صدای دانشجویان را به رسمیت می‌شناسند، حس تعلق آن‌ها را افزایش می‌دهند، هم‌راستاست. عاملیت دانشجویان مهارت‌های انتقادی و نوآوری را پرورش می‌دهد که این یافته با یافته‌های فتحی و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند عاملیت دانشجویان، مهارت‌های آن‌ها را بهبود می‌بخشد و یافته‌های یاسکلا و همکاران (۲۰۲۱) که نشان دادند عاملیت دانشجویی، مهارت‌های یادگیری و نوآوری را تقویت می‌کند، هم‌خوانی دارد.

پیشنهادهای

- ۱- ایجاد شوراهای دانشجویی با اختیارات واقعی: با توجه به نتیجه به‌دست‌آمده در رابطه با مقوله «ساختارهای متمرکز و بوروکراتیک»، وزارت علوم و دانشگاه‌ها در راستای اصلاح ساختارهای متمرکز می‌توانند شوراهای دانشجویی با اختیارات مشخص ایجاد کنند تا دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی مشارکت کنند. این اقدام می‌تواند دسترسی دانشجویان به فرآیندهای تصمیم‌گیری را تسهیل کرده و در بلندمدت منجر به تقویت عاملیت آن‌ها شود.
 - ۲- برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای اساتید و مدیران: در راستای نتیجه به‌دست‌آمده مربوط به مقوله «نگرش‌های سنتی و مقاومتی»، وزارت علوم کارگاه‌هایی برای تغییر نگرش‌های سنتی و مقاومتی برخی اساتید و تقویت فرهنگ مشارکتی برگزار کند. این کارگاه‌ها می‌توانند بر اهمیت مشارکت دانشجویان در بهبود کیفیت آموزش تأکید کرده و به تغییر نگرش‌های سنتی بیانجامند.
 - ۳- طراحی سامانه‌های آنلاین برای شفافیت و اطلاع‌رسانی: در ارتباط با مقوله «نقص در اطلاع‌رسانی و شفافیت»، به‌منظور شفاف‌سازی فرآیندهای مرتبط با تولید و تغییر برنامه‌های درسی، سامانه‌های آنلاین برای ارائه اطلاعات شفاف درباره فرآیندهای بازنگری درسی طراحی شود تا دانشجویان از فرصت‌های مشارکت آگاه شوند.
 - ۴- ارائه مشوق‌های مالی و پژوهشی: با توجه به یافته‌های این پژوهش در ارتباط با مقوله «آگاهی و مشوق‌های سیستمی»، دانشگاه‌ها در راستای افزایش مشوق‌ها، برنامه‌های تشویقی مانند جوایز مشارکت یا فرصت‌های پژوهشی برای دانشجویان ارائه کنند تا انگیزه آن‌ها برای مشارکت افزایش یابد.
 - ۵- حمایت از گروه‌های دانشجویی، انجمن‌های علمی و تشکل‌های صنفی: در راستای یافته‌های حاصل از این پژوهش مرتبط با مقوله «بسترهای مشارکتی بالقوه»، دانشگاه‌ها به‌منظور تقویت تأثیر بسترهای مشارکتی بالقوه در افزایش عاملیت دانشجویان، از گروه‌های دانشجویی و تشکل‌های صنفی حمایت مالی و ساختاری کنند تا شبکه‌های ارتباط اجتماعی دانشجویان تقویت شده و عاملیت آن‌ها افزایش یابد.
- تحقیقات آینده می‌توانند در راستای بررسی کمی تأثیر فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها بر عاملیت، مطالعه تطبیقی بین دانشگاه‌های ایران برای شناسایی تفاوت‌های ساختاری، بررسی دیدگاه اساتید درباره موانع و فرصت‌های مشارکت دانشجویان و مطالعه تأثیر فناوری‌های نوین بر عاملیت انجام شوند.

محدودیت‌هایی مانند محدودیت جغرافیایی (پژوهش به دانشگاه‌های استان کرمان محدود بود)، عدم همکاری برخی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌های تکمیلی، حساسیت موضوع و احتمال محافظه‌کاری برخی دانشجویان در پاسخ‌ها و عدم تمرکز بر پیامدهای مستقیم حاشیه‌نشینی دانشجو نیز در پژوهش حاضر وجود داشت.

