

Antecedents and consequences of co-creation among faculty members of the University of Birjand

Article Info

ABSTRACT (Times New Roman 12 Bold)

Article type:

Research Article

Objective: This study aimed to explain predictors of co-creation and examine its consequences in academia. The population comprised all faculty members of the University of Birjand (N=341), with a sample of 186 selected via random sampling.

Article history:

Received

Received in revised

Accepted

Available online

Method: This descriptive-survey, applied research collected data using standard questionnaires measuring co-creation (Taherpour, 2021), social capital (Fandio et al.2015), knowledge sharing (Kim & Lee,2013), organizational self-esteem (Pierce et al.1989), systems thinking (Goldman, 2005), organizational innovation (Okas and Sack, 2013), organizational learning (Pham and Sweizszek, 2006), and cohesion (Captain, 2005). Confirmatory factor analysis established construct validity, and Cronbach's alpha (0.78–0.97) confirmed reliability. Data were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM) with AMOS.

Keywords:

Co-creation,

Precedence,

Consequence,

Faculty members,

University of Birjand

Results: Findings identified social capital ($\beta=0.53$), knowledge sharing ($\beta=0.52$), organizational self-esteem ($\beta=0.29$), and systems thinking ($\beta=0.21$) as significant predictors of co-creation. Co-creation positively predicted organizational innovation ($\beta=0.65$), learning ($\beta=0.84$), and cohesion ($\beta=0.74$). Model fit indices (CMIN/df=3.37, CFI=0.76, RMSEA=0.09) indicated acceptable fit.

Conclusions: Co-creation is not spontaneous; it requires enabling social, knowledge-based, psychological, and cognitive contexts. Institutionalizing co-creation enhances macro-organizational capabilities—deep learning, continuous innovation, and internal cohesion. University administrators can foster a co-creation culture by strengthening these predictors, effectively transforming the university into a learning, innovative, and cohesive organization.

Cite this article: Last Name, Initial., Last Name, Initial., & Last Name, Initial. (2024). Title of paper in lower case letters (except for initial letter of first word, initial of first word after a colon, and proper nouns). *Academic Librarianship and Information Research*, 58 (X), 1-20. <http://doi.org/00000000000000000000>



© The Author(s).

Publisher: University of Tehran.

DOI: <http://doi.org/000000000000000000000000>

Introduction

In the current knowledge-driven era, universities must shift from reliance on physical resources to effectively leveraging their members' intellectual capital and creativity, especially that of faculty. Co-creation emerges as a key collaborative strategy for generating shared value through negotiation, participation, and resource integration. More than simple involvement, it requires deep, bidirectional interaction between the university and its stakeholders, fostering innovative outcomes and enhancing educational quality. However, co-creation does not arise spontaneously; it depends on specific enabling factors. This study therefore investigates four key antecedents—social capital, knowledge sharing, organizational self-esteem, and systems thinking—and their impact on co-creation among faculty at the University of Birjand. It further examines how co-creation influences three organizational outcomes: innovation, learning, and cohesion. By identifying these relationships, the research provides practical insights for fostering a co-creation culture, ultimately strengthening organizational performance and academic development.

Method

The present study is a type of correlational research in which the statistical method of structural equation modeling or causal modeling was used. The statistical population of the study included all members of the faculty of Birjand University, 341 people. To determine the required sample size, using the specialized software PASS version 21.0.3 and considering the test power of 0.90, standard deviation of 0.48, and confidence level of 0.95, the desired sample size was estimated to be 185 people. Since the minimum sample size for conducting confirmatory factor analysis and conducting structural equations should be 200 samples (Klein, 2010), therefore, 210 questionnaires were distributed and finally 186 questionnaires were analyzed and examined. The data collection tools included Taherpour's Co-creation Questionnaire (1400) with a reliability of 0.95, Fundieu et al.'s Social Capital (2015) with a reliability of 0.84, Kim and Lee's Knowledge Sharing Questionnaire (2013) with a reliability of 0.91, Pierce et al.'s Organizational Self-Esteem Questionnaire (1989) with a reliability of 0.88, Goldman's Systems Thinking Questionnaire (2005) with a reliability of 0.78, Okas and Sack's Organizational Innovation Questionnaire (2013) with a reliability of 0.93, Pham and Swierszek's Organizational Learning (2006) with a reliability of 0.89, and Kaptin's Organizational Cohesion (2005) with a reliability of 0.93.

Results and Conclusions

This study presented a comprehensive model of the causal relationships between the antecedents and consequences of co-creation in the academic environment. The results confirmed that co-creation is not a spontaneous process, but rather requires targeted investment in social (social capital), knowledge-based (knowledge sharing), psychological (organizational self-esteem), and cognitive (systems thinking) foundations. In return, co-creation delivers significant organizational rewards: deep learning, continuous innovation, and internal cohesion.

Social capital emerged as the strongest predictor ($\beta=0.53$). This concept strengthens trust, coordination, and cooperation among faculty members, which are essential for participation in shared value creation. These findings are consistent with previous research (e.g., Mann, 2018; Alves et al., 2016; Yoon & Lee, 2019), which emphasize its critical role.

Knowledge sharing was the second strongest predictor ($\beta=0.52$). When faculty members voluntarily share their knowledge and experiences, it enables the combination, refinement, and generation of innovative ideas and solutions. This finding is consistent with studies by Abdolmanafi & Dalalbashi Esfahani (2021), Tiruvattal (2017), and Markovic & Bagherzadeh (2018), which show how a culture of knowledge sharing builds trust and enhances collaborative and innovative outcomes.

Organizational self-esteem ($\beta=0.29$) and systems thinking ($\beta=0.21$) also made a significant contribution to explaining co-creation. Organizational self-esteem empowers individuals, giving them the confidence to express ideas and take risks in collaborative endeavors, supporting the findings of Saravati (2013) and Pan et al. (2024). Systems thinking provides a comprehensive understanding of interdependencies within the university ecosystem, allowing faculty members to engage more constructively in collaborative processes and avoid unintended complexity, reinforcing the views of Midgley (2016) and Davis et al. (2015).

Furthermore, co-creation strongly predicted key organizational outcomes. The strongest relationship was with organizational learning ($\beta=0.84$), confirming that co-creation is inherently a collective, dynamic learning process (Mastio et al., 2020). Through interaction and diverse perspectives, individuals not only share knowledge but also generate new knowledge and revise mental models, leading to new organizational knowledge. Co-creation also significantly influenced organizational innovation and cohesion.

The findings indicate that fostering co-creation requires a multifaceted investment in its social, knowledge-based, psychological, and cognitive foundations. Such investment yields substantial returns in the form of enhanced learning, innovation, and unity within the academic institution.

University administrators can lay the necessary groundwork for co-creation by planning to strengthen trust networks (social capital), creating reward systems for knowledge sharing, enhancing the sense of value among faculty members, and promoting systems thinking workshops, ultimately leading to the creation of a learning, innovative, and cohesive university.

پیشایندها و پسایندهای هم آفرینی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	متن چکیده
مقاله پژوهشی، مقاله مروری،	هدف: این پژوهش با هدف تبیین نقش پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر بر شکل‌گیری هم‌آفرینی و همچنین بررسی پیامدهای آن در محیط دانشگاهی انجام شد. جامعه آماری، اعضای هیئت‌علمی دانشگاه بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ (۳۴۱ نفر) بودند که نمونه‌ای به حجم ۱۸۶ به‌طور تصادفی انتخاب شدند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰	روش‌شناسی: مطالعه حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی و کاربردی است. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های هم‌آفرینی (ظاهرپور، ۱۴۰۰)، سرمایه اجتماعی (فانیدیو و همکاران، ۲۰۱۵)، عزت‌نفس سازمانی (پیرس و همکاران، ۱۹۸۹)، تفکر سیستمی (کلدن، ۲۰۰۵)، تسهیم دانش (کیم و لی، ۲۰۱۳)، نوآوری سازمانی (اوکاس و ساک، ۲۰۱۳)، یادگیری سازمانی (فام و اسوایزسزک، ۲۰۰۶) و انسجام سازمانی (کاپتین، ۲۰۰۵) گردآوری شد. روایی سازه ابزارها با تحلیل عاملی تأییدی و پایایی آنها با ضریب آلفای کرونباخ (بین ۰,۷۸ تا ۰,۹۷) تأیید گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS استفاده شد.
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۵	یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که متغیرهای سرمایه اجتماعی ($\beta=0.53$)، تسهیم دانش ($\beta=0.52$)، عزت‌نفس سازمانی ($\beta=0.29$) و تفکر سیستمی ($\beta=0.21$) به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار هم‌آفرینی عمل می‌کنند. همچنین، هم‌آفرینی تأثیر مثبت و معناداری بر پیامدهای سازمانی داشت و قادر به پیش‌بینی نوآوری سازمانی ($\beta=0.65$)، یادگیری سازمانی ($\beta=0.84$) و انسجام سازمانی ($\beta=0.74$) بود. شاخص‌های نیکویی برازش مدل $CMIN/df=3.37$ ، $RMSEA=0.09$ ، $CFI=0.76$ حاکی از برازش قابل قبول مدل مفهومی پژوهش بود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۵	نتیجه: هم‌آفرینی یک فرآیند خودبه‌خودی نبوده و تحقق آن نیازمند فراهم‌آوردن بسترهای اجتماعی، دانشی، روان‌شناختی و شناختی است. نهادهای سازشی این فرآیند می‌تواند به ارتقای یادگیری، نوآوری و انسجام در دانشگاه بینجامد. بنابراین، تقویت پیش‌بینی‌کننده‌های شناسایی شده می‌تواند گامی مؤثر در تبدیل دانشگاه به سازمانی یادگیرنده و نوآور باشد.
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۲۸	پیشایندها:
	هم‌آفرینی،
	پیشایندها،
	پسایندها،
	اعضای هیئت علمی،
	دانشگاه بیرجند.

