



فصلنامه مطالعات دانشگاه - دوره ۲، شماره ۳، بهار ۱۴۰۳
مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی - وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



◀ مقاله‌ها

فهم از زنانگی بهنجار در دانشگاه ایرانی؛ مطالعه موردی دختران دانشجوی
خدیجه کشاورز، فاطمه موسوی ویایه

ادراک از زنانگی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه در میان زنان با زمینه‌های تحصیلی متفاوت
فاطمه ترکاشوند، فاطمه جواهری، لیلا فلاحتی

اشکال مقاومت سوژه زن دانشجوی؛ مطالعه‌ای قوم‌نگارانه در دانشگاه‌های تهران
فرشته طوسی، محمدمبین زندی

خوابگاه و جنسیت: تحلیل چندبعدی نگرش دانشجویان به زندگی خوابگاهی با داده‌های ایکس
احسان شاه‌قاسمی

دانشگاه دوستدار خانواده: مروری بر تجربه مادری و تحصیل همزمان
حمیده دباغی، زهرا زارعان

تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار در شهر تهران
نگین قاری، فریبا سیدان، مسعود زمانی مقدم

◀ نقد کتاب

زنان و نقش آموزش در بازاندیشی باورها و سنت‌های خانوادگی:
معرفی و بررسی کتاب «تحصیل‌کرده» نوشته تارا وستوور
اعظم ده‌صوفیانی



فصلنامه مطالعات دانشگاه

پیاپی ۷، دوره ۲، شماره ۳، بهار ۱۴۰۳



مؤسسه مطالعات فکری و اجتماعی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

هیئت تحریریه

موسی اکرمی، استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم، تحقیقات؛ مرتضی بحرانی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ علی پایا، استاد کالج اسلامی لندن؛ رضا صمیم، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ محمدباقر علیزاده اقدم، استاد دانشگاه تبریز؛ عبدالحسین کلانتری، دانشیار دانشگاه تهران؛ سعیده گروسی، استاد دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ رضا ماحوزی، دانشیار پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی؛ نعمت‌الله موسی‌پور، استاد دانشگاه هرمزگان؛ محمدجواد هراتی، استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان.

داوران این شماره

سالار اجتهادنژاد کاشانی (استادیار جامعه‌شناسی سیاسی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)؛ افسانه توسلی (دانشیار جامعه‌شناسی زنان و خانواده، دانشگاه الزهراء)؛ حمیده دباغی (دکتری جامعه‌شناسی توسعه اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی)؛ تهمنه شاوردی (دانشیار جامعه‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی جهاددانشگاهی)؛ رضا صمیم (دانشیار جامعه‌شناسی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)؛ لیلیا فلاحتی (دانشیار مطالعات زنان، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)؛ خدیجه کشاورز (استادیار جامعه‌شناسی، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی)؛ فاطمه موسوی ویایه (دکترای جامعه‌شناسی، دانشگاه کاشان)

صاحب امتیاز

پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول

دکتر محمدرضا کریمی قهی

سرردبیر

دکتر رضا صمیم

دبیر ویژه

دکتر خدیجه کشاورز

مدیر اجرایی

مهناز شاه‌علی‌زاده

◀ مقالات منتشرشده در فصلنامه «مطالعات دانشگاه» صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید مؤسسه نیست.

◀ دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.jous.ir) امکان‌پذیر است.

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴

تلفن: ۲۲۵۷۰۷۷۷ داخلی ۲۶۲

پست الکترونیکی: journalsoffice@ises.ac.ir وب‌گاه: www.jous.ir

قیمت: ۲۰۰۰،۰۰۰ تومان

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله باید در زمینه دانشگاه و آموزش عالی و در راستای موضوعات و اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد؛
۲. قبلاً در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛
۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.
۴. مقاله طبق شیوه‌نامه مندرج در بخش «راهنمای نویسندگان» در سایت تنظیم و در قالب word 2010 بارگزاری گردد.
۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۳۰۰ تا ۳۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود. ارائه چکیده گسترده به زبان انگلیسی نیز ضروری می‌باشد.
۵. کل مقاله بین ۷ هزار تا ۹ هزار کلمه باشد.
۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور و پست الکترونیکی آکادمیک.
۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.
۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبداللّه‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).
۹. دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

| | |
|------------------|--|
| کتاب | الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان کتاب (شماره چاپ؛ مترجم). محل انتشار: نام انتشارات. آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی-فرهنگی. |
| مقاله در نشریه | الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه، (دوره یا سال) شماره، صفحه. ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۲). تأملی بر نسبت میان فناوری‌های اطلاعاتی با تغییرات در فرهنگ و مناسبات اجتماعی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶(۴)، ۱۰۶-۸۳. doi: 10.7508/ijcr/2013.24.004 |
| مقاله در کنفرانس | Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. <i>International Journal of Epidemiology</i> , 35, 1122-1119 |
| مقاله در کنفرانس | الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی (ویراستار)، نام اثری که مقاله در آن چاپ شده است. مقاله منتشر شده در عنوان کنفرانس، محل برگزاری (صفحه آغاز - صفحه پایان). محل نشر: نام ناشر. جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، مجموعه مقالات علم در ایران مقاله منتشرشده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص). تهران: انجمن جیحون. |
| پایان‌نامه | Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: how does Australia compare to the United States. In Wandama coowar: Hidden grief. paper presented at the proceedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia). Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). Turrumurra, NSW: National Association for Loss and Grief. |
| پایان‌نامه | الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان نامه منتشر نشده (مقطع)). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور. آجودانیان، فائزه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر تبلیغات بر میزان مصرف‌گرایی در بین دانشجویان متأهل دانشگاه اصفهان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران. |
| پایان‌نامه | Kassover, A. (1987). Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL. |

۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.jous.ir می‌باشد.
۱۱. چاپ مقاله در فصلنامه منوط به تأیید داوران، سردبیر و هیئت تحریریه است و مدیریت علمی فصلنامه در ویرایش مطلب آزاد است؛
۱۲. مسئولیت مطالب مقاله و اتقان علمی آن و سایر موارد جانبی بر عهده نگارنده است.

مقاله‌ها

- ۵ فهم از زنانگی بهنجار در دانشگاه ایرانی؛ مطالعه موردی دختران دانشجوی خدیجه کشاورز، فاطمه موسوی و یایه
- ۴۵ ادراک از زنانگی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه در میان زنان با زمینه‌های تحصیلی متفاوت فاطمه ترکاشوند، فاطمه جواهری، لیلا فلاحتی
- ۷۵ اشکال مقاومت سوژه زن دانشجوی؛ مطالعه-ای قوم‌نگارانه در دانشگاه-های تهران فرشته طوسی، محمدامین زندی
- ۱۰۵ خوابگاه و جنسیت: تحلیل چندبعدی نگرش دانشجویان به زندگی خوابگاهی باداده‌های ایکس احسان شاه‌قاسمی
- ۱۳۹ دانشگاه دوستدار خانواده: مروری بر تجربه مادری و تحصیل همزمان حمیده دباغی، زهرا زارعان
- ۱۷۱ تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار در شهر تهران نگین قاری، فریبا سیدان، مسعود زمانی مقدم

نقد کتاب

- ۱۹۵ زنان و نقش آموزش در بازانديشي باورها و سنت‌های خانوادگی: معرفی و بررسی کتاب «تحصیل‌کرده» نوشته تارا وستور اعظم ده‌صوفیانی



مقاله پژوهشی

فهم از زنانگی بهنجار در دانشگاه ایرانی؛ مطالعه موردی دختران دانشجوی

خدیجه کشاورز^{۱*}، فاطمه موسوی ویاپه^۲

^۱ استادیار جامعه‌شناسی، گروه مطالعات زنان، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

^۲ دکترای جامعه‌شناسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

چکیده

یکی از میدان‌های اثرگذار در شکل‌گیری و تغییر مناسبات جنسیتی، دانشگاه است. دوران دانشجویی به‌عنوان مرحله‌ای شناخته می‌شود که افراد، نخستین ارتباطات جدی میان جنسیتی خود را تجربه می‌کنند و معمولاً پس از گذر از این مرحله وارد زندگی حرفه‌ای و خانوادگی می‌شوند. دانشگاه مانند هر نهاد اجتماعی دیگری مبتنی بر روابط اقتدار، هنجارهای اجتماعی و نقش‌های تعریف‌شده است و مناسبات جنسیتی در جامعه را بازتولید می‌کند. در عین حال دانشگاه امکان بازاندیشی در ارزش‌ها و نگرش‌های آموخته شده را برای اعضایش فراهم می‌کند. سؤال این جاست که در دانشگاه‌های مورد بررسی، کدام شکل از مناسبات جنسیتی بازتولید می‌شوند و دانشگاه مقوم کدام اشکال زنانگی است؟ در این پژوهش تمرکز اصلی بر فهم دختران دانشجویان مناسبات جنسیتی مصرح و ضمنی در محیط دانشگاه است و ابعاد مختلف مرتبط با زندگی دانشجویی شامل تجربه دختران از کلاس درس و تعامل با استادان، تعامل با بروکراسی دانشگاه، مشارکت در حیات انجمنی دانشگاه و تعامل با دانشجویان پسر مطالعه شده است. داده‌های پژوهش با رویکرد کیفی و با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و مصاحبه‌های متمرکز گروهی از ۴۳ دانشجوی دختر در ۹ دانشگاه کشور جمع‌آوری و با روش تحلیل مضمون بررسی شد. در این پژوهش با دو سنخ دانشگاه مواجه شدیم: دانشگاهی با هنجارهای برابری‌طلبانه که پیش‌تر، دانشگاه‌های دولتی شهر تهران و دارای سنت‌های روشنفکری و حیات انجمنی را شامل می‌شود و دانشگاهی با هنجارهای محافظه‌کارانه که پیش‌تر در شهرهای دور از مرکز و حاشیه کشور قرار دارد. نظام رسمی دانشگاهی در ایران امکان بازاندیشی انتقادی در هنجارهای جنسیتی را کم‌تر فراهم می‌کند و مناسبات صریح و ضمنی در کلاس درس، تعامل با استاد، تعامل با بروکراسی دانشگاهی به‌ویژه نظام انضباط‌بخش دانشگاه به نحوی است که آگاهانه یا ناخواسته زنانگی سازگار و متعارف به تعبیر ریوین کانل را مطلوب می‌داند. در دانشگاه‌ها و دانشکده‌هایی با فرهنگ محافظه‌کارانه، الگوی زنانگی سازگار تکریم می‌شود، اما در دانشگاه‌هایی با هنجارهای مداراگر، زنانگی تلفیقی مورد تشویق قرار می‌گیرد. نظام دانشگاهی در ایران هماهنگ با سیاست فرهنگی رسمی به شکلی صورت‌بندی شده است که زنانگی مقاومت‌پیشه را طرد و به حاشیه می‌راند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰

واژگان کلیدی:

دختران دانشجوی

دانشگاه‌های ایران

انواع زنانگی

مناسبات جنسیتی

رویکرد کیفی

* نویسنده مسئول

keshavarz@iscs.ac.ir ✉

① ۹۸-۹۱۹۰۹۰۲۱۳۳

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

کشاورز، خدیجه؛ و موسوی‌ویاپه، فاطمه (۱۴۰۳). فهم از زنانگی بهنجار در دانشگاه ایرانی؛ مطالعه موردی دختران دانشجوی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۴۳-۵۰.

doi: 10.22035/jous.2024.5490.1100

JRL: https://www.jous.ir/article_530.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند. دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

در ایران، دانشگاه به‌عنوان بخشی از پروژه مدرن‌کردن نظام آموزش به وجود آمد. نهاد دانشگاه بیش از هر چیز به دنبال تربیت بروکرات‌های موردنیاز برای نظام بروکراسی مدرن ایرانی بود. از همان ابتدای تأسیس دانشگاه در ایران در سال ۱۳۱۳، حضور زنان به‌عنوان استاد و دانشجو با چالش مواجه شد. برخی دانشکده‌ها مانند دانشکده‌های پزشکی و حقوق در ابتدا حاضر به پذیرش دختران نبودند و مقاومت و تلاش دختران و همراهی بخشی از کارگزاران حکومت وقت باعث تغییر شرایط شد (احمدی خراسانی، ۱۳۸۷، ۲۲۰). هم‌چنین برخی دانشکده‌ها مانند دانشکده فنی به دلایل متعدد و تا مدت‌ها از حضور زنان در دانشگاه استقبال نمی‌کردند (عزیزی، ۱۳۹۸، ۴۳)، حضور زنان در این دانشکده‌ها تا امروز نیز محدود مانده است.

در دهه‌های اخیر حضور گسترده دختران در آموزش عالی و تلاش آن‌ها برای گذراندن تحصیلات تکمیلی نشان‌دهنده تغییر ارزش‌ها و نگرش‌های نسل کنونی است. می‌توان گفت یکی از میدان‌هایی که در دوره معاصر در شکل‌گیری و تغییر مناسبات جنسیتی اثرات عمده‌ای برجای می‌گذارد، دانشگاه است. دانشگاه جایی است که به دختران فرصت حضور اجتماعی می‌دهد. این موضوع در مورد دخترانی پررنگ‌تر می‌شود که از خانواده‌هایی با فرهنگ محافظه‌کارانه برخاسته‌اند. در دهه‌های اخیر با عمومی شدن تحصیلات عالی، دخترانی از طبقات فرودست و با سرمایه فرهنگی اندک هم توانسته‌اند به دانشگاه راه یابند که این امر بر زندگی و ذهنیت آنان تأثیراتی گذارده است. دوران دانشجویی، به‌ویژه در ایران، به‌عنوان مرحله‌ای شناخته می‌شود که افراد، نخستین ارتباطات جدی میان جنسیتی خود را تجربه می‌کنند و معمولاً پس از گذر از این مرحله وارد زندگی حرفه‌ای و خانوادگی می‌شوند. چه بسا، دانشگاه نیز به‌عنوان یکی از بازارهای ازدواج در ایران، خود بستری برای جرح و تعدیل تصورات و رویکردهای دختران و پسران به ارتباط میان دو جنس است (کشاورز، ۱۴۰۱؛ کشاورز، ۱۴۰۲).

دانشگاه مانند هر نهاد اجتماعی دیگری مبتنی بر روابط اقتدار، هنجارهای اجتماعی و نقش‌های تعریف‌شده است و مناسبات جنسیتی در جامعه را بازتولید می‌کند. در عین



حال دانشگاه امکان بازناندیشی در ارزش‌ها و نگرش‌های آموخته شده را برای اعضایش فراهم می‌کند. مطالعه دربارهٔ جامعه‌پذیری دانشگاهی، یعنی مشاهدهٔ تغییرات نگرشی دانشجویان در طول دوران تحصیل را می‌توان به واسطهٔ پژوهش‌های نیوکامب^۱ (۱۹۴۳) در کالج بنینگتون^۲ دنبال کرد. او نشان داد دانشجویانی که نگرش‌های محافظه‌کارانه داشتند، در پایان تحصیلات، به نگرش‌های لیبرالی‌گرایش می‌یافتند و نسبت به اقلیت‌هایی هم‌چون هم‌جنس‌گرایان، بیکاران و حتی اعضای سندیکاها که دربارهٔ آن‌ها کلیشه‌های منفی وجود داشت، داورهای مطلوبی پیدا می‌کردند (جاگل، لسین و یائل^۳، ۲۰۱۰). جامعه‌پذیری دانشگاهی، به‌ویژه با فرضیهٔ عضوگیری انتخابی لیپست^۴ (۱۹۷۱) مورد تردید واقع شده است. این فرضیه تأکید دارد که تفاوت‌های نگرشی بین دانشجویان بر مبنای محل تحصیل، ممکن است پیش از ورود به دانشگاه نیز وجود داشته باشد. در واقع پیش‌بینی فرضیهٔ عضوگیری انتخابی، این است که تفاوت‌های بین‌گروهی قدرتمند، از همان ابتدای تحصیل وجود دارند. در حالی که فرضیهٔ جامعه‌پذیری دانشگاهی پیش‌بینی می‌کند که نوعی تفاوت‌های حداقلی در آغاز وجود دارند و تفاوت‌های بیش‌تر در طول دوران تحصیل به وجود می‌آیند (جاگل و همکاران، ۲۰۱۰). گیموند^۵ (۱۹۹۲) نشان داد که تحصیلات دانشگاهی یک عامل تغییر بوده، اگرچه معنای این تغییر به محل تحصیل و رشته تحصیلی نیز مربوط است. البته باید اذعان داشت که همه دانشگاه‌ها در به فعل رساندن این امکان موفق نیستند. در این پژوهش تمرکز اصلی بر فهم مناسبات جنسیتی نهادی در دانشگاه و آشکار کردن سازوکارهای معطوف به آن است.

سؤال این جاست که در دانشگاه‌های مورد بررسی، کدام شکل از مناسبات جنسیتی بازتولید می‌شوند و دانشگاه مقوم کدام اشکال زنانگی است؟ برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، داده‌های پژوهش در پاسخ به این پرسش‌ها جمع‌آوری می‌شوند: (۱)

1. Newcomb
2. Bennington College
3. Jugel, Lecigne & Yaël
4. Lipset
5. Guimond



تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی مصرح و ضمنی در کلاس درس و تعامل با استاد چیست؟ (۲) تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی در تعامل با بروکراسی دانشگاه چیست؟ (۳) تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی مصرح و ضمنی در تشکل‌های دانشجویی چیست؟ (۴) تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی در تعامل با پسران دانشجو چیست؟

۲. پیشینه تحقیق

در پژوهش‌هایی که در چند سال اخیر درباره دانشجویان ایرانی انجام شده‌اند تجربه دانشجویان از مناسبات جنسیتی در دانشگاه کم‌تر مورد پرسش قرار گرفته است. به عنوان مثال، کوثری و خوشنام (۱۳۹۶) در مقاله «تحلیل پدیدارشناسی معنای ذهنی دانشجو از دانشگاه»، تعاملات با جنس مخالف را مدنظر قرار داده اما از آن فراتر نرفته‌اند. مطالعه اعتمادی‌فر (۱۳۹۶) با عنوان «پژوهشی در باب دانشگاه از منظر دانشجویان» با مشکل عدم حساسیت به مقوله جنسیت همراه است و نظرات دانشجویان راجع به ساحت‌های گوناگونی که جنسیت در آن‌ها نقش دارد از قبیل فرایند نمره‌دهی، تجربه مناسبات میان جنسیتی و استانداردهای حوزه آموزش عالی برای پوشش و رفتار زنان، پرسیده نشده است. قانع‌راد (۱۳۸۵) در مقاله «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی» به تأثیر رابطه استاد و دانشجو بر میزان پیشرفت تحصیلی و خوداثربخشی دانشجویان پرداخته است اما حساسیت جنسیتی در تمایز تجربه دانشجویان دختر و پسر در کار او کمرنگ است.

در مورد انواع زنانگی در میان دانشجویان چند پژوهش کیفی انجام شده است؛ مطالعه محمدی (۱۴۰۲) با عنوان «بررسی تجربیات زیسته دختران دانشجو از دخترانگی (مطالعه موردی: دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان البرز)» نشان می‌دهد اگرچه مشارکت‌کنندگان در تحقیق برخی از ویژگی‌های احساسی و رفتاری مرسوم دخترانگی را بازتولید می‌کنند، اما در زندگی اجتماعی و روزمره احساس بی‌عدالتی و تبعیض می‌کنند. فکوهی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «تجربه زندگی روزمره دختران



دانشجو در ایران» بر اساس مصاحبه‌های گروهی، روابط بیناجنسیتی دانشجویان را در محیط دانشگاه مورد تأمل قرار داده است. یافته‌های او نشان می‌دهد کنشگران (دختران دانشجو) به صورتی آگاهانه ولی اغلب ناخودآگاه ساختارهای پدرسالارانه را بازتولید می‌کنند و به این ترتیب موقعیت زنانه عمدتاً در تجربه زندگی دانشجویی تجدید می‌شود (فکوهی، ۱۳۹۹، ۴۲۲).

یعقوبی و مقدس یزدی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «دختران دانشجو و سنخ‌شناسی زنانگی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه گیلان)»، انواع زنانگی در میان دانشجویان دختر دانشگاه گیلان را به گفت‌وگو گذاشته‌اند و با تحلیل مضمون ۳۰ مصاحبه، سه سنخ «سازشی، تلفیقی و مقاوم» را برجسته ساخته‌اند که تداعی‌کننده نظریه کانل در سه گونه زنانگی «سازگار، ترکیبی و مقاوم» است. حمزوی عابدی، باقریان و مظاهری (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی ادراک زنان جوان ایرانی از هنجارهای زنانگی»، ۴۵ دانشجوی دختر از سه قومیت فارس، ترک و کرد را در پژوهش خود انتخاب کرده‌اند. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها به هشت طبقه مفهومی در ادراک مشارکت‌کنندگان از هنجارهای زنانگی انجامیده است. مهم‌ترین این محورها را جهت‌گیری موفقیت خصوصاً در زمینه تحصیلات از یک سو و نجابت از سوی دیگر تشکیل می‌داد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد ادراک زنان جوان ایرانی از هنجارهای زنانگی، اشتراکات قابل توجهی با زنان جوان سایر فرهنگ‌ها دارد.

نتایج تحقیق رهبری و محمودآبادی (۲۰۱۷) با عنوان «زن‌بودن به چه معناست؟ مطالعه‌ای اکتشافی در مورد زنانگی در میان دانشجویان دختر مازندرانی، آذری و کرد در ایران» نشان داد طبقه، قومیت، مذهب و جنسیت به صورت هم‌زمان بر تعریف زنانگی تأثیرگذارند و دو سنخ زنانگی سنتی و مدرن متمایز شدند؛ زنانگی سنتی اغلب به ویژگی‌هایی مانند نجابت، حجب و حیا، مراقبت از خانواده و نقش مادرانه اشاره داشت و زنانگی مدرن یا مقاومت‌گر معطوف به استقلال، قدرت، و حضور اجتماعی پررنگ بود. تفاوت دینی و قومیتی بر معنای زنانگی تأثیرگذار بود. به‌عنوان مثال میان کردها تأکید بر شجاعت و قدرت زنانه بیش‌تر بود، در حالی که زنانگی در گروه‌های دیگر،



بیش تر با تمکین و سکوت پیوند داشت. از میان تحقیقات بررسی شده که به سنخ‌شناسی زنانگی و ادراک دانشجویان دختر از هنجارهای زنانگی پرداخته‌اند، بررسی تأثیر دانشگاه کم‌تر مورد توجه بوده است تا آن‌جا که یعقوبی و مقدس یزدی (۱۳۹۵) تغییرات زنانگی در میان دانشجویان را حاصل افزایش مصرف رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی می‌دانند. در تحقیق حاضر، فراتر از فهم اشکال زنانگی در میان دانشجویان، درک آنان از مناسبات جنسیتی نهادی تجربه شده در فرایند تحصیل در دانشگاه و امکان بازاندیشی در آن مورد مذاقه قرار می‌گیرد.

جنسیت به طبقه‌بندی‌های اجتماعی (زنانه و مردانه) و به بیانی دقیق‌تر «روابط ساخت‌یافته اجتماعی و فرهنگی بین زنان و مردان» معنا می‌شود. جنسیت، مفهومی است که به ساخت سیاسی و اجتماعی تفاوت دو جنس راجع بوده و تعاملی و سراسری است و در تمام حوزه‌های اجتماعی عمل می‌کند. تعریف لور برنی^۱ از جنسیت چهار بُعد دارد:

۱) جنسیت یک برساخت است: این بُعد در مخالفت با ذات‌گرایی بر جامعه‌پذیری در شکل‌بخشیدن به هویت جنسیتی تأکید می‌کند. در این جا جنسیت به مفهوم عادت‌واره پیر بردیو نیز راجع است که شامل قضاوت‌ها و رفتارهای ماست که به زنان و مردان نقش‌های اختصاصی اطلاق می‌کند: مادری، از خود گذشتگی، احساساتی بودن و رمانتیسیم برای زنان؛ مردانگی، شجاعت و فنی بودن برای مردان. آموزش، رسانه‌ها، نهادها، خانواده، فضای عمومی و ... به نظامی که بر روابط اجتماعی دو جنس حاکم است، شکل می‌دهند.

۲) بُعد چشم‌انداز ارتباطی: لور برنی، زنان و زنانگی را هم‌چون محصول رابطه اجتماعی با مردان می‌داند، بنابراین ممکن نیست که یک جنس بدون رجوع به جنس دیگر مطالعه شود.

۳) وجود رابطه قدرت: به نظر لور برنی، ارزش‌گذاری نظام‌مند مذکر به ضرر مؤنث وجود دارد. به علاوه یک نظام هنجاری وجود دارد که انحراف از جنسیت را تنبیه می‌کند؛ برای مثال برای یک مرد امکان ندارد که بدون تمسخر دیگران لباس زنان را

بیپوشد، یا این که قابل فهم نیست که زنی نخواهد بچه دار شود. داشتن روابط جنسی متعدد برای مردان ارزش تلقی می شود و بر عکس زنانی که روابط جنسی متعدد دارند، تحقیر می شوند.

۴) گرهگاه: جنسیت در برگزیده دیگر روابط قدرت هم چون طبقه، نژاد و گرایش جنسی است. برای فهم آن چه افراد قرار گرفته در تقاطع، چندین نوع تبعیض از سر می گذرانند، باید نگاه تک عاملیتی را کنار گذاشت و به این پرسش پاسخ داد که چگونه جنسیت در کنار دیگر ساختارهای نابرابر ساز، راه طرد و سرکوب را هموارتر می کند (گرنشاول، ۱۹۸۹). در واقع تعلق افراد به گروه های اجتماعی، قومی، مذهبی، نژادی، و جنسی و جنسیتی متفاوت، موجب کنش و واکنش روابط اجتماعی با یکدیگر می شود که در تحلیل نابرابری علیه زنان باید دیده شوند.

درک این نکته مهم است که نظم جنسیتی «با تحمیل دیدگاهی جهان شمول از سلطه حمایت می کند و جایگاه سلطه گران را بدیهی می نمایاند و در نهایت نظم جنسیتی را چونان نظم طبیعی جلوه می دهد. نظم جنسیتی برساخته ای فرهنگی است و عیناً در ذهنیت عاملان اجتماعی نهادینه می شود و به شکل بخشی از نظم طبیعی چیزها جلوه می یابد» (ناصری راد، ۱۴۰۰، ۵).

با آن که اولین بار بورديو اصطلاح نظم جنسیتی را در حدود ۱۹۹۰ به کار برد اما کانل بود که کوشید تعریف دقیقی از نظم جنسیتی و انواع زنانگی و مردانگی ارائه دهد. او نظم جنسیتی را الگوهای روابط قدرت بین مردانگی و زنانگی در سراسر جامعه می نامد که بر اساس تعامل چند ساختار به وجود می آید: کار (تقسیم جنسی کار در خانه و بازار کار)، قدرت (اقتدار، خشونت، ایدئولوژی در نهادها و دولت) و تعلق روانی (مناسبات شخصی، خانوادگی / جنسی). به گونه ای که روابط جنسیتی در این سه حوزه جامعه به اجرا در می آید، در سطح جامعه و به صورت سلسله مراتبی خاص ساختار می یابد و به یک اصل تعریف کننده معطوف است: سلطه مردان بر زنان (گیدنز و بردسال، ۱۳۸۶، ۱۷۴). کانل توضیح می دهد که اساس نظم جنسیتی، فرودستی زنان

است اما همه مردان جایگاه یکسانی ندارند. در رأس سلسله مراتب جنسیت، مردانگی هژمونیک قرار دارد که با ناهمجنس گرایی، اقتدار و قدرت جسمانی مشخص می‌شود. در مرحله بعدی قدرت، مردانگی همدست قرار دارد که مردان این رده، خصوصیات برجسته مردانگی هژمونیک را ندارند ولی به اشکال مختلف (مانند توانمندی سیاسی، نابرابری فرصت، ارتقای شغلی و دستمزدها در بازار کار و کار خانگی بی‌مزد زنان) از نظام پدرسالاری سود می‌برند. در پایین‌ترین مرتبه مردان، مردانگی‌های فرودست قرار دارند. این نکته مهم است که بعضی مردان، بسته به جایگاهشان در سلسله مراتب مادی، امتیاز بیش‌تری از مردسالاری می‌گیرند، بعضی کم‌تر.

کانل همه انواع زنانگی را در موقعیت‌های فرودست مردانگی هژمونیک قرار می‌دهد. یکی از شکل‌های زنانگی یعنی زنانگی مؤکد، مکمل مهم مردانگی هژمونیک است. زنانگی مؤکد، زن مطلوب مردسالاری است، زنی که به جای مهارت فنی، شخصیتی اجتماعی و خوش‌برخورد دارد و سعی می‌کند با جملات زیبا، دل اطرافیان را به دست آورد. او در روابط عاشقانه، شکننده، حساس و زودرنج است. به‌طور کلی، آماده و مایل به ازدواج و فرزندآوری است. «این زنانگی تابع منافع و امیال مردان است که مشخصه آن فرمانبرداری و دلسوزی و پرستاری و همدلی است که در زنان جوان به پذیرایی جنسی و در زنان سالخورده حاکی از مادری است. در انتهای هرم قدرت، زنانگی‌های فرودستی وجود دارند که از نسخه زنانگی مؤکد سر می‌پیچند و در برابر عرف و قراردادهای رایج می‌ایستند نظیر فمینیست‌ها، پیردخترها، قابله‌ها، جادوگرها، روسپیان و کارگران یدی که مجالی برای سخن نمی‌یابند و تجربه‌های آنها مسکوت نگه داشته می‌شود» (کیدنز و بردسال، ۱۳۸۶، ۱۷۶).

البته بعدتر کانل و دیگران بحث انواع زنانگی را تکمیل کرده و نوع زنانگی تلفیقی را پیشنهاد می‌دهند که در میانه دو نوع زنانگی سازگار و مقاومت‌پیشه قرار دارد و ترکیبی از هر دو است؛ زنان در این وضعیت ممکن است ظاهر یا رفتار زنانه داشته باشند اما هم‌زمان در حوزه‌های عمومی و تحصیل و کار، استقلال و عاملیت بیشتری نشان دهند. زنانگی تلفیقی نه صرفاً مردسالارانه است و نه کاملاً برابرخواهانه؛ بلکه زنان برای حفظ امتیاز و مشروعیت اجتماعی، عناصر گوناگون را ترکیب می‌کند. به تعبیر کانل و مسر اشمیت (۲۰۰۵) این نوع

تلفیق به بازتولید هژمونی مردانه کمک می‌کند و هم‌زمان امکان‌های جدیدی برای سوژگی زنان فراهم می‌سازد.

کانل در توضیح همراهی زنان و مردان با هنجارهای غالب مردسالارانه اشاره می‌کند که نظام مردسالاری در ازای چنین همراهی‌ای، به افراد (اعم از زن و مرد) پاداش می‌پردازد. بنابر نظریه «سود سهام عاید از مردسالاری»، همدستی و همراهی برخی زنان با نظام مردسالار دست‌کم می‌تواند سه دلیل داشته باشد: یکی، بهره‌مند شدن آن‌ها از مزایای مردسالاری است (مثلاً حفظ رابطه با مرد زندگی‌شان یا توفیق در ازدواج که در جامعه مردسالار، عموماً هم‌چون محافظی برای زن به مثابه «ناموس» محتاج به حمایت در نظر گرفته می‌شود)؛ دلیل دیگر، ترس و دوری جستن از همان شرم و استهزای ناشی از ناهنجار تلقی شدن در جمع همالان‌شان و سوم، نقش «جامعه‌پذیری جنسیتی» و به تبع آن درونی‌سازی ایدئولوژی جنسیتی غالب در جامعه و فرهنگ توسط چنین زنانی است (عابدینی فرد، ۱۳۹۹).

اکثریت زنان، ناآگاهانه و یا به‌ناچار، موقعیت سرکوب‌شده را می‌پذیرند. زنان به دلیل نوع جامعه‌پذیری خود که آن‌ها را مطیع و مناسب عرصه خصوصی تربیت می‌کند با هنجارهای اجتماعی هم‌نواتر هستند؛ حتی وقتی این هنجارها آن‌ها را در موقعیت فرودست قرار می‌دهد. بدون شک، زنان طبقه فرادست و متمول، برای نه گفتن به این انتظارات مردسالارانه اختیار عمل بیش‌تری دارند اما زنان طبقه محروم از قدرت چانه‌زنی کم‌تری برخوردارند و مقابله، عواقب شدیدتری برای آنان به دنبال دارد. اگرچه فارغ از تفاوت‌ها می‌توان گفت برخی از انتظارات و نقش‌های تعیین‌شده برای تمامی زنان مشترک است، از جمله مادری، نجابت، زیبایی. زنان ناچارند در طول زندگی خود بارها بسنجند کجا بهتر است با ساختار مردسالارانه و انتظارات جنسیتی کنار بیایند و کجا علایق خود را با پرداخت بهای تمسخر، نارضایتی و حتی طرد پیگیری کنند (عابدینی فرد، ۱۳۹۹).

با مرور مفاهیم ذکرشده در این جا، درمی‌یابیم چگونه نظم جنسیتی خود را چون نظمی طبیعی بازنمایی می‌کند تا آن‌جا که به چالش کشیدن نظم جنسیتی مردسالارانه مستلزم بازاندیشی در بسیاری از آموخته‌ها و رفتارهای روزمره است. با این حال زنان در



این نظم جنسیتی منفعل و دست‌بسته عمل نمی‌کنند. کاندیوتی^۱ به تجزیه و تحلیل استراتژی‌های زنان در مواجهه با انواع پدرسالاری پرداخته است:

«زنان درون مجموعه‌ای از محدودیت‌ها، استراتژی‌ای را تعیین می‌کنند که آن را چانه‌زنی پدرسالارانه^۲ می‌نامم و ممکن است بسته به طبقه، کاست و قومیت، اشکال متفاوتی به خود بگیرد [...] هدف از این اصطلاح نشان‌دادن وجود مجموعه‌ای از قوانین و نسخ است که روابط جنسیتی را تنظیم می‌کنند و هر دو جنس خود را با آنها وفق می‌دهند و می‌پذیرندشان و در عین حال ممکن است محل منازعه قرار گیرند، از نو تعریف شوند و درباره آنها مذاکره صورت گیرد. این چانه‌زنی‌ها بر امکان بروز و اشکال مختلف مقاومت فعال یا منفعل زنان در برابر سرکوب نیز تأثیر می‌گذارند. به علاوه چانه‌زنی‌های پدرسالارانه ماهیتی جاودان یا تغییرناپذیر ندارند، بلکه پذیرای تغییرات تاریخی‌ای هستند که حیطه‌های جدیدی از ستیز و مذاکره مجدد را در روابط بین دو جنس می‌گشایند» (کاندیوتی، ۱۳۹۸).

مفهوم چانه‌زنی با پدرسالاری کاندیوتی با مفهوم زنانگی تلفیقی در نظریه کانل هم‌راستا می‌شود. چون زنان باید در موقعیت‌های مختلف بسنجند کجا با انتظارات از زنانگی بهنجار همراه شوند و کجا برای پیشبرد اهداف شخصی خود مقاومت پیشه کنند و در میان نظم جنسیتی مسلط، راهی برای بهترکردن شرایط خود جست‌وجو می‌کنند. هرچند یادآوری این نکته مهم است که تمرکز اصلی در این پژوهش نه بر کنش‌های دانشجویان بلکه بر درک آنان از محدودیت‌های ساختاری، نهادی و عرفی حاکم بر دانشگاه است که به کنش‌های آن‌ها جهت می‌دهد.