منابع

- بینش، مرتضی؛ بختیاری فایندری، منصوره؛ نویدبخش، سیما. (۱۳۹۵). بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم‌گیرندگان و عوامل مؤثر بر آن، *مطالعات مدیریت و حسابداری*، ۲(۳)، ۱۵۷-۱۶۴.
- تمنا، سعید و صمدی، سمیه. (۱۳۹۵). رابطه سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی با میزان آگاهی دانشجویان از فرهنگ دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۱)، ۹۹-۱۲۶.
- خاوری، سید عبدالله؛ آراسته، حمیدرضا؛ و جعفری، پریوش. (۱۳۹۸). عوامل مؤثر در چابک‌سازی برنامه‌های آموزشی دانشگاهی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. *مطالعات برنامه ریزی آموزشی*، ۸(۱۵)، ۲۵۲-۲۸۱.
- ریتزر، جورج (۲۰۱۱). نظریه جامعه‌شناسی. ترجمه هوشنگ نایی. تهران: نی.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۷). برنامه ریزی درسی آموزش عالی. تهران: مهربان نشر.
- فتحی، محمدرضا؛ کیامنش، علیرضا و جهرمی، فرهاد. (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه عاملیت انسانی و مولفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۶۹)، ۶۱-۹۰.
- فرحبخش، حمیده؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ سجادی، نرگس سادات و منادی، مرتضی. (۱۴۰۴). نقد و ارزیابی دیدگاه پی‌یر بوردیو در باب رابطه عاملیت و فرهنگ در بستر آموزش و پرورش از منظر رویکرد اسلامی عمل. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۱(۲)، ۵-۳۰.
- گلایی، فاطمه؛ بوداقي، علی و علی پور، پروین. (۱۳۹۴). مروری تحلیلی بر تلفیق عاملیت و ساختار در اندیشه پی‌یر بوردیو. *پژوهش های جامعه‌شناسی معاصر (علمی-پژوهشی)*، ۴(۶)، ۱۱۷-۱۴۳.
- گلایی، فاطمه؛ قاسم زاده، داود. (۱۳۹۴). بازخوانی آرای گیدنز: رویکرد تلفیقی در عاملیت و ساختار، *حقوق ملل*، ۵(۱۹)، ۱۶۹-۱۷۱.
- محمدی، فردین. (۱۳۹۸). تحلیل جامعه‌شناختی ساختارهای اجتماعی میدان آموزش؛ مورد مطالعه، میدان آموزش ایران. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱۱(۲)، ۳۱-۶۳.
- محمدی، فردین؛ نوغانی دخت‌بهمنی، محسن؛ کرمانی، مهدی و خالق‌پناه، کمال. (۱۳۹۷). میدان آموزش به‌مثابه وابسته کارکردی غیرقابل اعتنا: مورد مطالعه، تحلیل جایگاه میدان آموزش ایران در میدان قدرت. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱۰(۲)، ۸۱-۱۱۶.
- میرکمالی، سید محمد و فرهادی راد، حمید. (۱۳۹۲). کنکاشی در ساختارهای سازمانی دانشگاه به منظور ارائه یک مدل تلفیقی. *فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۵(۱)، ۷۵-۱۰۰.
- نامنی، احمد؛ فتحیان بروجنی، محمد و دانا طوسی، مهدی. (۱۳۹۹). ظرفیت نظریه میدان برای توسعه الگوهای تحلیلی در عرصه آموزش عالی زمینه توسعه الگو: منش‌یابی اعضای هیأت علمی در قبال طیف‌های تحصیلی. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی*، ۱۳(۱)، ۲۸۳-۳۱۴.

نواح، عبدالرضا؛ رضادوست، کریم و پورترکارونی، محمد. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۱(۱)، ۲۵-۴۱.

یمینی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۷). تأملی در فعالیت های علمی در دانشگاه ها از نگاه پیر بوردیو. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۳)، ۱-۲۲.

References

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.

Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2021). Higher education students' perceptions of sustainable development in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 327, 129429.