استناد: نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام؛ و نام خانوادگی، نام (۱۴۰۳). عنوان مقاله. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، ۵۸ (۳)، ۲۰-۱.

<http://doi.org/000000000000000000000000>



مقدمه و بیان مساله

در دهه‌ی گذشته، مشارکت هم‌آفرینانه توجه قابل توجهی را در عمل و پژوهش آموزش عالی به خود جلب کرده است که رشد چشمگیر تعداد مطالعات منتشرشده از سال ۲۰۱۱ به بعد گواه این مدعاست (Mercer-Mapstone et al., 2017). شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که نگاه به دانشگاه‌ها از سازمان‌های دانش محور به اکوسیستم هم‌آفرین تغییر یافته است (Omland et al., 2016, Ribes-Giner et al., 2025)، که از جمله مزایای این تغییر می‌توان به شمول بیشتر (Cook-Sather, 2020)، بهبود پیامدهای یادگیری (Lubicz-Nawrocka & Bovill, 2021)، ارتقای روابط (Chilvers et al., 2021) و افزایش انگیزه، اعتماد به نفس، خودتنظیمی، مهارت‌های ارتباطی و همکاری اشاره کرد (Cates et al., 2018; Mercer-Mapstone et al., 2017). طبق نظر بویل و همکاران (۲۰۲۰)، هم‌آفرینی ارزش مشارکت دانشجویان در آموزش و یادگیری را به رسمیت می‌شناسد (Bovill, 2020a, 2020b) و با بازنمایی طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها و صداها (Nasri et al., 2023; Tai et al., 2023)، شمولیت و رویه‌های آموزشی عادلانه را ترویج می‌کند (Cook-Sather, 2022). هم‌آفرینی، فرآیندی است که در آن اعضای سازمان با به اشتراک گذاری دانش، اعتماد متقابل و نگرشی سیستمی، ارزشی خلق می‌کنند که فراتر از مجموع توانایی‌های فردی آنان است (Yu et al., 2025).

پژوهش در زمینه هم‌آفرینی در آموزش عالی را می‌توان به طور کلی در دو پارادایم نظری دسته‌بندی کرد. پارادایم اول از مفهوم‌پردازی‌هایی پیروی می‌کند که هم‌آفرینی را به مثابه یک تلاش مشارکتی می‌بینند و این رویکرد غالباً بر کارهای کاترین بویل و آلیسون کوک-سِدر (مانند Bovill et al., 2011, 2016; Bovill, 2020a, 2020b; Cook-Sather, 2020) استوار است. این نویسندگان از تعلیم و تربیت انتقادی الهام گرفته‌اند (Bovill & Woolmer, 2019) و آموزش دموکراتیک را به عنوان هدفی فراگیر برای هم‌آفرینی مطرح می‌کنند و به نویسندگانی مانند جان دیویی (Bovill, 2014) و پائولو فریره (Bovill et al., 2011) ارجاع می‌دهند.

پارادایم دوم بر مفهوم هم‌آفرینی ارزش متمرکز است. این رویکرد، هم‌آفرینی را در چشم‌انداز رویکردهای بازاریابی جای می‌دهد، بر تولید ارزش تأکید دارد و اغلب دانشجویان را با مصرف‌کنندگان مقایسه می‌کند (برای نمونه، Fleischman et al., 2015; Fujita et al., 2017). در این رویکرد، هم‌آفرینی معمولاً به رویه‌هایی گفته می‌شود که در آنها عمدتاً صدای دانشجویان در قالب بازخوردی به رسمیت شناخته می‌شود که به تغییراتی در رویکردهای آموزشی می‌انجامد (برای نمونه، da Silva et al., 2020; Díaz-Méndez et al., 2019). این رویکرد به هم‌آفرینی فراتر از مشارکت ساده، به تعاملی فعال، عمیق و دوسویه میان سازمان (دانشگاه) و اعضای آن (اعضای هیئت علمی و دانشجویان) اشاره دارد که در نهایت به خلق ارزش‌های جدید و نوآورانه منجر می‌شود (Ribes-Giner et al., 2016). در این فرآیند، اعضای هیئت علمی با مشارکت در فعالیت‌های مشترک، ایده‌ها و نظرات خود را برای دستیابی به دستاوردهای علمی و نوآورانه ارائه می‌دهند، زیرا معتقدند که هم‌آفرینی باید جزء مهمی از هویت دانشگاه باشد. الکماران و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند که هم‌آفرینی نقش مهمی در جذب افراد آگاه از طریق نوآوری، حل مشکل و توسعه خدمات-محصول جدید ایفا می‌کند و عوامل شخصی نظیر عزت‌نفس و تعهد و خودکارآمدی بر مشارکت افراد در ایجاد هم‌آفرینی در مؤسسات آموزش عالی تأثیر می‌گذارد. تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که هم‌آفرینی، فرآیندی نیست که خود به خود رخ دهد؛ بلکه نیازمند وجود عوامل زمینه‌ساز یا پیشیندهای خاصی است که بستر لازم را برای مشارکت فعال و خلق ارزش فراهم می‌کنند. برای مثال رنجان و رید (۲۰۱۶)، مهارت و دانش، اشتیاق و خودکارآمدی مشتری و دسترسی، شفافیت، انعطاف‌پذیری و تعامل متقابل سازمان را پیشیندهای هم‌آفرینی معرفی کرده است و در خصوص پسایندها نیز به رضایت، اعتماد، تعهد، نوآوری، بهره‌وری و کسب مزیت رقابتی اشاره کرده است (Ranjan & Read, 2016). آنان سه ستون اصلی هم‌آفرینی را معرفی کرده‌اند:

تسهیم دانش، برابری و تعامل. تسهیم دانش منجر به خلق دیدگاه‌های یکپارچه، مدیریت مسائل پویا و خلق ارزش و نهایتاً هم‌آفرینی می‌شود (Fisher & Smith, 2011). برابری (انصاف) خود را در مشتری‌مداری (Prahalad & Ramaswamy, 2002)، تقسیم کنترل (Heiko et al, 2010) و ایجاد محیط تسهیل‌گر (Storbacka & Nenonen, 2011) نشان می‌دهد. تعامل، امکان درک نیازها و تعدیل منابع را فراهم می‌کند (Merz et al, 2009؛ Prahalad & Ramaswamy, 2004). این عنصر از طریق مشارکت، گفت‌وگو و درگیری، زمینه تبادلات پیچیده و ابداع راه‌حل‌های نو را ایجاد می‌کند (Aarikka-Stenroos & Jaakkola, 2012). بر این اساس، دانشگاه می‌تواند با تسهیم دانش از طریق تبادل آزاد اطلاعات، برابری را با ایجاد ساختارهای مشارکتی و توزیع عادلانه منابع تقویت کند، و از طریق عامل مستمر و گفتمان‌محور (Grönroos & Ravald, 2011) فضایی ایجاد نماید که به هم‌آفرینی (Nambisan, & Baron, 2007) بینجامد.

برای بهره‌مندی از مزایای هم‌آفرینی و همچنین افزایش آگاهی نسبت به فرایند هم‌آفرینی، شناخت محرک‌ها، زمینه‌ها و پیامدهای آن حیاتی است (Yu, Uncles, Jiang, 2025). برخی پژوهشگران پیشایندها را بررسی کرده‌اند، مانند قابلیت‌های مشارکت‌کنندگان و دسترسی به منابع (Bettiga et al., 2018). برخی دیگر بر پیامدها متمرکز شده‌اند، مانند رضایت مشارکت‌کنندگان هم‌آفرینی یا ادراکات از کیفیت خدمات (Mustak et al., 2016). گروه دیگری از پژوهشگران عواملی مانند سن، پیشینه فرهنگی و همسویی ارزش‌ها را به عنوان تعدیل‌گرهای بالقوه پیامدهای هم‌آفرینی در نظر گرفته‌اند (Hsieh et al., 2018; Kim et al., 2019). یو و همکاران (۲۰۲۵) در یک مطالعه پدیدارشناسانه، پیشایندها، پیامدها و تعدیل‌گرهای هم‌آفرینی را شناسایی کردند و در یک چارچوب تحت عنوان 'CCES' ارائه داده‌اند. آنان شایستگی فردی، حمایت سازمانی و آمادگی فناورانه را به عنوان پیشایندهای هم‌آفرینی نشان دادند. پیامدها را در دو شکل مثبت منفی بازنمایی کردند. پیامدهای مثبت شامل رضایت، عملکرد و بهزیستی و پیامدهای منفی شامل تخریب مشترک و مقاومت. همچنین سه تعدیل‌گر را شناسایی کردند که بر روابط میان این پیشایندها و هم‌آفرینی تأثیر می‌گذارند، شامل: انگیزه، ویژگی‌های شخصی، و طراحی فعالیت (Yu, Uncles, Jiang, 2025).