۳. روش

رویکرد روش‌شناختی پژوهش حاضر، رویکردی کیفی است. «روش‌های کیفی بیشتر با توصیف‌های استدلالی، کشف معناها و تفسیرهای کنشگران اجتماعی سروکار دارند» (بلیکی، ۱۳۸۴، ۳۰۱). از آن‌جا که در پرسش‌ها و اهداف اصلی پژوهش حاضر به دنبال

1. Kandiyoti

2. Bargaining with Patriarchy

فهم دانشجویان دختر نسبت به ساختار و مناسبات جنسیتی مسلط در دانشگاه هستیم، رویکرد کیفی ظرفیت‌های غنی‌تر و وسیع‌تری را در اختیار محققان می‌گذارد. ما در این پژوهش مطابق نمونه‌گیری نظری و با توجه به پرسش‌های اصلی تحقیق، به نمونه‌گیری از مکان و اشخاص یعنی دانشگاه و دانشجویان می‌پردازیم؛ این نوع نمونه‌گیری بر مفهوم مقایسه استوار است تا امکان کشف گوناگونی‌ها را به حداکثر برساند (ن.ک به استراوس و کربین، ۱۳۹۰، ۲۱۹). تلاش شده تا در انتخاب مشارکت‌کنندگان (دانشجویان) به تنوع و پراکندگی آنان از لحاظ مقطع تحصیلی (کارشناسی و تحصیلات عالی)، تنوع رشته‌های گوناگون تحصیلی و دانشگاه‌های آن‌ها در تهران و خارج از تهران، دانشگاه‌های برخوردارتر و کم‌برخوردارتر توجه شود.

در این پژوهش ابزار اصلی گردآوری اطلاعات مصاحبه عمیق نیمه‌ساخت یافته و در مواردی برگزاری بحث‌های گروهی متمرکز با دانشجویان است. داده‌های این پژوهش طی سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ از میان ۴۳ دانشجوی دختر در ۹ دانشگاه کشور (دانشگاه تهران، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه اراک، دانشگاه بوعلی سینا، دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشگاه مازندران، دانشگاه ایلام) جمع‌آوری شده‌اند. در انتخاب دانشگاه‌ها کوشش شد بیش‌ترین تنوع در رتبه‌بندی و امکانات مرتبط با مرکز/پیرامون در نظر گرفته شود. تلاش شد فهم زنان دانشجویان مناسبات جنسیتی حین فرایند تحصیل در دانشگاه صورت‌بندی شود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل تماتیک (تحلیل مضمون) استفاده شد. «مضمون» الگویی است که در داده‌ها یافت می‌شود و حداقل به توصیف و سازماندهی مشاهدات می‌پردازد و حداکثر، جنبه‌هایی از پدیده را تفسیر می‌کند (کمالی، ۱۳۹۷). تحلیل مضمون در شش گام و سه مرحله تجزیه و توصیف متن؛ تشریح و تفسیر متن؛ ترکیب و ادغام متن انجام می‌شود. مراحل تحلیل مضمون عبارتند از: آشنایی با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضمون‌ها، بازبینی مضمون‌ها و تعریف و نام‌گذاری مضمون‌ها. در این نوع تحلیل، سعی بر این است که از مضامین پایه‌ای که آشکار و مصرح هستند به سوی مضامین انتزاعی‌تر و کلی‌تر حرکت شود تا به مضمون اصلی متن دست پیدا کنیم (کمالی، ۱۳۹۷).

در این پژوهش برای سنجش روایی از دو شیوه توصیف غنی و ثبت دقیق مصاحبه‌ها استفاده شد. در فرایند هر مصاحبه، محقق اصلی هدایت مصاحبه را به عهده داشت، در کنار آن دستیاران پژوهش (شقایق یوسفی مقدم، سمیرا یزدان‌پناه و فردوس شیخ‌الاسلام) یادداشت‌های تکمیلی را می‌نوشتند. پس از هر مصاحبه، محقق اصلی و دستیاران یادداشت‌های خود را با هم مقایسه می‌کردند و ضمن گفتگو و بحث، سوابق و حواشی هر مصاحبه را به دقت ضبط می‌کردند.

به عنوان روش دوم ارزیابی روایی، از خانم دکتر فاطمه موسوی ویایه به‌عنوان یکی از پژوهشگران حوزه مطالعات جنسیت درخواست شد تا کدگذاری مصاحبه‌ها و مضامین استخراج‌شده را سنجش و داوری کند. وی کدهای اولیه و مضامین فرعی و اصلی تحقیق را تأیید کرد و در زمینه مقوله‌بندی پیشنهادهای ارائه کرد. مشخصات عمومی پاسخگویان با اسامی مستعار در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱. مشخصات عمومی پاسخگویان پژوهش

| ردیف | نام | سن | رشته | دانشگاه | محل سکونت والدین | تاریخ مصاحبه |
|------|--------|----|--|------------------|------------------|-----------------|
| ۱ | حلما | ۲۶ | فوق‌لیسانس جامعه‌شناسی، لیسانس حقوق | دانشگاه تهران | تهران | ۱۴ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۲ | وحیده | ۲۳ | فوق‌لیسانس مطالعات جوانان | دانشگاه تهران | تهران | ۱۳ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۳ | سارا | ۲۳ | لیسانس شهرسازی | دانشگاه تهران | تهران | ۲۱ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۴ | مریم | ۲۳ | لیسانس مهندسی انرژی | دانشگاه امیرکبیر | کرج | ۲۸ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۵ | شیرین | ۲۳ | مکانیک | دانشگاه امیرکبیر | رشت | ۲۰ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۶ | فریبا | ۳۳ | دکترای شیمی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۱۶ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۷ | نازنین | ۲۴ | ارشد میکروبیولوژی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۵ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۸ | شیرین | ۲۷ | ارشد ریاضی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۱۳ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۹ | آرزو | ۳۰ | ارشد جامعه‌شناسی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۱۴ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۱۰ | ظاهره | ۲۳ | مهندسی برق | دانشگاه ایلام | ایلام | ۷ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۱۱ | نفیسه | ۲۹ | ارشد زبان‌شناسی، لیسانس مهندسی برق | دانشگاه ایلام | ایلام | ۱۹ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۱۲ | مهلا | ۲۵ | ارشد بیوشیمی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۷ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۱۳ | کژال | ۲۱ | برق | دانشگاه تهران | تهران | ۲۱ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۱۴ | هاجر | ۳۴ | دکتری فلسفه اسلامی | دانشگاه ایلام | ایلام | ۱۴ اسفند ۱۳۹۹ |
| ۱۵ | زهره | ۲۵ | ارشد اقتصاد توسعه | دانشگاه ایلام | اطراف اصفهان | ۲۹ فروردین ۱۴۰۰ |



| ردیف | نام | سن | رشته | دانشگاه | محل سکونت والدین | تاریخ مصاحبه |
|------|------------|----|----------------------------|---------------------------|------------------|------------------|
| ۱۶ | پرنیان | ۲۲ | انرژی+صنایع | دانشگاه امیرکبیر | مهرشهر کرج | ۱۱ خرداد ۱۳۹۹ |
| ۱۷ | سلمه | ۲۴ | پزشکی | دانشگاه ایران | سراوان | ۱ اردیبهشت ۱۴۰۱ |
| ۱۸ | غزاله | ۲۰ | فیزیک | دانشگاه ایلام | شیراز | ۲۲ اردیبهشت ۱۴۰۰ |
| ۱۹ | الهام | ۲۲ | دانشجوی مهندسی کامپیوتر | دانشگاه بوعلی سینا | همدان | ۱۸ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۲۰ | مرجان | ۲۲ | مهندسی صنایع | دانشگاه بوعلی سینا | اهواز | ۱۸ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۲۱ | مینا | ۲۱ | مهندسی کامپیوتر | دانشگاه بوعلی سینا | همدان | ۱۸ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۲۲ | سیمین | ۲۵ | کارشناسی ارشد علوم اجتماعی | دانشگاه مازندران | ساری | ۹ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۲۳ | غزل | ۳۵ | دانشجوی دکترا | دانشگاه تهران | ---- | ۱۳۹۹ |
| ۲۴ | بهار | ۲۵ | کارشناسی ارشد روان شناسی | دانشگاه بوعلی سینا | پاوه کردستان | ۱۸ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۲۵ | سامیه | ۲۵ | کارشناسی ارشد مدیریت دولتی | دانشگاه سیستان و بلوچستان | ایران شهر | ۲۰ فروردین ۱۳۹۶ |
| ۲۶ | ساناز | ۱۹ | کارشناسی علوم تربیتی | دانشگاه سیستان و بلوچستان | زابل | ۲۱ فروردین ۱۳۹۶ |
| ۲۷ | شریفه | ۲۳ | کارشناسی اقتصاد | دانشگاه سیستان و بلوچستان | ایران شهر | ۲۱ فروردین ۱۳۹۶ |
| ۲۸ | فاطمه | ۱۹ | کارشناسی مردم شناسی | دانشگاه سیستان و بلوچستان | چابهار | ۲۱ فروردین ۱۳۹۶ |
| ۲۹ | ساینا | ۲۸ | دکتری مهندسی شیمی | دانشگاه سیستان و بلوچستان | شیراز | ۲۱ فروردین ۱۳۹۶ |
| ۳۰ | لاله | ۲۲ | مهندسی برق | دانشگاه اراک | اهواز | ۱۶ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۱ | سیما | ۲۳ | مهندسی شیمی | دانشگاه اراک | اراک | ۱۶ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۲ | زهرا | ۲۲ | روان شناسی | دانشگاه اراک | اراک | ۱۷ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۳ | عاطفه | ۲۱ | روان شناسی | دانشگاه اراک | مشهد | ۱۷ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۴ | سارا | ۲۲ | علوم سیاسی | دانشگاه مازندران | تهران | ۱۰ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۵ | الهام | ۲۱ | علوم سیاسی | دانشگاه مازندران | ساری | ۱۰ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۶ | فاطمه زهرا | ۲۴ | کارشناسی ارشد علوم تربیتی | دانشگاه مازندران | بابلسر | ۹ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۷ | زینب | ۲۵ | کارشناسی ارشد علوم اجتماعی | دانشگاه مازندران | بابلسر | ۹ اسفند ۱۳۹۵ |
| ۳۸ | مانده | ۲۴ | کارشناسی ارشد حقوق | دانشگاه شهید بهشتی | تهران | خرداد ۱۳۹۸ |
| ۳۹ | مهناز | ۲۶ | مترجمی انگلیسی | دانشگاه اراک | اراک | اسفند ۱۳۹۵ |
| ۴۰ | نگین | ۲۲ | مهندسی کامپیوتر | دانشگاه بوعلی سینا | همدان | اسفند ۱۳۹۵ |
| ۴۱ | زینب | ۳۷ | دکتری علوم اجتماعی | دانشگاه تهران | تهران | ۱۴۰۰-۱۳۹۹ |
| ۴۲ | غزال | ۳۵ | دانشجوی دکتری | دانشگاه تهران | ---- | ۱۴۰۰-۱۳۹۹ |
| ۴۳ | هدی | ۲۵ | کارشناسی | دانشگاه تهران | ---- | ۱۴۰۰-۱۳۹۹ |

۴. یافته‌ها

با تحلیل مصاحبه‌ها، کدهای اولیه و مضامین فرعی به دست آمدند که آن‌ها را در چهار بُعد دسته‌بندی کرده‌ایم: ۱. تجربه زیسته در کلاس درس؛ ۲. تعامل با بروکراسی دانشگاه؛ ۳. مشارکت در شکل‌های دانشجویی؛ ۴. تفکیک جنسیتی.

۴-۱. تجربه زیسته دختران در کلاس درس

در کنار تجربه عمومی دانشجویان از کلاس درس، درباره فهم آن‌ها از مناسبات جنسیتی ضمنی حین تعامل با استاد، چند مضمون استخراج شد که شامل تبعیض در کلاس درس با سلب انگیزه و محدودیت‌های ارتباطی و بازتولید روابط نابرابر قدرت در فضای دانشگاهی است که به دانشجویان دختر احساس نادیده گرفته شدن می‌دهد.

۴-۱-۱. تبعیض در کلاس درس

اغلب فضاهای دانشجویی در ایران مختلط هستند و مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر مواردی از تبعیض و تفاوت رفتار استاد با دانشجویان دختر و پسر را روایت کرده‌اند. یافته‌های پژوهش فکوهی (۱۳۹۹) نیز نشان می‌دهد از نظر بسیاری از دانشجویان دختر، وجود شرایط آزادتر و مناسب‌تر برای روابط دانشجویان پسر و استادان (که اغلب مرد هستند) سبب برخورداری آنان از موقعیت‌های ممتازتری است که دختران از آن‌ها محروم‌ترند (فکوهی، ۱۳۹۹، ۴۱۳). برخی از دانشجویان نیز از رفتارهای متناقض اساتید سخن می‌گویند؛ یعنی نادیده گرفتن دختران و سهل‌گیری در مقابل پسران. زینب دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی دانشگاه مازندران در این باره می‌گوید:

اساتید در کلاس خیلی راحت پسرها را با اسم کوچک صدا می‌زنند و شوخی می‌کنند؛ اما همان استاد موقع صدا زدن یک خانم می‌گوید ببخشید! فامیلی شما در خاطر من نیست؛ با لحنی که یعنی تو دیده نمی‌شوی.

به نظر سیمین دانشجوی رشته جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران، اساتید اجازه صحبت کردن درباره مقولات جنسیتی را به دانشجو نمی‌دهند. برخی دانشجویان از نادیده‌انگاری توانایی‌های دختران و بی‌اعتمادی به دانشجویان دختر در مقایسه با پسران انتقاد می‌کنند؛ این امر به‌ویژه در انتخاب دانشجویان ممتاز به‌عنوان استاد حل تمرین خود را نشان می‌دهد؛ البته به‌گفته برخی از دانشجویان، پسران دانشجو نیز کم‌تر پذیرای دختران



به‌مثابه استاد حل تمرین هستند. الهام دانشجوی کامپیوتر دانشگاه بوعلی سینا که استاد حل تمرین در برخی از درس‌هاست، در این باره می‌گوید:

احساس می‌کردم که برخی از اساتید به دختران اعتماد نمی‌کنند؛ یعنی قبل از خودم خیلی یادم نمی‌آید که دختری تی ای [استاد حل تمرین] باشد. به پسرها بیش‌تر اعتماد دارند.

برخی مشارکت‌کنندگان به‌ویژه در دانشگاه‌های خارج از تهران بیان می‌کردند که در سال‌های اول دانشگاه، مشارکت دختران در کلاس کم‌تر است، چرا که از اعتماد به نفس کم‌تری برخوردارند و از تمسخر پسران نگران‌اند. به نظر غزاله، دانشجوی فیزیک دانشگاه ایلام، اساتید بین دانشجویان دختر و پسر فرقی نمی‌گذارند:

دخترها خیلی کم‌تر از آقایون هستن و اعتماد به نفس صحبت کردن رو ندارن. معمولاً خیلی کم صحبت می‌کنن. خودم اون اوایل وقتی استاد سؤال می‌پرسید حتی اگر بلد بودم جواب نمی‌دادم. تا با خودم کلنجار می‌رفتم که بگم یا نگم، آقایون جواب می‌دادن. یکی از استادها مون بهمون مجال می‌داد واسه حرف زدن. می‌گفت حالا که دستت رو بلند کردی، اگر اشتباه باشه هم بیا توضیح بده. بعضی‌ها واقعاً از فرصت‌هایی که استادها می‌دادن استفاده می‌کردن یا با گذشت زمان ترس شون می‌ریخت و مشارکت می‌کردن. اما بیش‌تر بچه‌ها هیچ‌وقت نمی‌تونستن توی بحث‌ها شرکت کنن.

البته باید توجه داشت که اعتماد به نفس نیز مقوله‌ای اجتماعی- فرهنگی است که در بطن فرایند جامعه‌پذیری و پرورش مهارت‌های ارتباطی شکل می‌گیرد. اعتماد به نفس کم‌تر دختران در کلاس درس مورد انتظار است چرا که آنان عمدتاً در محیط‌هایی پرورش یافته‌اند که از زنان انتظار می‌رود کم‌تر در جمع اظهار نظر کنند و در بیان نظرات خود فروتن باشند، هرچند این موضوع در نسل جوان‌تر رو به کاهش است و برخی از اساتید نیز به این نکته توجه دارند و دختران دانشجوی را به تعامل بیش‌تر در کلاس درس تشویق می‌کنند.

با وجود استادان خوبی که به دانشجویان انگیزه می‌دهند، با این حال بخشی از دختران دانشجوی از اساتیدی صحبت می‌کنند که به ناامیدی در میان دختران دامن می‌زنند. فاطمه‌زهره دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی در دانشگاه مازندران می‌گوید:

اساتید به دانشجو پروبالی نمی‌دهند؛ بیش‌تر می‌گویند شما زنان نهایتاً باید بروید کهنه‌شوری؛ این حرف‌ها انگیزه آدم را می‌گیرد. من واقعاً احساس می‌کنم و قتم تلف می‌شود. این بی‌انگیزگی در من افسردگی به وجود آورده.



حاکمیت نگرش‌های مردسالارانه در میان برخی از اساتید و تأکید بر جهان‌های جداگانه زنانه و مردانه، به این مسئله دامن می‌زند. سیما دانشجوی رشته مهندسی شیمی در دانشگاه اراک در این باره می‌گوید:

بعضی از اساتید می‌گویند اصلاً دخترها برای چه آمده‌اند درس بخوانند؛ شما دخترها باید برگردید خانه‌هایتان و ظرف‌هایتان را بشوید!

به گفته مشارکت‌کنندگان پژوهش، برخی از اساتید به کلیشه‌های جنسیتی در مورد زنانه/مردانه بودن مشاغل و به تبع آن رشته‌های تحصیلی باور دارند و نظرات خود را بی‌محابا در کلاس ترویج می‌کنند. مرجان دانشجوی رشته مهندسی شیمی در دانشگاه مازندران است. او درباره سرزنش دختران دانشجوی رشته‌های فنی از سوی برخی اساتید می‌گوید:

می‌گویند برخی رشته‌ها مثل مکانیک و عمران، برای زنان مناسب نیستند؛ با روحیاتشان سازگاری ندارد. خب چرا اساتید چنین حرفی می‌زنند؟

سلمه دانشجوی رشته پزشکی دانشگاه ایران توضیح می‌دهد که چگونه زنانه/مردانه کردن رشته‌ها و مشاغل از سوی برخی از اساتید ترویج می‌شود:

[به یکی از اساتیدم] گفتم: می‌شه من یک بار پیام سر عمل جراحی مغز، شاید بهش علاقه‌مند بشم؟ گفت: اگر می‌خواهی مرد بشی و تمام زنانگیت رو بگذاری کنار، بیا انتخابش کن. وگرنه من به هیچ زنی این رشته رو پیشنهاد نمی‌دم. ارتوپدهامون هم همین‌ه. استاد ارتوپد خانوم ما خیلی کم داشتیم. دو تا بودن فقط.

داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که برخی از اساتید در سخنان خود کلیشه‌های جنسیتی را ترویج می‌کنند و به دانشجویان دختر پیام‌هایی می‌دهند که این رشته‌ها و مشاغل با شخصیت و ویژگی‌های زنانه آنان متناسب نیست. این‌گونه نگرش‌ها موجب می‌شود که دانشجویان دختر احساس کنند در دانشگاه‌ها به‌طور کامل از فرصت‌های برابر برخوردار نیستند.

۴-۱-۲. بازتولید فرودستی زنان در مواجهه با استاد

با وجود افزایش حضور دختران در دانشگاه، هم‌چنان اکثریت استادان مرد هستند و به نظر می‌رسد تأکید دانشگاه بر تفکیک جنسیتی، برخی از استادان را از ارتباط با دختران دانشجوی بر حذر می‌دارد و امکان یک ارتباط سالم و انسانی را مخدوش می‌سازد. این

نکته در دانشگاه‌های خارج از تهران که فرهنگ مردسالار عمیق‌تر است، مصداق بیش‌تری می‌یابد. نفیسه دانشجوی مهندسی برق دانشگاه ایلام روایت می‌کند:

ما اصلاً جرأت نداشتیم که حتی یک بحث امتحان یا یک بحث جزئی را با اون‌ها در میان بگذاریم. خیلی ارتباط بدی بود، خیلی خشک و بد رفتار می‌کردند. مخصوصاً برام جالبه که با خانم‌ها، حالا ما شش تا دختر بودیم و ۲۲ یا ۲۳ تا پسر، خیلی با ما رفتار بدتری بود. همه‌اش یک فاصله‌ای که کلاً سمت‌شان نرویم. خب توی ذوق می‌خورد.

برخی دختران دانشجو اشاره می‌کنند که فعالیت علمی بین استاد مرد و دانشجوی زن کم‌تر انجام می‌شود چون اساتید نیز از اختلاط نگران‌اند. از یک سو فضای فرهنگی - ارزشی دانشگاه مخالف یا نگران اختلاط است از سوی دیگر مردانه‌بودن کادر علمی، دایره انتخاب دانشجویان دختر را کوچک و محدود می‌کند. این محدودیت‌ها در بزنگاه‌هایی چون انتخاب استاد راهنما و مشاور، به رخ کشیده می‌شود. درگیر شدن در لابی‌های مردانه و ارتباط نزدیک با اساتیدی که اکثریت آن‌ها مردان هستند، پسران را برای طی کردن مسیرهای آینده علمی و شغلی نیز مجهزتر از دختران می‌کند، در حالی که از این نظر همیشه برای دختران موانع فرهنگی وجود دارد؛ غزل دانشجوی دانشگاه تهران روایت می‌کند:

اکثریت اساتید مرد هستند و برای هر مورد کوچکی از مسائل کلاسی تا پروژه مشترک گرفتن با استاد و مسائل تشکلی که مرتبط با استادها می‌شود پسرها جلو می‌افتادند و با اساتید ارتباط می‌گرفتند و با آن‌ها رفاقت می‌کردند و عملاً میدانی برای دخترها نمی‌ماند؛ خصوصاً در آن زمان یادم می‌آید مدیر گروه و اساتید رشته ما مردان جوان بودند و این ماجرا و تفاوت بین همکلاسی‌های رشته ما خیلی برجسته بود. الان نتیجه آن شرایط را می‌بینیم؛ مثلاً یکی از پسرها که درس خوان هم بود، از لحظه ورود به دانشگاه چسبیده به یکی دو تا از اساتید، الان مدتی است که در دانشکده خودمان استاد شده است. چنین شرایطی برای ما دخترها [حتی اگر می‌خواستیم] هم ناممکن بود.

نفیسه دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه ایلام که پیش از آن در رشته مهندسی برق از همین دانشگاه فارغ‌التحصیل شده است، می‌گوید این شکل از تبعیض و طرد دانشجوی دختر را در دانشکده فنی تجربه کرده است:

روابط دوستانه بین اساتید آقا و دانشجویهای پسر که خیلی وجود دارد. بعضی از اساتید آقا زیاد تمایلی به روابط علمی با دانشجویان خانم نداشتند. احساس می‌کردیم ما دخترها که در کلاس نشسته‌ایم یک سری زن‌هایی هستیم که وارد دانشگاه شده‌ایم و داریم درس می‌خوانیم.



در روایت نفیسه علاوه بر محدودیت روابط استاد با دانشجویان بر مبنای جنسیت، نکته دیگری وجود دارد؛ تعاملات میان استاد و دانشجو به نحوی پیش می‌رود که گویی زنان در دانشگاه «جنس اضافی» (تقویان، طاهری‌کیا و پورمیرغفاری، ۱۳۹۷، ۱۴۴) و زینت‌المجالس محسوب می‌شوند. نفیسه احساس خود در مورد این حاشیه‌بودگی را با جمله «انگاری که ما یک سری زن‌هایی هستیم که وارد دانشگاه شده‌ایم» نشان می‌دهد اما در نگاه عمیق‌تر، این برخوردها بازنمای جایگاه زنان در مناسبات جنسیتی است. زنان تحصیل می‌کنند اما تحصیلات دانشگاهی آن‌ها لزوماً به معنای گشودگی فرصت‌های اقتصادی - اجتماعی بیش‌تر برای آنان و تغییر نقش‌های جنسیتی نیست.

رابطه سلسله‌مراتبی و جایگاه فرادست/ فرودست استاد - دانشجو، موقعیتی را به وجود می‌آورد که برخی از اساتید برای اغراض شخصی یا پیشرفت حرفه‌ای از آن سوء استفاده می‌کنند. به‌عنوان مثال دانشجویان را وادار می‌کنند که با نام استاد مقاله بنویسند، کتاب ترجمه کنند و ...، این نوع سوء استفاده می‌تواند شامل دانشجویان دختر و پسر گردد. اما گاه برخی از اساتید از موقعیت خود برای کسب الطاف جنسی از دختران دانشجو سوء استفاده می‌کنند. رابطه استاد - دانشجو در محیط دانشگاه مبتنی بر سلسله‌مراتب قدرت/ ارزش است. آلیسون فیپس^۱ (۲۰۱۸) روابط قدرت/ ارزش را روابطی می‌داند که هم‌زمان منعکس‌کننده و تداوم‌گر سایر روابط مانند جنسیت، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، روابط و مناسبات سازمانی و به‌تبع، شبکه روابط قدرت است و البته به آن‌ها نیز تقلیل نمی‌یابد (فیپس، ۲۰۱۸، به نقل از: کامل، ۱۴۰۱، ۳۲).

در سلسله‌مراتب قدرت در دانشگاه، استاد مهم‌تر از دانشجو دانسته می‌شود و دانشگاه هرگونه اتهام به استاد را نادیده می‌گیرد یا انکار می‌کند. در قوانین ایران با وجود پیش‌بینی مجازات سنگین برای تجاوز، شیوه رسیدگی به دعوای تجاوز و نحوه اثبات آن (چهار شاهد مرد عادل) و رویه‌های دادرسی، امکان طرح دعوی تجاوز را مشکل ساخته است و در کنار آن، اشکال دیگر آزار جنسی مانند آزار کلامی، لمس ناخواسته و ... بی‌اهمیت دانسته می‌شود. برخی دانشجویان تأکید داشتند که این نوع سوء استفاده یا درخواست استاد از دانشجو، شایع است؛ اما اغلب دانشجویان جرأت گفت‌وگو در

1. Alison Phipps

این باره را ندارند. به نظر می‌رسد برخی اساتید مرد از فقدان اعتماد به نفس زنان دانشجو آگاهی کامل دارند و از آن بهره‌برداری می‌کنند. تفاوت سنی هنگامی که در تقاطع با جایگاه دانشجویی - استادی قرار می‌گیرد، به زیان زنان و به سود مردان عمل می‌کند.

مهلا، دانشجوی مقطع ارشد دانشگاه ایلام روایت می‌کند:

این که یک استادی بخواد دید بدی به یک دانشجو داشته باشه که بابت آن بخواد نمره‌ای چیزی بده، این را هم دیده‌ام. بیش‌تر شنیده‌ام از دانشکده‌های فنی و این جور چیزها که دروس کارگاهی و اینها داشتن. حتی تعریف می‌کردند که رفته‌اند شکایت اون استاد را کرده‌اند اما می‌گفتند دانشجویهایی که با اون استاد بودند با میل خودشان بوده برای همین کسی کاری با اون استاد نداشته.

در فرهنگ تجاوز، این قربانی است که در مظان اتهام قرار می‌گیرد. «آبرو» معطوف به زنان است و بنابراین آن‌ها هرگونه آزار و آسیبی که دیده‌اند را پنهان می‌کنند تا از داغ ننگ دور بمانند. شیرین دانشجوی کارشناسی ارشد در دانشگاه ایلام با روایت تعرض یکی از استادان به دانشجویان، می‌گوید استاد متعرض را همه می‌شناسند و او هم چنان بدون هیچ ترسی به تعرضش ادامه می‌دهد:

در فرهنگ این جا همیشه سرپوش گذاشته می‌شود و طرف صلاح می‌داند که نگوید. چون اگر بگویند، اتفاق خیلی بدتری می‌افتد. یا برخورد بد خانواده‌ها انجام می‌شود و یا از چشم بقیه می‌افتد. یا می‌گویند تو چه کار کردی که این‌طور شده؟ شاید دو سه باری خودم شاهد این ماجرا بودم. می‌دیدم اساتیدی را که از موقعیت‌شان سوء استفاده می‌کردند و چیزی که من شنیدم مثلاً طرف شکایت می‌کرده، می‌گفتند خب فلانی هیئت علمی است، چه کارش کنیم؟ ازش خیلی از این شکایت‌ها آمده. تو در آن لحظه صدایش را ضبط کرده‌ای؟ ازش فیلم گرفته‌ای؟

محکوم کردن فرد قربانی، نادیده گرفتن او و پیش‌بردن امور به شیوه‌ای معمول (انگار هیچ اتفاقی نیفتاده است) توسط دانشگاه باعث می‌شود قربانی به ندرت تمایلی برای پیگیری شکایت قضایی داشته باشد. تقویان و همکاران (۱۳۹۷، ۱۳۷) در پژوهش خود پیرامون اساتید دانشگاه به این نتیجه رسیده‌اند که «روابط مدیریتی حاکم بر دانشگاه در دست مردان و بر اساس روابطی بنا شده است که مردان وضع‌کننده، تصمیم‌گیرنده و اجراکننده آن‌ها بوده‌اند. بنابراین، زنان آن‌چنان‌که مردان در دانشگاه از احساس امنیت شغلی و روابط اداری بهره می‌برند، برخوردار نیستند. آنچه به مثابه تخلف‌های اخلاقی برای مردان به حساب می‌آید، برای زنان بسیار گران تمام خواهد شد».



برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش می‌کردند که رفتار برخی از اساتید در کلاس درس با دانشجویان دختر بر اساس نوع پوشش آنان متفاوت می‌شود. در حالی که برخی از اساتید مذهبی، دانشجویان چادری را محترم‌تر می‌شمردند و با دانشجویان دختر با پوشش بازتر، رفتار کم‌تر محترمانه‌ای داشتند، برخی از اساتید دیگر به دانشجویان با پوشش مد روز توجه بیش‌تری داشتند و این را نشان می‌دادند. این رفتار دوگانه و متعارض اساتید هم‌چنان در جهت بازتولید هنجارهای مردسالارانه است که دختران دانشجو را با معیارهای ظاهری قضاوت می‌کند و در مواردی سخت‌کوشی و تلاشگری آنان در حاشیه قرار می‌گیرد. در این جا بخشی از نظم جنسیتی و دوگانه‌جذابیت زنانه/قدرت مردانه برساخت می‌شود. بنا به روایت برخی از مشارکت‌کنندگان پژوهش، در محیط دانشگاه دختران هم‌چنان با معیارهای مبتنی بر جذابیت زنانه داوری می‌شوند و فرض می‌شود که پوشش و رفتار زنان دانشجو باعث اغوای مردان از جمله استادان مرد می‌شود. به طور ضمنی، عامل وقوع آزار جنسی را اغواگری زنان و عدم رعایت معیارهای حجاب توسط آنان قلمداد می‌کنند.

زهره دانشجوی مقطع ارشد دانشگاه ایلام که جزو دانشجویان خوابگاهی دانشگاه بوده است، گستردگی آزارهای جنسی از سوی اساتید مرد را عادی تلقی می‌کند:

بعضی اساتید بودن که متفاوت برخورد می‌کردن با دخترها و پسرها. مثلاً با دخترهای چادری خوب نبودن، با [بعضی] دخترها صمیمی‌تر [بودن]. بعضی دخترها هم خودشون گرم می‌گرفتن، کارهای اساتید رو انجام می‌دادن. از نظر من که بعضی‌ها خب خودشون می‌رن طرف اساتید. بعضی دخترها برای نمره هر کاری می‌کردن.

در روایت زهره ساختار نابرابری که دریافت امتیاز و نمره توسط دختران را منوط به دسترس‌پذیری آنان می‌داند، نقد نمی‌شود بلکه رفتار دختر، بیرون از این زنجیره نگریده می‌شود و تقصیر تنها بر گردن او می‌افتد به این علت که بدن زن، تمام هویت او پنداشته می‌شود. نازنین که خود قربانی تعرض یکی از اساتیدش در دانشگاه ایلام بوده و تلاش‌هایش برای شکایت از استاد خاطی به جایی نرسیده است، می‌گوید الزاماً همه دانشجویان پیشنهاد اساتید را رد نمی‌کنند:

خیلی‌ها با این استادها رابطه برقرار می‌کردند. این طوری نبود که همه رد بکنند و افتخار می‌کردند به

این موضوع که مثلاً دوست دختر استاد فلانی هستم. کسانی که قبول می‌کردند با هم چنین کسانی وارد رابطه بشن خوب رابطه اولشان نبود و تنها رابطه‌شون هم نبود. جو رقابتی ایجاد شده بود سر این‌که توجه اساتید را به خودشان جلب کنند.

آن‌چه در روایت دانشجویان غایب است، توجه به مناسبات اقتدارگرایانه و نابرابر بین استاد و دانشجو است. زمانی که این روابط همراه با رضایت کامل و حتی پیشنهاد دانشجوست، باید به خاطر داشت که این رضایت واقعی نیست. جایگاه دانشجو مانند فردی است که برای پیشبرد مقاصد اداریش، به کارمندی پیشنهاد رشوه می‌دهد، با وجودی که پیشنهاد رشوه امری غیراخلاقی و در مواردی غیرقانونی است اما در نهایت مسئولیت با رشوه‌گیرنده است. «حتی در شرایطی که استاد و دانشجو از نظر سن، جاذبه جسمانی و موقعیت اجتماعی برابر باشند و عواطف و احساسات مشابه داشته باشند، همچنان جایگاه آنها در سلسله‌مراتب قدرت نابرابر است و قلمی که نمره دانشجو را ثبت می‌کند، فقط در دست یک نفر است و تا هنگامی که چنین است، آن‌ها دورا نمی‌توان برابر (به شمار آورد)» (دزیچ و هاکینز، ۱۳۹۹، ۸۴). تقصیر خدشه‌دار شدن رابطه حرفه‌ای استاد - دانشجو متوجه استاد است یعنی کسی که قدرت و مسئولیت را برعهده دارد.

۲-۴. رابطه چالشی با بروکراسی دانشگاه

یکی از جنبه‌های زندگی دانشجویی تعامل با نظام اداری دانشگاه است که اموری چون ثبت نام، انتخاب واحد، فارغ‌التحصیلی را انجام می‌دهد. یکی از انتقادات برخی دانشجویان متوجه ناکارآمدی نظام اداری است. یکی از بخش‌های بروکراسی اداری دانشگاه، معاونت فرهنگی است که اردوهای دانشجویی و برنامه‌های فرهنگی فوق برنامه را سازمان می‌دهد.

۱-۲-۴. سوگیری ایدئولوژیک در برنامه‌های فرهنگی

برخی دانشجویان از عدم نشاط و خمودگی فرهنگی در دانشگاه گلایه می‌کنند. این خمودگی فرهنگی و تبعیض در تخصیص برنامه‌های فرهنگی برای دختران سنگین‌تر است. فضای غم‌انگیزی که دختران دانشجو آن را توصیف می‌کنند، به‌ویژه در میان دانشجویان مهندسی و علوم پایه مانند ریاضی و فیزیک، آشکارتر بود؛ مثلاً دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا به شدت از فشارهایی که بر آن‌ها تحمیل می‌شود، گله‌مند هستند؛ مینا دانشجوی رشته کامپیوتر، وضعیت را چنین توضیح می‌دهد:



هیچ چیز خوبی نداریم؛ حتی یک اردو برای ما نمی‌گذارند؛ من از خانه فرهنگ پرسیدم هیچ برنامه تفریحی ندارید؟ گفتند: نه. مگر اردوی زیارتی بگذارند که آن هم ترمی چهل نفر از کل دانشگاه انتخاب کرده و معلوم نیست چگونه قرعه‌کشی می‌کنند.