Anderson, P., Blue, L., Pham, T., & Seward, M. (2022). The role of agency in higher education: Acquiring academic capital. In *Higher degree by research: Factors for Indigenous student success* (pp. 39–49). Springer Nature Singapore.

Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2020). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 53–69.

Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2023). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1310–1327.

Archer, R. (1999). Structure, agency and the sociology of education: Rescuing analytical dualism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 5–21.

Bai, L., & Wang, Y. X. (2024). Combating language and academic culture shocks—International students' agency in mobilizing their cultural capital. *Journal of Diversity in Higher Education*, 17(2), 215.

Baker, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: Using reflexivity to understand further education students' higher education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 1–16.

Bazirake, J. B. (2026). Agency and structural contestations of higher education establishments. In *Higher education institutional change: Perspectives from South Africa* (pp. 107–120). Springer Nature Switzerland.

Binsh, M., Bakhtiari Faindari, M., & Navidbakhsh, S. (2016). Investigating university curriculum, decision-makers, and factors influencing it. *Management and Accounting Studies*, 2(3), 157–164. [in Persian]

Brännlund, A., Nordlander, E., & Strandh, M. (2012). Higher education and self-governance: The effects of higher education and field of study on voice and agency in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 31(6), 817–834.

Campbell, K., Schwier, R. A., & Kenny, R. F. (2009). The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency. *Educational Technology Research and Development*, 57, 645–663.

Clegg, S. (2011). Cultural capital and agency: Connecting critique and curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 93–108.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.

Díaz, A., & Olaya, C. (2017). An engineering view for social systems: Agency as an operational principle for designing higher education access policies. *Systemic Practice and Action Research*, 30, 627–649.

Dirk, W. P., & Gelderblom, D. (2016). Higher education policy change and the hysteresis effect: Bourdieusian analysis of transformation at the site of a post-apartheid university. *Higher Education*, 74(2), 341–355.

Donert, K. (2009). Thematic network projects in European higher education: An analysis of agents of change. *Higher Education in Europe*, 34(1), 105–111.

Dredge, D., & Schott, C. (2013). Academic agency and leadership in tourism higher education. In *The Tourism Education Futures Initiative* (pp. 36–60). Routledge.

Fakhrebakhsh, H., Bagheri Noaparast, K., Sajjadih, N. S., & Monadi, M. (2025). Critique and evaluation of Pierre Bourdieu's perspective on the relationship between agency and culture in education from the perspective of Islamic praxis. *Journal of the Foundations of Education and Training*, 11(2), 5–30. [in Persian]

Fathi, M. R., Kiamanesh, A., & Jahromi, F. (2019). Investigating and comparing human agency and its components among students of Farhangian University and state universities. *Educational Innovations*, 18(69), 61–90. [in Persian]

Fathi Vajargah, K., Mousapour, N., & Yadegarzadeh, G. (2018). *Higher education curriculum planning*. Mehraban Nashr. [in Persian]

Fumasoli, T., & Huisman, J. (2013). Strategic agency and system diversity: Conceptualizing institutional positioning in higher education. *Minerva*, 51(2), 155–169.

Galabi, F., Bodaqi, F., & Alipour, P. (2015). An analytical review of the integration of agency and structure in Pierre Bourdieu's thought. *Contemporary Sociological Research*, 4(6), 117–143. [in Persian]

Galabi, F., & Qasempour, F. (2015). Revisiting Giddens' views: An integrative approach to agency and structure. *International Law*, 19(5), 169–171. [in Persian]

González-Howard, M., & McNeill, K. L. (2020). Acting with epistemic agency: Characterizing student critique during argumentation discussions. *Science Education*, 104(6), 953–982.

Gresham, J. D. (2019). *Self-directed learning: Empowering authentic learner autonomy through self-agency in the secondary school learning environment*. California Institute of Integral Studies.

Hayter, C. S., Lubynsky, R., & Maroulis, S. (2017). Who is the academic entrepreneur? The role of graduate students in the development of university spinoffs. *The Journal of Technology Transfer*, 42, 1237–1254.

Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455–472.

Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2022). A systematic review of student agency in international higher education. *Higher Education*, 86(4), 891–911.