با وجود اهمیت هم‌آفرینی، شواهد حاکی از آن است که هنوز درک واحدی از مفهوم و مسیرهای تحقق آن شکل نگرفته است (Cova et al, 2011; Ford, 2011; Grönroos, 2012) و تحقق آن در دانشگاه‌ها، از جمله دانشگاه‌های ایران با چالش‌هایی مواجه است. بسیاری از دانشگاه‌ها هنوز در چارچوب‌های سنتی و سلسله‌مراتبی عمل می‌کنند و فضای کافی برای تعاملات عمیق، گفت‌وگوی سازنده و مشارکت جمعی در خلق ارزش فراهم نیست. این امر به ویژه در مورد اعضای هیئت علمی که محور اصلی تولید علم و نوآوری هستند، مشهودتر است (طاهری‌پور، ۱۳۹۰). اگرچه ممکن است فعالیت‌های گروهی و مشارکتی به صورت پراکنده وجود داشته باشد، اما این فعالیت‌ها لزوماً به معنای هم‌آفرینی نبوده و اغلب فاقد عمق، تداوم و خروجی‌های نوآورانه مشخص هستند. برای نمونه گزارش شماره ۱۷۴۱۵ مرکز پژوهش‌های مجلس (۱۳۹۸) با اشاره به چالش‌هایی که آموزش عالی با آن مواجه است، بر ضرورت تحول در دانشگاه‌ها از نسل‌های آموزشی/پژوهشی به نسل‌های کارآفرین و نوآور با تأکید بر تغییرات ساختاری، فرهنگی و اداری تأکید می‌کند. لذا این پژوهش با هدف تبیین نقش چهار متغیر سرمایه اجتماعی، تسهیم دانش، عزت نفس سازمانی و تفکر سیستمی به عنوان پیشایندهای هم‌آفرینی و نیز بررسی نقش هم‌آفرینی در نوآوری سازمانی، یادگیری سازمانی و انسجام سازمانی به عنوان پسایندهای آن در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند انجام شده است. پرسش محوری این است که چه عواملی می‌توانند بستر لازم را برای تحقق هم‌آفرینی در دانشگاه فراهم کنند و تحقق هم‌آفرینی چه تأثیری بر شاخص‌های کلیدی

1. Co-Creation in Educational Services (CCES)

2. co-destruction

عملکرد سازمانی دانشگاه خواهد داشت؟ بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش، این تحقیق چهار متغیر را به عنوان پیشایندهای هم‌آفرینی در نظر گرفته است: سرمایه اجتماعی، تسهیم دانش، عزت نفس سازمانی و تفکر سیستمی.

سرمایه اجتماعی را می‌توان نتیجه روابط اجتماعی معنی‌دار و سرمایه‌گذاری بلندمدت افراد در شبکه‌های اجتماعی دانست (غیائی ندوشن و امین الرعایا، ۱۳۹۵). این سرمایه، مجموعه‌ای از موهبت‌های اجتماعی است که با تسهیل همگرایی بین افراد و گروه‌ها، آنان را برای کار جمعی و خلق ارزش مشترک توانمند می‌سازد. سرمایه اجتماعی نشان می‌دهد که چگونه همکاری بین افراد شکل می‌گیرد و مشکلات جمعی چگونه حل می‌شود (بست و کروگر، ۲۰۰۶؛ فوکویاما، ۲۰۰۱). مکانیسم تأثیر سرمایه اجتماعی بر هم‌آفرینی پیچیده است. برای نمونه، پژوهش یون و لی (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که اثر سرمایه اجتماعی بر هم‌آفرینی از طریق سازه‌های هویت اجتماعی و اصالت سازمانی ادراک‌شده میانجی‌گری می‌شود. به عبارت دیگر، سرمایه اجتماعی زمانی به هم‌آفرینی منجر می‌شود که بتواند حس تعلق و اعتماد را در ذی‌نفعان ایجاد کند. علاوه بر این، همان‌طور که ژانگ و همکاران (۲۰۲۰) تأیید کرده‌اند، سرمایه اجتماعی با تسهیل تبادل دانش و تجربه، مکانیسم‌های یادگیری سازمانی را تقویت می‌کند و این یادگیری جمعی، به نوبه خود، بستر ضروری برای فعالیت‌های هم‌آفرینی است.

متغیر دیگری که در برخی پژوهش‌ها به ارتباط آن با هم‌آفرینی اشاره شده است عزت‌نفس سازمانی است. سراواتی^۱ (۲۰۱۳) عزت‌نفس سازمانی را به‌عنوان یکی از متغیرهایی که بر هم‌آفرینی در سازمان تأثیر دارد، معرفی می‌کند. عزت‌نفس سازمانی عبارت است از: میزانی که فرد معتقد است عضوی توانا، مهم و باارزش برای سازمان خود است (پیرس و گاردنر^۲، ۲۰۰۴). کولومیوتس و همکاران^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان می‌دهند که تمایل به مشارکت در فعالیت‌های هم‌آفرینی به‌شدت با سطح عزت‌نفس سازمانی ارتباط دارد. عزت‌نفس سازمانی بالا، منجر به افزایش احساس قدرت روان‌شناختی، یعنی؛ احساس توانایی تأثیرگذاری بر محیط در افراد می‌شود. این احساس قدرت، به نوبه خود، جرأت و اشتیاق لازم برای ابراز ایده‌های نو و ریسک‌پذیری در فرآیندهای مشارکتی را در افراد ایجاد می‌کند (Pan et al, 2024).

تسهیم دانش به‌عنوان مکانیزم اجرایی هم‌آفرینی شناخته می‌شود. این فرآیند، که به معنی به اشتراک‌گذاری داوطلبانه تجارب، تخصص، دانش کاری و اطلاعات از طریق کانال‌های رسمی و غیررسمی است، لازمه خلق ارزش مشترک است. هیگوچی و یاماناکا (۲۰۱۷) نشان دادند که میان میزان تسهیم دانش در سازمان و میزان تحقق موفق هم‌آفرینی رابطه مستقیم و قدرتمندی وجود دارد. این تعامل دوسویه، یک چرخه فضیلت ایجاد می‌کند: تسهیم دانش منجر به خلق ایده‌های بهتر در فرآیند هم‌آفرینی می‌شود و موفقیت در هم‌آفرینی نیز به نوبه خود، اعتماد و تمایل برای تسهیم دانش بیشتر را تقویت می‌نماید و یک موقعیت بُرد-بُرد برای سازمان و کارکنان پدید می‌آورد. بر این اساس، ایجاد یک فرهنگ تسهیم دانش، همان‌گونه که چوئی و همکاران (۲۰۱۲) بیان می‌دارند، برای تقویت و نهادینه کردن هم‌آفرینی سازمانی امری حیاتی است. ماتارازو و همکاران (۲۰۲۵) نیز نشان داد که درگیر کردن ذینفعان مختلف و تسهیم دانش آنان منجر به هم‌آفرینی پایدار می‌شود.

¹ Organizational self-esteem

² Sarawati

³ Pierce & Gardner

⁴ Kolomiets et al

تفکر سیستمی نیز به عنوان یک پیشاینده برای وقوع موفقیت آمیز هم‌آفرینی شناخته می‌شود. تفکر سیستمی به معنای بررسی کل‌نگرانه پدیده‌ها با تمرکز بر چگونگی تعامل و ارتباط اجزاء با یکدیگر و با محیط پیرامون است تا یک اثر کلی ایجاد شود (علی دادیانی و سلیمان پور عمران، ۱۳۹۸). تفکر سیستمی، به رویکردی اشاره دارد که سیستم‌ها را به عنوان یک کل می‌بیند نه مجموعه‌ای از اجزای مجزا، و به فرد امکان می‌دهد تا ارتباطات و وابستگی‌های متقابل عوامل درون سیستم‌ها را ببیند. تفکر سیستمی با تقویت سطح بالاتری از بلوغ شناختی، ظرفیت افراد را برای درگیر شدن در فرآیندهای هم‌آفرینی سازنده و کم‌تعارض افزایش می‌دهد (Davis et al., 2023). همان‌طور که میدگلی (۲۰۲۳) اشاره کرده است، تلاش برای هم‌آفرینی بدون درک عمیق تفکر سیستمی می‌تواند به جای حل مسئله، منجر به ایجاد مشکلات پیچیده‌تر در سازمان شود. از نظر میدگلی و لینهات (۲۰۲۱) سیستمی بودن به معنای وابستگی متقابل بازیگران در یک چارچوب عملکردی است که این وابستگی متقابل ضرورت اصلی و بنیادی هم‌آفرینی است. تفکر سیستمی با تأمل در مورد ذی‌نفعان ضروری، نحوه تعامل آنان، چگونگی حل تعارضات و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متعدد، چارچوبی را فراهم می‌کند که هم‌آفرینی را در سازمان گسترش داده و آن را به سوی نتایج مطلوب هدایت می‌کند.

هم‌آفرینی تنها به عوامل محرک (پیشایندها) محدود نمی‌شود، بلکه خود به عنوان یک فرآیند، نتایج و پیامدهای ارزشمندی را ایجاد می‌کند. این پیامدها که در فارسی از آنها به عنوان «پسایند» نیز یاد می‌شود، عبارتند از بازتاب‌ها، نتایج و عوارضی که مستقیماً از وقوع هم‌آفرینی نشأت می‌گیرند. برای مثال کیم و همکاران (۲۰۲۰) با بررسی تأثیر هم‌آفرینی بر عملکرد تولیدکنندگان کوچک و متوسط دریافتند که هم‌آفرینی در واقع از طریق تقویت مزیت راهبردی این تولیدکنندگان، تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد سازمانی آنان دارد. برخی پژوهشگران نیز به ارتباط تنگاتنگ هم‌آفرینی و نوآوری اذعان دارند و معتقدند یکی از پیامدهای هم‌آفرینی، شکل‌گیری نوآوری سازمانی است (اولیوریا و همکاران ۲۰۲۴؛ موستاد، ۲۰۱۸؛ فرو و همکاران ۲۰۱۵).

نوآوری سازمانی را می‌توان به عنوان توسعه و نهادینه‌سازی یک ایده، رفتار، فرآیند یا محصول جدید در سطح سازمان تعریف کرد که خلق و ارائه ارزش‌های جدید را ممکن می‌سازد (لی و همکاران، ۲۰۱۲). در حقیقت، نوآوری عملی‌سازی یک اندیشه خلاق است و هم‌آفرینی، بستر و موتور محرک این تبدیل ایده به واقعیت است. مکانیسم این تأثیر به این صورت است که هم‌آفرینی، با ادغام ایده‌ها و رویکردهای جدید از منابع داخلی و خارجی (مانند کارکنان، دانشجویان، شرکای صنعتی و جامعه)، پارادایم جدیدی برای خلق ارزش مشترک ایجاد می‌کند. همان‌طور که هسیه و چانگ (۲۰۱۶) نشان داده‌اند، هم‌آفرینی، ذی‌نفعان را از حالت منفعل خارج کرده و به دارایی‌های نامشهود فعال برای نوآوری تبدیل می‌کند.