یکی از مسائلی که دانشجویان در نقد «بی‌توجهی دانشگاه به آموزش مهارت‌های عملی» مطرح می‌کردند، غیبت اردوهای آموزشی در دانشگاه است؛ امری که به‌باور دانشجویان می‌تواند بر غنای آموخته‌های تئوریک افزوده و به آن‌ها فرصتی برای مشاهده آموخته‌ها ارائه دهد. الهام دانشجوی رشته علوم سیاسی در دانشگاه مازندران می‌گوید:

ما را به اردوهای آموزشی نمی‌برند. ما فقط تئوری می‌خوانیم؛ کار عملی بلد نیستیم.

سارا دانشجوی رشته علوم سیاسی دانشگاه مازندران نیز از تبعیض قائل شدن میان دختران و پسران در اردوهای آموزشی می‌گوید:

مثلاً اردوی بازدید از مجلس گذاشته بودند که فقط مخصوص دانشجویهای پسر رشته حقوق بود. خب چرا دانشجویهای دختر را نبردند؟ دانشجویان علوم سیاسی چرا حذف شدند؟ این تبعیض بود.

برخی از دانشجویان یکی از دلایل رخوت و خمودگی دانشگاه‌ها را وجود سوگیری‌های ایدئولوژیک می‌دانند. در نگاه این دانشجویان، بخشی از رخوت دانشجویان به دلیل نبود چشم‌انداز شغلی مناسب، وجود تبعیض‌های مختلف در دسترسی به مشاغل و جهت‌گیری‌های فرهنگی یک‌جانبه و یک‌سویه دانشگاه است. سوگیری‌هایی که با تمایلات و علائق بخش زیادی از دانشجویان در تضاد است؛ مثلاً مهنای دانشجوی رشته مترجمی زبان انگلیسی در این باره می‌گوید:

من معتقدم از سوی مسئولین دانشگاه جهت‌گیری‌های خیلی خاصی وجود دارد؛ یک سری افکار خاص تزیق می‌شود. ما کشور مذهبی هستیم؛ اما مذهب نباید همه چیز را اشباع کند. شما در کنار کار درسی باید کار فرهنگی هم انجام دهید. آیا کار فرهنگی فقط سمینار حجاب و اخلاق در ازدواج است؟ باید کمی به سمت تعادل حرکت کرد. باید افکار همه دانشجویان را در نظر گرفت. شاید برخی، این جهت‌گیری‌ها را قبول نداشته باشند و یا باعث انزجار برخی دیگر شود.

از سوی دیگر، برخی از دانشجویان برنامه‌های فرهنگی دانشگاه را مبتذل شمرده و در شأن دانشگاه نمی‌دانند. سانسور فرهنگی یکی دیگر از اعتراضات دانشجویان است. مینا دانشجوی رشته کامپیوتر دانشگاه بوعلی سینا در این باره می‌گوید:



حتی برنامه‌های خود دانشگاه را سانسور می‌کنند؛ یعنی مثلاً هنگام پخش فیلم تأتری که دانشجویها اجرا کرده‌اند و در قسمتی از آن پسرهای دانشگاه رقصیده‌اند؛ آن را سانسور می‌کنند. خیلی از مسائل را سانسور می‌کنند؛ حتی شادی را.

به نظر می‌رسد فضای بسته دانشگاه، زندگی دانشجویی را تنگ کرده است. ارزش‌ها و هنجارهایی که در فضای دانشگاه تبلیغ می‌شود با شیوه زندگی، ارزش‌ها و رفتارهای بخش وسیعی از دانشجویان مغایر است. به باور دانشجویان، در این فضا جوانی کردن مذموم است و «خود» دانشجویان انکار می‌شود.

۴-۲-۲. پوشش یک‌دست و تحمیل هنجارها

یکی از مهم‌ترین مصادیق این امر برای دانشجویان دختر، بحث حجاب اجباری است. برخی از دانشجویانی که در این پژوهش با آن‌ها مصاحبه شده است، اعتقادی به حجاب رسمی دانشگاه (به‌عنوان مانتو، شلوار و مقنعه) ندارند و در زندگی روزمره خود پوشش راحت‌تری دارند، آن‌ها محدودیت‌های پوششی تحمیل شده از طرف دانشگاه را نوعی تحمیل تظاهر و ریاکاری هر روزه می‌دانند که زیست روزمره آن‌ها را رنج‌آور ساخته است، از سوی دیگر نظام ارزشی و هنجاری حاکم بر دانشگاه به‌ویژه در برخی دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها را با اعتقادات و شیوه زیست خود متضاد می‌بینند و برای محافظت از خود مجبور به خودسانسوری هستند. مائده دانشجوی کارشناسی ارشد حقوق دانشگاه شهید بهشتی در این باره می‌گوید:

این ظاهرسازی دائمی که ما باید در این جامعه داشته باشیم، اذیت می‌کند. این که از در دانشگاه می‌خواهم بروم داخل، روسریم را بکشم جلو. یا باید جوری بکنم که لاکم معلوم نباشد. هر روزی که می‌رفتم دانشگاه اذیت بودم، برای این که یک خانمی را نشانده‌اند دم در دانشگاه و من فکر می‌کنم دیپلم به زور دارد و او می‌خواهد به من بگوید که تو نباید لاک بزنی، تو مانتوت کوتاه است، شلوارت تنگ است، جورابت کوتاه است. و من چون حقوق هم خوانده‌ام، می‌فهمم که این‌ها حق ندارند که این کار را بکنند. در هیچ آیین‌نامه‌ای نیست و وجود چنین آدمی هیچ جایگاه حقوقی ندارد و این بیش‌تر مرا اذیت می‌کرد.

بخش مهمی از دانشجویانی که در دانشگاه‌های مختلف تهران و دانشگاه‌های خارج از تهران با آن‌ها مصاحبه کرده‌ایم به تحمیل نوعی شیوه زندگی اعتراض دارند که با شیوه زیست آنان در تعارض است.



۳-۴. تجربه حضور در تشکل‌های دانشجویی

تشکل‌ها و انجمن‌های دانشجویی به‌عنوان عرصه‌ای کاملاً دانشجویی و جدا از برنامه‌های رسمی دانشگاه، شبیه کارگاه‌هایی عمل می‌کنند که افراد در آنجا تعامل مؤثر، همکاری، مشارکت، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی گروهی برای پیشبرد اهداف و مطالبات مشخص و مشترکی را تمرین می‌کنند اما همه دانشجویان به یک شکل این تجربه را از سر نمی‌گذرانند و پایگاه طبقاتی، جنسیت و قومیت آن‌ها در این تجربه مؤثر است.

۳-۴-۱. بازتولید موقعیت فرودست زنان در تشکل‌های دانشجویی

یکی از مفاهیم هم‌بسته با مفهوم جنسیت‌زدگی، مفهوم کلیشه‌های جنسیتی است که هم در میان بدنه دانشجویی رواج دارد و هم در میان فعالان خود تشکل‌ها. آیدا قهرمان‌زاده (۱۳۹۸) می‌نویسد: «تشکل‌ها مکان‌هایی با اکثریت و هرم قدرت مردانه‌اند که حضور زنان در آن‌ها کم است و کم‌تر به موقعیت‌های بالای تشکلی دست پیدا می‌کنند. وجود خشونت کلامی مردانه، عدم اعتماد به توانایی‌های زنان و دید منفی نسبت به فعالیت و موفقیت‌های احتمالی زنان از جمله موانع حضور دختران و ارتقای آنها در ساختار تشکلی است. ضمن این‌که پیگیری مسائل زنان تنها مسئله و دغدغه زنان دانسته می‌شود» (به نقل از: کشاورز، عزیزی، و یوسفی مقدم، ۱۳۹۹، ۸۴).

گاه، در ارزیابی دختران در مقایسه با پسران از استانداردهای متفاوت و سخت‌گیرانه‌تری استفاده می‌شود و همین مسئله، احساس پایین دست بودن را به افراد منتقل می‌کند؛ گویی دختران برای تصدی یک جایگاه یا ورود به یک مجموعه، در مقایسه با عموم پسران همان مجموعه باید بارها توانمندتر و شایسته‌تر، تشخیص داده شوند و باز حتی مطابق با شایستگی‌های افراد نیز موقعیت‌ها تقسیم نمی‌شود. همین نوع انتظارات متفاوت درباره دو جنس، منجر به شکل‌گیری استانداردهای دوگانه‌ای می‌شود که در به‌وجود آمدن احساس نابرابری و فرودستی زنان نقش دارد (به نقل از: کشاورز، عزیزی، و یوسفی مقدم، ۱۳۹۹). گاهی جامعه استانداردهایی را به دختران تحمیل می‌کند که مبتنی بر ظاهر و زیبایی بدنی است و ارزش‌مندی زنان را در گرو انطباق با معیارهای محدود و آرمانی از جذابیت قرار می‌دهد. چنین الگوهایی که در فرهنگ عمومی و صنعت زیبایی



بازتولید می‌شوند، می‌توانند به شکل‌گیری اضطراب، وسواس نسبت به بدن و احساس ناکافی بودن در میان دختران بینجامند (نصرتی و همکاران، ۲۰۲۰).

همیشه، نگه‌داشتن زنان در جایگاه فرودست محدود به ندادن مسئولیت و نگه‌داشتن آن‌ها در موقعیت‌های پایین‌تر نیست. گاه پیش می‌آید حضوری که کیفیت برابر نداشته باشد یا «اطلاع نداشتن» از جریان امور، احساس برابری با مردان و احساس تأثیرگذاری مستقیم ایجاد نمی‌کند و این خود نوعی فرودستی است. نادیده‌گیری دختران در جایگاه‌های مختلف احساس نمایشی بودن به افراد می‌دهد. هدی، یکی از اعضای بسیج دانشگاه تهران که برای اولین بار به‌عنوان یک دختر برای مسئولیت بسیج دانشکده خودشان انتخاب شده بود، به شکل دیگری به مسئله نادیده‌گرفته شدن و بی‌خبر ماندن از امور اشاره می‌کند:

آن قدر این سنت زنانه و مردانه قوی است که با این که منع قانونی‌ای برای مسئولیت خانم‌ها به‌عنوان مسئول دانشکده وجود ندارد، اما عملاً جلسهٔ مسئول مرکزی با مسئولان دانشکده‌ها و معاون مرکزی با معاونان دانشکده‌ها، تبدیل به جلسات مردانه و زنانه می‌شود و برای همین آن سالی که من مسئول دانشکدهٔ خودمان بودم، عملاً باید در جلسات معاونانی که همه خانم بودند شرکت می‌کردم و به جلسات مسئولان دانشکده‌ها که همه پسر بودند راهی نداشتم و بدی بزرگتر این بود که اصلاً هیچ گزارشی هم به من نمی‌دادند که در آن جلسه چه گذشته است. البته بعدها بابت این ماجرا از من عذرخواهی کردند.

گذشته از این، هم‌چنان برای دختران ارتباط با برخی از مسئولان و سایر دانشجویان پسر چالش‌برانگیز است. زهرا، دبیر شورای صنفی دانشگاه تهران در این باره می‌گوید:

من دبیر شورا بودم و نایب دبیر، یکی از پسران بود. همهٔ جاها از جمله برای دیدار با معاونت دانشجویی، من و نایب دبیر دو نفری می‌رفتیم، اما می‌دانستم که اگر قرار بود تنها بروم، ترجیح بر این بود که اصلاً با من جلسه نگذارند. معاونت دانشجویی ما به وضوح با من و نوع پوشش من مشکل داشت و اگر به جلسه‌ای می‌رفتیم، تمام سعی‌اش را می‌کرد که با من صحبت نکند و تمام مدت نایب دبیرمان که پسر است را مخاطب قرار می‌داد، وقتی من صحبت می‌کردم، وسط حرفم می‌پرید و حرفم را قطع می‌کرد.

رفتار دوگانه با دختران دانشجو بر اساس معیارهای ظاهری هم‌چون سبک لباس پوشیدن دختران، ارتباط را برایشان دشوار کرده و به آن‌ها احساس فرودستی و نادیده گرفته شدن می‌دهد.



۴-۳-۲. جنسیت‌زدگی ساختاری در تشکل‌های دانشجویی

جنسیت‌زدگی به این معنا است که با فرد به دلیل جنسیت وی برخوردی غیرمنصفانه شود و قضاوتی نادرست صورت گیرد و در مناسبات قدرت در جایگاه پایین‌تری دسته‌بندی شود (کشاوری، عزیزی، و یوسفی مقدم، ۱۳۹۹، ۷۷). به گفته دانشجویان، در انجمن‌های علمی دانشگاه‌های خارج از مرکز هم‌چنان فضای مردسالارانه حاکم است؛ عاطفه دانشجوی رشته روان‌شناسی در دانشگاه اراک، درباره نادیده‌انگاری توانایی‌های دختران می‌گوید:

اگر انجمن بخواهد برنامه‌ای برگزار کند و پسرها مسئول پذیرایی و تدارکات باشند، مشکلی پیش نمی‌آید؛ اما اگر دختری بخواهد یک آبیومه ساده هم تهیه کند، هم آن مغازه‌داری که می‌خواهد این مقدار را بفروشد برخورد خاصی دارد، هم مسئولین دانشگاه می‌گویند تو چرا رفته‌ای؟! این دید وجود دارد، حتی در این حد هم ممکن است با ما همکاری نکنند؛ چه برسد به فعالیت‌های بزرگ‌تر، به ما اعتماد ندارند.

بسیار محتمل است سیستمی که با ارزش‌های مبتنی بر برتری یک جنس فعالیت می‌کند، همان نظام ارزشی را بازتولید و به افراد دیگری منتقل کند، اما در غیبت یک سابقه از پیش موجود، و در شرایطی که افراد آموزش خاصی در این زمینه ندیده باشند، امکان تجربه شرایط برابر برای زنان فراهم‌تر است. غزال نیز دقیقاً به این موضوع اشاره می‌کند:

در شورای خودمان خیلی نابرابری احساس نمی‌کردم. یک دلیلش این بود که چون شورای صنفی تقریباً تازه تأسیس بود و چیز از پیش موجودی وجود نداشت، اصلاً این فضا نبود که پسران خودشان را در انجام چیزی برتر از ما دختران بدانند؛ چون کنار هم داشتیم کاری را شروع می‌کردیم که سابقه‌ای نداشت.

به نظر می‌رسد فعالیت‌های دانشجویی و انجمن‌های دانشجویی که فرض می‌شود فرصتی برای فعالیت‌های آزادانه‌تر، تحلیلی‌تر و منتقدانه‌تر هستند، در برخی دانشگاه‌ها چنان در ساخت جنسیت‌زده و نابرابر جامعه و دانشگاه مستحیل می‌شوند که کم‌تر امکان کنش‌های اندیشه‌ورزانه را برای فرد فراهم می‌کنند. نتایج مصاحبه‌های ما در دانشگاه ایلام نشان می‌دهد که دخترانی که در تشکل‌های سیاسی و مذهبی دانشگاه فعالیت دارند، از فعالیت تشکلی خود راضی هستند. کار در تشکل به آن‌ها اعتماد به نفس، استقلال و توانایی در تعاملات اجتماعی داده است. با این حال خوانش‌های فردگرایانه و محافظه‌کارانه تشکل‌های مذهبی دانشگاه ایلام در نگاه دانشجویان به مقوله



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۳۰

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پایه ۷

جنسیت و اذعان به تبعیض، نقش پررنگی بازی می‌کنند و این دختران به واسطه خوانش‌های رایج رسمی از دین که نابرابری‌های کنونی نسبت به زنان را توجیه کرده و یا بی‌اهمیت جلوه می‌دهند، حساسیت جنسیتی نداشتند.

۴-۴. تعامل با دانشجویان پسر

دانشگاه برای بخشی از مشارکت‌کنندگان ما فضایی برای تجربه روابط میان‌جنسیتی و شناخت بیش‌تر از همدیگر است. شناختی که می‌تواند آنان را برای زندگی آینده آماده‌تر کند. در اغلب مصاحبه‌ها یکی از دستاوردهایی که دختران برای حضور خود در دانشگاه برمی‌شمردند، فراهم شدن نوعی زمینه امن و مناسب برای آشنایی با مردان بود؛ امری که با سیاست‌های تفکیک جنسیتی اعمال‌شده در سال‌های گذشته با چالش مواجه بوده است.

۴-۴-۱. تفکیک جنسیتی و دیگری‌سازی

مشاهدات و یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که هرچند تفکیک جنسیتی به‌عنوان جدایی کلاس‌های درس و دیگر مکان‌های گردهمایی دانشجویان در مرکز کشور چندان عملی نشده، در شهرستان‌ها و دانشگاه‌های خارج از مرکز در دوره‌هایی (به‌ویژه دولت‌های نهم و دهم) با شدت اجرا شده است. موضوعی که در اغلب موارد برای دانشجویان مشارکت‌کننده در این پژوهش چالش برانگیز بوده است؛ چرا که برای اغلب آنان یکی از نقش‌های دانشگاه، ایجاد فضای تعامل میان‌جنسیتی است. تعاملی که می‌تواند توانمندی‌های اجتماعی دانشجویان را ارتقاء دهد.

به گفته دانشجویان، نداشتن فرصت تعامل با جنس دیگر باعث کاهش اعتماد به نفس دختران در کلاس درس و دیگر فضاها می‌شود. الهام دانشجوی رشته کامپیوتر دانشگاه بوعلی سینا می‌گوید:

من این ترم تی ای (استاد حل تمرین) بودم. دخترها معمولاً از ترس تمسخر پسرها فعالیت ندارند؛ یعنی بیش‌تر دختران از فعالیت عملی عقب می‌مانند؛ ترم یک و دو، دختران در مقایسه با پسران افت خیلی زیادی دارند.

یکی از مسائل مورد اشاره دانشجویان، فاصله میان دانشگاه‌های خود (پیرامونی) با دانشگاه‌های تهران است. برخی از دختران دانشجو نیز از رفتار توهین‌آمیز پسران با دختران صحبت می‌کنند؛ پسرانی که نه با دختران حرف می‌زنند و نه به آن‌ها نگاه



می‌کنند. برخی دیگر از سطح فکر پایین و خصوصاً نابالغی پسران صحبت می‌کنند؛ عدم آموزش تعامل درست با جنس دیگر و تفکیک جنسیتی تا قبل از دانشگاه، باعث می‌شود دانشجویان دختر و پسر در ترم‌های اول دانشگاه دچار چالش ارتباطی شوند و نسبت به جنس دیگر نگاه قضاوت‌گر، بدون مدارا و گاه همراه با تمسخر داشته باشند. غزاله دانشجوی لیسانس فیزیک دانشگاه ایلام و اهل شیراز می‌گوید دودستگی بین آن‌ها دانشجویان بومی و غیربومی، شرایط را بدتر می‌کرد.

برخی از دانشجویان از محیط مختلط هراس داشته‌اند، اما توانسته‌اند رابطه خود را تنظیم کنند و در نهایت از آشنایی با مردان در محیط دانشگاه خوشحالند. هرچند از روابط موجود میان دختران و پسران در دانشگاه ناخشنودند و بیش‌تر این روابط را پوچ قلمداد می‌کنند. هاجر دانشجوی دکتری فلسفه اسلامی علی‌رغم نگرانی‌ای که از محیط مختلط داشته است، توانسته رابطه‌اش را با پسران هم‌دانشگاهی تنظیم کند:

من یک‌جورایی از دانشگاه می‌ترسیدم [به‌دلیل] بحث پسر و دختر. مثلاً آیا از پیشش برمی‌آم که وارد اجتماع جدیدی بشم و با جنس مخالفم ارتباط برقرار بکنم؟ دیدم من می‌تونم و از پیشش برمی‌آم و اون ترسم داره فرو می‌ریزه و دست خودم بود که هم علاوه بر این که احترام آقایان را نگه دارم، مثل بقیه دخترها با اون‌ها برخورد کنم، نه خشک و نه فراری و نه خیلی صمیمی. این یک نوع تربیت برای من شد.

نفیسه دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه ایلام از نگاه قضاوت‌گری می‌گوید که کوچک‌ترین ارتباط دانشجویی را قضاوت و فشار روانی وارد می‌کرد. فریبا دانشجوی دکتری شیمی دانشگاه ایلام روایت می‌کند که دختران مجبور به اتخاذ چهره‌ای جدی هستند تا امکان قضاوت‌های اشتباه را از آنان دور سازد:

قضاوت معطوف به زنان و مردان درباره یک رفتار یکسان، بسیار متفاوت است. ناچاری بسیار محافظه‌کار باشی تا کم‌ترین حرفی پیش نیاید. ناچار بودم خشن باشم تا حدی و بسیار جدی [بودم]. متأسفانه در ایران زنان باید تا حد زیادی خودشان را سانسور کنند. پارانرژی بودنم باید با احتیاط‌های بسیار زیاد همراه باشد تا قضاوت نشوم. به هر چیزی چنگ می‌زنند تا داستان بسازند برایت.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد در میدان دانشگاهی با فرهنگ محافظه‌کارانه به روایت دانشجویان، زنان بیش از هر چیز با جذابیت‌های جنسی تعریف و ارزیابی می‌شوند، چنان‌چه طاهره در این باره می‌گوید:

می‌گفتند فلانی دختر خوبست. چرا؟ دیدیش چقدر خوشگل بود؟ دیدی چه اندامی داشت؟ دیدی تپش چه جوری بود؟ دیدی قیافه‌اش اصلاً محشر بود. چه دختری بود، خدایا! بعد انگار پسرها وقتی یک دختری را تأیید می‌کردند، همه گروه‌ها می‌گفتند فلانی را همه تأیید کردند. یکی نمی‌گفت فلانی دختر خوبیه چون به فرض خیلی باسواد بوده. بعضی وقت‌ها دوستم شاگرد اول بود، اصلاً پسرها می‌خندیدند بهش. [می‌گفتند] این اصلاً به خودش نمی‌رسه، می‌شینه درس می‌خونه، دختر باید دخترانه رفتار بکنه، به خودش برسه.

۴-۲. فشار ناشی از نظارت انضباطی

گرچه دانشگاه محیطی است که حداقل زمینه ارتباطات اجتماعی را برای اعضایش فراهم می‌کند، اما در غیاب آموزش هنجارهای مبتنی بر احترام میان دو جنس، هنجارهای مردسالار جامعه بزرگ‌تر که مبتنی بر استانداردهای دوگانه در قضاوت رفتارهای شایسته زنان و مردان است، در دانشگاه نیز بازتولید می‌شود. این رفتارها به‌ویژه در دانشگاه‌های خارج از مرکز و در مناطق کم‌تر توسعه یافته رایج‌تر است. در چنین شرایطی روابط دوستانه، درون‌جنسیتی باقی می‌ماند و «نسبت به دخترانی که وارد روابط بیناجنسیتی می‌شوند دیدی منفی وجود دارد و از واژه هنجارشکن برای این دسته از دانشجویان استفاده می‌شود؛ زیرا بعضی از رفتارها را پسرانه ارزیابی می‌کنند نظیر سیگارکشیدن، عدم توجه به پوشش مناسب و تجمع کردن در فضاهای خاص» (فکوهی، ۱۳۹۹، ۴۱۸). نکته مهم این‌که دانشگاه برنامه‌ای هدفمند و اندیشیده شده برای آموزش مهارت‌های بیناجنسیتی به دانشجویان ندارد. زهرا از دانشگاه ایلام روایت می‌کند که در برخورداری از امکانات تفریحی و فراغتی نه تنها تبعیض جنسیتی آشکاری وجود دارد، بلکه دختران تحت قضاوت‌های هنجاری و در معرض نام‌گذاری‌های طردکننده قرار دارند:

دانشگاه ایلام یک پارک دارد؛ همون روبه‌روی سرویس‌ها. عموماً پسرها می‌رفتن. ما هم می‌رفتیم، بهمون می‌گفتن نیاید! این‌جا جای پسرهاست، میان سیگار می‌کشن. یا مثلاً یک گروهی از دخترها می‌رفتن، پسرها دست می‌انداختن، می‌گفتن این‌ها پارکی‌ان، دخترهای خوب نیستن.

به نظر دانشجویان مشارکت‌کننده در این پژوهش، دانشگاه از تفکیک جنسیتی میان دانشجویان حمایت می‌کند و بدینی و فشار ناشی از دیگری‌سازی را تشدید می‌کند. به‌ویژه در دانشگاه‌های خارج از مرکز، دخالت حراست در روابط میان



دانشجویان بیش تر است. به روایت دانشجویان، این دانشگاه‌ها با هنجارهای محافظه کارانه، در میان مسئولان دانشگاه هیچ تصویری به جز روابط دوست‌دختر/دوست‌پسری میان دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد. به بیان دیگر اگرچه محیط مختلط است، اما اختلاط زن و مرد به شدت کنترل می‌شود و مراودات زنان و مردان در دانشگاه پذیرفته شده نیست.

آرزو دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه ایلام این شکل کنترل حراست را ناشی از بی‌اعتمادی به دانشجویان و اهمیت کنترل‌های بیرونی می‌داند:

بین چقدر نقش کنترل درونی در این میدان علم، بی‌رنگ هست که اگر دو تا دختر و پسر کنار هم نشسته‌اند زمان طولانی‌تر از پنج دقیقه شد، سریع برید و اون‌ها رو از هم جدا کنید. این یعنی به کنترل درونی من دانشجو اعتماد ندارند، کنترل فقط بیرونی باشه، با چوب و چماق باشه. این یعنی ممکنه اتفاقی بیفته، در صورتی که شما خودتون هم می‌دونید اگر حرفی هست و هنجارشکنی هست، دو دقیقه هم می‌شود زد. ربطی به تایمش نداره.

مینا دانشجوی رشته کامپیوتر در دانشگاه بوعلی سینای همدان است. او تفکیک را در بستر تبعیض جنسیتی موجود، بسیار ناپسند می‌داند و از دشواری تفکیک سرویس‌های رفت و آمد در این دانشگاه می‌گوید. نگین نیز دانشجوی رشته مهندسی کامپیوتر در همین دانشگاه است و در نقد تفکیک جنسیتی سرویس‌ها و برخورد نامناسب حراست با این قضیه می‌گوید:

یک بار، ما سوار سرویس پسرها بودیم. ماشین حراست مثل فیلم‌های گانگستری پیچید جلوی اتوبوس و ما را پیاده کرد. انگار دزد گرفتند.

می‌توان به این نکته توجه کرد که یکی از پیامدهای ناخواسته تفکیک جنسیتی، تبعیض است. فضاهای بهتر و امکانات بیش تر به پسران اختصاص می‌یابد و این امر بر احساس طردشدگی و حاشیه‌ای بودن دختران دانشجو می‌افزاید. تحلیل مضمون داده‌های حاصل از مصاحبه و مصاحبه‌های متمرکز گروهی، مضامین اصلی و فرعی متعددی را آشکار می‌کند که در جدول (۲) خلاصه شده‌اند:

جدول ۲. تحلیل مضمون داده‌های حاصل از مصاحبه

| مضمون فراگیر | مضامین اصلی | مضامین فرعی |
|---|--|---|
| بساخت زنانگی بهنجار و طرد زنانگی مقاومت‌پیشه | تبعیض در کلاس درس | سلب انگیزه و ترویج ناامیدی، زنانه/ مردانه دانستن رشته‌ها از نگاه برخی اساتید، سرزنش دانشجویان دختر به دلیل بسته بودن بازار کار، بی‌اعتمادی به توانایی دانشجوی، رفتارهای دوگانه اساتید در تعامل با دانشجویان، احساس جنس اضافی بودن دختران |
| | بازتولید فرودستی زنان در مواجهه با استاد | ارتباط بهتر دانشجویان پسر با اساتید مرد، تلقی از پسران دانشجو به عنوان جانشین استاد، محدودیت‌های ساختاری - ارتباطی در تعامل استاد/ دانشجوی دختر، قضاوت درباره دختران با برخی معیارهای فرآزموشی، سوء استفاده استاد از موقعیت فرادستی، بازتولید دوگانه جذابیت زنانه/ قدرت مردانه، فرهنگ تجاور و قربانی‌نکوھی، استراتژی سکوت و سرخوردگی از دانشگاه |
| | سوگیری ایدئولوژیک در برنامه‌های فرهنگی | تخصیص امکانات با تبعیض، محدودیت برنامه‌های تفریحی و احساس تبعیض دختران، اشباع برنامه‌های فرهنگی ایدئولوژیک و مذهبی، سانسور برنامه‌های دانشجویی. |
| | تحمیل هنجارها | پوشش ایدئولوژیک برای دختران، تذکر حجاب |
| | نادیده‌گیری زنان در تعاملات تشکیلی | ساختار مردانه شورای مرکزی انجمن‌ها، بی‌اطلاع نگه‌داشتن از تصمیمات تشکل‌ها، قضاوت بر اساس پوشش |
| | جنسیت‌زدگی ساختاری | جنسیت‌زدگی در تشکل‌ها، به حاشیه راندن زنان، غیاب حساسیت جنسیتی |
| | تفکیک جنسیتی و دیگری‌سازی | نارضایتی از فضای آموزشی تفکیک‌شده، چالش نداشتن مهارت ارتباط با دیگری، مخدوش شدن نقش دانشگاه برای تعامل جنسیتی امن، تشدید قومیت‌گرایی |
| | فشار ناشی از نظارت انضباطی | نگاه کنترل‌گر بر روابط میان‌جنسیتی، سرکوب روابط بینا‌جنسیتی، احساس تبعیض و طردشدگی |

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش بر فهم دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی در محیط دانشگاه متمرکز است. هدف پژوهش آشکارکردن سازوکارهای نهادی آشکار و ضمنی معطوف به مناسبات جنسیتی است و ابعاد مختلف مرتبط با زندگی دانشجویی شامل تجربه دختران از کلاس درس و تعامل با استادان، تعامل با بروکراسی دانشگاه، مشارکت در حیات انجمنی دانشگاه و تعامل با دانشجویان پسر مطالعه شد. مانند سایر تحقیقات کیفی نتایج این پژوهش قابل تعمیم نیست ولی توصیفی غنی از فرایند تحصیل دختران در دانشگاه ارائه می‌دهد.



در این پژوهش با دو سنخ دانشگاه مواجه شدیم: دانشگاهی با هنجارهای برابری طلبانه که بیش تر دانشگاه‌های دولتی شهر تهران و دارای سنت‌های روشنفکری و حیات انجمنی را شامل می‌شود و دانشگاهی با هنجارهای محافظه‌کارانه که بیش تر در شهرهای دور از مرکز و حاشیه کشور قرار دارد. البته باید در نظر داشت در هر سنخ دانشگاه با تنوع فرهنگ هنجاری در دانشکده‌های مختلف روبه‌رو هستیم. به‌عنوان مثال به روایت دانشجویان، دانشکده حقوق حتی در دانشگاه تهران، رویکردی محافظه‌کارانه‌تر از بیش تر دانشکده‌های آن دارد. یا در دانشگاه‌هایی با فرهنگ محافظه‌کار همواره می‌توان در برخی از گروه‌های آموزشی دریچه‌هایی به روی افکار نو و هنجارهای برابری خواهانه یافت.

پرسش اول پژوهش دربارهٔ تجربه زیسته دختران دانشجویان از مناسبات جنسیتی مصرح و ضمنی در کلاس درس و تعامل با استاد است. مشارکت‌کنندگان به‌ویژه در دانشگاه‌های خارج از مرکز اذعان می‌کردند با وجود محدود اساتید انگیزه‌بخش، رویکرد کلی اساتید نادیده گرفتن توانمندی دختران در کلاس درس است. بر اساس گفته‌های دانشجویان دختر، اساتید در کلاس درس به دانشجویان پسر پر و بال می‌دادند، آنان را در کارهای پژوهشی به کار می‌گرفتند، به‌عنوان استاد حل تمرین انتخاب می‌کردند و در محیط خارج از کلاس با آنان روابط دوستانه برقرار می‌کردند. تعدادی از اساتید به‌خصوص در دانشکده‌های فنی، دختران را بابت تحصیل در رشته‌های فنی سرزنش می‌کردند و دربارهٔ نبود بازار کار برای دختران سخنان ناامیدکننده‌ای می‌گفتند، انگار که دختران را مسئول بسته بودن بازار کار به روی زنان می‌شناختند. متأسفانه تعامل با استاد در خارج از کلاس درس به‌خصوص در دانشگاه‌هایی با فرهنگ محافظه‌کارانه چالش برانگیز است و مواردی از سوء استفادهٔ استاد از موقعیت برتر خود در رابطه با دانشجویان دختر گزارش شده است. نکتهٔ اصلی این است که فزونی از مناسبات جنسیتی فرودست‌ساز که در مواردی به شکل مصرح به دختران یادآور می‌شود، آنان جنس اضافی دانشگاه هستند؛ به‌طور ضمنی چالش در زمینهٔ اولویت‌های زندگی دختران هم‌چنان باقی است. فکوهی معتقد است دانشکده‌های علوم انسانی به‌طور خاص به شدت در



حال زنانه شدن هستند و هر اندازه شانس واقعی یا تصور شده برای یافتن کار در رشته‌ای کم‌تر باشد، حضور دختران در آن رشته بیش‌تر است. با این وصف این حضور به تغییر روابط سلطه‌مذکر نیانجامیده است بلکه این روابط را در شرایطی جدید بازتولید کرده است (فکوهی، ۱۳۹۹، ۴۰۹).

با وجودی که در دهه‌های اخیر زندگی دانشجویی زنانه‌تر شده است و دختران در بسیاری از رشته‌ها حضور پررنگی یافته‌اند، اما هم‌چنان جهان دانشگاهی مردانه باقی مانده است. ساختار مردانه دانشگاه را می‌توان با حضور حداقلی زنان در کسوت هیئت علمی به‌ویژه در مراتب بالای دانشگاهی و نیز مردانه‌بودن ساختار مدیریت دانشگاه‌ها نشان داد. در این فضا، دانشجویان دختر کوشا نیز با چشم‌انداز بسته زندگی حرفه‌ای مواجه می‌شوند چرا که دانشگاه خود به‌عنوان فضایی هنجارفرست، توانسته است برابری جنسیتی را در جذب و ارتقای اعضای علمی خود به‌منصه ظهور برساند.

پرسش دوم پژوهش به تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی در تعامل با بروکراسی دانشگاه می‌پردازد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از ناکارآمدی آموزشی، خمودگی فرهنگی و تحمیل هنجارهای نظام فرهنگی ایدئولوژیک شکایت داشتند. البته ناکارآمدی آموزشی یا خمودگی فرهنگی تنها متوجه دانشجویان دختر نیست گرچه در ساخت جنسیت‌زده دانشگاه محدودیت‌های امکانات و فرصت‌های اوقات فراغت و برنامه‌های فرادرسی برای دختران دانشجو بیش‌تر است اما پرچالش‌ترین مواجهه دانشجویان با نظام بروکراسی دانشگاه با بخش حراست دانشگاه و تحمیل پوشش اجباری و کنترل تعاملات دانشجویی است. دانشجویان مشارکت‌کننده به‌ویژه در دانشگاه‌هایی با فرهنگ محافظه‌کارانه از اشباع برنامه‌های فرهنگی ایدئولوژیک - مذهبی و سانسور برنامه‌های دانشجویی گلایه می‌کردند. همان‌گونه که انتظار می‌رود در این دانشگاه‌ها، سخت‌گیری حراست در تحمیل پوشش مورد تأیید نظام فرهنگی و سیاسی رسمی و کنترل تعاملات دانشجویان، بیش‌تر است. این شکل از کنترل بر روی دختران دانشجو، احساس تحت نظارت بودن دائمی را به آنان القا کرده و فشار روانی شدیدی بر آنان وارد می‌کند. به رسمیت شناخته نشدن سبک و شیوه زندگی دانشجویان دختر، بازتولید فقدان حق انتخاب



پوشش و تأکید بر رفتار شایسته و عقیفانه (زنانگی بهنجار) در جامعه مردسالار است. البته نسل جدید دانشجویان، دیگر پذیرای امر و نهی‌ها و مداخله در زندگی شخصی خود نیستند. شاید بتوان اعتراضات پاییز ۱۴۰۱ را در بستری فهم کرد که دختران جوان، خواهان به رسمیت شناخته شدن حق بر بدن و انتخاب سبک زندگی خود هستند.