Ismail, I., Putri, R. S., Zulfadhli, Z., Mustofa, A., Musfiana, M., & Hadiyani, R. (2022). Student motivation to follow the student creativity program. *Riwayat: Educational Journal of History and Humanities*, 5(2), 351–360.

Jääskelä, P., Heilala, V., Kärkkäinen, T., & Häkkinen, P. (2021). Student agency analytics: Learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education. *Behaviour & Information Technology*, 40(8), 790–808.

Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266–281.

Khavari, S. A., Arasteh, H. R., & Jafari, P. (2019). Factors affecting the agility of university educational programs based on grounded theory. *Educational Planning Studies*, 8(15), 252–281. [in Persian]

Kivistö, J. (2005). The government–higher education institution relationship: Theoretical considerations from the perspective of agency theory. *Tertiary Education and Management*, 11(1), 1–17.

Kivistö, J., & Zalyevska, I. (2015). Agency theory as a framework for higher education governance. In *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 132–151). Palgrave Macmillan.

Luckett, K., & Luckett, T. (2009). The development of agency in first generation learners in higher education: A social realist analysis. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 469–481.

Luo, H., Yang, T., Xue, J., & Zuo, M. (2019). Impact of student agency on learning performance and learning experience in a flipped classroom. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 819–831.

Ma, J., & Cai, Y. (2021). Innovations in an institutionalised higher education system: The role of embedded agency. *Higher Education*, 82(5), 897–915.

Marginson, S. (2022). Space and scale in higher education: The glonacal agency heuristic revisited. *Higher Education*, 84(6), 1365–1395.

Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309.

Marín, V. I., de Benito, B., & Darder, A. (2020). Technology-enhanced learning for student agency in higher education: A systematic literature review. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, 15–49.

Mohammadi, F. (2019). Sociological analysis of the social structures of the educational field: The case of the Iranian educational field. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(2), 31–63. [in Persian]

Mohammadi, F., Noghani Dokht Bahmani, M., Kermani, M., & Khaleghpanah, K. (2018). The educational field as a functionally negligible dependent: A case study of the position of the Iranian educational field in the field of power. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 10(2), 81–116. [in Persian]

Mirkamali, S. M., & Farhadi-Rad, H. (2013). An inquiry into university organizational structures for presenting an integrated model. *Educational Management Research*, 5(1), 75–100. [in Persian]

Nami, A., Fathian Boroujeni, A., & Dana Tousi, M. (2020). The capacity of field theory for developing analytical models in the field of higher education: Developing a model of faculty members' positioning toward educational groups. *Management and Planning in Educational Systems*, 13(1), 283–314. [in Persian]

Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: Beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95–108.

Nowah, A. R., Reza-Doust, A., & Porter Karouni, M. (2012). Investigating factors affecting interactions and communication between students and professors. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 18(1), 25–41. [in Persian]

Rabossi, M. (2017). Agency costs in higher education: Evaluating an institution through a comprehensive framework. *Higher Education Policy*, 30(3), 319–339.

Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899.

Rind, I. A. (2016). Conceptualizing students' learning experiences in English as second language in higher education from structure and agency. *Cogent Social Sciences*, 2(1), 1191978.

Ritzer, G. (2011). *Sociological theory* (H. Nayebi, Trans.). Ney. [in Persian]

Schoots-Snijder, A. J. M., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2025). Curriculum guidelines for the development of student agency in secondary education: A systematic review. *The Curriculum Journal*, 36(4), 541–573.

Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653–669.

Tamanna, S., & Samadi, S. (2016). The relationship between cultural capital and social capital and students' awareness of university culture. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(1), 99–126. [in Persian]

Urbanek, P. (2020). Reform of the higher education system in Poland from the perspective of agency theory. *European Journal of Higher Education*, 10(2), 130–146.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103000.

Yemeni Dozi Sarkhabi, M. (2018). A reflection on academic activities in universities from Pierre Bourdieu's perspective. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(3), 1–22. [in Persian]

Zwolińska, K., Lorenc, S., & Pomykała, R. (2022). Sustainable development in education from students' perspective—Implementation of sustainable development in curricula. *Sustainability*, 14(6), 3398.