موستاد (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد که عواملی مانند فرصت‌یابی، احساس مالکیت جمعی، کیفیت همکاری، استقلال عمل و معنادار بودن تجربه، از جمله عناصری هستند که تضمین می‌کنند هم‌آفرینی به صورت موفقیت‌آمیزی به خلق و تحقق نوآوری منجر شود. سنجال و همکاران (۲۰۲۴) معتقدند که شبکه‌های هم‌آفرینی گسترده و مبتنی بر اعتماد، به سازمان‌ها اجازه می‌دهد تا سریع‌تر منابع و راه‌حل‌های جدید را در مواقع بحران بسیج کنند. همچنین چین و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که هم‌آفرینی و مشارکت کارکنان، به طور معناداری بر نوآوری و رفتارهای محیط‌زیست‌دوستانه آنان در هر دو حیطة کار و زندگی تأثیر می‌گذارد.

یادگیری سازمانی یکی از عمیق‌ترین و پایدارترین پیامدهای فرآیند هم‌آفرینی است. همان‌طور که ماستیو و همکاران (۲۰۱۸) اظهار داشته‌اند، هم‌آفرینی نه تنها بر یادگیری تأثیر می‌گذارد، بلکه خود به عنوان یک بستر قدرتمند برای یادگیری مشارکتی عمل می‌کند. آنان تصریح کرده‌اند که فرآیندهای هم‌آفرینی، یادگیری سازمانی را در سه سطح کلان، میانی و خرد تقویت می‌کنند. در سطح

کلان، هم‌آفرینی، منطق مسلط سازمان را به سمت همکاری باز و اکوسیستمی سوق می‌دهد. این منطق مسلط، یادگیری و نوآوری را در کل شبکه ذی‌نفعان نهادینه می‌کند (Kor and Mesko, 2013). در سطح میانی، هم‌آفرینی مستلزم یادگیری اکتشافی و یادگیری فرایندی به صورت همزمان است. این امر، تیم‌ها را وادار به بازتاب جمعی و گفت‌وگوی مولد می‌کند (Raisch et al., 2009; Cunliffe, 2009) و در سطح خرد، هم‌آفرینی از افراد می‌خواهد که مدل‌های ذهنی خود را؛ یعنی پیش‌فرض‌های عمیق درباره خود، دیگران و جهان را مورد بازبینی قرار دهند (Senge, 1990). هم‌آفرینی صرفاً یک روش نیست، بلکه یک فرآیند پویای یادگیری است و فرهنگ مشارکتی به عنوان بستر ضروری برای موفقیت هم‌آفرینی عمل می‌کند (آخلس، ۲۰۱۷).

هم‌آفرینی با ایجاد یک هدف و هویت مشترک، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و تقویت انسجام سازمانی ایفا می‌کند. همان‌طور که بلودگت (۲۰۱۱) نشان داده است، هم‌آفرینی در انسجام بخشیدن به فعالیت‌های پراکنده در سازمان و همسو کردن آن‌ها در مسیر اهداف کلان، نقش حیاتی دارد. بلودگت (۲۰۱۱) نشان داده است، هم‌آفرینی در انسجام بخشیدن به فعالیت‌های پراکنده در سازمان و همسو کردن آن‌ها در مسیر اهداف کلان، نقش حیاتی دارد. انسجام سازمانی را می‌توان به عنوان احساس مسئولیت مشترک و تعلق خاطر جمعی اعضای سازمان تعریف کرد که هماهنگی لازم برای تحقق اهداف فردی و سازمانی را فراهم می‌سازد (نارد و همکاران، ۲۰۱۱). این مفهوم زمانی محقق می‌شود که کارکنان نه تنها به عنوان افرادی مجزا، بلکه به عنوان بخشی از یک کل یکپارچه عمل کنند که روحیه همکاری، تعهد و مسئولیت‌پذیری در آن نهادینه شده است. هنگامی که افراد در خلق ارزش مشارکت می‌کنند، احساس مالکیت و تعلق بیشتری نسبت به نتایج کار پیدا می‌کنند، درک متقابل و اعتماد بین آنان افزایش می‌یابد و انسجام اجتماعی شکل می‌گیرد.

نقش دانشگاه‌ها در جوامع پیشرفته امروزی بر پایه ایجاد روحیه نوآوری و همکاری است. در فضای رقابتی کنونی، دانشگاه‌ها برای بقا به هم‌آفرینی و همکاری متقابل وابسته هستند، چرا که اعضای هیئت علمی دارای منابع و دانش متنوعی هستند که استفاده بهینه از آنها نیازمند تعامل نزدیک است. شناسایی دقیق عوامل زمینه‌ساز هم‌آفرینی در دانشگاه‌ها یک ضرورت است تا مدیران بتوانند راهکارهای هدفمند برای ارتقاء هم‌آفرینی را طراحی کنند. این پژوهش با ارائه مدلی که پیشایندها و پسایندهای هم‌آفرینی را به صورت یکپارچه بررسی می‌کند، به غنی‌سازی مبانی نظری در حوزه سازمانی کمک می‌کند و راهکارهایی عملی برای مدیریت ارائه می‌دهد تا دانشگاه‌ها بتوانند هم‌آفرینی را به عنوان یک ابزار استراتژیک برای رشد پایدار، ارتقاء عملکرد و افزایش توانمندی‌های خود به کار گیرند. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال است که آیا متغیرهای سرمایه اجتماعی، تسهیم دانش، عزت نفس سازمانی و تفکر سیستمی می‌توانند هم‌آفرینی را در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند پیش‌بینی کنند؟ و آیا هم‌آفرینی قادر است نوآوری سازمانی، یادگیری سازمانی و انسجام سازمانی را در این دانشگاه تحت تأثیر قرار دهد؟

روش و ابزار تحقیق

پژوهش حاضر یک مطالعه همبستگی با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل ۳۴۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند بود. حجم نمونه با نرم‌افزار PASS (نسخه ۲۱،۰،۳) و با توان آزمون ۰،۹۰، انحراف معیار ۰،۴۸ و سطح اطمینان ۰،۹۵، ۱۸۵ نفر برآورد شد؛ اما با توجه به نیاز حداقل ۲۰۰ نمونه برای تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری (کلاین، ۲۰۱۰)، ۲۱۰ پرسشنامه توزیع و ۱۸۶ مورد تحلیل شد. ابزارها شامل پرسشنامه‌های: هم‌آفرینی (طاهریور، ۱۴۰۰، پایایی ۰،۹۵)، سرمایه اجتماعی (فانادیو و همکاران، ۲۰۱۵، پایایی ۰،۸۴)، تسهیم دانش (کیم و لی، ۲۰۱۳، پایایی ۰،۹۱)، عزت نفس سازمانی

(پیرس و همکاران، ۱۹۸۹، پایایی ۰/۸۸)، تفکر سیستمی (گلدمن، ۲۰۰۵، پایایی ۰/۷۸)، نوآوری سازمانی (اوکاس و ساک، ۲۰۱۳، پایایی ۰/۹۳)، یادگیری سازمانی (فام و اسوایرسزک، ۲۰۰۶، پایایی ۰/۸۹) و انسجام سازمانی (کاپتین، ۲۰۰۵، پایایی ۰/۹۳) بودند.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱) اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

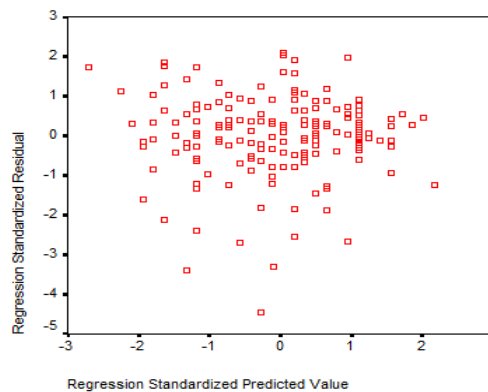
مستبر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	حداقل	حداکثر
یادگیری سازمانی	تحصیل دانش	۳/۴۹	۰/۷۳	۰/۵۴	۱	۵
	تسهیم دانش	۳/۳۳	۰/۸۰	۰/۶۴	۱	۵
	به‌کارگیری دانش	۳/۴۱	۰/۸۶	۰/۷۴	۱	۵
تسهیم دانش	یادگیری سازمانی	۳/۴۲	۰/۷۲	۰/۵۲	۱	۵
	توزیع دانش	۳/۳۳	۰/۶۸	۰/۴۶	۱/۴۰	۵
	انتقال دانش	۳/۰۱	۰/۸۸	۰/۷۸	۱	۴/۷۵
هم آفرینی	تسهیم دانش	۳/۱۹	۰/۷۳	۰/۵۳	۱/۲۲	۴/۷۸
	هم آفرینی	۳/۴۱	۰/۶۸	۰/۴۷	۱	۴/۸۷
	سرمایه اجتماعی	۳/۴۰	۰/۶۷	۰/۴۵	۱/۱۹	۴/۹۴
تفکر سیستمی	عزت نفس سازمانی	۳/۸۵	۰/۵۳	۰/۲۸	۲/۱۰	۵
	تفکر سیستمی	۳/۶۰	۰/۴۹	۰/۲۴	۲	۵
	نوآوری سازمانی	۳/۳۴	۰/۷۹	۰/۶۳	۱	۵
انسجام سازمانی	انسجام سازمانی	۳/۲۸	۰/۶۳	۰/۳۹	۱	۴/۵۰

در تحلیل رگرسیون، زمانی نتایج به‌دست‌آمده معتبر و قابل استناد هستند که پیش‌فرض‌های استفاده از مدل برقرار باشند. این پیش‌فرض‌ها در مدل رگرسیون خطی ساده عبارتند از نرمال بودن باقی‌مانده‌ها، استقلال باقی‌مانده‌ها، همگنی واریانس باقی‌مانده‌ها، ضریب چولگی و ضریب کشیدگی، دو شاخص توصیفی اساسی توزیع داده‌ها هستند؛ که با داشتن این شاخص‌ها تا حدودی می‌توان به نرمال بودن یا نبودن توزیع داده‌ها پی برد. در حالت کلی چنانچه مقدار چولگی بر خطای آن و یا مقدار کشیدگی بر خطای آن داده‌ها خارج از فاصله (۲ و -۲) باشد، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نیستند.