پرسش سوم پژوهش، تجربه زیسته دختران دانشجو از مناسبات جنسیتی مصرح و ضمنی در تشکل‌های دانشجویی را در نظر می‌گیرد. داده‌های حاصل از گفت‌وگو با فعالان انجمن‌های دانشجویی نشان می‌دهد گرچه شرایط دختران در تشکل‌ها و انجمن‌ها در دهه‌های ۹۰ و ۱۴۰۰، تغییر کرده و از کلیشه‌های جنسیتی درباره فعالیت دختران کاسته شده است، اما هم‌چنان موقعیت فرودست زنان در تشکل‌های مختلف بازتولید می‌شود و زنان در تعاملات تشکلی موقعیت حاشیه‌ای دارند. البته جنسیت‌زدگی در تشکل‌های مذهبی - سیاسی نزدیک به حاکمیت بیش‌تر است و سلطه این نوع تشکل‌ها در دانشگاه‌های محافظه‌کار قدرتمندتر است. در سال‌های اخیر، دختران دانشجو به فعالیت اجتماعی علاقه‌مندتر و نسبت به حقوق زنان آگاه‌تر هستند، در حالی که جو امنیتی در دانشگاه‌ها شدیدتر و حیات انجمنی محدودتر شده است.

تجربه زیسته دختران دانشجو از تعامل با پسران دانشجو از نکات مهمی بود که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت. زیرا دانشگاه اولین و امن‌ترین فضای تعامل میان زنان و مردان جوان را فراهم می‌کند و امکان رازدایی از جنس دیگر و فرصت دوستی سالم میان دو جنس را پیش می‌نهد. اما سیاست فرهنگی رسمی در دانشگاه بر تفکیک جنسیتی تأکید دارد؛ از این‌رو نقش دانشگاه برای تعامل جنسیتی امن به‌خصوص در دانشگاه‌های محافظه‌کار مخدوش می‌شود و دانشجویان برای هم‌رنگ‌شدن با هنجارهای رسمی تحت فشار بیش‌تری قرار می‌گیرند که برای آن‌ها نارضایتی و سرخوردگی فراهم می‌کند. در این سنخ از دانشگاه آن‌چه در فعالیت‌های تشکلی، جلسات، کارگاه‌ها و نیز حلقه‌های مطالعاتی ترویج می‌شود، بیش‌تر بر جداسازی دنیاهای زنان و مردان و بازتولید کلیشه‌های جنسیتی معطوف است. می‌توان گفت تحصیل در دانشگاه با هنجارهای محافظه‌کارانه به‌طور متناقضی افراد را جامعه‌پذیر می‌کند؛ از سویی استقلال، برنامه‌ریزی برای آینده،



افزایش تعاملات اجتماعی و در پی آن افزایش اعتماد به نفس را به دختران می‌دهد، اما در کنار آن، فرودستی زن و فرادستی مرد در بسیاری از زمینه‌ها طبیعی انگاشته می‌شود. در این فضا، زیبایی و اهمیت به ظاهر و داشتن سرمایه جنسی زنان تحسین می‌شود، در عین حال که انتظار می‌رود عاملیت جنسی نداشته باشند. از زنان انتظار می‌رود صفات شایسته مانند فروتنی، منعطف بودن و در حاشیه ماندن را دارا باشند و با متانت و پوشش مناسب، شئون اجتماعی را رعایت کنند. در کنار آن مراتب تحصیلی خود را با موفقیت به پایان برسانند و از تحصیلات، پرستیژ اجتماعی کسب کنند. در عین حال اولویت زندگی آنان تداوم نقش‌های جنسیتی و تشکیل خانواده باشد و وظایف مادری و خانه‌داری را با رضایت خاطر انجام دهند.

اگر دانشگاه برای بسیاری از افراد فارغ از جنسیتی که دارند، نخستین فضایی است که باید‌ها/نباید‌های آموخته‌شده در مدارس، خانواده و رسانه‌های رسمی را در ذهن آن‌ها به چالش می‌کشد و دچار تردید می‌کند، در برخی از دانشگاه‌های خارج از مرکز آن‌طور که از مصاحبه‌های پژوهش برمی‌آید، تا حدی برعکس عمل کرده است و نگرش‌های جنسیتی پیشین آنان را بازتولید و تثبیت می‌کند. خوشبختانه هنوز هم در مناطق محروم، دانشگاه می‌تواند به گسترش عام‌گرایی و ارزش‌های دموکراتیک مبتنی بر برابری انسان‌ها یاری رساند؛ در حالی که وجود نوعی حیات انجمنی با رویکردهای نو و پیش‌رو، تقویت‌کننده این جنبه از کارکرد غیرمستقیم دانشگاه است. در مناطقی از کشور که ارزش‌های عریان پدرسالاری جلوه آشکارتری دارند، دانشگاه یکی از معدود فضاهای مشروعی است که دختران می‌توانند در آن حضور یابند. آن‌ها از زنانگی سازگار فاصله گرفته، زنانگی تلفیقی را مدنظر قرار داده و با کلیشه‌های جنسیتی به چالش برخاسته‌اند.

در جمع‌بندی نهایی از فهم دختران دانشجو درباره مناسبات جنسیتی در دانشگاه می‌توان گفت نظام رسمی دانشگاهی در ایران امکان بازاندیشی انتقادی در هنجارهای جنسیتی را کم‌تر فراهم می‌کند و مناسبات صریح و ضمنی در کلاس درس، تعامل با استاد، تعامل با بروکراسی دانشگاهی به‌ویژه نظام انضباط‌بخش دانشگاه به نحوی است که آگاهانه یا ناخواسته زنانگی سازگار و متعارف به تعبیر ریوین کانل را مطلوب می‌داند.



در دانشگاه‌ها و دانشکده‌هایی با فرهنگ محافظه‌کارانه، الگوی زنانگی سازگار تکریم می‌شود. اما در دانشگاه‌هایی با هنجارهای مداراگر، زنانگی تلفیقی مورد تشویق قرار می‌گیرد و نظام دانشگاهی در ایران هماهنگ با سیاست فرهنگی رسمی به شکلی صورت‌بندی شده است که زنانگی مقاومت‌پیشه را طرد و به حاشیه می‌راند.

با بازخوانی دوباره نتایج این پژوهش و بازخوانی دستاوردها و ضعف‌های دانشگاه در زندگی دختران دانشجو می‌توان گفت که دولت مدرن در ایران با فراهم کردن زمینه‌هایی برای گسترش تحصیلات عالی و دستیابی دختران به آموزش، اساساً آنان را در نقشی دوگانه قرار داده است؛ دختران دانشجو از سویی مخاطب یا در معرض قواعد جنسیتی نوشته و نانوشته‌ای هستند که بر آنان تحمیل می‌شود و در بسیاری موارد خود را ملزم به رعایت آن می‌بینند یا گریزی از آن‌ها ندارند؛ از سوی دیگر، تحصیلات به‌واسطه منزلتی که به فرد می‌بخشد، او را در برابر برخی ارزش‌های مرسوم، قومی و خانوادگی قرار می‌دهد و به او ابزاری برای نقد تبعیض‌های جنسیتی و تلاش برای دستیابی به حق شهروندی می‌بخشد. از سوی دیگر دانشگاه در ایران انتظاراتی در دختران دانشجو ایجاد می‌کند، اما با وجود بسته بودن بازار کار بر زنان فارغ‌التحصیل دانشگاه، تنها بخش اندکی از زنان تحصیل کرده می‌توانند به داشتن شغل، کسب استقلال مالی و احترام اجتماعی دست یابند. بنابراین گاه بخشی از زنان فارغ‌التحصیل دانشگاه ناچارند با سرخوردگی برآورده نشدن انتظارات حاصل از تحصیل در دانشگاه کنار بیایند. بر این اساس، برآورد نگارندگان این است که تا زمانی که شرایط ساختاری بازار کار زنان تحصیل کرده تغییر نکند، راه‌حلی برای این وضعیت وجود ندارد.

در این جا باید اشاره کرد که بعد از اعتراضات ۱۴۰۱ احتمالاً نگرش نسبت به رابطه زن و مرد در دانشگاه‌های ایران تغییر کرده است اما داده‌های پژوهش، شرایط پیش از اعتراضات را تفسیر می‌کند. جایی که هم‌چنان ابهام نسبت به جنسیت گسترده است و دانشجویان دختر می‌کوشند نسخه شخصی خود از زنانگی تلفیقی و مقاومت‌پیشه را برسازند و بر اساس آن سیاست زندگی را پیش ببرند. آینده روشن خواهد کرد نظم جنسیتی در ایران چگونه و در چه ابعادی تغییر خواهد کرد.

۶. سپاسگزاری

بدینوسیله از خانم‌ها شقایق یوسفی مقدم، سمیرا یزدان پناه و فردوس شیخ‌الاسلام به‌عنوان دستیاران پژوهش سپاسگزاری می‌شود. هم‌چنین از مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری قدردانی می‌گردد. این مقاله از طرح موظف خدیجه کشاورز با عنوان «فهم زنان دانشجو از فرایند تحصیل در دانشگاه» در سال ۱۴۰۳ استخراج شده است.

۷. مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها، کدگذاری و نوشتن ۸۰ درصد مقاله توسط نگارنده اول انجام شده است. نگارنده دوم نیز در نگارش بخشی از ادبیات نظری و نتیجه‌گیری مشارکت داشته و مجموع مشارکت وی، حدود ۲۰ درصد مقاله را شامل می‌شود.

۸. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی از نویسندگان گزارش نشده است.



منابع

- احمدی خراسانی، نوشین (۱۳۸۷). دفترچه خاطرات شانزده زن ایرانی در قلمرو تجربه‌های روزمره. تهران: نشر روشنگران و مطالعات زنان.
- استراوس، انسلم؛ و کرین، جولیت (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (مترجم: ابراهیم افشار). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)
- اعتمادی‌فر، سیدمهدی (۱۳۹۶). پژوهشی در باب دانشگاه از منظر دانشجویان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بلیکی، نورمن دبلیو. اچ. (۱۳۸۴). طراحی پژوهش‌های اجتماعی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۰)
- بوردیو، پیر (۱۴۰۰). مقدمه سلطه مذکر (ترجمه محسن ناصری‌راد). تهران: آگه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)
- تقویان، ناصر؛ طاهری‌کیا، حامد؛ و پورمیرغفاری، مریم‌السادات (۱۳۹۷). موقعیت‌های رویارویی جنسیتی در دانشگاه و مصایب آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۴(۲)، ۱۳۵-۱۵۲.
- حمزوی عابدی، فاطمه، باقریان، فاطمه؛ و مظاهری، محمدعلی (۱۳۹۴). بررسی ادراک زنان جوان ایرانی از هنجارهای زنانگی. شناخت اجتماعی، ۱(۴)، ۸۴-۹۶.
- دزیچ، بیلی رایت؛ و هاکینز، مایکل (۱۳۹۹). آزار جنسی در آموزش عالی؛ تأملات و چشم‌اندازهای نوین (مترجم: ناصرالدین علی تقویان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)
- عابدینی‌فرد، مصطفی (۱۳۹۹). مردانگی پژوهی لازمه دموکراسی جنسیتی (گفتگو با سمیه قدوسی). نشریه زنان امروز، ۴۰، ۸-۲۱.
- عزیزی، فاطمه (۱۳۹۸). پیشگامان زن در آموزش عالی در دوران پهلوی؛ موانع و استراتژی‌ها، در خدیجه کشاورز، علم‌ورزی در میدان دانشگاه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۹). زن‌ها، شیرها، روباه‌ها... : تأملاتی درباره زنان، زنانگی و مسائل اجتماعی جنسیت. تهران: نشر ثالث.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۷(۱)، ۳-۲۹. doi: 20.1001.1.17351901.1385.7.1.1.2
- کامل، آتنا (۱۴۰۱). آزار جنسی و قلدری در دانشگاه. نشریه زنان امروز، ۴۵، ۲۶-۴۲.
- کاندیوتی، دنیز (۱۳۹۸). چانه‌زنی پدرسالارانه (ترجمه و تلخیص هما مداح). نشریه زنان امروز، ۳۶، ۵۰-۶۱.
- کرسول، جان (۱۳۹۱). پوشش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده‌بنیاد، قوم‌نگاری، مطالعه موردی) (مترجمان: حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی). تهران: انتشارات اشراقی. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۷)



کشاوری، خدیجه (۱۴۰۱). خانواده در میان ذهنیت دانشجویان دانشگاه‌های تهران؛ مطالعه‌ای کیفی. مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۱۶ (۲)، ۹۷-۱۲۱. doi: 10.22034/jss.2023.526282.1595

کشاوری، خدیجه (۱۴۰۲). مناسبات جنسیتی در ذهنیت دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۳)، ۱۳۷-۱۶۳. doi: 10.22035/jous.2023.5002.1026

کشاوری، خدیجه؛ عزیزی، مینا؛ و یوسفی مقدم، شقایق (۱۳۹۹). تحلیل تجربه فعالیت تشکلی دختران دانشجوی دهه‌های هشتاد و نود شمسی با تأکید بر عامل جنسیت (طرح پژوهشی منتشر نشده). پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کمالی، یحیی (۱۳۹۷). روش‌شناسی تحلیل مضمون و کاربرد آن در مطالعات سیاست‌گذاری عمومی. سیاست‌گذاری عمومی، ۲، ۱۸۹-۲۰۸. doi: 10.22059/ppolicy.2018.67875

کوثری، مسعود؛ و خوشنام، مژگان (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسی معنای ذهنی دانشجویان از دانشگاه. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳۸، ۱۷۱-۱۹۳. doi: 10.22034/jiera.2017.59732

گیدنز، آنتونی؛ و بردسال، کارن (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۶)

محمدی، محمود (۱۴۰۲). بررسی تجربیات زیسته دختران دانشجویان دخترانگی (مطالعه موردی: دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان البرز). زن در توسعه و سیاست، ۲۱(۱)، ۱۱۳-۱۳۷. doi: 10.22059/jwdp.2022.345930.1008233

یعقوبی، علی؛ و مقدس یزدی، هانیه (۱۳۹۵). دختران دانشجویان و سنخ‌شناسی زنانگی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه گیلان). زن در توسعه و سیاست، ۱۴ (۴)، ۵۱۳-۵۳۳. doi: 10.22059/jwdp.2016.60967.533-513

Bereni, L. (2011). Genre état des lieux, entretien avec Laure Bereni, par Matieu Tranchman. Retrieved from <https://laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux>

Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 2-31.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. doi:10.1177/0891243205278639

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, In A. Phillips (ed.), *Feminism And Politics: Oxford Readings In Feminism* (pp. 314-343). doi: 10.1093/oso/9780198782063.003.0016

Guimond, S. (1992). Les effets de l'éducation post-secondaire sur les attitudes intergroupes: l'importance du domaine d'études, *Revue québécoise de psychologie*, 13 (1), 74-93.

Jugel, M., & Lecigne, A., & Yaël, S. (2010). L'allégeance comme facteur différentiel de socialisation universitaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*. doi: 10.4000/osp.2928

Nosraty, N., Tomraee, S., & Zamani, M. (2020). Beauty business in Iran: Does beauty make you healthy?. *Socio-Spatial Studies*, 4(1), 1-12. doi:10.22034/soc.2020.211920

Rahbari, L., & Mahmudabadi, Z. (2017). What does it mean to be a woman? An exploratory study of femininities among mazandarani, Azeri and Kurdish female university students in Iran. *Social Sciences*, 6(3), 98. doi: 10.3390/socsci6030098





مقاله پژوهشی

ادراک از زنانگی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه در میان زنان با زمینه‌های تحصیلی متفاوت

فاطمه ترکاشوند^{۱*}، فاطمه جواهری^۲، لیلا فلاحتی^۳

^۱ دانشجوی دکتری بررسی مسائل اجتماعی ایران، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۲ دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۳ دانشیار جامعه‌شناسی، گروه مطالعات زنان، مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران

چکیده

امروزه با حضور گسترده زنان در عرصه‌های عمومی و به موازات تغییر جایگاه آنها، تعاریف جدیدی از زنانگی در حال شکل‌گیری است. از آنجا که دانشگاه نقطه‌ی ثقل تحولات اجتماعی است، هدف مطالعه حاضر شناخت ادراک زنان تحصیل‌کرده و غیرتحصیل‌کرده از زنانگی است. چارچوب مفهومی با اتکا به مفاهیم حساسی چون هویت اجتماعی، هویت جنسیتی، بازاندیشی، هویت تعاملی و جنسیت هژمونیک، تدوین شد. به منظور نیل به هدف تحقیق، این مطالعه با روش کیفی و به صورت پدیدارشناسانه تلاش کرده است تا ادراک دو دسته از زنان تحصیل‌کرده (۱۶ نفر) و غیرتحصیل‌کرده (۱۰ نفر) ساکن در محدوده مشابهی در شهر تهران از زن بودن را فهم نماید. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که زنان غیرتحصیل‌کرده زنانگی را به صورت کلیشه‌ای و با توجه به مفاهیم جامعه مردسالار درک و تجربه می‌کنند؛ آن‌ها نابرابری جنسیتی را به عنوان بخشی از تجربیات روزمره خود زیسته و به بازتولید زنانگی مؤکد می‌پردازند. حال آنکه زنان تحصیل‌کرده با تنوع بیشتری از تبعیض‌ها همراه بوده و نابرابری را به‌گونه‌ای نظام‌مند تجربه می‌کنند و از سوی دیگر حضور در فضاهای اجتماعی آنها را با فضای نوینی همراه کرده که تعریف‌های سنتی را به چالش می‌کشند؛ اما ایشان در عین حال محکوم به رعایت هنجارها و قوانین سنتی هستند و هنوز شرایط و زمینه لازم برای بازتعریف مجدد خود برایشان فراهم نیست. اگرچه نظریات گوناگون فمینیستی و نظریات پیرامون مفهوم هویت، قائل به بازاندیشی و جرح و تعدیل هویت‌های جنسیتی است اما به‌رغم حضور در عرصه‌های عمومی‌تر اجتماع، زنان مشارکت‌کننده در این مطالعه هنوز نتوانسته‌اند هویت خود را جرح و تعدیل نمایند و نیازمند توافق و مذاکره بیشتری با جامعه هستند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰

واژگان کلیدی:

بازاندیشی

جنسیت هژمونیک

زنانگی

زنانگی مؤکد

نابرابری جنسیت

* نویسنده مسئول

✉ fmtorkashvand73@gmail.com

☎ +۹۸ ۲۶ ۳۴۵۷۹۶۰۰

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

ترکاشوند، فاطمه؛ جواهری، فاطمه؛ و فلاحتی، لیلا (۱۴۰۳). ادراک از زنانگی: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه در میان زنان با زمینه‌های تحصیلی متفاوت. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۳(۲)، ۷۴-۴۵.

doi: 10.22035/jous.2024.5456.1097

JRL: https://www.jous.ir/article_539.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0 آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، مفهوم «زن‌بودن» به‌عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در مطالعات اجتماعی، از سطح یک ویژگی زیستی فراتر رفته و به ساحتی نظری و فرهنگی بدل شده که نیازمند واکاوی چندلایه و موقعیت‌مند است. پژوهش درباره زنان به‌عنوان یک موضوع قابل مطالعه در عرصه مطالعات اجتماعی - در قالب موضوع زنانگی دانش ما را به سطح عالی‌تری درباره زنان ارتقا خواهد داد. (چینی و همکاران، ۱۳۹۷، ۳۲۱)

زنانگی، محصول یک فرآیند متقابل اجتماعی - فرهنگی و بیولوژیکی است که نظامی از روابط اجتماعی را در رابطه با هویت زنانه بازنمایی می‌کند (ذکایی و قاراخانی، ۱۳۸۶، ۶۰) و می‌توان گفت شرط اصلی تبدیل شدن به یک زن - که اساس کنش‌های زنان را شکل می‌دهد - پذیرش هویت زنانه است. این هویت نه تنها بر پایه تجربه‌های شخصی شکل می‌گیرد، بلکه به‌شدت تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی و فرهنگی ای قرار دارد که زمینه‌تکوین و تحول آن را فراهم می‌آورد. در دهه‌های اخیر جایگاه زنان در جامعه هم‌زمان با تغییر تدریجی این ساختارها، دچار تحول شده و مسیرهای تازه‌ای برای بازتعریف خویش‌گشوده شده است؛ به‌عبارت دیگر عرصه‌های حضور زنان در اجتماع به‌ویژه در حوزه‌های علمی و دانشگاهی، گسترش قابل توجهی یافته است. مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که ورود زنان به آموزش عالی، با ایجاد انگیزش‌های نو یافته، آنان را به بازاندیشی در هویت فردی و اجتماعی سوق داده است (موسوی، ۱۳۹۰، ۱۱۲؛ رجبی و همکاران، ۱۳۹۸، ۸۸). نیلسیت^۱ (۱۹۹۶) دانشگاه را محل ثقل تحولات افکار و ارزش‌های نو دانسته و قشر روشن‌فکر و تحصیل‌کرده را عاملان تغییر و تحول و حاملان ارزش‌ها و افکار بدیع و نو در جامعه به‌شمار آورده است. به‌گونه‌ای که حضور فزاینده زنان در دانشگاه‌ها و گرایش دختران به ادامه تحصیل، آن‌ها را در معرض فاکتورهای اجتماعی جدیدی قرار می‌دهد و باعث می‌شود آن‌ها به دنبال ایجاد تعریفی نو از جایگاه خود در جامعه و هویتی جدید برای خود باشند (کیانی، ۱۳۹۷، ۲۸۰).



از نظر مایکل کیمل^۱، هویت مجموعه‌ای از ذهنیت‌ها، تجربه‌ها و سلیقه‌هایی است که ما را شکل می‌دهند؛ هویت تصویری است که ما از خود و روابطمان با جهان بیرون داریم؛ گرچه ممکن است که این تصور با تصور دیگران از ما کاملاً تفاوت داشته باشد اما تصور از خود، به تصور ما از جنسیت‌مان بستگی دارد. بنابراین از نظر کیمل تعریف هویت جنسیتی به طور خلاصه چنین است: تصور هر کس از معنای مردانگی، زنانگی و وظایف و اختیارات و ویژگی‌هایی که به زن و مرد اطلاق می‌شود (منصوریان راوندی، ۱۳۹۶، ۲۵۹).

بارن و بوم^۲ نیز برجسته‌ترین عنصر هویت شخصیتی یا «خود» را، آن بخش از هویت اجتماعی می‌دانند که در آن هر کدام از ما به یکی از دو مقوله مرد یا زن منتسب می‌شویم: هر کدام از ما دارای یک هویت جنسیتی هستیم یعنی به خودمان برچسب مذکر یا مؤنث می‌زنیم (بارن و بوم، ۱۹۹۷، ۱۷۵). در واقع، هویت جنسیتی از طریق تعامل اجتماعی شکل گرفته و از کانال کارگزاران جامعه‌پذیری به افراد منتقل می‌گردد و افراد از طریق این هویت در اکثر موارد به بازتولید ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی می‌پردازند که محیط اجتماعی برای یک دختر و یک پسر تصویب کرده است (لاربر^۳، ۲۰۰۰، ۴۵۶). با این وجود، مفهوم هویت، یک مفهوم ایستا نیست؛ بلکه هویت سیال است و در جریان تعاملات اجتماعی و افزایش آگاهی مورد بازاندیشی قرار می‌گیرد. به تبع آن در جوامع جدید نیز هویت جنسیتی زنان، تحت تاثیر گسترش حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی، مصرف فضا (غفاری‌نسب، ۱۴۰۰؛ غیاثوند، ۱۳۹۳) و متأثر از تجربه‌های زندگی و روابط گروهی در حال تغییر است. چنانکه گیدنز^۴ اذعان می‌دارد: بازاندیشی، ویژگی هرگونه کنش انسانی است و بازاندیشی در زندگی اجتماعی مدرن، دربرگیرنده این واقعیت است که عملکردهای اجتماعی پیوسته بازسنجی می‌شوند، در پرتو اطلاعات اصلاح می‌گردند و بدین‌سان خصلتشان را به‌گونه‌ای اساسی دگرگون می‌سازند (گیدنز، ۱۳۸۴، ۴۷). بر همین اساس، در سطح خرد نیز می‌توان دریافت که

1. Michael kimmel
2. Baron & Bym
3. Lorber
4. Giddens

زنان با تکیه بر تجربیات زیسته، مواجهه با فضاهای اجتماعی نوین و افزایش دسترسی به منابع اطلاعاتی، فرآیند بازاندیشی در هویت‌های تثبیت‌شده زنانه را آغاز کرده‌اند؛ زنان در سراسر جهان هویت‌های جاافتاده و سنتی خود را مورد پرسش قرار داده و با آن به رویارویی برخاسته‌اند و برای بنیان‌گذاری سبک‌هایی برابرجویانه‌تر و آزادانه‌تر از زیست زنانه مبارزه می‌کنند. در کشور ما نیز این دگرگونی، با ورود پررنگ‌تر دختران به عرصه‌های آموزشی، نمود اجتماعی بارزتری یافته است. بنابراین می‌توان گفت دسترسی به تحصیلات دانشگاهی و شغل، ضمن فراهم آوردن فرصت‌های شغلی و فعالیت‌های تخصصی می‌تواند موجب تأخیر در زمان ازدواج و ایفای نقش‌های سنتی زنان به مثابه مادر و همسر شود، این واقعیت دختران را در وضعیت هویتی ویژه‌ای قرار می‌دهد (علیرضائزاد، ۱۳۹۱، ۲۷۰). این موضوع در پژوهش‌های داخلی نیز مورد توجه قرار گرفته و نشان می‌دهد که زنان تحصیل‌کرده در مواجهه با نقش‌های سنتی، دچار چالش‌های هویتی و بازتعریف نقش‌های اجتماعی خود شده‌اند (نیک‌نام و احمدی، ۱۳۹۷، ۵۴؛ موسوی، ۱۳۹۰، ۱۱۵) چرا که تحصیلات عالی و اشتغال زنان از سویی موجب کسب ارزش‌ها، نگرش‌ها و برداشت‌های جدید می‌شود و از سوی دیگر با ایجاد دشواری در هماهنگ کردن نقش‌های قدیم و سنتی با نقش‌های جدید، به بحران هویت اجتماعی زنان منتهی می‌گردد، به ویژه در بخش‌هایی از جامعه که بیشتر در معرض این تغییرات نهادی و فرهنگی قرار گرفته‌اند (ساروخانی و رفعت‌جاه، ۱۳۸۳، ۷۲).

در ایران معاصر نیز، توسعه شتابان مراکز آموزش عالی در دو دهه اخیر، به‌ویژه با افزایش چشمگیر تقاضای زنان برای تحصیلات دانشگاهی، موجب تغییر در الگوهای مشارکت و تعاملات اجتماعی آن‌ها شده است. حضور زنان در دانشگاه‌ها و مشاغل تخصصی، که اغلب با نقش‌های خانوادگی همچون مادری و همسری همراه می‌شود، زمینه پیچیده‌ای را برای بازتعریف و برساخت هویت آنان فراهم آورده است؛ موقعیت‌هایی چندلایه که در قالب نقش‌های گوناگون و گاه متضاد، توانسته‌اند تیپ‌های هویتی جدیدی از زنان را شکل دهند (طیبی‌نیا و رحمانی، ۱۳۹۵، ۱۰۲).

از آن جا که هویت در جوهر خود معنا سازی بر پایه یک یا چند ویژگی فرهنگی در هم تنیده است (کاستلز^۱، ۱۳۸۰، ۲۲)، زنانگی نیز به مثابه بخشی از هویت جنسیتی، در ارتباط با مجموعه ای از نگرش ها، نقش ها و انتظارات تعریف می شود. این مفاهیم در مواجهه با دگرگونی ارزش ها و گسترش حضور زنان در عرصه های عمومی، دستخوش بازاندیشی و مقاومت هایی برای بازتعریف خود قرار گرفته اند. در این فرایند، نهاد آموزش عالی نقش کلیدی ایفا می کند. چنان که در گزارش جنسیتی آموزش جهانی یونسکو آمده است، علی رغم پیشرفت های قابل توجه در دسترسی به آموزش، زنان هنوز در سطوح رهبری آموزشی با شکاف جنسیتی مواجه اند، امری که بر شکل گیری و تصور از هویت زنان تحصیل کرده اثرگذار است (یونسکو، ۲۰۲۵: ۱۲). مطالعات اخیر نیز نشان داده اند که زنان تحصیل کرده در جوامع در حال توسعه، به ویژه در خاور میانه، نقشی فعال در بازتعریف زنانگی ایفا می کنند و دانشگاه برای آنان به فضایی بدل شده است که امکان بازاندیشی در هویت جنسیتی را فراهم می آورد (مورفی^۲، ۲۰۲۴، ۷). هم راستا با این رویکرد، در ادبیات جدید نیز بر این نکته تأکید می شود که سیاست های آموزشی توانمند ساز و توسعه سواد های نو (شناختی و فناورانه) در بافت های نابرابر جنوب جهانی، می تواند به بازتعریف هویت جمعی و تقویت عاملیت کنشگران منجر شود (خدابین و ارسلا نی، ۲۰۲۵).

از سوی دیگر، کرچ^۳ بر نقش بنیادین آگاهی در شکل گیری نگرش ها تأکید دارد و این آگاهی را محصول تعامل بین حوزه های خانوادگی و آموزشی همچون مدارس و دانشگاه ها می داند (علمی، ۱۳۸۸، ۷۸). بر این اساس، مسئله اساسی این پژوهش آن است که زنان تحصیل کرده دانشگاهی چگونه معنای زنانگی را تجربه و بازتفسیر می کنند و این تجربه، در مقایسه با زنانی که فرصت حضور در فضای آکادمیک را نداشته اند چه تفاوت ها و لایه هایی از تحول هویتی را نشان می دهد؟

1. Castells
2. Murphy
3. Korch

۲. پیشینه تجربی

ادراک از زنانگی و نسبت آن با ساختارهای اجتماعی و آموزشی، یکی از حوزه‌های رو به گسترش در مطالعات جنسیت است. این موضوع طی دهه‌های اخیر، با ظهور پرسش‌های نوینی پیرامون بازتعریف هویت زنانه در بستر آموزش عالی همراه شده است. با وجود مطالعات متعدد پیرامون خودپنداره تحصیلی و اجتماعی زنان، تمرکز بر تجربه زیسته و بازاندیشی هویت جنسیتی در فضای دانشگاهی، همچنان نیازمند کاوش عمیق‌تری است.

کوره‌آ و همکاران^۱ (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «زنان در آموزش عالی و رهبری»، تجربه زنان در ۱۲ کشور را بررسی کردند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که اگرچه تحصیلات عالی می‌تواند بستری برای بازتعریف زنانگی فراهم کند، اما همچنان موانع ساختاری در مسیر تحقق کامل این بازتعریف پابرجاست.

چاودوری^۲ (۲۰۱۷) در مطالعه خود «تعصبات جنسیتی در حوزه آموزش و ادراک از زنانگی و مردانگی» را مورد بررسی قرار داده است. براساس یافته‌های مطالعه وی، اشکال جدیدی از زنانگی از سوی زنان ایفا می‌شود که با فاصله گرفتن از زنانگی سنتی همراه است و این امر زنان را با استرس و وسواس فکری مواجه می‌سازد؛ چنانچه آنها در شیفت‌های سه‌گانه یا دوگانه (زن در کار، مراقبت از فرزند و آموزش) مشغول فعالیت هستند.

در پژوهشی که لین بوستی و چرکوسکی^۳ (۲۰۱۴) در کانادا انجام داده‌اند به «بررسی دوگانگی بین زندگی حرفه‌ای و شخصی زنان آکادمیک» پرداخته شده است. نویسنده در این پژوهش عنوان می‌کند که زنان دانشگاهی می‌توانند تفسیرهای اجتماعی موجود پیرامون زنانگی را به چالش بکشند. آن‌ها نوعی دوگانگی در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود تجربه می‌کنند؛ دوگانگی‌ای که منجر به تقسیم خواسته‌های زنانه - مادر، همسر، دختر و خواهر- با زندگی حرفه‌ای در یک فرهنگ سازمانی است. زنان در برخورد با تناقضات در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود با اضطراب و اشتباه و بی‌کفایتی مواجه



1. Correa et al.

2. Chowdhury

3. Lynn Bosetti & cherkowski

می‌شوند. زنان دانشگاهی که نقش سنتی زن را ایفا می‌کنند با خواسته‌های متعدد زنانگی مبارزه می‌کنند، آن‌ها در معرض انتخاب‌های سخت قرار می‌گیرند و درعین حال انعطاف‌پذیری بالایی از خود نشان می‌دهند و تلاش می‌کنند بین زندگی حرفه‌ای و شخصی خود تعادل برقرارکنند؛ این امر نشان می‌دهد که باوجود محدودیت‌هایی که زندگی زنان آکادمیک دارد، اما آن‌ها می‌توانند هویت‌های خود را از نو بسازند.

آلمداراوغلو^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «رهایی از زنانگی و طلب احترام: فرهنگ، طبقه و زنان جوان در ترکیه (۲۰۱۵)» به بررسی ساختارهای زنانه در سراسر طبقات اجتماعی در شهر ترکیه پرداخته شده است. این مقاله از یک‌سوی بررسی تأثیرات طبقه اجتماعی بر تجارب جنسیتی و مذاکرات زنانگی می‌پردازد و ازسوی دیگر روایت‌های رایج زنان مورد مصاحبه را نشان می‌دهد که در مذاکره با جنسیت خود هستند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که زنان معمولاً از اشکال خاصی از زنانگی - که اغلب آن‌ها را به‌عنوان سنتی، عقب‌مانده یا مطیع توصیف می‌کنند- فرار می‌کنند؛ در مقابل آن‌ها از روایت‌های جایگزین مانند استقلال، موفقیت شغلی، اعتدال، عفت و مذهب برای تأیید ارزش‌های خود و کسب احترام استفاده می‌کنند.

کانه^۲ (۱۹۹۸) در مطالعه خود «ابعاد متفاوت نگرش زنان به شکاف جنسیتی» را بررسی کرده است. نتایج مطالعات وی نشان می‌دهد که افزایش سطح تحصیلات زنان و اشتغال آن‌ها موجب دگرگونی در نقش‌های سنتی و افزایش و رشد آگاهی آنان شده است. کمالی و رضایی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «بازاندیشی زنانگی در بستر دانشگاهی: تجربه زیسته دانشجویان زن در ایران» به بررسی فرایند بازتعریف زنانگی در فضای آموزش عالی پرداختند. این مطالعه با روش پدیدارشناسی تفسیری، تجربه ۱۸ دانشجوی زن در دانشگاه‌های دولتی تهران را تحلیل کرده و نشان داده که دانشگاه بستر مهمی برای فاصله‌گیری زنان از الگوهای سنتی زنانگی و شکل‌گیری معنای جدیدی از هویت جنسیتی فراهم می‌کند.

1. Alemdaroglu
2. Kane

شریفی و موسوی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «زنانگی و عاملیت در آموزش عالی: مطالعه‌ای بر دانش‌آموختگان زن دانشگاهی در ایران» با رویکرد تحلیل روایت، به بررسی روایت‌های زنان فارغ‌التحصیل در رشته‌های علوم انسانی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که تحصیلات دانشگاهی نقش مهمی در شکل‌گیری عاملیت جنسیتی داشته و به زنان امکان بازنگری در نقش‌ها و نگرش‌های اجتماعی‌شان را داده است.