جدول (۲): شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	ابعاد	چولگی	خطای چولگی	کشیدگی	خطای کشیدگی
یادگیری سازمانی	تحصیل دانش	-۰/۹۸	۰/۴۹	۱/۳۴	۰/۷۰
	تسهیم دانش	-۰/۷۵	۰/۴۹	۰/۷۹	۰/۷۰
	به‌کارگیری دانش	-۰/۸۶	۰/۴۹	۰/۵۶	۰/۷۰
تسهیم دانش	یادگیری سازمانی	-۰/۸۷	۰/۴۹	۱/۴۴	۰/۷۰
	توزیع دانش	-۰/۳۸	۰/۴۹	-۰/۱۸	۰/۷۰
تسهیم دانش	انتقال دانش	-۰/۳۰	۰/۴۹	-۰/۸۱	۰/۷۰
	تسهیم دانش	-۰/۳۱	۰/۴۹	-۰/۶۴	۰/۷۰
هم آفرینی		-۰/۸۳	۰/۴۹	۰/۸۶	۰/۷۰
سرمایه اجتماعی		-۰/۷۲	۰/۴۹	۰/۲۸	۰/۷۰
عزت‌نفس سازمانی		-۰/۴۶	۰/۴۹	۰/۷۰	۰/۷۰
تفکر سیستمی		۰/۲۴	۰/۴۹	۰/۹۰	۰/۷۰
نوآوری سازمانی		-۰/۴۵	۰/۴۹	۰/۱۸	۰/۷۰
انسجام سازمانی		-۰/۹۵	۰/۴۹	۱/۴۱	۰/۷۰

برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد که مقدار آن ۲,۰۵ بود. این مقدار نزدیک به ۲ است و فرض استقلال باقیمانده‌ها را تأیید می‌کند. همچنین، برای بررسی همگنی واریانس باقیمانده‌ها از نمودار پراکنش باقیمانده‌ها در برابر مقادیر پیش‌بینی شده استفاده شد. عدم وجود روند خاص در پراکنش نقاط این نمودار، برقراری فرض همگنی واریانس باقیمانده‌ها را نشان می‌دهد.



نمودار (۱) پراکنش باقیمانده‌های رگرسیون در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده

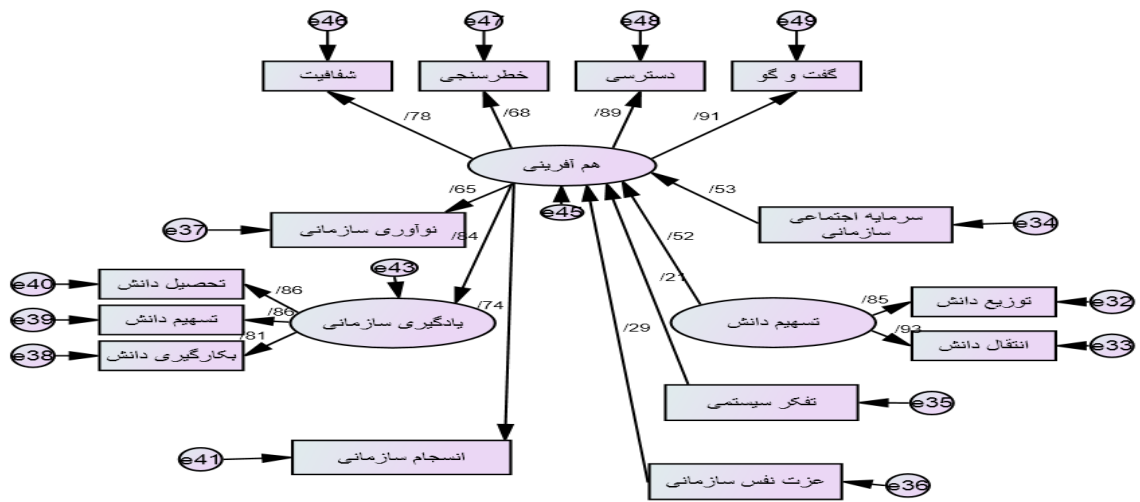
در جدول ۳ همبستگی بین پیشایندها و پسایندها با هم آفرینی بررسی شد. با توجه به نرمال بودن متغیرهای تحقیق از همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرها استفاده شد.

جدول (۳): آزمون همبستگی پیرسون

یادگیری سازمانی	نوآوری سازمانی	انسجام سازمانی	تسهیم دانش	عزت نفس سازمانی	تفکر سیستمی	سرمایه اجتماعی سازمانی	هم آفرینی
							هم آفرینی
						۱	۰/۶۹
					۱	۰/۴۹	۰/۳۹
				۱	۰/۶۰	۰/۵۴	۰/۵۷
			۱	۰/۵۵	۰/۶۱	۰/۶۹	۰/۶۶
		۱	۰/۶۲	۰/۵۵	۰/۴۱	۰/۷۹	۰/۷۰
	۱	۰/۶۲	۰/۶۳	۰/۳۶	۰/۳۴	۰/۶۶	۰/۶۰
۱	۰/۷۲	۰/۷۷	۰/۶۸	۰/۵۰	۰/۴۱	۰/۷۳	۰/۷۴

با توجه به کمتر بودن سطح معنی داری همه آزمون‌ها از ۰/۰۵ می‌توان گفت هم آفرینی رابطه مثبت و معنی داری با همه متغیرهای تحقیق داشته است و بیشترین همبستگی هم آفرینی با متغیر یادگیری سازمانی با ضریب همبستگی ۰/۷۴ بوده است.

قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، همسو با پیشنهاد میرز، گامست و گارینو (۲۰۱۳)، مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری به کمک برآورد مقادیر چولگی و کشیدگی، بهنجاری چندمتغیری به کمک ضریب مردیا و مقادیر پرت از طریق روش فاصله‌ماهالانویس، آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که در جداول همبستگی گزارش شده است، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن و همخطی چندگانه رعایت شده است. مدل اصلی تحقیق در نرم‌افزار آموس تدوین و اجرا شد. اعداد روی خطوط نشان‌دهنده ضرایب مسیر هست.



شکل ۱: بررسی برازش الگوی پژوهش

جدول (۴) نتایج و ضرایب مسیر فرضیه اول تحقیق بر اساس مدل ساختاری

مسیر	ضریب استاندارد مسیر	اماره t	سطح معنی داری
هم آفرینی	0/۵۳	۹/۴۴	0/۰۰۰۱
هم آفرینی	0/۵۲	۸/۱۷	0/۰۰۰۱
هم آفرینی	0/۲۱	۴/۲۸	0/۰۰۰۱
هم آفرینی	0/۲۹	۵/۶۹	0/۰۰۰۱
نوآوری سازمانی	0/۶۵	۹/۳۱	0/۰۰۰۱
یادگیری سازمانی	0/۸۴	۱۰/۱۰	0/۰۰۰۱
انسجام سازمانی	0/۷۴	۱۰/۹۵	0/۰۰۰۱

با توجه به جدول معنی داری ضریب، چون سطح معنی داری از 0/۰۵ کمتر شده است لذا می توان گفت سرمایه اجتماعی به طور معنی داری هم آفرینی را با ضریب استاندارد 0/۵۳، تسهیم دانش به طور معنی داری هم آفرینی را با ضریب استاندارد 0/۵۲، عزت نفس سازمانی با ضریب استاندارد 0/۲۹ و تفکر سیستمی با ضریب استاندارد 0/۲۱ هم آفرینی را تبیین می کند. همچنین هم آفرینی سه متغیر نوآوری سازمانی، یادگیری سازمانی و انسجام سازمانی را به ترتیب با ضریب استاندارد 0/۶۵، 0/۸۴ و 0/۷۴ پیش بینی می کند.

برازش مدل ساختاری

در جدول ۵ مقادیر به دست آمده از شاخص های نیکویی برازش مدل ارائه شده است که با مقایسه با مقادیر قابل قبول می توان گفت مدل برازش شده برای بررسی مدل اصلی تحقیق در هر کدام از گروه های شاخص های نیکویی برازش از نیکویی برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول (۵): شاخص‌های نیکویی برازش در مدل اصلی تحقیق

شاخص‌های برازش	CFI	TLI	NFI	AGFI	GFI	CMIN/df	PNFI	RMSEA
مقادیر به دست آمده	۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۷۴	۰/۵۰	۰/۶۴	۳/۳۷	۰/۶۱	۰/۰۹

علیرغم تأیید روابط ساختاری معنادار میان متغیرها، لازم است به این نکته مهم اشاره شود که برخی از شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش، از جمله *CFI*، *GFI* و *AGFI* در دامنه‌ای پایین‌تر از مقادیر مطلوب مرسوم (معمولاً بالای ۰/۹۰) قرار دارند. این در حالی است که سایر شاخص‌ها برازش قابل قبولی را نشان می‌دهند. این یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که مدل نهایی تحقیق، با وجود تأیید روابط مورد انتظار، از برازش کاملاً مطلوبی برخوردار نیست.

چندین دلیل بالقوه می‌تواند توجیه‌گر این مسئله باشد. نخست، پیچیدگی بالای مدل مفهومی با تعداد زیادی متغیر (چهار پیشایند، یک متغیر میانجی و سه پسایند) و شاخص‌های متعدد، ممکن است موجب کاهش برخی شاخص‌های برازش شده باشد. دوم، حجم نمونه (۱۸۶ نفر) اگرچه برای تحلیل *SEM* کفایت می‌کند، اما برای مدل‌های پیچیده‌تر، حجم نمونه بالاتری می‌تواند به بهبود شاخص‌های برازش کمک کند. سوم، احتمال وجود روابط ساختاری پیچیده‌تر یا میانجی‌های دیگری در مدل وجود دارد که در این پژوهش لحاظ نشده‌اند و می‌توانند در پژوهش‌های آتی بررسی شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر مدلی از روابط علی بین پیشایندها و پسایندهای هم‌آفرینی در محیط دانشگاهی ارائه داد. نتایج نشان داد که هم‌آفرینی یک فرآیند خودبه‌خودی نیست، بلکه نیازمند سرمایه‌گذاری هدفمند بر روی بسترهای اجتماعی (سرمایه اجتماعی)، دانشی (تسهیم دانش)، روان‌شناختی (عزت نفس سازمانی) و شناختی (تفکر سیستمی) است. در عوض، تحقق هم‌آفرینی، پاداش‌های سازمانی کلانی از جمله یادگیری عمیق، نوآوری مستمر و انسجام داخلی را به ارمغان می‌آورد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که سرمایه اجتماعی با ضریب مسیر استاندارد ۰/۵۳ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده هم‌آفرینی است. الن (۲۰۱۵) بیان کرده است سرمایه اجتماعی پیشران و هم‌آفرینی نتیجه است و سرمایه اجتماعی از طریق سه مؤلفه ساختاری (شبکه‌ها)، رابطه‌ای (اعتماد، هنجارها) و شناختی (چشم‌انداز مشترک) می‌تواند رویکردهای هم‌آفرینانه را بهبود دهد. به عبارت دیگر سرمایه اجتماعی از طریق ایجاد شبکه‌های متنوع، خودمختاری گروه‌ها، اعتماد، هماهنگی و همکاری میان اعضای هیئت‌علمی، تسهیل تبادل اطلاعات، زبان مشترک، اهداف مشترک، شجاعت در اقدام، ارتباطات چندسطحی باعث تحقق هم‌آفرینی می‌شود (الن، ۲۰۱۵، ص: ۶۳). همچنین، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد مشارکت‌های موفق بر پایه هم‌گرایی، اعتماد، اهداف مشترک و روابط مثبت میان افراد استوارند (Billett et al. 2007; De Jong, 2010). مان (۲۰۱۸) در بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و هم‌آفرینی نشان داد که سرمایه اجتماعی به‌طور مثبت سطوح خود کارآمدی مشتری را افزایش می‌دهد که منجر به افزایش فعالیت‌های هم‌آفرینی مشتری می‌شود. آلوز، فریرا و فرناندز (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که سرمایه اجتماعی به‌طور مثبت خودکارآمدی را افزایش می‌دهد که منجر به افزایش فعالیت‌های هم‌آفرینی مشتری می‌شود. یون و لی (۲۰۱۹) نیز بر نقش شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر اعتماد و هویت جمعی به عنوان بستر ضروری برای شکوفایی پروژه‌های هم‌آفرینی تأکید کرده‌اند. گوانزالز و نیوول (۲۰۱۷)، کیم و همکاران (۲۰۱۶)، الن (۲۰۱۵)، یانگ و لی (۲۰۱۶) و راس و مولر (۲۰۲۳) نیز معتقدند به رابطه سرمایه اجتماعی و هم‌آفرینی می‌باشند.

تسهیم دانش با ضریب $0/52$ قدرت تبیین‌کنندگی خوبی دارد. این یافته با پژوهش تیرواتال (2017) و مارکوویچ و باقرزاده (2018) که بر نقش تسهیم دانش در ایجاد اعتماد، بهبود تعاملات اجتماعی و افزایش عملکرد نوآورانه از طریق هم‌آفرینی تأکید دارند، همسو است. اما یک تفاوت مهم نیز دارد: در پژوهش‌های مذکور، تسهیم دانش به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین سرمایه اجتماعی و نوآوری تعریف شده است، اما در پژوهش حاضر، تسهیم دانش به صورت مستقیم بر هم‌آفرینی اثر می‌گذارد. این امر به دلیل ماهیت دانشی دانشگاه است که در آن، تسهیم دانش نه یک مرحله میانی، بلکه بخشی از هسته اصلی هم‌آفرینی است. از سوی دیگر، مقایسه میانگین‌های ابعاد تسهیم دانش نشان داد که بعد توزیع دانش (میانگین $3/33$) در مقایسه با انتقال دانش (میانگین $3/01$) وضعیت بهتری دارد. این یعنی اعضای هیئت علمی حاضرند آنچه می‌دانند را در اختیار دیگران بگذارند، اما تمایل کمتری برای انتقال فعال و مستقیم دانش دارند.

ضریب مسیر عزت‌نفس سازمانی ($0/29$) در مقایسه با دو متغیر قبلی پایین‌تر است. این یافته نشان می‌دهد که هرچند احساس ارزشمندی فردی در سازمان، مهم است لیکن نقش کم‌رنگی در هم‌آفرینی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، یک عضو هیئت علمی ممکن است عزت‌نفس سازمانی بالایی داشته باشد و خود را توانا، مهم و ارزشمند برای دانشگاه بداند اما این عزت‌نفس به تنهایی نمی‌تواند او را به سمت هم‌آفرینی سوق دهد. این یافته با پژوهش سراواتی (2013) که عزت‌نفس سازمانی را به عنوان یک پیشاینده مستقیم معرفی کرده بود، همسو نیست. اما با پژوهش پن و همکاران (2024) که نشان داده‌اند عزت‌نفس سازمانی عمدتاً از طریق متغیرهای میانجی مانند خودکارآمدی یا ریسک‌پذیری ادراک‌شده بر هم‌آفرینی اثر می‌گذارد، هماهنگی بیشتری دارد.

تفکر سیستمی با ضریب $0/21$ کمترین سهم را در تبیین هم‌آفرینی داشت. تفکر سیستمی به اعضای هیئت علمی کمک می‌کند تا وابستگی‌های متقابل، الگوهای کلان و نقش خود در اکوسیستم بزرگتر دانشگاه را درک کرده و در فرآیندهای مشارکتی به صورت سازنده‌تری عمل نمایند. میدگلی (2016) و دیویس و همکاران (2015)، گاتس و مونیز (2023) اذعان کرده‌اند بدون درک کل‌نگر و سیستماتیک از مسائل و روابط درون سازمان، هم‌آفرینی می‌تواند به جای حل مسئله، به پیچیده‌تر شدن آن بینجامد. این قابلیت شناختی، سطح بالایی از بلوغ فکری را می‌طلبد که مسلماً در همه اعضای هیئت علمی به یک میزان وجود ندارد. در پژوهش حاضر میانگین تفکر سیستمی ($3/6$ از 5) نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی خود را دارای این توانمندی می‌دانند، اما ضریب $0/21$ نشان می‌دهد که احتمالاً تفکر سیستمی به تنهایی نمی‌تواند محرک هم‌آفرینی باشد و نقش متغیرهای تعدیل‌گر یا مداخله‌گر باید مورد توجه قرار گیرد. این یک فرضیه است که می‌تواند در پژوهش‌های آینده مورد بررسی قرار گیرد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که هم‌آفرینی، پیش‌بینی‌کننده برخی متغیرهای سازمانی است. قوی‌ترین رابطه بین هم‌آفرینی و یادگیری سازمانی با ضریب مسیر $0/84$ بود. در تشریح این یافته می‌توان گفت که هم‌آفرینی ذاتاً یک فرآیند یادگیری اجتماعی است که در آن افراد با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع روبه‌رو می‌شوند و با تبادل اندیشه‌ها و ایده‌ها یادگیری در بین آنان شکل می‌گیرد. مسیحا و همکاران (2025) یکی از پنج بعد اصلی هم‌آفرینی را فرآیند یادگیری مشترک به سوی نوآوری معرفی می‌کند و خاطر نشان می‌سازد که هم‌آفرینی ذاتاً یک فرآیند یادگیری مستمر و پویا است که نه تنها به بهبود نتایج عملکرد، بلکه به توسعه مهارت‌ها و توانمندسازی ذی‌نفعان منجر می‌شود (Messiha et al., 2025, p. 9). یادگیری در فرآیند هم‌آفرینی، صرفاً یادگیری نظری نیست، بلکه دانشی زمینه‌مند، مبتنی بر تجربه زیسته و عمل جمعی است. این نوع دانش برای سازمان‌هایی که در محیط‌های پیچیده و پویا فعالیت می‌کنند، از بالاترین ارزش یادگیری برخوردار است (Messiha et al., 2025, p. 14). این نتیجه، یافته‌های ماستیو و همکاران (2020) را نیز تأیید می‌کند که بر این باورند هم‌آفرینی ذاتاً یک فرآیند یادگیری جمعی و پویاست. در فرآیند هم‌آفرینی، افراد نه تنها دانش خود را به اشتراک می‌گذارند، بلکه از طریق تعامل با دیدگاه‌های متنوع، دانش و بینش جدیدی کسب کرده و الگوهای ذهنی خود را بازبینی می‌کنند. این امر منجر به خلق دانش سازمانی جدید و تقویت قابلیت‌های انطباقی سازمان می‌شود (Mastio et al., 2020).