حمزوی عابدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی ادراک زنان جوان ایرانی از هنجارهای زنانگی» به بررسی ادراک زنان جوان ۱۸-۲۵ ساله از زنانگی و انتظارات اجتماعی مرتبط با آن در بین دانشجویان دختر دانشگاه شهید بهشتی پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان داد ادراک زنان جوان ایرانی از هنجارهای زنانگی اشتراکات قابل توجهی با زنان جوان سایر فرهنگ‌ها دارد از طرف دیگر هنجارهایی چون نجابت، دین‌داری و احترام به بزرگ‌ترها از جمله موارد افتراق با نتایج مطالعات انجام‌شده در جوامع غربی بود.

زلفعلی فام (۱۳۸۶) در مطالعه‌ای تحت عنوان «تأثیر نقش‌های اجتماعی غیر سنتی بر هویت اجتماعی دختران»، نشان می‌دهد که دختران با اتکا به منابع هویت‌ساز غیرسنتی چون تحصیلات و اشتغال از هویت‌های مربوط به ساختار مردسالارانه فاصله گرفته و به نحوی بازاندیشانه هویت‌های غیرسنتی را برای خود تعریف می‌کنند.

پژوهشی دیگر توسط ساروخانی و رفعت‌جاه (۱۳۸۳) تحت عنوان «زنان و بازتعریف هویت اجتماعی» انجام شده و مسئله هویت اجتماعی زنان را بررسی کرده است. به‌زعم نویسندگان پژوهش، افزایش میزان تحصیلات و اشتغال زنان، از سویی موجب تضعیف مشروعیت نقش‌های زنان در خانواده سنتی (پدرسالار) می‌شود و از سوی دیگر دشواری هماهنگی نقش‌های سنتی با نقش‌های جدید، به بحران هویت زنان منتهی می‌شود. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که زنان دارای تحصیلات بالا در ارائه تعریف از زن سنتی بر خانه‌دار بودن، فداکاری و از خودگذشتگی، فکر نکردن به خود، نشستن در کنج خانه، در خدمت دیگران بودن، نداشتن فکری از خود، تابع شوهر بودن، زیر سلطه و وابسته بودن، محدود شدن نقش‌ها به مادری و همسری، روزمرگی و نداشتن

هویت اجتماعی مستقل تاکید می‌کند. ایشان در مقابل این دسته از زنان، زن مدرن را دارای ویژگی‌هایی از قبیل استقلال، نگاه غیرجنسیتی، تحصیلات، تحمل در مسائل زندگی، همکاری و مشارکت با همسر به جای اطاعت، اهمیت دادن به ظاهر خود و اهل مطالعه و ورزش می‌دانند. علیرضائزاد و همکاران نیز در پژوهشی تحت عنوان «هویت حرفه‌ای یا جنسیتی» دختران تحصیل کرده شاغل بالاتر از ۳۵ سال شهر تهران را مورد مطالعه قرار داده‌اند. به همین منظور با استفاده از روش ترکیبی تأثیرات سه عامل تحصیلات عالی، اشتغال و ازدواج را بر هویت اجتماعی زنان بررسی کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها حاکی از آن است که زنان مورد مطالعه در عرصه عمل میان زندگی خصوصی و زندگی عمومی شکافی از تنش و تناقض می‌بینند و بیشتر آنان نتوانسته‌اند بین هویت حرفه‌ای و هویت جنسیتی خود یکی را برگزینند؛ بلکه با وجود تضادهای موجود بین این دو هویت، آنان کماکان در تلاش‌اند تا هر دو را در زندگی خود به‌طور هم‌زمان به دست آورند.

مروری بر مطالعات انجام‌شده در حوزه زنانگی نشان می‌دهد که مطالعه مربوط به زنان در برهه‌ای از زمان رو به گسترش بوده، اما با توجه به مسائل و مشکلات عیدیده‌ای که زندگی زنان را با خود درگیر کرده است، پژوهش در این زمینه تنوع و گستردگی فراوانی دارد. ادراک از زنانگی به واسطه اهمیت شناخت خود زنانه، موضوع مطالعات بسیاری بوده است که اغلب برحسب نوع مساله با شیوه‌ای کمی مورد بررسی قرار گرفته است. از آنجا که زنانگی اشاره به هویت‌های جنسیتی و اجتماعی زنان دارد، صرف ادراک از هنجارها و ارزش‌های زنانه که در مطالعات گذشته صورت گرفته، کفایت نمی‌کند. تاکید بر مفهوم زنانگی نباید تنوع و کثرت زنان را نادیده بگیرد. بنابراین می‌توان با در نظر گرفتن مولفه‌ای میانجی که زنان را از هم متمایز می‌سازد به مقایسه‌ای مفهومی از درک و تجربه زنان دست یافت؛ از این رو این مطالعه با شیوه‌ای پدیدارشناسانه قصد دارد تفاوت ادراک از زنانگی را در بین زنان تحصیل کرده دانشگاهی و غیرتحصیل کرده فهم نماید.



۳. چارچوب مفهومی

در یک تقسیم‌بندی کلان، رویکردهای هویتی را ذیل سه طبقه می‌توان بررسی کرد. نخست رویکرد جوهرگرایانه که عمدتاً در دوره پیشامدرن، دوره باستان و قرون وسطی در اروپا تسلط داشت. در این دوره برای هویت نوعی جوهر و ذات قائل بودند که علی‌رغم گذر زمان تغییر نمی‌یابد و هویت کاملاً جبری است. رویکرد دوم نگرشی جامعه‌شناختی دارد که در دوره مدرن شکل گرفته است. در این رویکرد هویت اکتسابی است و تحت تأثیر شرایط و توسط نهادها و سازمان‌های اجتماعی و شیوه آموزشی شکل می‌گیرد و در کنش متقابل بین فرد و جامعه متبلور می‌شود. رویکرد سوم، رویکرد گفتمانی یا پساساختارگراست و بر عنصر سیالیت تأکید دارد؛ هویت ضرورتاً جوهر ثابتی نیست و از طریق گفتمان‌ها و نظام‌های فرهنگی که ما را احاطه کرده‌اند، شکل می‌گیرد. (ترابی فارسانی، ۱۳۹۸، ۴۱ و ۴۲) در این مطالعه با توجه به اتخاذ رویکرد جامعه‌شناسی تفسیری جهت تدوین چارچوب مفهومی، واقعیت اجتماعی به مثابه امور برساخته انسانی در نظر گرفته می‌شوند که فاقد قوانین از پیش تعیین شده‌اند و دائماً در حال شدن هستند، لذا نمی‌توان الگویی جهان‌شمول و عام برای واقعیت اجتماعی وضع کرد، این واقعیات نه تنها قابل کشف و کنترل نیستند، بلکه صرفاً می‌توانند درک و تفسیر شوند (بوستانی و محمدپور، ۱۳۸۸، ۱۴۹).

در سال ۱۹۷۸ ویلیام و گیلز^۱ اولین نظریه هویت اجتماعی زنان را ارائه کردند. آن‌ها در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که زنان موجوداتی هستند که کمترین امتیاز جنسی را داشته و هویت اجتماعی آنان در مقایسه با مردان آشکار می‌شود. به نظر ویلیامز و گیلز، هویت اجتماعی زنان با خصوصیات منفی و پست همراه می‌شود و زنان برای گریز از این تفاوت با مردان به دنبال کنش‌هایی برای توسعه یک احساس مثبت از این تفاوت‌ها هستند. به زعم آنها زنان راهبردهایی مثل تحرک اجتماعی را برای رسیدن به هدف خود به خدمت می‌گیرند و اگر سهم خودشان از اجتماع را نپذیرند ممکن است تصمیم بگیرند که پایگاه‌های فردی‌شان را به وسیله معانی فردی - مثلاً به وسیله تعریف



خودشان در رابطه با شغل - بالاتر ببرند (ویلیام و گیلز، ۱۹۸۷، ۲۳؛ به نقل از: سیف‌اللهی، ۱۳۸۷، ۴۵). بدین ترتیب، آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی می‌تواند زمینه‌ای برای تحرک اجتماعی زنان باشد و زنانگی تجربه‌شده را با دگرپرسی مواجه نماید. در همین راستا، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که فرآیندهای آموزشی صرفاً انتقال دانش نیستند، بلکه بستری برای تولید قدرت و بازآرایی روابط دانایی‌اند؛ سازوکارهایی که از خلال آن‌ها، زنان نیز امکان بازتعریف هویت و تقویت عاملیت اجتماعی خود را می‌یابند (حسینی و سخایی، ۲۰۲۵).

به نظر گیدنز در کنش متقابل با دیگران است که هویت انسان شکل می‌گیرد و در جریان زندگی پیوسته آن را تغییر می‌دهد و جرح و تعدیل می‌کند، هیچ‌کس هویت ثابتی ندارد، هویت سیال و همواره در حال ایجاد شدن و عوض شدن است. در سطح اجتماعی نیز، مدرنیته تحول مفهوم «خود» و جایگاه آن در جهان مدرن را به دنبال داشته است. جایگاه زن در جهان مدرن بدین شکل از روابط منفعل در محیط زندگی روزمره و نگاه‌های سنتی به زن‌رهایی یافت. زن سنتی در یک پیوستار درازمدت در نقش‌های زنانه و هویت تعیین‌یافته‌ای برخاسته می‌شد که تحت سیطره تقسیم کار سنتی به زاد و ولد و پرورش کودکان گره می‌خورد و وظایف خانگی و تولید مثل اساسی‌ترین دغدغه او به حساب می‌آمد. مدرنیته موجب دگرپرسی در ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی معطوف به خود و در واقع پوست اندازی هویت باثبات تاریخی زنان گردید. جنبش‌های اجتماعی زنان و دگرگونی‌های هویتی زنان در حوزه عمومی و نیز در حوزه خصوصی را می‌توان بخشی از این تحولات لحاظ کرد (گیدنز، ۱۳۸۷، ۱۳۱).

در جوامع جدید زنان از سویی فرصت آزمودن شانس خود را در طیف وسیع‌تری از امکانات دارند و از سوی دیگر در فرهنگ مردگرا بسیاری از این راه‌ها به روی زنان بسته می‌ماند. تغییر و جرح و تعدیل هویت در سایه فرایندی به‌وقوع می‌پیوندد که گیدنز آن را قدرت بازاندیشی در کنش می‌نامد. به عبارت دیگر فرد کنشگر در جریان نوعی بازاندیشی فعالانه است که خود و هویت خود را مورد پرسش جدی قرار می‌دهد. در نظر جنکینز نیز هویت افراد وابسته به دیگران و مستلزم شناسایی دیگران است. بحث کلیدی که



نظریه جنکینز حول آن سامان می‌یابد این جمله است که هویت ذاتی نیست بلکه محصول توافق و عدم توافق است. اگر یک زن طی برساخت هویت خود، خویشتن را به‌عنوان یک زن تعریف می‌کند، هویتی است که آن را مستلزم تأیید مردان به‌عنوان دیگری می‌داند؛ به عبارت دیگر زن در تعریف خود نیازمند توافق مردان و سایر زنان در برساخت مقولات بنیادین زنانگی است. لذا برداشت از زنانگی، حاصل نوعی توافق اجتماعی است. (جنکینز^۱، ۱۳۸۱، ۵).

به تعبیر باتلر^۲ نیز هویت جنسیتی یک برساخت بین‌الذهانی بین خود و دیگران است. با تکرار قواعد اجتماعی، سوژه واقعیت برساخت شده اجتماعی را به نمایش می‌گذارد. این فرآیند به سوژه اجازه می‌دهد تا به شیوه‌ای خاص عمل کند که سوژه را بازتولید کند. سوژه‌ها این قواعد را در اعمال و گفتار خود تجسم می‌بخشند و شیوه‌های تکراری، قواعد جنسیتی را طبیعی می‌کند. عملکردهای جنسیتی، ناپدیدارند و از نظر فرهنگی شکل گرفته است. از طریق اجرای مکرر ژست‌ها و نقش‌های جنسیتی، سوژه‌ها به‌طور بالقوه در ایجاد تفاوت‌های بین سوژه و ابژه مشارکت می‌کنند. عملکردهای تکراری توهم تفاوت‌های طبیعی بین هویت‌های جنسیتی را بازتولید می‌کند (انوری^۳، ۲۰۱۵).

عطف به موضوع، تمامی آنچه در جامعه تحت عنوان زنانه و مردانه شناخته می‌شود و نیز باورهای رایج مربوط به نقش‌های مردان و زنان، فرهنگی و اجتماعی است. زنان این قابلیت را دارند تا همه ویژگی‌های مثبتی را که مردانه تلقی می‌شود، کسب نمایند و یا آن ویژگی‌های منفی را که به آن‌ها نسبت داده می‌شود، نفی کنند. کانل^۴ نیز با طرح مفهوم «جنسیت هژمونیک» تیپ‌های ایدئالی از چهارنوع زنانگی و چهارنوع مردانگی ارائه می‌دهد. جنسیت هژمونیک اشاره به نوع خاصی از زنانگی و مردانگی دارد که در خدمت نظام مردسالار قرار گرفته است (اردکانی فرد، ۱۴۰۰، ۷۲).

از نظر کانل نظم جنسیتی مردسالارانه، که برای حفظ سلطه و برتری مردان بر زنان عمل می‌کند، به‌عنوان ویژگی مشخص‌کننده هژمونی جنسیت مورد بحث قرار می‌گیرد

1. Jenkins
2. Butler
3. Anwary
4. Connell

(بوگدن^۱، ۲۰۲۱، ۳). کانل (۱۹۹۵) تیپ‌های ایدئالی از چهار نوع زنانگی (مؤکد، سازگار، ترکیبی و مقاوم) و چهار نوع مردانگی (هژمونیک، همدست، حاشیه‌ای و فرودست) ارائه می‌دهد: زنانگی مؤکد تابع منافع و امیال مردان است و مشخصه آن فرمانبرداری، دلسوزی، پرستاری و همدلی است. در میان زنان جوان، این نوع زنانگی به پذیرایی جنسی مربوط می‌شود و در میان زنان سالخورده‌تر حاکی از مادری است. به عقیده او زنانگی‌های سازگار یا هنجاری یا سنتی، زنانگی‌هایی هستند که با سلطه مردان و فرمانبرداری زنان مطابقت دارند و خواسته‌ها و منافع مردان را ارضا می‌کنند، در این نوع از زنانگی‌ها مهم‌ترین رفتار انطباق است. زنانگی‌های ترکیبی، مخلوط پیچیده و حساب‌شده‌ای از انطباق، مقاومت و همکاری‌اند و سرانجام در گونه چهارم زنانگی‌های مقاوم، شکل‌هایی از زنانگی هستند که یا در برابر سلطه مرد مقاومت می‌کنند یا با آن همخوانی ندارند؛ آن‌ها شامل ویژگی‌هایی هستند که زنان را انسان‌هایی جسور یا مستقل می‌کنند (کانل، ۱۹۹۵، ۱۸۸).

بنابراین، بر مبنای نظریات ارائه‌شده هویت یک امر اجتماعی است، در جریان جامعه شکل می‌گیرد و افراد به‌واسطه حضور در عرصه‌های مختلف نقشی و اجتماعی هویت خود را شکل می‌دهند و جنسیت نیز به عنوان یکی از ابعاد هویت اجتماعی اولیه در نظر گرفته می‌شود که تجربه فرد را سامان می‌دهد؛ محیط دانشگاه نیز به عنوان عرصه‌ای عمومی و مدرن می‌تواند هویت‌های از پیش موجود را به چالش بکشد و مورد جرح و تعدیل قرار دهد. نقطه اشتراک مفاهیم و نظریات ارائه شده این است که هویت دائماً در حال تولید و بازتولید شدن است و نظم جنسیتی موجود در جریان بازاندیشی در هویت‌های جنسیتی، می‌تواند مانع از جرح و تعدیل آن شود. براین اساس، چارچوب مفهومی این پژوهش از مفاهیم «هویت بازاندیشانه»، «هویت تعاملی» و «اجرای جنسیت» و «زنانگی مؤکد»، «زنانگی سازگار»، «زنانگی ترکیبی» و «زنانگی مقاوم» تشکیل شده است.

۴. روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر، مطالعه جامعه‌شناسانه ادراک زنان تحصیل‌کرده دانشگاهی و غیردانشگاهی از زنانگی است؛ از آنجا که درک از زنانگی در قالب تجربه زیسته شکل می‌گیرد، مطالعه حاضر با روش تحقیق کیفی و مشخصاً پدیدارشناسی صورت پذیرفته است. چرا که هدف اصلی پدیدارشناسی کشف تجارب مختلف افراد از پدیده مورد بررسی برای رسیدن به ماهیت و جوهره واقعی آن پدیده یا مفهوم است. بنابراین پدیدارشناسی روشی است که به کمک آن می‌توان آگاهی و تجربه افراد را بدون واسطه دریافت کرد (پروری، ۱۳۹۵، ۴۹ و ۵۰).

در روش پدیدارشناسی داده‌ها از افرادی که پدیده مدنظر را تجربه کرده‌اند، گردآوری می‌شود؛ از این رو مشارکت‌کنندگان و گروه هدف این مطالعه را دو دسته از زنان تشکیل می‌دهند: زنانی که دارای تحصیلات عالی در مقاطع مختلف، در محدوده معینی از شهر تهران (منطقه ۱۸) بوده و زنانی که فاقد تحصیلات دانشگاهی در همان محدوده هستند؛ در این مطالعه فضای دانشگاه به عنوان نوعی میانجی در نظر گرفته شده که درک زنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. از آنجا که شیوه نمونه‌گیری در مطالعات کیفی بطورعام، نمونه‌گیری هدفمند است، در پژوهش حاضر نیز به اقتضای روش کیفی، محقق از شیوه نمونه‌گیری کیفی یا هدفمند استفاده کرده است. معیار تعداد مصاحبه‌ها نیز اشباع نظری است که از طریق ۲۶ مصاحبه حاصل شد.

روش‌های جمع‌آوری داده در پدیدارشناسی شامل تحریر میدانی، مشاهده و مصاحبه است. اما اصلی‌ترین روش گردآوری داده در پدیدارشناسی، مصاحبه است؛ زیرا تنها روشی است که مشارکت‌کننده خودش با زبان و حرکات خاص خود اقدام به توصیف تجربیاتش از پدیده می‌کند، لذا داده‌ها با استفاده از مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و در چهار مرحله (خواندن و درک کلیت متن داده‌ها، افق‌سازی و تلخیص داده‌ها، تشکیل واحدهای معنایی و توصیف متنی) تحلیل شده است. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش نیز تلاش شده است تا مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه و حفظ حریم خصوصی صورت پذیرد.



جدول ۱. مشخصات مصاحبه شوندهگان

| مصاحبه‌شونده | سن | تحصیلات | وضعیت تأهل | شغل |
|--------------|----|---------------|------------------|---------------------|
| ۱ | ۵۳ | دیپلم | متاهل | خانه‌دار |
| ۲ | ۲۳ | فوق لیسانس | مجرد | خانه‌دار |
| ۳ | ۴۷ | سوم راهنمایی | متاهل | خانه‌دار |
| ۴ | ۳۳ | لیسانس | متاهل | مهماندار هواپیما |
| ۵ | ۳۳ | لیسانس | متاهل | خانه‌دار |
| ۶ | ۴۵ | دیپلم | متاهل | خانه‌دار |
| ۷ | ۵۷ | لیسانس | متاهل | معلم |
| ۸ | ۳۸ | لیسانس | مجرد | مدرس |
| ۹ | ۵۰ | دیپلم | مطلقه (فوت همسر) | خیاط |
| ۱۰ | ۵۹ | دیپلم | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۱ | ۳۹ | دیپلم | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۲ | ۲۶ | لیسانس | مجرد | ماما |
| ۱۳ | ۶۸ | ششم ابتدایی | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۴ | ۴۷ | سیکل | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۵ | ۳۹ | فوق لیسانس | مجرد | کارشناس اکتشاف معدن |
| ۱۶ | ۴۰ | پزشک | متاهل | دکتر پوست و مو |
| ۱۷ | ۴۲ | دیپلم | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۸ | ۳۱ | سوم راهنمایی | متاهل | خانه‌دار |
| ۱۹ | ۲۷ | لیسانس | متاهل | خانه‌دار |
| ۲۰ | ۴۱ | لیسانس | مجرد | کارمند |
| ۲۱ | ۲۹ | فوق لیسانس | مجرد | دستیار دندان‌پزشک |
| ۲۲ | ۲۶ | لیسانس | متاهل | خانه‌دار |
| ۲۳ | ۲۷ | فوق لیسانس | متاهل | شهر ساز |
| ۲۴ | ۲۷ | دانشجوی دکتری | متاهل | مهندس |
| ۲۵ | ۳۷ | فوق لیسانس | مجرد | کارمند |
| ۲۶ | ۳۷ | فوق لیسانس | مجرد | کارمند |

۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت یافته با ۲۶ نفر از زنان ساکن شهر تهران که ۱۶ نفر از آن‌ها دارای تحصیلات دانشگاهی و ۱۰ نفر آنها فاقد تحصیلات دانشگاهی هستند، به دست آمده است. براساس داده‌های حاصل از مصاحبه، ادراک زنان



تحصیل کرده از زنانگی در قالب چهار مقوله اصلی و هشت مقوله فرعی و هم‌چنین پنج مقوله اصلی و ده مقوله فرعی برای زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی طبقه‌بندی شده است. در ادامه جدول مربوط به هر دو دسته از مصاحبه‌شوندگان مطرح شده است.

جدول ۲. مفاهیم، خرده مقولات و مقولات زنان غیر تحصیل کرده

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای اولیه | |
|----------------------|----------------------|-------------------------------|---------------------|
| نابرابری جنسیتی | احترام متظاهرانه | احترام ظاهری | |
| | | احترام مشروط | |
| | | انجام کارهای مورد انتظار | |
| سرکوب زنانه | سرکوب زنانه | سرکوب خانم‌ها | |
| | | انجام وظایف نانوشته زنانه | |
| | | محروم بودن زنان از ورزشگاه | |
| | | ورزش کردن در پارک | |
| بازتولید زنانگی مؤکد | عوامل اجتماعی | اعتقادات | |
| | | تربیت | |
| | | دیدگاه والدین | |
| | | فرهنگ جامعه | |
| عوامل فردی | عوامل فردی | نگاه زن به خودش | |
| | | تصور زن از زنانگی | |
| صفات زنانه | صفات هیجانی | مهربان | |
| | | احساساتی | |
| | | ظرافت | |
| | | با عطوفت | |
| خدمات رسانی | خدمات رسانی | تلاش برای خانواده | |
| | | قابلیت مدرن شدن | |
| | | طرد شدگی زنان قدیم | |
| زنانگی هنجارین | ناملایمات زنان قدیمی | مظلوم بودن زنان قدیم | |
| | | با یک دست ده تا هندوانه گرفتن | |
| | فداکاری زنانه | فداکاری زنانه | محبت بدون چشم داشت |
| | | | بدون تغییر ماندن |
| تمایز جنسیتی | صفات خاص زن | خاله زنک بازی زنان | |
| | | تفاوت زن با مرد | |
| | صفات خاص مرد | صفات خاص مرد | حفظ زیبایی و شادابی |
| | | | عاقل تر بودن مردها |
| | | کار فیزیکی مردان | |



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۶۰

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پیاپی ۷

جدول شماره (۲) مقولات مربوط به ادراک زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی را نشان می‌دهد. بر اساس این جدول ادراک زنان ذیل پنج مقوله اصلی نابرابری جنسیتی، بازتولید زنانگی مؤکد، صفات زنانه و زنانگی هنجارین و تمایز جنسیتی طبقه‌بندی شده است. در ادامه مفاهیم مربوط به هر مقوله بیان می‌شود.

۱-۵. مقولات زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی

۱-۱-۵. نابرابری جنسیتی

مقوله نابرابری‌های جنسیتی به‌عنوان یکی از مقولات اصلی به‌شمار می‌رود که زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی در تجربه خود از زنانگی ادراک کرده‌اند. مقوله نابرابری جنسیتی به تمام شرایطی اشاره دارد که دیدگاه نابرابرانه‌ای را در مورد زن و مرد داشته و رفتار و آداب دوگانه‌ای را بر مبنای جنسیت عرضه می‌دارد. این مقوله شامل دو خرده‌مقوله احترام متظاهرانه و سرکوب زنانه است. احترام متظاهرانه بیان می‌کند که زنان مشارکت‌کننده به‌واسطه جنسیت خود و صرف زن‌بودن از نوعی احترام ظاهری برخوردار بوده که در عین حال واقعی نیست و دائماً در معرض خدشه قرار می‌گیرد؛ درحالی‌که در شرایط مشابه مردان احترام واقعی را تجربه خواهند کرد. به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱ در خصوص احترام ظاهری می‌گوید:

«واقعیت آینه که من که تو محیط کار بودم دیدم که احترام رو خیلی ظاهری می‌ذارن و اینطور نیست که واقعاً حرفت ارزشمند باشه تا وقتی ارزشمندی که به قولی اونارو تصدیق کنی.»

سرکوب زنانه نیز اشاره به شرایطی دارد که زنان به واسطه جنسیتشان سرکوب می‌شوند و خواسته‌های آنان مورد پذیرش جامعه واقع نمی‌شود. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید:

«آگه خودت صاحب‌نظر باشی و مچ اونارو بگیری شدیداً میکوبونت و من خودم به‌عنوان زنی که سال‌ها تو خونواده ای بودم که چند تا برادر داشتم، همیشه حرف حرف اونارو بود و خواسته خواسته اونارو، کارمردونه داشتم، هیچوقت اجازه اظهارنظر نداشتم، بایکوت می‌شدم.»

۲-۱-۵. بازتولید زنانگی مؤکد

بازتولید زنانگی حاصل تعامل مجموعه‌ای از عوامل فردی، اجتماعی و ساختاری است



که در قالب هویتی زنانه، شکل گرفته است و بر پایه نگاه مردسالارانه، نمود می‌یابد و در نتیجه آن، انتظارات خاصی در زمینه رفتارها و نقش‌های جنسیتی از زنان شکل می‌گیرد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، زنانگی مؤکد را از طریق عوامل اجتماعی نظیر باورها، تربیت، نگرش والدین و فرهنگ حاکم بر جامعه و نیز عوامل فردی، مانند چگونگی نگاه زن به خود و تصور ذهنی‌اش از معنای زنانگی، بازتولید می‌کنند. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۶ می‌گوید:

«مردم ما زیادی احساساتین و خیلی منطقی فکر نمی‌کنن دودوتا چهارتایی نیستن چون از پدرانشون رسیده که دختر باید اینجوری باشه حالا به ذره تعدیلش کردن ولی هنوز به همون سیاقن، بخاطر اینکه به وظیفه تقسیم شده ذاتی بلد باشه که زن باشه، تو خونه کار انجام بده و واقعاً به ما هم یاد ندادن چیزی غیر از این باشیم. شاید فردا پس فردا بخوام به نقش خوب بازی کنم بلد نباشم. من فک می‌کنم علتش همون تربیت و دیدگاهی باشه که پدر مادرا دارن و مارو اونجوری بار میان.»

مصاحبه‌شونده شماره ۹ با اشاره به اینکه نوعی تصور غالب در جامعه وجود دارد که

باعث می‌شود زن به شیوه‌ای خاص به خود بنگرد، می‌گوید:

«خیلی چیزها حالا من رشتم مرتبط نیست ولی من فک می‌کنم از تربیت گرفته، از اعتقادات گرفته _ حالا نمبگم اعتقادات اسلامی، اعتقاداتی که وجود داره حالا اعتقادات اسلامی یا اسلام تحریف شده یا هرچیز دیگ‌های باعث شده ما فقط به تصویر از زن تو ذهنمون باشه که سعی کنیم مثل اون پیش بریم و خلاف اونو اصلاً بلد نیستیم.»

صفات زنانه: به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که به‌طور جدایی‌ناپذیر با هویت زنانه پیوند خورده‌اند؛ به‌نحوی که زن برای تحقق "زن‌بودن" ناگزیر از درونی‌سازی مجموعه‌ای از صفات خاص تلقی می‌شود. این صفات عمدتاً در دو دسته اصلی جای می‌گیرند: هیجانان، و ویژگی‌هایی که در خدمت‌گذاری و مراقبت تعریف می‌شوند. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان در تعریف زنانگی، صفاتی چون زیبایی، لطافت و احساساتی بودن را از شاخص‌ترین ویژگی‌های زن برشمرده‌اند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ می‌گوید:

«مهم‌ترین ویژگی یک زن احساسشه، زن یعنی احساس، اصلاً مادر بودن به معنای داشتن شکل خاصی از احساسه که می‌تونه با از خودگذشتگی و عطفوت همراه باشه»

مصاحبه‌شونده شماره ۳ تلاش کردن برای خانواده را ویژگی بارز یک زن می‌داند و

می‌گوید:

«زنی که تلاششو بکنه که خونواده و بچه‌ها موفق باشن یه آرامشی حاکم باشه تو خونه و خوشبخت زندگی کنن. تلاشش واسه خونواده زیاد باشه، مثلاً اینکه ما تلاش می‌کنیم واسه اینکه خوب زندگی کنیم دیگه، یه نفر با سرکار رفتن فک می‌کنه که داره زندگی رو بهتر می‌کنه در صورتی که داره گند می‌زنه به زندگیش.»

۳-۱-۵. زنانگی هنجارین

منظور از زنانگی هنجارین استمرار نوعی نگرش فرودستانه نسبت به زنان است که ریشه در گذشته دارد و در عصر حاضر نیز به شکل‌های جدیدی بازتولید می‌شود. باوجود تفاوت‌هایی که میان زن امروزی و زنان گذشته وجود دارد، همچنان نگاه از بالا به پایین به‌عنوان نقطه اشتراک پایدار میان این دو دوره تداوم یافته است. در نتیجه، نوعی زنانگی خاص به‌شیوه‌ای هنجارمند و ساختاریافته در بستر اجتماعی بازتولید می‌شود؛ این نوع از زنانگی از گذشته تا به امروز با نام‌ایماتی چون پردشدگی و ستم، و درعین حال با فداکاری و ایثار زنان همراه بوده است. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ با اشاره به نوعی ابهام در زنانگی امروز می‌گوید:

«من فکر می‌کنم نسل گذشته زن‌تر از ما بودن چون باز جایگاه خودشون رو تا حدودی می‌دونستن ولی ماها نمی‌دونیم میایم یه طرف مثلاً ده تا هندونه رو یه دستی گرفتیم هم می‌خوایم مرد باشیم هم زن باشیم با ظرافت زنانه و ناخواسته داریم وظایف خودمونو بیشتر می‌کنیم»

مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ نیز با بیان اینکه در گذشته زنان به‌گونه‌ای صریح از جامعه طرد می‌شدند و نحوه طرد در جامعه امروز متفاوت است بیان می‌دارد:

«الان شما مثل قبل خیلی محسوس کنار گذاشته نمی‌شی، مثلاً فکر می‌کنی تو جامعه‌ای، می‌تونی درس بخونی ولی بخدا همون مسائل سر راهته، تو هنوزم یه زنی، می‌فهمی چی میگم؟»

تمایز جنسیتی: به مجموعه‌ای از صفات و شرایطی اشاره دارد که زن و مرد را به‌عنوان دو موجود متمایز و مجزا معرفی می‌کند. این ویژگی‌ها، زن را از مرد تفکیک کرده و معنای خاصی از زنانگی را به هویت زنانه پیوند می‌زند؛ به‌عبارت دیگر، زن برای تحقق «زن‌بودن»، ناگزیر از درونی‌سازی صفاتی چون مهربانی، لطافت، ظرافت و احساس‌گرایی است. چنین روایتی هم‌زمان، صفاتی نظیر عقلانیت، توانایی انجام امور فیزیکی، قدرت تصمیم‌گیری و... را به مردانه بودن نسبت می‌دهد و آنها را خارج از

هویت زنانه تعریف می‌کند. تفاوت بنیادین میان تمایز جنسیتی و صفات زنانه در آن است که تمایز جنسیتی نه صرفاً در صفات، بلکه در ایجاد تقابل ساختاری میان زن و مرد بازنمایی می‌شود. به عنوان مثال مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید:

«من اصلاً قبول ندارم میگن مرد و زن باهم شباهت دارن، آره مثلاً حقوقشون برابر باشه اکیه ولی آره دیگه مردها از نظر بدنی قوی ترن مثلاً خانوما شاید تو کارایی که نیاز به ظرافت دارن میتونن بهتر عمل کنن مثلاً یه زن بنظر من اصلاً نمیتونه کار پیمانکاری انجام بده»

در همین زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ می‌گوید:

«زنا خیلی اهل خاله زنک بازی، وقتی جامعه بهت اجازه ابراز وجود نمی‌ده مجبوری اینجوری خودتو بروز بدی ولی مردا نیازی به این کارا ندارن منطقی ترن».

در مجموع، ادراک زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی از مفهوم زنانگی نشان می‌دهد که آنان این تجربه را در چارچوبی کلیشه‌ای و منطبق بر ارزش‌ها و هنجارهای رایج در جوامع مردسالار شکل می‌دهند. این زنان، نابرابری جنسیتی را بخشی از زیست روزمره خود قلمداد کرده و در امتداد آن، به بازتولید زنانگی مؤکد می‌پردازند. پذیرش تمایزات جنسیتی از سوی آنان، موجب بروز کنش‌هایی می‌شود که در نهایت به بازتولید زنانگی تثبیت‌شده در الگوهای اجتماعی مرسوم همراه با تمامی ویژگی‌های منتسب به آن منجر می‌گردد.

۲-۵. مقولات زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی

در ادامه، جدول مربوط به زنان تحصیل‌کرده ارائه می‌شود، یافته‌های این جدول ذیل چهار مقوله اصلی - شیب لغزان زنانگی، بازتولید تبعیض جنسیتی، تجربه زیست دوگانه و نابرابری سیستماتیک - و هشت مقوله فرعی طبقه‌بندی شده است.