رابطه بعدی، رابطه هم‌آفرینی با انسجام سازمانی (۰/۷۴) است. انسجام سازمانی به معنای احساس مسئولیت مشترک و تعلق خاطر جمعی است و باعث تقویت هم‌آفرینی می‌شود. بر خلاف گروه‌اندیشی که در گروه‌های بسیار منسجم رخ می‌دهد (Janis, 2008)، هم‌آفرینی به دلیل ماهیت مشارکتی خود، انسجامی تولید می‌کند که مغایر و مخرب اهداف سازمان نیست. به عبارت دیگر، اعضای هیئت علمی می‌توانند بدون ترس از طردشدگی، نظر انتقادی خود را ابراز کنند. این یافته با پژوهش ماهاجان (۲۰۲۴) همسو است که اذعان داشت هم‌آفرینی با گردآوری ذی‌نفعان متنوع حول محور ارزش مشترک، می‌تواند از افتادن سازمان به دام هم‌رنگی و گروه‌اندیشی جلوگیری کند.

در نهایت، تأثیر هم‌آفرینی بر نوآوری سازمانی (۰/۶۵) کمترین مقدار را در میان سه پیامد داشت. این یافته با برخی از پژوهش‌ها (اولیوریا و همکاران، ۲۰۲۴؛ موستاد، ۲۰۱۸) که نوآوری را اصلی‌ترین پیامد هم‌آفرینی معرفی کرده‌اند، مغایرت دارد. اما یک تفسیر محتاطانه این است که در دانشگاه‌های ایران با ساختارهای بوروکراتیک و منابع محدود، مسیر از هم‌آفرینی تا نوآوری و ارائه محصول، یک مسیر طولانی و پرمناخ است و اگرچه ایده‌های نوآورانه از طریق هم‌آفرینی تولید می‌شوند، اما برای تبدیل به نوآوری سازمانی نیاز به حمایت مدیریت ارشد، تخصیص منابع و اصلاح رویه‌ها وجود دارد که گاهی فراهم نیست.

پژوهش حاضر با ارائه و آزمون یک مدل از پیشایندها و پیامدهای هم‌آفرینی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند، نشان داد که هم‌آفرینی یک پدیده چندبعدی و چندسطحی است. هم‌آفرینی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای دانشگاه‌هایی است که می‌خواهند در شرایط پیچیده و رقابتی امروز، نه فقط بقا پیدا کنند، بلکه تبدیل به عاملی برای تحول اجتماعی و علمی شوند. لذا نهادینه‌سازی آن مستلزم سرمایه‌گذاری هدفمند بر روی بسترهای اجتماعی (سرمایه اجتماعی)، دانشی (تسهیم دانش)، روان‌شناختی (عزت نفس سازمانی) و شناختی (تفکر سیستمی) است. در عوض، تحقق هم‌آفرینی، پاداش‌های سازمانی متعددی از جمله یادگیری عمیق، نوآوری مستمر و انسجام داخلی را به ارمغان می‌آورد و سرمایه‌گذاری بر روی پیشایندهای شناسایی‌شده در این پژوهش، دانشگاه‌ها را به سازمان‌های یادگیرنده، نوآور و منسجمی تبدیل می‌کند که نه تنها پاسخگوی چالش‌های امروز هستند، بلکه آینده‌های روشن برای خود و جامعه می‌سازند.

محدودیت‌ها و پیشنهادات

این پژوهش با وجود دقت در طراحی و اجرا، با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است که گزارش آنها برای اعتبار علمی و تعمیم نتایج ضروری است. اولین و مهم‌ترین محدودیت، مقطعی بودن داده‌ها است. همه متغیرها در یک مقطع زمانی اندازه‌گیری شده‌اند، بنابراین روابط علی مستخرج از مدل معادلات ساختاری نمی‌تواند به طور قطعی جهت علیت را اثبات کند. برای مثال، این احتمال وجود دارد که هم‌آفرینی بالا منجر به افزایش سرمایه اجتماعی شود (علیت معکوس) یا یک متغیر سوم مانند فرهنگ سازمانی، هم بر سرمایه اجتماعی و هم بر هم‌آفرینی تأثیر بگذارد. همچنین متغیرهای تعدیل‌گر مانند فرهنگ یادگیری سازمانی، سرمایه روانشناختی (امید، تاب‌آوری، خودکارآمدی) و حتی تنوع رشته‌ای بهتر است که در مطالعات آینده مدنظر قرار گیرند.

جامعه آماری این پژوهش محدود به اعضای هیئت علمی یک دانشگاه (بیرجند) است. اگرچه دانشگاه بیرجند به عنوان یک دانشگاه جامع نمایندگی نسبی دارد، اما تعمیم نتایج به کل دانشگاه‌های ایران (به ویژه دانشگاه‌های علوم پزشکی، دانشگاه آزاد، دانشگاه‌های صنعتی) بدون مطالعات تکرارشونده امکان‌پذیر نیست.

اگرچه روابط ساختاری مدل تأیید شد، اما برخی شاخص‌های برازش در دامنه مطلوب قرار ندارند، این ناهمخوانی می‌تواند ناشی از پیچیدگی بالای مدل (تعداد زیاد متغیرها و مسیرها)، حجم نمونه نسبتاً محدود (۱۸۶ نفر) برای مدل‌های بسیار پیچیده، یا احتمال وجود روابط ساختاری پیچیده‌تر و میانجی‌های دیگری باشد که در مدل لحاظ نشده‌اند. لذا پیشنهاد می‌شود که نتایج این پژوهش

با احتیاط تفسیر شوند. پژوهشگران آتی می‌توانند با افزایش حجم نمونه، اصلاح و بومی‌سازی ابزارهای اندازه‌گیری یا آزمون مدل‌های رقیب با روابط ساختاری متفاوت، نسبت به بهبود این شاخص‌ها اقدام کنند.

این پژوهش در فاصله زمانی پسا کرونا (۱۴۰۱-۱۴۰۰) انجام شده است. دوران پاندمی و آموزش مجازی، تأثیرات عمیقی بر روابط اجتماعی و هم‌آفرینی در دانشگاه داشته است. بخشی از میانگین نسبتاً پایین برخی ابعاد تسهیم دانش و انسجام سازمانی ممکن است بازتاب این دوره گذار باشد، نه وضعیت پایدار. بنابراین، تکرار پژوهش در شرایط عادی (آموزش حضوری پایدار) توصیه می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان در مقاله مستخرج از پایان‌نامه تقریباً به شکل زیر باشد:

نویسنده اول: تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام آزمایش و گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیش نویس مقاله

نویسنده دوم: استاد راهنمای پایان‌نامه، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله

نویسنده سوم: استاد مشاور پایان‌نامه، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله

نویسنده چهارم: استاد مشاور پایان‌نامه، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

حمایت مالی از این پژوهش از طرف دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی و در قالب پژوهانه پایان‌نامه دانشجویی نویسنده اول و همچنین پژوهانه برای سایر نویسندگان انجام شده است.

سپاسگزاری

نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از اعضای هیات علمی دانشگاه بیرجند که در فرایند جمع‌آوری داده‌ها همکاری لازم را مهتول داشتند، کمال قدردانی را به عمل آورند.

منابع

طاهر پور، فاطمه (۱۳۹۴). رابطه بین سایش اجتماعی و هم‌آفرینی با نقش میانجی عزت‌نفس سازمانی در میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های برتر ایران. چشم‌انداز مدیریت دولتی، شماره ۳۳: ۱۲۸-۱۰۹.

طاهر پور، فاطمه (۱۴۰۰). طراحی و اعتبار یابی سنجه اندازه‌گیری هم‌آفرینی در دانشگاه. چشم‌انداز مدیریت دولتی، (۱)۱۲.

طاهر پور، فاطمه، رجایی پور، سعید و جمشیدیان، عبدالرسول. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت موجود و مطلوب میزان کاربست مؤلفه‌های مدیریت فرانوگرا. چشم‌انداز مدیریت دولتی، (۳)۲، -.

عبدالمنافی، سعید و دلال باشی اصفهانی، یاسمین (۱۴۰۰). بررسی تأثیر تسهیم اطلاعات در تجارت اجتماعی بر هم آفرینی برند با نقش میانجی حمایت اجتماعی و کیفیت ارتباط در اینستاگرام. اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت بازاریابی صنعتی.

علیدادیانی، فریبا و سلیمان پورعمران، محبوبه (۱۳۹۸). رابطه بین رفتار محیط‌زیستی با میزان تفکر سیستمی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی (مورد مطالعه: کارکنان محیط‌زیست خراسان شمالی). آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، ۷(۳): ۸۹-۱۰۲.

غیائی ندوشن، سعید و امین الرعایا، احسان (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ابعاد سرمایه اجتماعی و سرمایه فکری بر میزان بهره‌وری منابع انسانی. فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۵(۸۰): ۲۰۹-۱۸۳.

References

- Aarikka-Stenroos, L., & Jaakkola, E. (2012). Value co-creation in knowledge intensive business services: a dyadic perspective on the joint problem solving process. *Industrial Marketing Management*, 41(1), 15-26.
- Akhilesh, K.B. (2017). Co-Creation and Learning. In: Co-Creation and Learning. SpringerBriefs in Business. Springer, New Delhi. https://doi.org/10.1007/978-81-322-3679-5_2.
- Al-Kumaim, N. H., Alhazmi, A. K., Ramayah, T., Shabbir, M. S., & Gazem, N. A. (2021). Sustaining continuous engagement in value co-creation among individuals in universities using online platforms: role of knowledge self-efficacy, commitment and perceived benefits. *Frontiers in Psychology*, 12, 637808.
- Alves, H., Ferreira, J. J., & Fernandes, C. I. (2016). Customer's operant resources effects on co-creation activities. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(2), 69-80.
- Best SJ, Krueger BS (2006) Online interactions and social capital: distinguishing between new and existing ties. *Soc Sci Comput Rev*. <https://doi.org/10.1177/0894439306286855>.
- Bettiga, D., Lamberti, L. and Noci, G. (2018), "Investigating social motivations, opportunity and ability to participate in communities of virtual co-creation", *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 42 No. 1, pp. 155-163, doi: 10.1111/ijcs.12409.
- Billett, M. T., King, T. H. D., & Mauer, D. C. (2007). Growth opportunities and the choice of leverage, debt maturity, and covenants. *the Journal of Finance*, 62(2), 697-730.
- Blodgett, B.M. (2011). "Collective Action Situated in Virtual Worlds". Doctoral Dissertation.
- Chin, T., Yang, Y., Zhang, P., Yu, X., & Cao, L. (2019). Co-creation of social innovation: Corporate universities as innovative strategies for Chinese firms to engage with society. *Sustainability*, 11(5), 1438.
- Choi S. L., Ghazali, N. I., Rasli, A., Low H. H. (2012). The Relationship between Knowledge Sharing Culture and Innovation Capability: A Proposed Model. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9): 9558-9562.
- Cova, B., Dalli, D., & Zwick, D. (2011). Critical perspectives on consumers' role as 'producers': broadening the debate on value cocreation in marketing processes. *Marketing Theory*, 11(3), 231-241.
- Davis, A. P., Dent, E. B., & Wharff, D. M. (2015). A conceptual model of systems thinking leadership in community colleges. *Systemic Practice and Action Research*, 28(4), 333-353.
- De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional science*, 38(2), 105-134
- Fisher, D., & Smith, S. (2011). Cocreation is chaotic: what it means for marketing when no one has control. *Marketing Theory*, 11(3), 325- 350.