جدول ۳. مفاهیم، خرده مقولات و مقولات زنان تحصیل‌کرده

| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای اولیه |
|------------------|--------------|-------------------------|
| شیب لغزان زنانگی | احترام زنانه | احترام نسبی |
| | | احترام کمتر نسبت به مرد |
| | ضعیف انگاری | نگاه فروتر به زن |
| | | ضعیف دیدن زن |



| مقولات اصلی | مقولات فرعی | کدهای اولیه |
|-----------------------|---------------------|---------------------------------------|
| بازتولید تبعیض جنسیتی | تبعیض در سطح اعتقاد | عقیده والدین در مورد زن |
| | | نظر جامعه در مورد زن |
| | تبعیض در سطح رفتار | قوانین استخدام مردانه |
| | | رانندگی مخصوص مردها |
| تجربه زیست دوگانه | صفات خاص زن | احساسی بودن |
| | | هنرمند بودن |
| | | مادر بودن |
| | | نیاز به تکیه گاه |
| | مطالبه گری | از پس خود بر آمدن |
| | | گرفتن حق خود |
| نابرابری سیستماتیک | نگاه نابرابر جامعه | آزادی کمتر زن |
| | | زیر نظر بودن |
| | | نگاه متفاوت به زن و مرد |
| | | برابر نبودن زن و مرد |
| | نابرابری قانونمند | قاضی نشدن |
| | | مجتهد نشدن |
| | | نابرابری حقوق و مزایا |
| | | تأخیر خوردن دانشجویان دختر در خوابگاه |

۵-۲-۱. مقوله نخست: شیب لغزان زنانگی

منظور از شیب لغزان زنانگی شرایط بی ثبات، آسیب‌پذیر و متلاطم زندگی یک زن در جامعه مردسالار است. اگرچه زنان در جامعه ممکن است شاغل باشند، مورد احترام قرار بگیرند، در ظاهر حقوق برابر با مردان کسب کنند؛ اما تمام این امتیازات تا زمانی که آنان داده می‌شود که به موقعیت و جایگاه مردان لطمه‌ای وارد نیاورند. به عبارت دیگر زنان بر یک شیب لغزان در حال حرکت هستند و مدام باید هوشیار باشند تا برای حفظ امتیازاتشان برای جایگاه مردان تهدید به محسوب نشوند. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۴ در خصوص احترام نسبی به زنان می‌گوید:

«بستگی داره که تو چی رو احترام بدونی، بنظرم خیلی نسبیۀ مثلاً بخوای در مقایسه با گذشته حساب کنی خب حس می‌کنم احترام به زن بیشتر شده، در مقایسه با جوامع اروپایی حساب کنی همیشه گفت تو ایران زن مورد احترامه، در مقایسه با مردها حساب کنی که اصلاً همیشه حتی اسم احترام رو آورد»

مصاحبه‌شونده شماره ۲ با اشاره به ضعیف انگاری زنان می‌گوید:

«بنظرم نگاه فروتری که به زن وجود داره این محرومیت‌ها رو به وجود میاره، مارو انقدری ضعیف و ظریف می‌بینن که هیچ کاری رو اعتماد نمی‌کنن بهمون محول کنن.»

۵-۲. بازتولید تبعیض جنسیتی

ادامه روند تبعیض علیه زنان را می‌توان در کنش‌های آشکار و پنهان نهادهای مختلف جامعه مشاهده کرد: جامعه، خانواده، نظام آموزشی، رسانه‌ها و سایر نهادهای جامعه‌پذیری به گونه‌ای هم‌افزا عمل می‌کنند تا تبعیض جنسیتی را تولید، تثبیت و بازتولید کنند. این تبعیض می‌تواند در سطوح مختلف - هم در سطح نگرش‌ها و باورهای فرهنگی و هم در سطح رفتارها و اعمال روزمره - بروز یابد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ بیان می‌کند:

«تو اکثر خانواده‌های ایرانی همه چیز زنونه مردونه میشه، از همون اول والدین یه نگرش خاصی به دخترا دارن، وابسته بارشون میارن، من حتی دانشگاه اومدم با جنگ و دعوا بود؛ بابام معتقد بود دختر نباید دانشگاه بره واسه همین نداشتن برم شهرستان درس بخونم»

مصاحبه‌شونده شماره ۲ با اشاره به تبعیض در رفتار افراد می‌گوید:

«یکی از فامیلامون بود مربی آموزش رانندگی بود، بعد صحبت می‌کردیم می‌گفت: من به خانومایی که آموزش رانندگی دادم پشیمونم، چرا؟ چون معتقد بود زن‌ها رو باید تو شیشه نگه داشت. یکی می‌بینی این طوریه طرز فکرش، نه اصلاً قبول ندارم، چرا یه زن نباید رانندگی یاد بگیره، این منافاتی با زن بودن نداره»

تجربه زیست دوگانه به وضعیت‌هایی اشاره دارد که زنان در آن با برخوردهایی متناقض و دوپاره مواجه می‌شوند؛ از یک‌سو مورد احترام قرار گرفته و در ظاهر از حقوق برابر برخوردارند و از سوی دیگر احترام و حقوق آن‌ها اغلب به صورت مشروط است و حتی در بسیاری موارد علیه آنان به کار گرفته می‌شود. این تناقض ساختاری، بازتابی از وضعیتی است که زنان هم‌زمان با پذیرش نمادین، با محدودیت‌های واقعی مواجه‌اند. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ بیان می‌کند:

«زن دیروز اهل چون و چرا نبود هر چیزی که براش تعریف شده بود رو می‌پذیرفت ولی زن امروزه اینطور نیست، هر چیزی رو نمی‌پذیره، زن امروز خیلی خودش رو به نقش مادری و محیط خونه محدود نمی‌کنه؛ نقش مادری رو ایفا می‌کنه ولی هم‌زمان باید تو جامعه حضور داشته باشه»



مصاحبه‌شونده شماره ۲۱ نیز در همین خصوص می‌گوید:

«زنای امروز مثل زن‌های قدیم تکیه‌گاه و ستون خنوادن ولی به حق و حقوقشون تا حدی آگاهی دارن، آگه حقی ازشون گرفته بشه دنبال حقشون میرن»

نابرابری سیستماتیک: به قوانین نوشته و نانوشته، مکتوبات، بخشنامه‌ها، لفاظی‌هایی اشاره دارد که به صورت آگاهانه و با هدف به حاشیه راندن زنان و سلب حقوق طبیعی آن‌ها اعمال می‌شود. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره ۲۴ می‌گوید:

«تو جای جای این جامعه شما می‌بینید که زن و مرد باهم برابر نیستن، مثلاً ما که دانشجو هستیم ساعت‌های ورود و خروجمون داخل خوابگاه خیلی سخت‌گیرانه چک میشه ولی برای آقایون اینطور نیست؛ یا مثلاً تو استخدام خانما، معمولاً کارای خدماتی و کم درآمد به خانما اختصاص داره. کلاً جامعه جور دیگه ای زن‌ها رو می‌بینه»

مصاحبه‌شونده شماره ۲۲ نیز می‌گوید:

«پدرم و برادرم همیشه منو زیر نظر داشتن، انگار همیشه منتظر بودن من خطایی کنم. استدلالشونم این بود که چون جامعه گرگه باید حواسمون باشه بهت، درحالی که برادرم هر موقع خواستن و هر جا خواستن رفتن و اومدن»

در مجموع آنچه از تجربه زنان تحصیل کرده بدست می‌آید این است که تجربه زن بودن برای این دسته از زنان با تنوع بیشتری از تبعیض‌ها همراه بوده و نابرابری را به‌گونه‌ای نظام‌مند تجربه می‌کنند. مقوله شیب لغزان و زیست دوگانه نیز حاکی از آن است که حضور در فضاهای اجتماعی از سویی آن‌ها را با فضاهای نوینی مواجه ساخته است که تعریف‌های سنتی را به چالش می‌کشند و از سوی دیگر آن‌ها محکوم به رعایت هنجارها و قوانین سنتی هستند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

به‌طورکلی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در نه مقوله اصلی و هجده مقوله فرعی (چهار مقوله اصلی و هشت مقوله زنان تحصیل کرده و پنج مقوله اصلی و ده مقوله فرعی زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی) طبقه‌بندی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تجربه زیسته زنان از زنانگی، به‌شدت تحت تأثیر موقعیت‌های اجتماعی، نقش‌های فرهنگی و تعاملات



روزمره آنان شکل می‌گیرد. این تجربه، واجد پیچیدگی‌هایی است که نه تنها متأثر از تفاوت در سطح تحصیلات بوده، بلکه از نحوه مواجهه زنان با نابرابری‌های جنسیتی نیز نشأت می‌گیرد. تحلیل تفکیکی داده‌ها نیز نشان می‌دهد که اگرچه هر دو گروه از زنان، با اشکال متنوعی از نابرابری مواجه‌اند اما نوع مواجهه، سطح بازانديشي و امکان بازتعريف هويت در ميان آنان با يکديگر متفاوت است. بدین ترتیب در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «زنان چگونه زنانگی را درک، تجربه و معنا می‌کنند» داده‌های پدیدارشناسانه نشان می‌دهند که درک و تجربه زنانگی، بسته به زمینه تحصیلی مشارکت‌کنندگان، واجد تفاوت‌های بنیادین است. زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی، زنانگی را اغلب در قالبی تثبیت‌شده، هم‌راستا با نقش‌های مادرانه و هنجارهای فرهنگی مردسالار معنا می‌کنند. آنان صفاتی همچون مراقبت، اطاعت و احساس‌گرایی را به‌عنوان خصایص ذاتی زنانه درونی کرده و در تعامل با محیط اجتماعی، زنانگی را امری طبیعی و تقدیرشده می‌پندارند. در مقابل، زنان تحصیل‌کرده در بستر تجربه حضور در نهادهای آموزشی و اجتماعی، زنانگی را موضوعی باز و قابل مذاکره تلقی می‌کنند. برای آنان، زنانگی مفهومی پویاست که هم‌زمان با بازانديشي در نقش‌ها و فاصله‌گیری از صفات ذات‌پندارانه، در حال بازتعريف است. در نتیجه، زنانگی در این گروه واجد ظرفیت تحول، چالش‌گری و آفرینش معناهای تازه از هويت جنسیتی است.

در پاسخ به پرسش دوم درباره نحوه مدیریت نقش‌های زنانه می‌توان گفت: رویکرد زنان به مدیریت نقش‌ها در دو گروه با منطق‌های متفاوتی شکل گرفته است. زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی نقش‌های زنانه را پذیرفته‌شده و تثبیت‌شده تلقی می‌کنند و برای مدیریت آن به راهبردهایی چون اطاعت، وفاداری به سنت و درونی‌سازی الگوهای خانوادگی متوسل می‌شوند. برای این گروه از زنان نقش‌ها نه به‌عنوان فرصت، بلکه به‌عنوان وظیفه تلقی شده و بدون پرسش‌گری بازتولید می‌شوند. در مقابل، زنان تحصیل‌کرده در مواجهه با نقش‌ها رویکردی انتقادی، انعطاف‌پذیر و چندلایه دارند. آنان با آگاهی از تضادهای موجود در نقش‌ها، میان انتظارات فرهنگی و خواسته‌های فردی خود مذاکره می‌کنند و با اتخاذ راهبردهایی چون تقسیم مسئولیت، مطالبه‌گری

اجتماعی و بازخوانی نقش‌های سنتی، به مدیریت فعال نقش‌های زنانه می‌پردازند. مدیریت نقش در این گروه نه تنها بازتولید نیست، بلکه فرایند بازآفرینی است. در نهایت و در پاسخ به پرسش پایانی: زنان چگونه نابرابری جنسیتی را تجربه می‌کنند؟ می‌توان گفت که تجربه نابرابری جنسیتی در هر دو گروه وجود دارد، اما شیوه ادراک و نحوه مواجهه با آن متفاوت است. زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی تبعیض را در قالب کنترل رفتاری، محرومیت از تصمیم‌گیری و سرکوب مستقیم تجربه می‌کنند، اما اغلب آن را طبیعی، اجتناب‌ناپذیر و جزئی از زیست زنانه می‌پندارند. همین درونی‌سازی مانع شکل‌گیری ظرفیت انتقادی در مواجهه با تبعیض می‌شود. اما زنان تحصیل‌کرده تبعیض را در قالبی ساختاری، قانونمند و گفتمانی تجربه می‌کنند؛ تبعیضی که با احترام نمادین همراه است، اما در سطح عملکرد اجتماعی، شکاف‌های جدی در فرصت‌ها و دستیابی‌ها ایجاد می‌کند. این زنان نسبت به تبعیض حساس‌ترند، توانایی نام‌گذاری آن را دارند و در مسیر مقاومت و بازاندیشی گام برمی‌دارند هرچند این مسیر با تعلیق هویتی و موانع نهادی همراه است.

به طور کلی آنچه زنان مشارکت‌کننده بدان اذعان داشته‌اند این است که هر دو دسته از نابرابری‌های جنسیتی رنج می‌برند، با این تفاوت که نابرابری در بین زنان غیرتحصیل‌کرده به شکلی از سرکوب متجلی می‌شود؛ حال آنکه زنان تحصیل‌کرده نابرابری را به‌گونه‌ای سیستماتیک تجربه می‌کنند؛ چرا که به واسطه حضور در عرصه‌های عمومی و به‌پشتوانه قوانین اجتماعی نابرابری‌ها را به‌گونه‌ای قانونمند در مقابل خود می‌یابند. بنابراین می‌توان گفت زنانگی در بین زنان تحصیل‌نکرده همان زنانگی موکد و در خدمت نظم جنسیتی است. آن‌ها از طریق مکانیسم‌های فردی و اجتماعی به بازتولید زنانگی‌های مرسوم می‌پردازند و به واسطه اعتقاد به داشتن برخی صفات ویژه زنانه و نیز اعتقاد به تفاوت بین دو جنس مرد و زن، زنانگی خود را در امتداد با زنانگی مادرانشان بازتولید می‌کنند. چنانچه در نظریه جنکینز نیز بیان شد آن‌ها نوعی از زنانگی را به‌عنوان هویت خود می‌پذیرند و در آن ایفای نقش می‌کنند که محصول توافق بین فرد و جامعه است. چنانچه چودروف نیز در نظریه بازتولید مادرانگی خود بیان می‌کند، دختران به

تبعیت از مادرانشان، الگوی زندگی مادر خود را بازتولید می‌کنند. مادرانگی، عنصری اساسی است که زنان هویت خود را در جامعه با آن می‌سازند. لذا دختران ویژگی‌ها و مشخصات مادران خود را به عنوان یک الگوی مناسب در خود درونی می‌کنند و شیوه‌ای مشابه با مادرانشان را در زندگی پی می‌گیرند، مقوله‌ای که در این مطالعه ذیل عنوان زنانگی ممتد بدان اشاره شد.

در مقابل، زنان تحصیل کرده هم‌زمان با برخورداری از احترام، تنوع گسترده‌ای از تبعیض را تجربه خواهند کرد و در عین حال نسبت به تبعیض‌ها حساس‌ترند. چنانکه گیدنز نیز معتقد است در جوامع جدید زنان از سویی فرصت آزمودن شانس خود را در طیف وسیع‌تری از امکانات دارند و از سوی دیگر در فرهنگ مردگرا بسیاری از این راه‌ها به روی زنان بسته می‌ماند. از سویی زنان به بازاندیشی در نقش‌ها و هویت خود می‌پردازند و از سوی دیگر زیست دوگانه‌ای را تجربه خواهند کرد. آن‌ها با انواع مطالبه‌گری‌ها به جرح و تعدیل هویت خود مشغول‌اند و از سوی دیگر در جریان این بازاندیشی، با پذیرفتن برخی صفات که عموماً زنانه تلقی می‌شود با موانع بسیاری روبرو خواهند شد. در عین حال به واسطه حضور در عرصه‌های عمومی تبعیض‌های جنسیتی بی‌شماری را هم در سطح نگرش و هم در سطح عمل تجربه خواهند کرد. نکته قابل توجه در خصوص هردو دسته از زنان این است که آن‌ها تجربه مشابهی از تبعیض و نابرابری دارند. حال آنکه تاکید زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی بر اجرای بی‌چون و چرای نقش‌های محول است در حالی که زنان تحصیل کرده در این خصوص به نحوی فزاینده به چون و چرا می‌پردازند. یافته‌های کانه (۲۰۰۳)، زلفعلی فام (۱۳۸۶) و ساروخانی و رفعت‌جاه (۱۳۸۳) نیز مؤید این است که افزایش تحصیلات سبب به چالش کشیدن مرزبندی‌های موجود می‌شود. با این حال براساس مقوله شیب لغزان زنان و تجربه زیست دوگانه می‌توان اذعان داشت که زنان مشارکت‌کننده هم‌زمان، هم زنانگی موجود را اجرا می‌کنند — چنانکه باتلر نیز به آن اشاره می‌کند — و هم خواهان به چالش کشیدن آن هستند (علیرضائزاد، ۱۳۹۱) و هنوز زمینه و شرایط لازم برای بازاندیشی در هویت و بازتعریف خود برای ایشان فراهم نیست. در نتیجه برآیند داده‌ها نشان می‌دهد که زنانگی



تجربه‌ای یکنواخت نیست، بلکه پدیده‌ای چندوجهی و زمینه‌مند است. تفاوت در ادراک، مدیریت نقش‌ها و تجربه تبعیض، به سطح تحصیلات، دسترسی به فضاهای بازاندهی و سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی وابسته است. آموزش عالی نیز به‌عنوان بستری برای آگاهی جنسیتی، عاملیت هویتی و چالش با نظم اجتماعی تثبیت‌شده عمل می‌کند، در حالی که فقدان آن، زنانگی را در قالبی امتدادگرا و تثبیت‌شده تعریف می‌کند. بدین ترتیب، بازاندهی در هویت زنانه در گرو تعامل میان فرد، ساختار و امکان گفت‌وگو است؛ امکانی که در حال حاضر برای همه زنان به طور یکسان فراهم نیست.

۶- تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



اردکانی فرد، زهرا؛ و رضوی زاده، سیدنورالدین (۱۴۰۰). زنان تأثیرگذار اینستاگرامی؛ زنانگی بازنمایی شده در صفحات زنان اینفلوئنسر ایرانی. زن در فرهنگ و هنر، ۱۳(۱)، ۶۵-۹۰.

<https://doi.org/10.22059/jwica.2021.321321.1565>

بوستانی، داریوش؛ و محمدپور، احمد (۱۳۸۸). بازسازی معنایی جهت‌گیری جنسیتی پسران نسبت به دختران (ارائه یک نظریه زمینه‌ای). مطالعات راهبردی زنان، ۱۱، ۱۴۲-۱۷۲.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20082827.1388.11.0.6.9>

پروری، پیمان (۱۳۹۵). گذر از فلسفه به روش‌شناسی؛ خوانشی نواز روش‌پدیدارشناسی. دو فصلنامه روش‌شناسی پژوهش در علوم انسانی، ۷(۱)، ۴۹-۶۶. <https://www.magiran.com/p1962187>

ترابی فارسانی، سهیلا (۱۳۹۸). زن ایرانی در گذار از سنت به مدرن. تهران: انتشارات نیلوفر. <http://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/5369023>

جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی (مترجم تورج یاراحمدی). تهران: نشر پژوهش شیرازه. <http://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/648536>

چینی، نفیسه؛ هاشمیان‌فر، سیدعلی؛ و محمدی کنگرانی، خانه (۱۳۹۷). بساخت‌های اجتماعی زنان از زنانگی ریزوماتیک در بستر مراکز ورزشی، آرایشی و زیبایی. فصلنامه زن و جامعه، ۹(۳۵)، ۸۵-۱۱۶.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088566.1397.9.35.5.3>

حمزوی عابدی، فاطمه؛ باقریان، فاطمه؛ و مظاهری، محمدعلی (۱۳۹۴). بررسی ادراک زنان ایرانی از هنجارهای زنانگی. دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۴(۱)، ۹۶-۸۴.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23223782.1394.4.1.6.9>

ذکایی، محمدسعید؛ و قاراخانی، معصومه (۱۳۸۶). دختران جوان و تجربه زنانگی (مطالعه موردی در میان دختران دبیرستانی شهر تهران). زن در توسعه و سیاست، ۵(۱)، ۸۲-۵۹.

<https://sid.ir/paper/55271/fa>

رفعت‌جاه، مریم؛ و رهبری، لادن (۱۳۹۳). گونه‌شناسی اکتشافی برداشت از مفهوم زنانگی. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۳(۲)، ۳۳۴-۳۱۱. <https://doi.org/10.22059/jisr.2014.53142>

زلفعلی‌فام، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیر نقش‌های اجتماعی غیر سنتی بر هویت اجتماعی دختران. پیک نور، ۷(۳)، ۹۶-۱۱۵.

ساروخانی، باقر؛ و رفعت‌جاه، مریم (۱۳۸۳). زنان و بازتعریف هویت اجتماعی. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۲۵(۲)، ۱۳۳-۱۶۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351901.1383.5.2.5.4>

سیدمن، استیون (۱۳۹۵). کشاکش آراء در جامعه‌شناسی (ترجمه هادی جلیلی). تهران: نشر نی. <http://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/3355709>



سیف‌اللهی، سیف‌الله؛ و رازقیان، آناهیتا (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت جنسیتی زنان در ایران، مطالعه موردی شهر تهران. پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، ۲(۳).

طیبی‌نیا، مه‌ری؛ و رحمانی، جبار (۱۳۹۵). انگیزش‌های نویافته تحولات هویتی زنان در آموزش عالی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۱۰۱-۱۲۹. <https://doi.org/10.22035/ijcr.2016.309>

علیرضازاد، سهیلا؛ سوادیان، پروین؛ و جعفری، پوران‌دخت (۱۳۹۱). هویت حرفه‌ای یا جنسیتی: مطالعه‌ای بر دختران تحصیل‌کرده شاغل بالاتر از ۳۵ سال در شهر تهران، فصلنامه علوم اجتماعی، ۶۰، ۲۹۴-۲۵۹. <https://doi.org/10.22054/qjss.2013.6894>

علمی، محمود؛ و علی‌زاده، حمیده (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت جنسیتی دختران دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. زن و مطالعات خانواده، ۱(۳)، ۷۵-۹۰.

غفاری‌نسب، اسفندیار؛ و محمدتقی‌زاد اصفهانی، رعنا (۱۴۰۰). مصرف فضا و بازتعریف زنانگی: مطالعه تجربه کافه نشینی زنان در شیراز؛ جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۲(۸۲)، ۷۰-۴۹. <https://doi.org/10.22108/jas.2020.124438.1964>

غیاثوند، احمد (۱۳۹۳). تأثیر فضاهای شهری مدرن بر بازاندیشی هویت جنسیتی زنان. مطالعات جنسیت و خانواده، ۲(۱)، ۹۸-۷۹.

کاستلز، مانوئل (۱۳۸۰). عصر اطلاعات، جلد دوم قدرت هویت، (مترجم حسن چاووشیان). تهران: انتشارات طرح نو،

کیانی، مژده؛ و نجفی، سیامک (۱۳۹۷). اعتماد اجتماعی و هویت اجتماعی: بازاندیشی در هویت اجتماعی زنان تحصیل‌کرده؛ مورد مطالعه دانشگاه تبریز. فصلنامه علمی پژوهی زن و جامعه، ۹(۲)، ۲۹۴-۲۷۵. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088566.1397.9.34.12.8>

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۷). تجدد و تشخص - جامعه و هویت شخصی در عصر جدید - (مترجم ناصر موافقیان؛ چاپ دوم). تهران: نشر نی.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۴). پیامدهای مدرنیت (مترجم محسن ثلاثی؛ چاپ سوم). تهران: نشر مرکز.

منصوریان‌راوندی، فاطمه؛ و نیکخواه‌قمصری، نرگس (۱۳۹۶). ابزارهای جهانی شدن و هویت جنسیتی (مورد مطالعه شهروندان ۱۵ تا ۴۵ سال شهر کاشان). فصلنامه جامعه‌شناسی سبک زندگی، ۳(۹)، ۲۸۷-۲۵۱.

Alemdaroglu, A. (2015). Escaping femininity, claiming respectability: Culture, class and young women in Turkey. *Women's Studies International Forum*, 53, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.09.006>

Anwary, A. (2015). Construction of hegemonic masculinity: Violence against wives in Bangladesh. *Women's Studies International Forum*, 50, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.02.011>

Baron, R. A., & Byrne, D. (1997). *Social psychology*. New Delhi: Prentice-Hall of India. <https://pdfs.it.com/download/4968440-baron-and-byrne-social-psychology>



- Bugden, M., Hayley, M., & Melissa, G. (2021). Hegemonic gender and Australian women's mothering aspirations. *Women's Studies International Forum*, 85, Article 102440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102450>
- Cherkowski, S., & Lynn, B. (2014). Academic women negotiating demands of femininity. *Women's Studies International Forum*, 45, 19–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.03.013>
- Chowdhury, P. (2014). Gender bias in education: Perceptions of masculinity and femininity. *Social Science*, 3, 2454–2465. <https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/866>
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.1177/000169939603900309>
- Correa, A., Glas, M. G., & Opara, J. (2025). Females in higher education and leadership: Insights from a multi-method approach. *Frontiers in Education*, 10(1485395), 1–19. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2024.1485395>
- Hosseini, S.H., & Sakhaei, S. (2025). Educating intelligence, producing power: Iranian sociologists on AI, knowledge production, and global hierarchies. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 887–921. <https://doi.org/10.22059/wsps.2025.396408.1529>
- Kane, E.W. (1998). Men's and women's beliefs about gender inequality, family ties, dependence, and agreement. *Sociological Forum*, 13(4), 650–665. <https://doi.org/10.1023/A:1022895317075>
- Khodabin, M., & Arsalani, A. (2025). Artificial intelligence literacy as national strategy: A systematic review of policy, equity, and capacity building across the Global South. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 777–814. <https://doi.org/10.22059/wsps.2025.396472.1530>
- Lorber, J. (2000). *Social construction of gender*. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan Reference. <https://sites.oxy.edu/ron/csp19/readings/Lorber-socialconstructionofgender.pdf>
- Murphy-Graham, E. (2024). Gendered transformations in higher education: Reimagining femininity in the Global South. *Journal of Educational Change*, 25(2), 1–18. https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/Daedalus_Fa24_16_Murphy-Graham.pdf
- UNESCO. (2025). *Global Education Gender Report 2025: Towards equality in learning and leadership*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/DEOD4878>





مقاله پژوهشی

اشکال مقاومت سوژه زن دانشجو؛ مطالعه‌ای قوم‌نگارانه در دانشگاه‌های تهران

فرشته طوسی*، محمدامین زندی^۲

^۱ دانشجوی دکتری اندیشه سیاسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

^۲ کارشناسی ارشد اندیشه سیاسی در اسلام، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

چکیده

دانشگاه در ایران از زمان تأسیس تاکنون، نقشی فعال در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی ایفا کرده و به طور هم‌زمان تحت تأثیر تحولات این عرصه‌ها قرار گرفته است. از این رو، همواره مورد توجه ساختارهای خرد و کلان قدرت بوده و محل اعمال کنترل‌های مختلف قرار گرفته است. در واکنش به این فرایند، دانشجویان در مقام کنشگران اصلی فضای دانشگاهی، مقاومت‌هایی متنوع و چندلایه از خود نشان داده‌اند. در این میان، جایگاه و نقش دانشجویان زن دارای اهمیت ویژه‌ای است؛ چرا که نه تنها با ساختارهای قدرت حاکم در دانشگاه مواجه‌اند، بلکه با مناسبات جنسیتی نیز درگیر هستند. همین مسئله سبب شده است که تجربه مقاومت در میان آنان، واجد پیچیدگی‌های خاصی باشد. این پژوهش با بهره‌گیری از روش قوم‌نگاری انتقادی، به بررسی اشکال مقاومت دانشجویان زن در دانشگاه‌های تهران از نیمه دوم دهه ۱۳۹۰ تا سال ۱۴۰۲ می‌پردازد. تمرکز اصلی بر تحلیل کنش‌ها و واکنش‌های آنان در برابر انواع قدرت‌های رسمی، نهادی، ساختاری و حتی عرفی در فضای دانشگاهی است. در این راستا، دانشجویان زن به سه دسته تقسیم شده‌اند: محصل، فعال نهادی و فعال غیرنهادی. هر گروه نوع خاصی از مقاومت را نشان می‌دهد: «مقاومت مطرود» در میان محصلان، «مقاومت به‌مثابه پراکتیس» در میان فعالان نهادی و «مقاومت سیال» نزد فعالان غیرنهادی. هم‌زمان، با نگاهی به تجربه دختران دانشجو در دهه ۱۳۹۰ می‌توان دریافت که بسیاری از این مقاومت‌ها نه فقط در قالب‌های رسمی و قابل رؤیت، بلکه در حاشیه، درون روابط روزمره و یا حتی از خلال سکوت و انفعال انتخابی شکل گرفته‌اند. تجربه‌های زیسته این دانشجویان، نه فقط روایت رسمی و مردانه محور از دانشگاه، بلکه نظم نمادین و سلسله‌مراتبی حاکم بر فضای دانشگاهی را نیز به چالش کشیده‌اند و افق‌های تازه‌ای از امکان سوژگی، عاملیت و بازتعریف جایگاه دانشجوی زن را گشوده‌اند. در نتیجه، دو نوع سوژه در بستر این مقاومت‌ها شکل می‌گیرد: یکی سوژه منفرد میل ورز و دیگری سوژه جمعی متجسد در اراده مشترک.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

واژگان کلیدی:

سوژه دانشجو
مقاومت در دانشگاه
قدرت و مقاومت
زن دانشجو

* نویسنده مسئول

✉ fereshtehtousi88@gmail.com

☎ +۹۸ ۰۹۹۴۵۲۵۹۶۶۲

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

طوسی، فرشته؛ و زندی، محمدامین (۱۴۰۳).

اشکال مقاومت سوژه زن دانشجو؛ مطالعه‌ای

قوم‌نگارانه در دانشگاه‌های تهران. فصلنامه

مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۷۵-۱۰۳.

doi: 10.22035/jous.2024.5499.1101

JRL: https://www.jous.ir/article_540.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

نام دانشگاه در ایران، با رخداد‌های سیاسی و اجتماعی گره خورده است. این نهاد از بدو تأسیس، در حال شکل دهی نوعی کنشگری نیز بوده و سازوکارهای مربوط به خودش را داراست. این سازوکارها البته در خلأ ایجاد نشده‌اند و نهاد دانشگاه جزئی از دولت و حاکمیت است و اینها نیز توأمان برای این نهاد، سیاست‌هایی وضع کرده‌اند. محصول این سیاست‌ها و نقش خود مدیران بوروکرات دانشگاهی، ساختار قدرتی خاص را درون دانشگاه ایجاد کرده است. در واقع نهاد دانشگاه همچنان که در ساختار قدرت بزرگ‌تری قرار دارد، دایره و روابط قدرت خاص خودش را به صورت هم‌زمان تأسیس و خلق کرده و آن را بسط داده است. این میدان قدرت به گونه‌ای خودش را سامان داده است که می‌توان آن را در تمامی عرصه‌های این نهاد مشاهده کرد. روابط قدرت لزوماً در نشانه‌های پنهان وجود ندارد و ضرورتی ندارد که در بدو امر، قدرت پنهان را واکاوی کنیم. بلکه قدرت، خودش را در سازوکارهای عریانی هم در این نهاد عرضه می‌کند. به همین دلیل، زمانی که از میدان قدرت صحبت می‌کنیم، تمامی عناصر مربوط به آن را به میان می‌آوریم؛ شکل فضا و معماری و نحوه برگزاری کلاس‌ها، حراست دانشگاه و کمیته‌های انضباطی، برخورد اساتید و مسئولان، دوربین‌های موجود دانشگاه‌ها، آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌ها، نحوه اداره دانشگاه و غیره، هر کدام به تنهایی یا با هم نمونه‌هایی از ابزارهایی هستند تا سازوکار اعمال قدرت و زور را عینیت ببخشند.

این اعمال قدرت در دانشگاه، «دانشجو» را در معرض طرد و حذف قرار می‌دهد. این طرد و حذف‌ها برای «زن دانشجو»، به گونه‌ای تشدید شده اعمال می‌شود. مناسبات و سازوکارهای موجود برای «زن دانشجو»، او را در معرض سلطه‌ای همه‌جانبه‌تر قرار می‌دهد و در نتیجه شکلی از مقاومت در مقابل این سلطه را هم طلب می‌کند.

زمانی که از طرد حرف می‌زنیم، نه تنها فعالین دانشجویی زن به مثابه یک سوژه سیاسی، بلکه همه دانشجویان زن را شامل می‌شود. «دانشجوی زن» می‌تواند دانشگاه را به عنوان فضایی برای کسب مدرک تحصیلی انتخاب کرده باشد و یا به صورت آگاهانه آن را تبدیل به یک میدان کنشگری برای خود کند. روابط نابرابر قدرت در دانشگاه، زیست



«دانشجوی زن» را در معرض سلطه قرار می‌دهد، چرا که در سمتی یک نهاد با سازوکارهای مشخص سرکوب حضور داشته و در سمت مقابل دانشجویان زن، به‌عنوان اعضای این نهاد حضور دارند. حال با این در هم‌کنش مداوم میان فرد و نهاد، مقاومت در برابر این سازوکار قدرت که گهگاه ساماندهی مشخصی را هم در پی دارد، چگونه شکل می‌گیرد؟ امکان مقاومت میان دانشجویان زن به چه شکل عینیت پیدا می‌کند؟ اشکال مقاومت آنها در برابر دانشگاه چگونه است؟ دانشجویان در مواجهه با سازوکارهای طرد و حذف خود چه استراتژی‌هایی را پی می‌گیرند؟

۲. پیشینه پژوهش

در مورد نهاد دانشگاه و همچنین تجربه زنان در دانشگاه و مقاومت زنان، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. هرکدام از این پژوهش‌ها به یک بعد از سه‌گانه دانشگاه و سازوکارهای آن، افراد حاضر در آن و مشخصاً زنان پرداخته‌اند. بخش عمده‌ای از این پژوهش‌ها به تاریخ جنبش دانشجویی در ایران اشاره دارد (باقی، ۱۳۷۹؛ پورنجمی، قویدل، ۱۳۸۵؛ پوزش شیرازی و سالار کسرایی، ۱۳۸۸). این پژوهش‌ها عمدتاً بر برهه‌ای از تاریخ سیاسی ایران و فعالیت کنشگران تمرکز کرده‌اند و حتی به وضعیت کنشگران در این جنبش اشاره‌ای نکرده‌اند. طاهری کیا در یک پژوهش در سال ۱۴۰۱، به بررسی وضعیت قانون در دانشگاه پرداخته و نوعی قانون‌گریزی را مطرح می‌کند. وی ایران را در دوره پساانقلاب به‌مثابه یک امت واحد اسلامی می‌داند. قوانین مقدس هستند و زندگی اجتماعی تحت لوای وضعیت مقدس شکل گرفته است، پس تخطی از قوانین مقدس در ابتدا توهین به مقدسات و سپس تخلف از قانون است. نتیجه این وضعیت شکل‌گیری سوژه «متخلف گناهکار دانشگاهی» است که آن را حاصل رویارویی انسان دانشگاهی ایرانی پساانقلابی با وضعیت بی‌عدالتی می‌داند (طاهری کیا، ۱۴۰۱).

به بیان عنایت و سروش، زندگی روزمره بستر اعمال قدرت محسوب می‌شود و به همین دلیل پتانسیل‌هایی برای عمل‌رهایی‌بخش و خلاقیت و استقلال سوژه فراهم



می‌کند. به گفته اینها زنان بیشتر به دنبال تفاهم و دیده شدن در خانواده هستند. اگر مردان به همسرانشان بیشتر اهمیت داده و قدرت معجاب سازی بیشتری داشته باشند، انواع مقاومت در خانواده کاهش می‌یابد. (عنایت، سروش، ۱۳۸۸). مشکل این پژوهش این است که برای زنان موضوعیتی مستقل را قائل نیست و همه چیز را بر کاهش قدرت مرد و یا تغییر تصور مردان قائل می‌سازد و دوم اینکه نسبتی با دانشگاه ندارد.

پژوهش دیگری نیز تحت عنوان «طرد و حذف زنان در جنبش دانشجویی ایران» در سال ۱۴۰۱ نیز انجام شده است که به بررسی سازوکار حذف زنان در تشکلهای دانشجویی شهر تهران پرداخته و شیوه‌های حذف را به سه بخش درون جنبشی، برون جنبشی و کنشگر بیان می‌کند و بعد از آن اشاره کوتاهی به شیوه‌های مقاومت زنان در درون تشکلهای می‌کند (زندى و طوسی، ۱۴۰۱). اما مفهوم مقاومت آنها را تشریح نمی‌کند و زنان غیر تشکلی را نیز مورد بررسی قرار نمی‌دهد. یکی دیگر از پژوهش‌های مرتبط در این حوزه نیز کتاب زنان، قدرت، مقاومت نوشته فاطمه صادقی است. او در این کتاب، به روند سلطه قدرت و مقاومت زنان در ایران پس از انقلاب می‌پردازد و می‌گوید ایران بعد از انقلاب، شاهد سه دسته از کنش‌های مقاومت زنان بوده است، کنش‌های جمعی به معنای شرکت آنها در جنبش‌های اجتماعی و سیاسی و کنش‌های فردی که به دو بخش «اعتراض خاموش» و «سیاست حضور» تقسیم می‌شود (صادقی، ۲۰۱۱).