- Ford, D. (2011). IMP and service-dominant logic: divergence, convergence and development. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 231–239.
- Frow, P., Nenonen, S., Payne, A., & Storbacka, K. (2015). Managing co-creation design: A strategic approach to innovation. *British journal of management*, 26(3), 463-483.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third world quarterly*, 22(1), 7-20.
- Gates, E., & Muñiz, R. V. (2023). Critical systems heuristics. *Journal of Systems Thinking*, 1-13.
- Gonzales, E., & Nowell, W. B. (2017). Social capital and unretirement: Exploring the bonding, bridging, and linking aspects of social relationships. *Research on Aging*, 39(10), 1100-1117.
- Grönroos, C. (2012). Conceptualising value co-creation: a journey to the 1970s and back to the future. *Journal of Marketing Management*, 28(13/14), 1520–1534.
- Grönroos, C., & Ravald, A. (2011). Service as business logic: implications for value creation and marketing. *Journal of Service Management*, 22(1), 5–22.
- Heiko, G., Mikael, J., & Bo, E. (2010). Value co-creation as a determinant of success in public transport services: a study of the swiss federal railway operator (SBB). *Managing Service Quality*, 20(6), 511–530.
- Higuchi, Y., & Yamanaka, Y. (2017). Knowledge sharing between academic researchers and tourism practitioners: A Japanese study of the practical value of embeddedness, trust and co-creation. *Journal of Sustainable Tourism*, 25(10), 1456-1473.
- Hsieh, S. H. & Chang, A. (2016). The Psychological Mechanism of Brand Co-creation Engagement. *Journal of Interactive Marketing* 33 (2016) 13-26.
- Kaminskiene, L., Žydzionaitė, V., Jurgilė, V., & Ponomarenko, T. (2020). Co-creation of learning: A concept analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 337-349.
- Kim, D. W., Trimi, S., Hong, S. G., & Lim, S. (2020). Effects of co-creation on organizational performance of small and medium manufacturers. *Journal of Business Research*, 109, 574-584.
- Kim, J. (2019), “Customers’ value co-creation with healthcare service network partners: the moderating effect of consumer vulnerability”, *Journal of Service Theory and Practice*, Vol. 29, No. 3, pp. 309-328, doi: 10.1108/jstp-08-2018-0178.
- Kim, K., Byon, K. K., & Baek, W. (2020). Customer-to-customer value co-creation and co-destruction in sporting events. *The Service Industries Journal*, 40(9-10), 633-655.
- Kolomiiets, O., Krzyżanowska, M., and Mazurek, G. (2018). Customer Disposition to Value Co-Creation Activities. The Case of the Clothing Industry. *Central European Management Journal*, Volume 26: Issue 3.
- Kor, Y. and Mesko, A. (2013), “Dynamic managerial capabilities: configuration and orchestration of top executives’ capabilities and firm’s dominant logic”, *Strategic Management Journal*, Vol. 34 No. 2, pp. 233-244.
- Lee, S. M., Olson, D. L. & Trimi, S. (2012). Co-innovation: convergenomics, collaboration, and cocreation for organizational values. *Management Decision*, 50(5), 817-831.
- Lenard, P. T., & Strachleb, C. Ypi, I. (2011). Global Solidarity: Contemporary Relation Theory, 9(1), 99-130.
- Mahajan, S. (2024). Navigating the cohesion-diversity trade-off: understanding the role of facilitators in co-creation using agent-based modelling. *Philosophical Transactions A*, 382(2285), 20240093.
- Markovic, S., & Bagherzadeh, M. (2018). How does breadth of external stakeholder co-creation influence innovation performance? Analyzing the mediating roles of knowledge sharing and product innovation. *Journal of business research*, 88, 173-186.

- Mastio, E., Chew, E., & Dovey, K. A. (2020). The learning organization as a context for value co-creation. *The learning organization*, 27(4), 291-303.
- Matarazzo, M., Oduro, S., & Gennaro, A. (2025). Stakeholder engagement for sustainable value co-creation: Evidence from made in Italy SMEs. *Business Ethics, the Environment & Responsibility*, 34(2), 347-361.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., ... & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*.
- Merz, M. A., Yi, H., & Vargo, S. L. (2009). The evolving brand logic: a service-dominant logic perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(3), 328-344.
- Messiha, K., Altenburg, T. M., Giné-Garriga, M., Chastin, S., & Chinapaw, M. J. (2025). Enriching the existing knowledge about co-creation: identifying dimensions of co-creation using explicit theory in various research fields. *Minerva*, 1-24.
- Midgley, G. (2023). The systemic intervention approach. *Journal of Systems Thinking*, 1-24.
- Midgley, G., & Lindhult, E. (2021). A systems perspective on systemic innovation. *Systems research and behavioral science*, 38(5), 635-670.
- Mogstad, A., Høiseith, M., & Pettersen, I. N. (2018). Co-creation in Public Service Innovation: A review of how to encourage employee engagement in co-creation. DS 91: Proceedings of NordDesign 2018, Linköping, Sweden, 14th-17th August 2018.
- Mustak, M., Jaakkola, E., Halinen, A. and Kaartemo, V. (2016), "Customer participation management: developing a comprehensive framework and a research agenda", *Journal of Service Management*, Vol. 27 No. 3, pp. 250-275, doi: 10.1108/josm-01-2015-0014.
- Nambisan, S., & Baron, R. A. (2007). Interactions in virtual customer environments: implications for product support and customer relationship management. *Journal of Interactive Marketing*, 21(2), 42-62.
- Oliveira, T., Alves, H., & Leitão, J. (2024). Co-creation and innovation in higher education institutions: a systematic literature review and research agenda. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 839-872.
- Pan, Y., Chan, M. M., Liu, G., Li, S., & Deng, X. (2024). The Longitudinal Association Between Self-Esteem and Social Relationships Among Chinese Adolescents: Roles of Developmental Stages and Gender. *Journal of Happiness Studies*, 25(7), 106.
- pierce, j. & Gardner, D. G. (2004). self-esteem with in work and organizational context: A review of the organizational-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30, 591.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2000). Co-opting customer competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 79-90.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2003). The new frontier of experience innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44(4), 12-18.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5-14.
- Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G. and Tushman, M. (2009), "Organizational ambidexterity: Balancing exploitation and exploration for sustained performance", *Organization Science*, Vol. 20 No. 4, pp. 685-695.
- Ramaswamy, V., & Ozcan, K. (2014). *The co-creation paradigm*. Stanford University Press.
- Ranjan, K.R., Read, S. Value co-creation: concept and measurement. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 44, 290-315 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0397-2>

- Rapp, M., Rhomberg, M., Koch, G., & White, K. (2016, August). A new path for the public sector: how to design a co-created strategy in higher education. In *International Conference on Electronic Participation* (pp. 29-40). Cham: Springer International Publishing.
- Ribes-Giner, G., Perello-Marín, M. R., & Díaz, O. P. (2016). Co-creation impacts on student behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 72-77.
- Ruess, A. K., & Müller, R. (2024). Finding solutions to problems that never existed: a case study of co-creation in the municipality of the future. *Journal of Responsible Innovation*, 11(1), 2391574.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Double Day/Currency, New York, NY.
- Spanjol, J., Noble, C. H., Baer, M., Bogers, M. L., Bohlmann, J., Bouncken, R. B., ... & Wetzels, M. (2024). Fueling innovation management research: Future directions and five forward-looking paths. *Journal of Product Innovation Management*, 41(5), 893-948.
- Storbacka, K., & Nenonen, S. (2011). Scripting markets: from value propositions to market propositions. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 255-266.
- Thiruvattal, E. (2017). Impact of value co-creation on logistics customers' loyalty. *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing*, 10(3), 334-361.
- Vargo, S.L., Lusch, R.F. (2016) Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 44, 5-23. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0456-3>.
- Williams JR (2019) The use of online social networking sites to nurture and cultivate bonding social capital: a systematic review of the literature from 1997 to 2018. *N Media Soc* 21(11-12):2710-2729.
- Yoon, S. & Lee, E. M. (2019), "Social and psychological determinants of value co-creation behavior for South Korean firms: A consumer-centric perspective", *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, Vol. 31 No. 1, pp.14-36. <https://doi.org/10.1108/APJML-01-2018-0017>.
- Yu, A. H., Uncles, M., & Jiang, Z. (2025). The process of co-creation in educational services: insights from interviewing co-creative actors in higher education. *Journal of Service Theory and Practice*, 35(3), 349-376.
- Zhang, H., Gupta, S., Sun, W., & Zou, Y. (2020). How social-media-enabled co-creation between customers and the firm drives business value? The perspective of organizational learning and social Capital. *Information & Management*, 57(3), 103200.