۳. چارچوب مفهومی

۳-۱. قدرت و سلطه

زمانی که از مفهوم مقاومت صحبت می‌کنیم، باید قدرت را نیز معنا کنیم. در اینجا باید بتوانیم قدرت را که توسط سازوکارهای متفاوتی اعمال می‌شود بشناسیم. قدرت معنای متفاوتی دارد و چندبعدی است. از این جهت مورد توجه قرار می‌گیرد که در برگیرنده نوعی خاص از روابط انسانی است (لاسول و کاپلان، ۱۹۸۶، ۷۵).

رویکردهای کلاسیک، تصور می‌کنند که با پیدایش حکومت، قدرت هم لزوماً پدید آمده است. قدرت می‌تواند فقط به صورت علی و رابطه‌ای عمودی تصویر شود. اگر تصور شود

که قدرت در یک دانشگاه، تنها از طریق رئیس دانشگاه، هیات امنا یا اساتید اعمال می‌شود، به این رویکرد نزدیک شده‌ایم. از طرف دیگر نگاه نهادی به قدرت هم وجود دارد. برخی از نظریه‌پردازان اعتقاد دارند هنگامی می‌توان به بررسی تجربی قدرت پرداخت که نخست بفهمیم قدرت چگونه عمل می‌کند. براین اساس به نظر دودینگ قدرت هم به صورت علی به وسیله کنش‌های افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها و هم از طریق انگیزه‌هایی که مردم را به رفتارکردن شیوه‌های خاص، هدایت می‌کند (دودینگ، ۱۳۸۰، ۲۴).

از طرف دیگر با نظریه‌هایی مواجه هستیم که از قدرت به معنای مفهومی یکدست و یکپارچه، معنازدایی می‌کنند و آن را باز-تعریف می‌کنند. در اینجا می‌توان به نظریه‌پردازانی مانند لوکس و فوکو اشاره کرد. لوکس می‌گوید:

«آیا بیشترین اعمال قدرت آن نیست که فرد یا افرادی را به داشتن تمایلاتی که می‌خواهید داشته باشند وادار کنید - یعنی با کنترل افکار و تمایلاتشان همراهی آنان را به دست آورید؟» (لوکس، ۱۳۷۰، ۲۳).

از نظر فوکو نیز «قدرت یک نهاد نیست، یک ساختار هم نیست، توانایی نیز نیست که یک گروه دارای آن باشند، بلکه یک نام است که به وضعیتی پیچیده در یک جامعه معین داده می‌شود» (اسپکتور، ۱۳۸۲، ۸۱-۸۲)، یا در جای دیگر فوکو بر این امر صحه می‌گذارد که:

«اگر بکشیم نظریه‌ای درباره قدرت بر پا سازیم، در آن صورت همواره مجبور خواهیم بود که قدرت را به‌عنوان پدیده‌ای که در زمان و مکان خاصی پدید می‌آید، در نظر بگیریم» (دریفوس، ۱۳۷۸، ۳۱۱).

فوکو بین سلطه و قدرت تفاوت می‌گذارد، آنجا که از قدرت حکومت صحبت می‌کند، اصطلاح سلطه را به کار می‌گیرد. براین اساس قدرت تنها در مقابل کسانی که مقاومت می‌کنند اعمال می‌شود و آنها نیز به نوبه خود آن را بر دیگران اعمال می‌کنند، بنابراین همواره، امکان واژگونی قدرت وجود دارد. اما در فضای سلطه‌آنهايي که تحت سلطه قرار گرفته‌اند، چنان فضای کمی برای مانور دارند که واژگونی قدرت غیر عملی می‌شود هر چند که آنها به‌وضوح به غیر ممکن بودن آن اذعان نمی‌کنند (نش، ۱۳۸۰، ۴۴).



با شناخت نسبی مفهوم قدرت در اینجا، باید مفهوم دیگری را تحلیل کنیم که در این پژوهش برای ما اهمیت زیادی دارد و آن هم مفهوم مقاومت است.

۲-۳. مقاومت و استراتژی

مقاومت تعاریف مختلفی دارد، مقاومت می‌تواند تنها به منزله مخالفت تعریف شود و یا آن را تلاش فعالانه برای مخالفت، جنگیدن و عدم‌پذیرش یا پذیرش رفتار متعدیانه و کنترل بدانیم (پرافیت، ۱۹۹۶، ۲۷). مقاومت می‌تواند سازمان‌یافته و جمعی تعریف شود، جنبش‌های اجتماعی و سیاسی (دانشجویی، زنان، محیط زیستی و...) نوعی مقاومت شمرده می‌شوند که به‌صورت گروهی در مقابل یک قدرت نظام‌مند و سیستماتیک در حال مبارزه‌اند.

برجسته‌ترین رویکرد مدرنیست در برابر مقاومت، در مطالعات خرده‌فرهنگی مرکز مطالعات فرهنگی بیرمنگام منعکس شده است. تمرکز غالب این مطالعات بر مقاومت بین جوانان طبقه کارگر از طریق نمادها و رفتارها بوده است (ویلیس، ۱۹۷۷؛ هبیدیچ، ۱۹۷۹).

نکته مهم این است که مقاومت از طرف ساختار، ممکن است با برچسب‌های دیگری روبه‌رو شود. به‌نوعی که در بین قدرت حاکم گاهی به‌عنوان «انحراف» از مقاومت هم یاد می‌شود. به همین خاطر در مطالعات این رویکرد، این واژه در گیومه ذکر شده است و این به‌اصطلاح انحرافات موردپژوهش قرار گرفته است؛ پاسخ‌های «انحرافی» جوانان استراتژی‌هایی برای مقابله با مشکلات در برخورد با ساختارهای اجتماعی است که در آن زندگی می‌کند. آنها مثلاً با وارونه‌سازی معیارهای طبقه متوسط کنار می‌آیند (گال، ۱۹۹۵، ۴۲). از طرف دیگر، این نگاه خرده‌فرهنگی عقیده دارد که ایدئولوژی «روابط واقعی» تولید را پنهان می‌کند و درعین حال خرده‌فرهنگ‌ها هژمونی را به چالش می‌کشد (هبیدیچ، ۱۹۷۹، ۱۲۱).

مقاومت اما در بین رویکردهای دیگری هم موردبررسی قرار گرفته است. فوکو اشاره می‌کند که مقاومت مهم‌تر و عریان‌تر از همه، در تحلیل رابطه قدرت و مقاومت در شکل استراتژیک مبارزه و شورش‌های سیاسی و امتناع از حکومت‌مندی جای می‌گیرد (فوکو، ۱۳۹۰، ۳۶۶).



از دیگر سو مقاومت می‌تواند هم فردی و هم گروهی باشد. اسکات در این زمینه شرح می‌دهد که کنش‌های فردی اغلب با فرهنگ عمومی مقاومت تقویت می‌شود. در نظر گرفتن آنها ذیل خرده‌فرهنگ حامی و شناخت مخاطرات مقاومت انفرادی، کل جامعه را در حرکت‌های این چنین درگیر می‌سازد و این‌گونه سخن‌رانان از یک جنبش اجتماعی منطقی است. (اسکات، ۲۰۰۲، ۹۴).

مقاومت اما هر آن چیزی نیست که به‌سادگی بتوان در کنش‌های فردی و جمعی، از بیرون آن را مشاهده کرد. در واقع شناسایی مقاومت‌ها به‌شدت به این وابسته است که در داخل میدان کنش حضور داشت و سوژه را در وضعیت‌های مختلف و در موقعیت‌های متفاوتی تحلیل کرد. اسکات در همین راستا به روایت‌های نهانی و نمایش عمومی اشاره می‌کند. او شناسایی مقاومت آشکار را ساده‌تر می‌داند. در حقیقت، از نظر او فرودستان مقاومت بی‌وقفه می‌کنند. زیردستان روابط قدرت را شناسایی می‌کنند اما اغلب باید خشم خود را نسبت به گروه‌های مسلط سرکوب، تنظیم کرده و ماسک بزنند (ربی، ۲۰۰۶، ۱۶۲).

او بر رابطه دیالکتیکی میان روایت نهانی و نمایش عمومی تأکید می‌کند. روایت نهانی ذاتاً نمایانگر گفتمانی (یعنی رفتار، سخن یا عملی) است که معمولاً با اعمال قدرت از نمایش عمومی زیر دستان حذف می‌شود. اعمال سلطه، روایتی نهانی ایجاد می‌کند. اینجا با قلمرو نقاب‌ها روبرو هستیم. نقاب‌ها ممکن است بسته به طبیعت مخاطبان و منافعی که در میان است. ضخیم‌تر یا نازک‌تر شوند و یا خام دستانه و یا زیرکانه باشند (اسکات، ۱۳۹۶، ۳۹-۴۰). این نکته قابل ذکر است همان‌طور که مقاومت می‌تواند سازمان‌یافته باشد و یک جامعه را درگیر خود کند، امکان فردی بودن را نیز داراست. استراتژی‌های مقاومت هم در این بین مهم هستند. بوردیو اعتقاد دارد «استراتژی» اصطلاحی است برای توصیف تعاملات گنج‌انیده شده میان عادت‌واره و میدان و همان‌عنوانی است که مضامین مقاومت‌آمیز مدنظر ما را در خود جای داده است. (شفیعی، ۱۳۹۳، ۱۵۲) یا به تعبیری، مفهوم استراتژی و استراتژی‌پردازی، چند عنصر را با هم ترکیب می‌کند، محاسبه عقلانی که توسط محدودیت‌ها و موانع، مخصوصاً با توجه به تخصیص منابع و در پس دستیابی به اهداف در میان‌مدت تا بلندمدت تعدیل می‌شود (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۳۴).



۳-۳. مظاهر سلطه و تبعیض جنسیتی در فضای دانشگاه

ساختار قدرت در دانشگاه، تنها در قالب مناسبات رسمی یا قوانین مکتوب ظاهر نمی‌شود، بلکه در جزئی‌ترین ابعاد زندگی روزمره دانشجویان نیز خود را بازتاب می‌دهد. این سازوکارها، برای زنان دانشجوی، با ابعاد مختلفی همراه است، که به صورت آشکار یا ضمنی، بدن، رفتار و حضور آنان را در میدان دانشگاهی تحت کنترل درمی‌آورد. قدرت نه فقط به شکل یک نهاد متمرکز، بلکه در دل روابط روزمره، هنجارها و اعمال مدیریتی خرد بازتولید می‌شود. به همین دلیل، بررسی مقاومت زنان دانشجوی، بدون شناسایی مظاهر عینی سلطه و تبعیض، ناتمام خواهد بود. تبعیض جنسیتی در دانشگاه‌های ایران یکی از جنبه‌های سیستماتیک نابرابری است که زنان را در مقایسه با مردان در موقعیت ضعیف‌تری قرار می‌دهد. این تبعیض‌ها در قانون، اجرا و فرهنگ دانشگاهی ریشه دارند و شامل محدودیت‌های ساختاری، فرهنگی و اجتماعی می‌شوند. نخستین جلوه‌های سلطه جنسیتی را می‌توان در سیاست‌های مربوط به پوشش و ظاهر زنان مشاهده کرد. هنگام ورود به دانشگاه یا خوابگاه، دیوارنوشته‌ای بزرگ در جلوی درب وجود دارد که آیین‌نامه پوشش و الزام به استفاده از پوشش خاص (مانند مقنعه یا مانتو با اندازه مشخص) را برای دانشجویان زن نشان می‌دهد. در کنار این آیین‌نامه، نظارت‌های مستمر حراست، زن دانشجوی را در معرض داوری مستمر درباره بدن و ظاهر قرار می‌دهد. دومین بازتاب این سلطه، نظام خوابگاهی و محدودیت‌های رفت‌وآمد زنان دانشجوی، به‌ویژه برای زنان ساکن خوابگاه‌ها است. مسئول خوابگاه به کنترل شبانه‌روزی بر زیست فردی دانشجویان و ثبت دقیق همه کنش‌های دانشجویان زن می‌پردازد. ساعت‌های خروج و ورود، ثبت غیبت شبانه، تماس با خانواده در صورت تأخیر و حضور افراد موسوم به «مسئول شب»، از جمله ابزارهایی‌اند که کنترل بر زن را تشدید می‌کنند.

در کنار این سازوکارهای ساختاری، برخوردهای نابرابر با تخلفات مشابه میان زنان و مردان و حساسیت بیشتر نسبت به روابط اجتماعی یا آرایش صورت دانشجویان زن، بخشی از الگوی استاندارد دوگانه در دانشگاه‌هاست. این وضعیت، زن دانشجوی را



هم‌زمان در معرض سلطه نهادی، عرفی و خانوادگی قرار می‌دهد؛ سلطه‌ای که از دیوارهای کلاس تا در ورودی خوابگاه و از آیین‌نامه انضباطی تا نگاه نگهبان، گسترش یافته است.

مجموع این سازوکارها، میدان کنش دانشجوی زن را از ابتدا محدود و جنسیتی می‌سازد. به همین دلیل، مقاومت در برابر این مناسبات، در بسیاری از موارد نه در قالب کنش‌های سیاسی آشکار، بلکه در سطح خرد، در دل روابط روزمره، یا حتی از خلال سکوت و انفعال انتخابی رخ می‌دهد.

بنیان مقاومت و قدرت از منظر این مقاله، پراکنده‌تر و متکثرتر از آن است که تنها بتوان یک کانون مرکزی برای تقابل این دو متصور بود. در اینجا بر این تصور نیستیم که رابطه قدرت تنها بالابه‌پایین می‌تواند وجود داشته باشد، در اینجا بر این نکته تأکید داریم که قدرت و مقاومت بنیانی ندارند و می‌توانند کانون‌های متکثری داشته باشند. اما برای بیان بهتر، فارغ از اینکه همه‌جا تلازم قدرت و مقاومت وجود دارد، مقاومت و قدرت به‌نوعی در یک رابطه دوسویه از منظر ما قرار گرفته‌اند و مقاومت دانشجویان زن در برابر میدان قدرتی بررسی شده که از سوی نهاد دانشگاه و دیگر سازوکارهای مرتبط با قدرت اعمال می‌شود که در نقاطی هم ممکن است این قدرت هژمونیک شده باشد. در همین راستا هم این اشکال مختلف مورد واکاوی قرار می‌گیرند. این مقاومت لزوماً توسط خود زن دانشجوی درک نشده است. همچنین ممکن است که ناظرین و مشاهده‌کنندگان آن موقعیت هم کنش زن دانشجوی را به منزله مقاومت ادراک نکرده باشند. اما ما در اینجا به انواع مقاومتی اشاره داریم که در آن زن دانشجوی توانسته باشد به‌نوعی در مقابل وضع موجود بایستد و از هرگونه بدعتی هم در این راه استفاده کند. مقاومت همیشه با خلق کنش‌های جدید همراه است، این نوع آفرینش‌ها می‌تواند خرد و یا بزرگ و پرسروصدا باشد.

۴. روش پژوهش

در این پژوهش، اشکال مقاومت در برابر وضع موجود در بین دانشجویان زن با رویکرد کیفی و توسط روش مشاهده، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و گفت‌وگوهای غیررسمی

شناسایی شده است. براین اساس ما در اینجا تلاش کرده‌ایم با اتکا به مشاهدات میدانی و مصاحبه‌ها و همچنین منابع نظری، شکل‌های اصلی مقاومت را در بین دانشجویان زن برخی دانشگاه‌های سراسری شهر تهران با روش قوم‌نگاری انتقادی بازشناسی کنیم. به گفته مارش و استوکر مشاهده مشارکت‌کننده یعنی اینکه محقق خود را درون محیط اجتماعی موردعلاقه‌اش وارد می‌سازد و به مشاهده مردم در محیط معمولی‌شان می‌پردازد و در فعالیت‌های آنها مشارکت می‌کند (مارش و استوکر، ۱۳۹۳، ۲۲۶).

در این میان، از میان روش‌های کیفی مختلف، روش قوم‌نگاری به دلیل «تجربه دست‌اول در پژوهش و ارتباط مستقیم با افراد جامعه موردبررسی» انتخاب شده است (فضل الهی قمشی، یوسفی، ۱۳۹۵، ۱۱۲). زمانی که هدف تحقیق کشف شرایط اجتماعی، نگرش‌ها، نقش‌ها و روابط بین‌فردی در ارتباط با ساختار کلی فرهنگ باشند، قوم‌نگاری پیشنهاد می‌گردد. روش‌شناسی انتقادی نیز یکی از بسترهای تحقیقات قوم‌نگاری است (ایمانی، ۱۳۸۱، ۴۶). قوم‌نگاری انتقادی روشی کیفی و میدانی است که به هدف کشف فرایندهای ساخت‌یابی اجتماعی که موقعیت‌های نابرابر را تولید می‌کنند، طراحی شده است (کارسپکن، ۲۰۰۱، ۱-۲۶).

در این روش افراد مصاحبه‌شونده از تلفیق دو شیوه نمونه‌گیری عمدی و گلوله‌برفی انتخاب می‌شوند. بر همین اساس در این مقاله با ۱۵ دانشجوی به‌صورت مستقیم مصاحبه انجام شده است و گفت‌وگوهای غیررسمی با مسئولین و دانشجویان و مشاهدات محققین در میدان کنش نیز، توانسته است به فرایند انجام این پژوهش کمک کند.

جدول ۱. مشخصات دانشجویان زن مصاحبه‌شونده

| ردیف | دانشگاه | مقطع | دانشجویان کنش‌گر / غیرکنش‌گر | سکونت در خوابگاه / عدم سکونت در خوابگاه | سن |
|------|------------------|---------------|------------------------------|---|----|
| ۱ | دانشگاه امیرکبیر | کارشناسی | کنش‌گر | سکونت در خوابگاه | ۲۳ |
| ۲ | دانشگاه امیرکبیر | کارشناسی | کنش‌گر | سکونت در خوابگاه | ۲۲ |
| ۳ | دانشگاه امیرکبیر | کارشناسی | غیرکنش‌گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۱ |
| ۴ | دانشگاه تهران | کارشناسی ارشد | کنش‌گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۹ |

| ردیف | دانشگاه | مقطع | دانشجویان کنش گر / غیرکنش گر | سکونت در خوابگاه / عدم سکونت در خوابگاه | سن |
|------|------------------------|---------------|------------------------------|---|----|
| ۵ | دانشگاه تهران | کارشناسی | کنش گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۳ |
| ۶ | دانشگاه تهران | کارشناسی | غیرکنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۱ |
| ۷ | دانشگاه تهران | دکتری | غیرکنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۸ |
| ۸ | دانشگاه علامه طباطبایی | کارشناسی ارشد | کنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۸ |
| ۹ | دانشگاه علامه طباطبایی | کارشناسی ارشد | غیرکنش گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۹ |
| ۱۰ | دانشگاه علامه طباطبایی | کارشناسی | کنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۱ |
| ۱۱ | دانشگاه علامه طباطبایی | کارشناسی | غیرکنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۱ |
| ۱۲ | دانشگاه علم و صنعت | کارشناسی ارشد | کنش گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۷ |
| ۱۳ | دانشگاه الزهرا | کارشناسی | کنش گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۲ |
| ۱۴ | دانشگاه الزهرا | کارشناسی | غیرکنش گر | سکونت در خوابگاه | ۲۴ |
| ۱۵ | دانشگاه الزهرا | کارشناسی | کنش گر | عدم سکونت در خوابگاه | ۲۹ |



فعالیت دانشجویی محققین در طول دوره تحصیل نیز، امکان آشنایی با میدان‌های متنوعی را برای تحقیق فراهم کرد. به همین دلیل، دو میدان اصلی و فرعی را می‌توان برای این مقاله مدنظر قرارداد. میدان اصلی پژوهش عبارت است از: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی واقع در سهراب ضراب‌خانه و پردیس مرکزی دانشگاه علامه طباطبایی واقع در دهکده المپیک که محققین در این مکان‌ها بنا به تحصیل در دانشگاه زیست دانشجویی خود را نیز گذرانده‌اند. فعالیت دانشجویی نیز این امکان را برای مجریان این پژوهش فراهم کرد که با فعالین و دانشگاه‌های دیگر شهر تهران آشنا شده و درعین حال بعضاً در فضای فیزیکی این دانشگاه‌ها با دانشجویان و روابط آنها و درعین حال اساتید و مسئولین دانشگاه آشنا شوند. به همین دلیل میدان‌های فرعی این پژوهش دانشگاه‌های علم و صنعت و امیرکبیر و تهران و الزهرا بود. همچنین روابط دوستانه و گعده‌های غیررسمی نیز این امکان را برای ارتباط با افراد بیشتری از دانشگاه‌های دیگر فراهم کرد.

۵. یافته‌های تحقیق

دانشجو بعد از ورود به دانشگاه و در محیط آن، هویت‌های متکثری را کسب می‌کند. این هویت‌های متکثر و جایگاه‌های متفاوتی که زن دانشجو در دانشگاه به دست می‌آورد، نحوه مواجهه متفاوتی را از او در برابر ساختار قدرت به وجود می‌آورد.

زن دانشجو دیگر در یک چارچوب کلی و تعمیم‌یافته شناخته نمی‌شود، دانشجو خودش را در شکل‌های متفاوتی نشان می‌دهد و در این صورت است که می‌تواند از خودش نمود و بروز متفاوتی نشان بدهد. مقاومت زن دانشجو هم در همین راستا تعریف می‌شود، نمی‌توان همه دانشجویان را در یک ظرف مشخص نمایش داد.

۵-۱. سنخ‌بندی دانشجویان

باتوجه به مشاهدات و زیست دانشجویی محققین و مصاحبه‌های انجام شده در این میدان دانشجویان زن در این میدان را به سه سنخ عمده تقسیم کرده‌ایم:

۵-۱-۱. دانشجویان زن محصل

این سنخ، اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان زن را شامل می‌شوند. این تیپ دانشجویی، در درون خود تکثرهای فراوان و روایت‌های متعددی را دارد، اما این دانشجویان بر اساس یک نقطه مشترک کنار هم قرار گرفته و نام‌گذاری شده‌اند، این دانشجویان یا فشار عرف و خانواده باعث ورود آنها به دانشگاه شده است یا به دنبال کسب هویت علمی مشخص به دانشگاه آمده‌اند. کسب هویت علمی می‌تواند از کسب مدرک صرف تا تلاش برای کسب تخصص در رشته مورد نظر باشد. این دانشجو برای کسب هویت خود زیستی را دنبال می‌کند که در آن بتواند به اولویت‌های خود دست پیدا کند.

۵-۱-۲. دانشجویان زن فعال نهادی

دانشجویان زن فعال نهادی، علاوه بر این که کارویژه تحصیل و مدرک و علم‌اندوزی را دنبال می‌کنند، به دنبال فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی سازمان‌یافته در تشکلهای مختلف سیاسی و اجتماعی دانشگاه هستند. این دانشجویان هنگامی که در محیط دانشگاه وارد شده‌اند، سعی کرده‌اند که بعد از مدتی به صورت جمعی اهداف خود را پیگیری کنند و این جمع را در تشکل و سازمان‌های درونی دانشگاه پیدا کرده‌اند که



به صورت قانونی کار می کنند. این دانشجویان معمولاً بعد از گذشت زمان معینی از تحصیل خود، این مسیر را انتخاب کرده اند و بر این تصور بوده اند که می توانند با قرارگرفتن در این جایگاه مشخص، خود را دوباره بازتعریف کنند.

۳-۱-۵. دانشجویان زن فعال غیرنهادی

این سنخ، دانشجویان زنی را شامل می شود که دغدغه کسب هویت سیاسی و اجتماعی داشته اند اما لزوماً درون انجمن های مجوزدار درون نهاد دانشگاه جای نگرفته اند. این دسته از دانشجویان زن درصدد این هستند که بتوانند تغییراتی را در محیط اطراف خود ایجاد کنند و ممکن است به صورت فردی یا گروهی دست به این کار بزنند، اما گروه های آنان غیررسمی و دوستانه شکل گرفته است. این دانشجویان بیشتر در زمانی گسترش پیدا کرده اند که فضای بسته دانشگاه ها اجازه وجود سازمان های دانشجویی درون دانشگاه را نمی داد.

۲-۵. اشکال مقاومت

با توضیحات فوق می توان اشکال مقاومت را با توجه به تجربیات دانشجویان زن، به سه سنخ تقسیم بندی کرد:

۱-۲-۵. مقاومت مطرود

مقاومتی است که به مثابه یک نامقاومت هم شناخته می شود. در عین حضور همیشگی، شناختش مشکل است و به تدریج قلمرو قدرت را به عقب هل می دهد. این تدریجی بودن ممکن است آن قدر نامحسوس باشد که حتی خود کنشگر هم از نوع مقاومت خود بی اطلاع باشد. این گره خوردن با زیست روزمره است که به آن بها می دهد و باعث می شود که مقاومت آنها معنا پیدا کند. این نوع مقاومت ترفندهایی را همراه با خود دارد و با اشکالی از نمایش هم ممکن است همراه باشد. نمایشی که کسی جز خود فرد از آن خبر ندارد. به همین خاطر در موجودیت خود هم مطرود به شمار می آید.

«هر روز که وارد دانشگاه می شم، برای اینکه بتونم راحت تر از در ورودی عبور کنم، به جای دعوا سعی می کنم با خانم حراستی که دم در همه چیز را بررسی می کنه، سلام و احوالپرسی کنم و لبخند بزنم، از وقتی سعی کردم رفتار دوستانه تری داشته باشم، می تونم لباس هایی که دوست دارم رو بیشتر بپوشم.» (دانشجوی دانشگاه علم و صنعت).



این مقاومت غیرایدئولوژیک و غیرسیاسی، و رفتارهای این سنخ ناهمگون است. اما برای گذراندن زندگی به نحوی که تشخیص می‌دهد درست است، دست به کنش از منظر خود می‌زند. این نوع مقاومت که واکنش «دانشجویان زن محصل» دانشگاه را بیش از همه شامل می‌شود. مقاومتی است که در عین زندگی روزمره دانشجویی، در مواجهه با ساختار قدرت، مقاومت‌هایی مستمر و خرد نشان می‌دهد. این مقاومت، لزوماً سلبی نیست و به صورت پیشینی انتخاب نشده است و به موقعیت و وضعیت فرد وابسته است. زیست فردی دانشجوی زن در اینجا در اولویت است، به همین خاطر از هر ترفندی برای پیشروی استفاده می‌کند.

«من سال‌ها خوابگاهی بودم، تا اینکه بالاخره با یکی از دوستانم خانه جدا گرفتیم. دانشگاه خیلی قوانین سفت و سختی داشت. اما مهم نبود. هیچ وقت برای تغییر ساعت خوابگاه تلاش نکردم، نه اینکه اذیت نمی‌شدم، معلوم است که دوست داشتم رفت و آمد آزاد داشته باشم. اما خب راه‌هایی پیدا کرده بودم که بتوانم بدون اینکه خانواده‌ام بفهمند، زندگی خودم را داشته باشم. همان اول که در دانشگاه ثبت نام کردم، شماره خانواده‌ام را نوشتم، شماره خواهرم را دادم که از من کوچک‌تر بود و هر وقت دلم می‌خواست شب نمی‌رفتم خوابگاه و آنها هم به خواهرم زنگ می‌زدند و فکر می‌کردند که مادرم است. بعدترها تازه شماره یکی از دوستانم را به عنوان یکی از اعضای خانواده دادم و هر وقت نمی‌رفتم مسئول شب به او زنگ می‌زد. هیچ وقت لو نرفتم. حتی اوایل وقتی خانه گرفتم، هم خوابگاه را داشتم و هم خانه را. دانشگاه می‌خواست در همه زندگی من دخالت کند و من این را نمی‌خواستم.» (دانشجوی دانشگاه علامه طباطبایی).

پنهان بودن این نوع مقاومت، کمک‌کننده است. چرا که شناخته شدن موجب ایجاد محدودیت‌هایی برای زن دانشجو می‌شود. یک دانشجوی زن، بیش از یک دانشجوی مرد با خانواده درگیر است و برای اینکه بتواند آزادی‌های خود را حفظ کند و هم‌زمان خود را دور از چشم دانشگاه و خانواده قرار دادن برای او اولویت دارد. چرا که می‌داند که نهاد دانشگاه ارتباط تنگاتنگی با نهاد خانواده برقرار می‌کند.

«من از زاهدان وارد دانشگاه تهران شدم، برای من با خانواده سنتی، دانشگاه اتفاق بسیار مهمی بود تا بتوانم زندگی جدیدی را شروع کنم. وقتی وارد دانشگاه شدم، سعی کردم هر چه بیشتر شبیه به آنچه خودم می‌خواهم زندگی کنم نه آنچه که خانواده می‌خواستند، اما دائم مراقب بودم و تلاش می‌کردم توجهی اصلاً جلب نکند. حتی دلم نمی‌خواست هم‌اتاقی‌های خوابگاهم چیزی بفهمند تا نکنند یک دفعه به گوش پدر و مادرم چیزی برسد» (دانشجوی دانشگاه الزهرا).

این نوع مقاومت مطرود می‌تواند در ابعاد مختلفی تولید و بازتولید شود. دانشجوی زن می‌خواهد بقا پیدا کند و برای امتداد زندگی و بقای خود، با همدستی دوستان دختر خود، زنجیره‌ای از کمک به منافع فردی یکدیگر را شکل می‌دهند. این زنجیره وقتی به وجود می‌آید، شکلی از مقاومت را شکل می‌دهد که نه ضرورتاً فردی است و نه جمعی، بلکه یک نوع همیاری برای پیشبرد زندگی فردی یکدیگر است.

«یکی از دوستانم وقتی می‌خواست در خوابگاه سیگار بکشد یا در حیاط دانشگاه، ما همیشه شروع می‌کردیم حواس مسئول شب را پرت کردن و یا اینکه چند بار به جای همدیگر حاضری می‌زدیم در خوابگاه و خودمان را جای هم جا می‌زدیم و این کار را هم به‌گونه‌ای انجام می‌دادیم که مسئول شب خوابگاه متوجه نشود، دوستانم هم وقتی من احتیاج داشتم، این کار را برایم انجام می‌دادند چرا که خوابگاه زود تعطیل می‌شد و ما می‌خواستیم تا دیروقت بیرون بمانیم» (دانشجوی دانشگاه علامه).

این مقاومت، تنها در بستر زندگی روزمره معنا پیدا می‌کند. دانشجوی که در زندگی دانشگاهی‌اش با مانع‌هایی از سمت قدرت مواجه شده، به طریقی به دنبال مجرای برای زندگی آزادانه فردی است و به‌صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه مقاومت از خود نشان می‌دهد.

این دانشجوی در اعتراضات جمعی، بیشتر به‌عنوان یک همراه حضور دارد و هیچ‌گاه رهبری یک اعتراض را پیگیری نمی‌کند و این همراهی بیشتر در موارد صنفی و آموزشی صدق دارد. موارد آموزشی که با مفهوم مقاومت همخوانی دارد چند شکل مطرح بوده است؛ یکی اعتراض به اساتید و گروه‌های آموزشی بوده که حتی به تغییر استاد در میانه ترم هم منجر شده است. یکی دیگر اعتراضات صنفی، به‌مانند اعتراض به کیفیت غذا، سرویس، ساعت ورود و خروج خوابگاه و بیش از همه، بحث پوشش است.

«من و دوستانم با قوانین دانشگاه کنار نمی‌آمدیم، اما راستش اعتراض هم نمی‌کردیم (شبهه تجمعات). گاهی ممکن بود که از دور رد بشوم و بینم که عده‌ای یک جا جمع شده‌اند، اما ترجیح این بود که کار خودم را بکنم و سمتشان نمی‌رفتم. خیلی پیش می‌آمد که مقنعه در کیفم می‌گذاشتم و وقتی داخل دانشگاه می‌رسیدم، با روسری عوض می‌کردم، یا داخل دستشویی دانشگاه آرایش می‌کردم چون دم در نگهبانی به آرایش صورتمان گیر می‌داد. با دانشجویان پسر هم کلاسی خود، با اینکه آن سالی که ما وارد دانشگاه شده بودیم کلاس‌ها تفکیک جنسیتی شده بود، هر هفته بیرون دانشگاه برنامه می‌گذاشتیم. یا برایمان مهم نبود داخل دانشگاه سیگار کشیدن

سخته، چون همیشه سریع می‌آمدیم بیرون از دانشگاه و سیگار می‌کشیدیم. می‌خواهم بگویم ما هر کاری که می‌خواستیم رو می‌کردیم. من فکر می‌کردم خیلی درگیر شدن با مسئولین نتیجه خوبی ندارد و می‌خواستم که در دانشگاه به من سخت نگذرد و لذتش را ببرم. برای همین کار خود را می‌کردم» (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

دانشجوی محصل در مواجهه با دانشگاه، بسته به شرایط، استراتژی‌های مقاومت متفاوتی را در پیش می‌گیرد؛ دورزدن قانون و افراد، گول‌زدن، نقش‌بازی کردن، باج گرفتن، خرابکاری کردن (اخلال در روند اعمال قدرت)، تنها یک سری از شیوه‌هایی است که می‌توان مشاهده کرد.

۵-۲-۲. مقاومت به مثابه پرکتیس

مقاومت در این بخش، نه فقط با ایده و آگاهی سروکار دارد و نه فقط با عمل عینی بدون هیچ تفکری. این ادغام نظریه و کنش و در واقع آگاهی و عمل است که منجر به مقاومتی به مثابه پرکتیس می‌شود.

نقطه آغاز مقاومت، لحظه‌ای است که زن دانشجو تصمیم می‌گیرد که وارد یک نهاد و تشکل شود. در میدانی مثل دانشگاه، دانشجویان زن هر چه بیشتر از حضور در نهادهای درونی دانشگاه، سرباز می‌زنند. چرا که گهگاه سرکوب، (دانشگاه، خانواده، جامعه) فشار مضاعفی را به آنان وارد می‌کند. به همین خاطر، زمانی که زن دانشجو، اراده معطوف به حضور در یک نهاد را در وجودش پدیدار می‌کند، مقاومت او معنادار شده است. به همین خاطر این مفهوم بیشتر در کنش دانشجویان زن فعال نهادی خودش را نشان می‌دهد.

«وارد دانشگاه که شدم، دائم به دنبال فضایی برای فعالیت می‌گشتم، در اخبار خیلی راجع به محرومیت دانشجویانی که فعالیت می‌کردند، شنیده بودم، اما تصمیم گرفته بودم که فضایی را برای فعالیت انتخاب کنم. اوایل فرقی برایم نمی‌کرد که صنفی باشد یا سیاسی یا نشریه، فقط می‌خواستم کاری کرده باشم» (دانشجوی دانشگاه تهران).

این نوع مقاومت نسبت مشخصی با کنش جمعی دارد. به دنبال محقق شدن ایده است، اما لزوماً غایت‌مند نیست، قاعدتاً کسب دستاوردها و غایت محوری می‌تواند به



مقاومت بیشتر منجر شود. اما در حین فعالیت آگاهانه روزمره در نهادهای داخلی دانشگاه است که کنش معنا پیدا می‌کند. کنشگری بر اساس ایده‌هایی که در ذهن کنشگران وجود دارد وارد صحنه عمل می‌شود. البته که این بدین معنا است این وضعیت همیشه ممکن می‌شده است. برخی از کنش‌ها، در واقع تنها واکنشی است که در لحظه رخ داده است. به همین خاطر است که این نوع مقاومت در یک چارچوب از پیش مشخص شده ضرورتاً قرار ندارد و نمی‌توان از قبل پیش‌بینی کرد که ایده و عمل چگونه با هم پیوند می‌خورند.

«ما سر خیلی از مسائل اعتراض می‌کردیم، گاهی برای یک کنش اعتراضی ساعت‌ها برنامه می‌ریختم و بحث و گفت‌وگو می‌کردیم، هر چند که ممکن بود حتی به اجرا هم نرسد. اما مدام با همدیگر جلسه می‌گذاشتیم، دعوا می‌کردیم و در نهایت به یک تصمیم مشترک می‌رسیدیم. گاهی تصمیم می‌گرفتیم قبل از اعتراض با رئیس دانشگاه صحبت کنیم، اما گاهی هم آن قدر سرعت وقایع زیاد بود که یک‌دفعه وارد عمل می‌شدیم و تجمع می‌کردیم. سر اعتراضات ۱۴۰۱ هم همین اتفاق افتاد، انگار یک توافق جمعی بین ما حاصل شده بود که باید بریم و در صحن دانشگاه تجمع کنیم، بعد از آن هم بیانیه نوشتیم و ادامه دادیم» (دانشجوی دانشگاه الزهرا).

مقاومت به مثابه پرکتیس، بیش از هر مقاومت دیگری، نهان است. پوشیدگی ندارد، در هر لحظه خود را آشکار می‌سازد، در کلمات و کنش‌های مختلف خود را عریان می‌کند. اراده و تصمیم سوژه برای حضور در جایگاهی که به صورت پیشینی، با عمل همراه است، امکان هر گونه پوشیدگی را در این سنخ از بین می‌برد.

«نمی‌خواستم مادرم بفهمد که وارد انجمن شدم، چرا که می‌دانستم قبل از هر فعالیتی، می‌خواهد بگوید باید از اینجا خارج شوی، اما من ماندم و در نهایت همه می‌دانستند که فعالیت دانشجویی می‌کنم» (دانشجوی دانشگاه علم و صنعت).

در این بین، یک نوع مقاومت مضاعف هم اینجا شکل می‌گیرد، چرا که دانشجوی زن تنها با یک لایه سرکوب و شکلی مشخص از قدرت مواجه نیست. بلکه باید در همین فرایند، همچنان که انواع مختلفی از قدرت را لمس می‌کند در برابر آن هم بتواند بایستد و این پیچیدگی‌های زیادی را با خود به همراه می‌آورد.

«من به عنوان یک زن فعال، باید هم در درون و هم بیرون تشکل جلوی یک سری از رفتارها می‌ایستادم. چرا که توسط مردان فعال اطراف هم تحت آزارهایی قرار می‌گرفتم، به همین خاطر،



دائم هوشیار و مراقب بودم و نمی خواستم که احساس کنند که کم آوردم. تمام لحظاتی که در دانشگاه بودم، حتی وقتی سر کلاس نشسته بودم، در یک جنگ دائم با محیط پیرامونم بودم» (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

این مقاومت با سازماندهی افقی و عمودی همراه است. خودآگاه است. جمع، عنصر هویت بخشش است و سیاست آنان بر مبنای اعتراض است و کنش های خرد و کلان را توأمان در برمی گیرد. در واقع دال اعتراض آنان ممکن است امور کلی همچون آزادی و یا برابری خواهی باشد و درعین حال با امر جزئی هم پیوند برقرار می کند. برای مثال می تواند معطوف به تغییر رفتار یک استاد در یک کلاس هم حتی باشد.

«ما همراه با شورای صنفی و انجمن علمی، برای انجام دادن یک سری اعتراضات، هم فکری می کردیم. هر سال هم درون خودمان، دبیر تشکل و دبیر باقی کمیته ها را مشخص می کردیم. گاهی هم یک خواسته ای از طرف اکثریت دانشجویان گفته می شد و ما ناچار می شدیم که حتماً همراه شویم، چرا که دیگه ارتباط ما با میدان دانشگاه اگر همراهی نمی کردیم بی معنا می شد» (دانشجوی دانشگاه الزهرا).

در این شکل از مقاومت، دانشجوی فعال نهادی درعین حال با توجه به منافع کلی جمعی، منافع جمعی کوچک تر که همان انجمن ها و یا تشکل هاست را هم مدنظر قرار می دهند. در جایی بسته به موقعیت اعتراض، فعالیت دانشجویی در جایی جز انجمن صورت می گرفت.

«من در بیشتر جاها محل مقاومت را انجمن دیدم اما خب تنها راه موجود را انجمن ندیدم. خیلی جاها که شاید انجمن به دلیل شرایط خاصش نمی توانست نقش اثرگذاری ایفا کند از طریق جمع های دیگر مثل فعالین نضریاتی و... جلو می رفتیم.» (دانشجوی دانشگاه علم و صنعت).

مقاومت این دانشجویان در عین پیشروی، بعضاً با عقب نشینی هایی همراه است. پیشروی در راستای منافع جمعی صورت می گیرد اما درعین حال، منافع تشکل هم مدنظر است. به همین دلیل همیشه ایستادگی نشانه پیروزی نیست، بلکه ممکن است بسته به استراتژی های متفاوت در جایی پیشروی صورت بگیرد و در جای دیگر، آگاهانه تصمیمی گرفته شود تا به عقب میل کند. تبصره ای که این نوع مقاومت را محدود می کند، تشکل است. به این دلیل که مقاومت از منظر این دانشجویان تا آنجا امکان داشته که تشکل نیز حفظ شود. به همین دلیل، حرکت های رادیکال ناگهانی، در این میان



کمتر جای دارد.

«بسته به شرایط تصمیم می‌گیریم که از چه ابزاری می‌شود برای فشار متقابل به دانشگاه استفاده کرد. گاهی مذاکره جواب می‌داد گاهی هم حرکات رادیکال‌تر مثل تجمع و تحصن نیاز بود. گاهی هم روش‌های قانونی مثل اعمال فشار از طریق نهادهای بالاتر مثل وزارت علوم کارساز می‌شد.» (دانشجوی دانشگاه علم و صنعت).

دانشجوی زن فعال نهادی، به‌صورت جمعی کار می‌کند و بر این تصور است قدرتی که جمع برای مقاومت به او می‌دهد با چیز دیگری جایگزین نمی‌شود، در واقع استراتژی‌های مقاومتش، بیشتر آشکار است. چانه‌زنی، تسخیر فضایی، نقش‌بازی کردن را هم به کار می‌گیرد و از شیوه‌هایی مثل تشکیل سازمان، تجمع و تحصن، استفاده از رسانه و شبکه‌های اجتماعی، تهدید و تعامل توأمان با مسئولان، نوشتن در نشریات و بردهای داخل دانشگاه است.

«مجزوهای سخنرانان یا مهمانان را رد می‌کردند، اعلام می‌کردیم که برنامه کنسل شده، اما بعد همان برنامه را در دفتر انجمن برگزار می‌کردیم و مهمان را به‌صورت غیررسمی وارد دانشگاه می‌کردیم، یا وقتی مجوز نمی‌دادند و نمی‌گذاشتند که مراسممان را برگزار کنیم. به بهانه بی‌ربط تجمع برگزار می‌کردیم و دانشگاه در مرکز توجه قرار می‌گرفت و مسئولان تحت فشار قرار می‌گرفتند، این اتفاق که می‌افتاد مجبور بودند که ما را ساکت کنند، برای همین معمولاً با یکی از خواسته‌های ما موافقت می‌کردند، گاهی اوقات هم وقتی می‌دیدم که خیلی فشار بر روی همه فعالین است، دبیر انجمن یک مصاحبه رسانه‌ای انجام می‌داد تا بتوانیم فعالیت کنیم» (دانشجوی دانشگاه تهران).

۵-۲-۳. مقاومت سیال

مقاومت سیال، بیش از همه با خاصیت جنبشی بودن همراه است، روش و فرایند بیش از غایت اهمیت دارد. تکثرگرایی هم در اینجا نمود دارد، در واقع حضور ایده‌های متنوع و گردآمدن آنها برای هدفی مشترک، بیش از هرچایی در این شکل خودش را نشان می‌دهد و چون به‌صورت جمعی بیشتر معنا پیدا می‌کند، امکان فراگیر شدن آن هم بروز پیدا می‌کند. در این شکل امکان همراه شدن بقیه دانشجویان زیاد است. این نوع مقاومت به دنبال قدسی زدایی از قدرت در همه عرصه‌های دانشگاه است و تلاش دارد



که در تمام وجوه مختلف این را به نمایش بگذارد. این نوع مقاومت نیمه سازمان یافته تر شکل می گیرد و می تواند در هر فضایی سر برآورد. این شکل از مقاومت، به نوعی فعلیت یافته است، بی واسطه به مواجهه با قدرت می رود و می تواند مبدل به امری نامتناهی شود و به شکل مقاومت برای مقاومت تغییر شکل دهد. به همین خاطر می توان گفت که سیال است. از شکلی به شکلی دیگر تغییر شکل داده و گاهی حتی می تواند به صورت ظاهری ناپدید شود. این نوع مقاومت هم نهان است و هم پوشیده. می تواند هم زمان به هر دو صورت باشد.

«به صورت در گوشی در جمع های دوستانه ای که داشتیم با هم قرار گذاشتیم که دیگر مقنعه سرمان نکنیم، فردای همان روز حدود ۲۰ نفر بودیم که همه هنگام ورود به دانشگاه روسری سرمان بود، در نهایت همه وارد شدیم، اما کم کم فهمیدند که حتماً یک جمعی دارد این را هدایت می کند» (دانشجوی دانشگاه علامه).

این سنخ از مقاومت بیشتر در فعالین دانشجویی زن غیر نهادی دیده می شود که به دلایل متعدد، از حضور در تشکل ها بازمانده یا سرباز زده اند. هرچند دلیل عمده شکل گیری این کنشگران، فضای سرکوب و بسته سیاسی و اجتماعی است. این گروه، به صورت آگاهانه، مقاومتی از خود بروز می دهد و به بیان عقاید خود و درعین حال مقابله با سازوکار سرکوب و ترس می پردازد. این گروه آگاهانه به میزان هزینه های موجود در برابر مقاومت و درعین حال میزان طرد شدن و نپذیرفتن در فضای دانشگاه، آگاه است. به همین دلیل، کنش این دانشجو نسبت به دیگر دانشجویان، پرهزینه تر و درعین حال رادیکال تر است و به همین دلیل، حد مقاومت بیشتری نسبت به دیگر گروه ها دارد:

«وقتی وارد دانشگاه شدم، هیچ تشکلی یا انجمنی نبود، فرقی نمی کرد، صنفی، سیاسی یا حتی علمی، از جمع شدن دانشجویان با هم هراس داشتند. در داخل حیاط دانشگاه اگر چهار نفر جمع می شدیم و بحث می کردیم، سریع حراست وارد عمل می شد و واکنش نشان می داد. همه چیز به طرز مضحکی تحت سیطره بود. اوایل اصلاً نمی دانستم چطور باید رفتار کرد، اما کم کم یک جمع غیررسمی درست کردیم و با مرور زمان گسترده ترش کردیم، راحت نبود، این گعده غیررسمی سعی می کرد که فعالیت کند و بچه ها را دور هم جمع کند، نشریه زیرزمینی پخش می کردیم و سعی می کردیم تا جایی که بتوانیم اعتراض کنیم، هزینه ها زیاد بود، سه نفر بعد از یک



ترم تعلیق خوردند، بعدها هم که فضا بازتر شد، باز هم ادامه دادیم، چون که در چشم بودیم، وارد شکل‌ها نشدیم که برای آنها هزینه ایجاد نشود، اما اعتراض بین همه بچه‌ها را سازماندهی می‌کردیم» (دانشجوی دانشگاه علامه طباطبایی).

این زنان به دلیل قرارگرفتن در جایگاه میانجی در بین تشکل‌ها و گروه‌های مختلف، می‌توانند دانشجویان بیشتری را از هر دسته و گروهی برای تحقق مطالبات دانشجویان وارد میدان کنش کنند. پیوند دانشجویان فعال نهادی با دانشجویان غیرنهادی در اینجا رخ می‌دهد و این سویه مقاومت را شکل می‌دهد. این مقاومت بیش‌ازپیش به حلقه‌های دانشجویان آگاه نسبت به موقعیت خود متصل است.

«مطمئن بودیم که با ما برخورد می‌شود، اما همیشه توافق می‌کردیم که یک عده مسئولیت رو به عهده بگیرند. یعنی با علم به هزینه در تجمعات شرکت می‌کردیم» (دانشجوی دانشگاه امیرکبیر).

این مقاومت به دلیل اینکه کمتر از همه چارچوب‌های مشخصی دارد، ممکن است هزینه‌هایی را به دانشجوی زن وارد کند که تنها محدود به داخل محیط دانشگاه نشود، سرکوب ممکن است پا را فراتر از نهادهای داخل دانشگاهی بگذارد اما این گاهی باعث می‌شود که مقاومت تشدید شده و بیشتر بازتولید شود.

«اوایل فکر می‌کردم که از دست کمیته انضباطی و حراست باید نگران باشم، کم‌کم که فعالیتیم شروع شد، دیدم به جای اینکه داخل دانشگاه مرجع رسیدگی باشد، اتفاقات دیگری می‌افتد، نمی‌دانستم باید متعجب بشوم و یا اعتراض کنم، شاید هم همه اینها به خاطر این بوده که از برخورد ترس داشتم، این که بگویم از برخورد امنیتی و موارد این چنینی ترس ندارم، قطعاً درست نیست. من هر بار که قرار بود برای سؤال و جواب بروم، عمدتاً خوابم به شکل پرسش و پاسخ ذهنی بین کارشناس و خودم بود، اما به صورت مداوم در ذهنم برای آینده هم نقشه می‌کشیدم که چه کارهایی می‌شود کرد و دوباره چه کارهایی بکنیم و این هیچ‌وقت برایم تمامی ندارد» (دانشجوی دانشگاه علم و صنعت).

استراتژی‌های مقاومت در اینجا متفاوت‌اند، از تسخیر فضایی و کنش‌های جمعی پرهیاهو گرفته تا نافرمانی مدنی. شیوه‌ها هم در اینجا مختلف‌اند، تجمع و تحصن اعتراضی مانند تاکتیک‌های مقاومت سیال یکی از آنهاست. کنش‌های یک‌نفره فردی برای بیرون کردن یک استاد از کلاس و جدال بین دانشجو و مسئول هم در این بین مشاهده می‌شود. اما در اینجا تعامل و عقب‌نشینی مصلحت‌گرایانه وجود ندارد. در اینجا نقش -

بازی کردن به کم‌رنگ‌ترین حالت خود می‌رسد و زن دانشجو به دنبال احقاق حقی است که می‌خواهد بدون هیچ‌گونه پرده‌پوشی و بازی پشت‌صحنه‌ای، آن را به دست بیاورد.

این مقاومت بدن‌مند هم هست، در واقع دانشجوی زن می‌تواند هم‌زمان که مقاومت می‌کند، مطالبه خود را هم نشان بدهد. دیگر آنچه که می‌خواهد، بیرون از خود او لزوماً نیست، در واقع این شکل از مقاومت، بیش‌ازپیش در این سنخ می‌تواند ممکن شود چرا که نوعی از خودانگیختگی فردی هم در اینجا بروز پیدا می‌کند.

این نوع مقاومت بیش از هر سنخ دیگری هم فردی است و هم جمعی می‌تواند منحصر به کنش و مقاومت یک زن دانشجو باشد که کم‌کم به دیگران هم تسری پیدا کرده و یا از ابتدا به صورت جمعی تر آغاز شود.



۵-۳. نقش مقاومت در شکل‌گیری سوژه زن دانشجو

باتوجه به تقسیم‌بندی مطرح‌شده در اشکال مقاومت و روایت‌های دانشجویان زن، می‌توان به دو نوع سوژه مقاوم در محیط دانشگاه دست‌یافت: سوژه منفرد میل ورز و سوژه متجسد در اراده جمعی. جنسیت زنان در دانشگاه‌های ایران، به‌عنوان «دیگری» در برابر ساختارهای مردسالار، مقاومتی خلاق برای بازپس‌گیری هویت خود تولید می‌کند. این در حالی است که مردان به‌ندرت با این نوع دیگری‌سازی مواجه می‌شوند و از این‌رو کمتر به چنین مقاومتی نیاز دارند.

۵-۳-۱. سوژه منفرد میل ورز

نیروی پیش‌برنده این سوژه، میل به زندگی و حیات است. هرچه این سوژه که نیستش معطوف به گسترش امکانات زندگی فردی است، به‌صورت فردی کنش بیشتری انجام دهد، ممکن است منافع جمعی را نیز تأمین کند. این سوژه از طریق مقاومت، به دنبال پیشبرد امکان‌هایی است که به حیات فردی‌اش معنا می‌بخشد. به دلیل این ویژگی که ریشه در ذهنیت سوژه دارد، می‌توان آن را «منفرد» نامید.

میل در اینجا به مثابه ماشینی خودافزا تعریف می‌شود که از طریق اتصال‌های خود، چیزهای جدیدی تولید می‌کند. (می، ۲۰۰۵، ۱۲۴) این سوژه به دنبال خم‌کردن قوانین بدون هزینه است. ترس و هراس بر چگونگی کنش‌های او تأثیر می‌گذارد. مساله مهم این سوژه نه نام‌گذاری کنش‌هایش، بلکه نتیجه این کنش‌هاست که او را به «خود» نزدیک‌تر می‌کند. با این حال، این خود بودن هرگز به صورت کامل محقق نمی‌شود، اما سوژه پیوسته برای دستیابی به آن تلاش می‌کند. در صورت ناکامی در رسیدن به خواسته‌هایش، این سوژه عمیقاً ناامید می‌شود. با این وجود، به راحتی از ارزیابی ثمربخشی یا ناکامی مقاومت‌هایش نمی‌گذرد. ناامیدی‌های مقطعی بر وجود او اثر می‌گذارند، اما به ناامیدی عمیق منجر نمی‌شوند. همانند انسان در زندگی روزمره، امیدواری‌ها و ناامیدی‌های این سوژه گذرا هستند. برای مثال، تغییر یک استاد در پی اعتراض او را امیدوار و برخوردار نامناسب حراست او را ناامید می‌کند. این سوژه با آنچه پیش می‌آید مواجه می‌شود و این فراز و فرودهای امید و ناامیدی، بخشی از زیست انسانی او را تشکیل می‌دهد.

می‌توان گفت که جنسیت زنان، به دلیل کمبود سرمایه نمادین یا اجتماعی در برابر سلطه دانشگاهی، مقاومتی فردی‌تر برای بازسازی هویت خود خلق می‌کند، در حالی که مردان که اغلب از این سرمایه برخوردارند، کمتر به چنین مقاومتی نیاز دارند.

۵-۳-۲. سوژه متجسد در اراده جمعی

این سوژه بدون روایت جمعی امکان شکل‌گیری و تداوم ندارد و تنها در بستر جمع متجسد می‌شود. این سوژه می‌تواند پیش‌رونده باشد، اما اگر جمع شکل نگیرد، سلطه می‌تواند راه خود را باز کند. اراده جمعی موردنظر ممکن است به سویه‌های متفاوتی حرکت کند: گاهی رهایی‌بخش و گاهی واپس‌گرایانه.

یکی از عوامل کلیدی شکل‌گیری این سوژه در مواجهه با قدرت، نحوه برخورد آن با مفهوم ترس است. هراسی که در ابتدا در میان همه دانشجویان وجود دارد، به تدریج برای این سوژه کم‌رنگ‌تر می‌شود؛ با این حال، نهاد قدرت به موازات آن فضای ارباب



بیشتری برای دانشجویان زن ایجاد می‌کند. هنگامی که این سوژه در برابر سازوکار ترس درون دانشگاه مقاومت می‌کند، سازوکارهای بیرونی وارد عمل می‌شوند. این سوژه، برخلاف سوژه منفرد، نه تنها نفع فردی، بلکه نفع جمعی را نیز در نظر می‌گیرد. نقطه افتراق اصلی این سوژه، حتی در درون خود، در تقابل بین دوگانه ترس و امید نهفته است. این دوگانه باعث می‌شود که دانشجوی زن فعال نهادی، به واسطه‌ی تشکلهای و انجمن‌ها، گاهی عقب‌نشینی کند و به خواسته‌هایش دست یابد. اما در مقابل، دانشجوی زن فعال غیرنهادی که حد یقف کمتری برای ترس قائل است، ناامیدی بیشتری از ساختار تجربه می‌کند. این تفاوت، نقطه افتراق مهمی در شکل‌گیری این دو نوع سوژه است.

سوژه متجسد در اراده جمعی، به همان میزان که مقاومت بیشتری نشان می‌دهد، ناامیدی بیشتری نیز متحمل می‌شود. این سوژه مقاومت را امری بدیهی می‌داند، اما هنگامی که مقاومت طولانی مدت یا دائمی شود، ناامید می‌گردد. تفاوت اصلی این سوژه با سوژه منفرد میل ورز در تداوم نوسان بین امید و ناامیدی است. به‌ویژه در سوژه‌های غیرنهادی، این ناامیدی پس از مقاومت در طول دوره دانشجویی ثابت بیشتری دارد. حتی اگر این سوژه به‌صورت فردی کنش کند، کنش‌هایش را در راستای هدفی جمعی فهم می‌کند. کنش‌های پراکنده و اتصالی او همگی به‌سوی تغییر جمعی هدایت می‌شوند و در این فرایند معنا می‌یابند.

۶. نتیجه‌گیری

به دلیل روابط نابرابر قدرت در دانشگاه، شاهد جدال مداوم و پایان‌ناپذیری میان قدرت و مقاومت هستیم. در برخی مقاطع، مقاومت دانشجویان زن افزایش می‌یابد و قدرت در موضع ضعف قرار می‌گیرد؛ اما در مواقعی دیگر، به دلیل اعمال سلطه همه‌جانبه، امکان مقاومت کاهش می‌یابد. تمرکز بر مقاومت زنان در دانشگاه از آن رو اهمیت دارد که زنان، به دلیل تجربه تبعیض‌های جنسیتی مضاعف، مانند محدودیت‌های ساختاری و نظارت‌های فرهنگی، اغلب در خط مقدم مقاومت علیه سلطه قرار دارند. بررسی انواع

مقاومت‌های زنان، از کنش‌های روزمره تا جمعی، به درک بهتر پویایی‌های این جدال و نقش زنان در بازسازی هویت و رهایی کمک می‌کند. جنسیت زنان، به‌عنوان سوژه‌ای تحت نظارت، مقاومتی درونی و خلاقانه‌تر تولید می‌کند، درحالی‌که مردان که کمتر با سلطه جنسیتی مواجه‌اند، مقاومتی عمومی‌تر دارند.

رابطه مداوم و دیالکتیکی قدرت و مقاومت در دانشگاه، به خلق مفاهیم و شیوه‌های نوین مقاومت و اعمال قدرت منجر می‌شود و روندی پیوسته را به همراه دارد. این روند حتی ممکن است میدان کنش را دستخوش تغییر کند، چنان‌که در دهه اخیر شاهد آن بوده‌ایم. میدان کنش و بروز رخدادها در فضای دانشگاه با شکل مقاومت و سلطه موجود پیوندی ارگانیک دارد. در واقع، اشکال گوناگون اعتراضات در دانشگاه می‌تواند نشان‌دهنده غلبه نوعی خاص از مقاومت در میان دانشجویان زن باشد. این مقاومت‌ها به دلیل مواجهه با سرکوب‌های جنسیتی، مانند پوشش اجباری یا آزار جنسیتی، به کنش‌های فردی و جمعی متنوعی منجر می‌شود که تحلیل آن‌ها برای فهم بازتولید مقاومت ضروری است. بنابراین، اگر در مقطعی مقاومتی خاص هژمونی یابد، کنش‌ها می‌توانند به‌صورت سازمان‌یافته، نهادی، اتصالی یا فردی بروز یابند. در مقابل، در مقاطعی که تنها مقاومت مطرود جریان دارد، ممکن است هیچ‌بازنمایی بیرونی در میدان کنش مشاهده نشود.

در میان زنان دانشجوی، نکته قابل‌توجه، دانشجویانی هستند که در روند عادی، رفتارها و کنش‌های خود را در طول دوره تحصیل تنظیم می‌کنند و با پوشیدن ماسکی، چهره مقاومت خود را تعدیل‌شده نشان می‌دهند، اما ناگهان در رخدادهایی خاص، این ماسک را کنار زده و مجریان سلطه را شگفت‌زده می‌کنند. به‌نوعی، این دانشجویان با پنهان کردن کنش‌های خود در برخی مقاطع، تلاش می‌کنند هیمنه قدرت را نادیده بگیرند تا زیست روزمره‌ای را سامان دهند؛ اما سلطه با شدت بیشتری بازمی‌گردد و این چرخه تکرار می‌شود. این روند به‌ویژه در «مقاومت مطرود» نمود بیشتری دارد. پژوهش درباره این نوع مقاومت‌ها در میان زنان، به‌ویژه به دلیل فشارهای مضاعف جنسیتی، استراتژی‌های خلاقانه‌ای را نشان می‌دهد که زنان برای حفظ هویت و مقاومت در برابر



سلطه به کار می‌گیرند. جنسیت زنان، تحت نظارت مداوم، مقاومتی پنهان و روزمره می‌سازد، در حالی که مردان، با مواجهه با سلطه‌ای عمومی‌تر، مقاومتی آشکارتر دارند.

نقطه اشتراک انواع مقاومت، «مؤمن بودن» سوژه زن دانشجو به خود است. این ایمان به معنای تأکید بر «شدن» به جای «بودن» است. در واقع، سوژه لزوماً به این مقاومت‌ها به صورت غایت‌مند نگاه نمی‌کند، بلکه در این مسیر ساخته می‌شود. این ساخته‌شدن که ریشه در تجربه زیسته زنان در مواجهه با سرکوب‌های جنسیتی دارد، امکان تجربه اشکال متنوع مقاومت را برای آن‌ها فراهم می‌کند که برای تحلیل پویایی‌های دانشگاهی حیاتی است. این فرایند به سوژه کمک می‌کند تا منقاد نشود و بتواند در لحظاتی، به‌ویژه در قالب «مقاومت به‌مثابه پرکتیس» و «مقاومت سیال»، رهایی را تمرین کند. مقاومت زنان، با نقد سلطه مردسالار، می‌تواند رهایی‌بخش باشد، برخلاف مردان که کمتر با این نوع استیلا مواجه‌اند.

اشکال مقاومت ممکن است در نقاطی با یکدیگر تلاقی کنند. این تلاقی‌ها در کنش‌های مشخصی نمود می‌یابند که اغلب در اقلیت‌اند و شناسایی آن‌ها دشوار است. با این حال، استراتژی‌های مقاومت قابل‌تغییرند و باگذشت زمان ممکن است استراتژی‌های جدیدی و فرم‌های نوین مقاومت خلق شوند. بررسی این استراتژی‌ها در میان زنان دانشجو، به دلیل مواجهه آن‌ها با تبعیض‌های جنسیتی مانند نظارت بر پوشش یا محدودیت‌های شغلی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا نشان‌دهنده خلاقیت و انعطاف‌پذیری در برابر سلطه است. با این حال، ساختارهای سلطه‌ای که شیوه‌های مشابهی به کار می‌گیرند، در شرایط برابر، واکنش‌ها و الگوهای مقاومتی مشابهی را برمی‌انگیزند. شناسایی این مقاومت‌ها لزوماً به معنای محدودشدن آن‌ها به چند سنخ خاص نیست. مشاهدات و تجربه زیسته پژوهشگران نشان می‌دهد که می‌توان به لایه‌های عمیق‌تر مقاومت دست‌یافت و اشکال جدیدی را کشف کرد که پیش‌تر ناپیدا بوده‌اند. روابط قدرت و مقاومت در برخی نقاط چنان درهم‌تنیده می‌شوند که تفکیک ابعاد آن‌ها پیچیده است. از این رو، سوژه زن دانشجو به صورت مداوم استراتژی‌های خلاقانه‌ای تولید و بازتولید می‌کند. این سوژه‌ها ممکن است «مقاومت مطرود»،

«مقاومت سیال» و «مقاومت به مثابه پرکتیس» را درهم بیامیزند و سوژه‌هایی نوین خلق کنند که «سوژه منفرد میل ورز» و «سوژه متجسد در اراده جمعی» را در مفصل‌بندی جدیدی شکل دهند. تمرکز بر این سوژه‌ها و انواع مقاومت‌هایشان در دانشگاه، به دلیل نقش محوری زنان در به چالش کشیدن ساختارهای مردسالار و ایجاد تحولات اجتماعی، از ضرورتی علمی و اجتماعی برخوردار است. درهم‌تنیدگی این سوژه با جنسیت و سرکوب مضاعف برای زنان، اهمیت شناخت این مقاومت‌ها را دوچندان می‌کند. در نهایت، می‌توان گفت جنسیت، به‌عنوان یک ساختار اجتماعی، مقاومت زنان را با فشارهای مضاعف، مانند نظارت و آزار، درهم‌تنیده می‌کند، درحالی‌که مقاومت مردان، با مواجهه با سلطه‌ای عمومی‌تر، کمتر جنسیتی و بیشتر سیاسی است.

۷. مشارکت نویسندگان

نویسندگان در کلیه مراحل پژوهش مشارکت داشته‌اند.

۸. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان وجود ندارد.

منابع

- اسپکتور، سلین (۱۳۸۲). قدرت و حاکمیت در تاریخ اندیشه غرب (ترجمه عباس باقری). تهران: نشر نی.
- اسکات، جیمز، سی. (۱۳۹۶). سلطه و هنر مقاومت (ترجمه افشین خاکباز). تهران: نشر نی.
- ایمانی، محمدتقی (۱۳۸۱). تحقیق قوم‌نگاری در رویکردهای کمی و کیفی تحقیق. زبان و ادب فارسی، ۱۸۳ و ۱۸۴، ۶۲-۳۷.
- باقی، عمادالدین (۱۳۷۹). جنبش دانشجویی ایران. از آغاز تا انقلاب اسلامی (چاپ اول). تهران: انتشارات جامعه ایرانیان.
- پورنجمی، مجید؛ قویدل معروفی، حسین (۱۳۸۵). سلسله‌بحث‌های جنبش دانشجویی ایران. تهران: انتشارات نجم الهدی.
- پوزش شیرازی، علی؛ سالار کسرایی، محمد (۱۳۸۸). مطالعه سیر تغییر در دفتر تحکیم وحدت (۱۳۵۸-۱۳۷۶). پژوهشنامه علوم سیاسی، ۴(۴)، ۲۰۰-۱۷۵.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). پیر بردیو (ترجمه حسن چاوشیان و لیلیا جوهر افشانی). تهران: نشر نی.
- دیرفوس، هیوبرت؛ رابینو، پل. (۱۳۷۸). میشل فوکو، فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک (ترجمه حسین بشیریه). تهران: نشر نی.
- دودینگ، کیت (۱۳۸۰). قدرت (ترجمه عباس مخبر). تهران: انتشارات آشیان.
- زندى، محمدمامین؛ طوسی، فرشته (۱۴۰۱). فرایند طرد و حذف زنان در جنبش دانشجویی ایران. مجله مطالعات اجتماعی ایران، ۱۶(۲)، ۷۱-۴۷. <https://doi.org/10.22034/jss.2023.542436.1622>
- سالدنا، جانی (۱۳۹۵). راهنمای کدگذاری برای پژوهشگران کیفی (ترجمه عبدالله گیویان). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- شبیعی، سمیه سادات (۱۳۹۳). سیری در رویکردهای نظری متأخر به مقاومت. فصلنامه علوم اجتماعی، ۲۱(۶۴)، ۱۳۹-۱۸۶. <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.345>
- صادقی، فاطمه (۲۰۱۱). زنان، قدرت و مقاومت در ایران پس از انقلاب. تهران: انتشارات زنان و قوانین در جوامع مسلمان.
- طاهری‌کیا، حامد (۱۴۰۱). فردگرایی معکوس در فرهنگ جامعه پساانقلابی. مطالعه موردی مصائب قانون و گریز از آن در دانشگاه ایرانی. مجله انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۲۳(۲)، ۲۹-۳.
- <https://doi.org/10.22034/jsi.2022.540278.1481>
- عنایت، حلیمه؛ سروش، مریم (۱۳۸۸). میزان و نوع مقاومت زنان در رویارویی با ساختار قدرت در زندگی روزمره. مجله پژوهش زنان، ۷(۲)، ۱۱۲-۸۵.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۰۲

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پیاپی ۷

فضل الهی قمشی، سیف‌اله؛ یوسفی، مهدی (۱۳۹۵). روش‌شناسی قوم‌نگاری آموزشی بر اساس تجارب مدرسه نور در روستای اوریری کنیا. نشریه عیار پژوهش در علوم انسانی، ۷(۲)، ۱۲۳-۱۰۷.

لوکس، استیون (۱۳۷۰). قدرت: فرانسائی یا شر شیطانئی (ترجمه: فرهنگ رجایی). تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

مارش، دیوید؛ استوکر، جری (۱۳۹۳). روش و نظریه در علوم سیاسی (مترجم: امیرمحمد حاجی یوسفی). تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبردی.

نش، کیت (۱۳۸۰). جامعه‌شناسی سیاسی معاصر، جهانی‌شدن سیاست (ترجمه محمدتقی دلفروز). تهران: انتشارات کویر.

Carspecken, Phil Francis, & Walford, Geoffrey. (2001). *Critical Ethnography and Education*. Amsterdam: Elsevier / JAI Press.

Gal, S. (1995). Language and the "arts of resistance." *Cultural Anthropology*, 10(3), 407-424. <https://doi.org/10.1525/can.1995.10.3.02a00030>

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. London, UK: Routledge.

Kaplan, H., & Kaplan, A. (1968). *Power and society*. New York, NY: Yale University Press.

May, Todd (2005) *Gilles Deleuze: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Proffitt, Norma, A. J. (1996). Battered Women as Victims and Survivors: Creating Space for Resistance. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 13(1), 23-38.

Rabby, R. (2005). What is the resistance? *Journal of Youth Studies*, 8(2), 151-171. <https://doi.org/10.1080/13676260500124171>

Scott. (2002). *Every day Resistance in Cultural Resistane Reader by Duncombe*. London: Verso.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, UK: Saxon House.





مقاله پژوهشی

خوابگاه و جنسیت: تحلیل چندبعدی نگرش دانشجویان به زندگی خوابگاهی با داده‌های ایکس

احسان شاه قاسمی^۱

^۱ دانشیار ارتباطات اجتماعی، گروه ارتباطات، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

خوابگاه‌های دانشجویی به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی تجربه دانشگاهی، نقشی حیاتی در شکل‌دهی به زندگی تحصیلی، اجتماعی و روانی دانشجویان ایفا می‌کنند. نگرش دانشجویان نسبت به خوابگاه‌ها می‌تواند به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی، سلامت روان و سطح رضایت آنان اثر بگذارد. با توجه به افزایش جمعیت دانشجویی و اهمیت بهبود کیفیت زندگی خوابگاهی، این پژوهش با هدف تحلیل نگرش‌ها و احساسات دانشجویان پسر و دختر نسبت به زندگی خوابگاهی با استفاده از داده‌های واقعی شبکه اجتماعی ایکس انجام شده است. این پژوهش از یک رویکرد داده‌محور مبتنی بر تحلیل محتوای فرسته‌های شبکه اجتماعی ایکس بهره گرفت. داده‌ها شامل ۳۰۴۶ فرسته فارسی مربوط به تجربیات دانشجویان از زندگی خوابگاهی بود که در بازه زمانی دو ساله جمع‌آوری شدند. پس از پیش‌پردازش داده‌ها شامل حذف اطلاعات اضافی، نرمال‌سازی متون و توکنیزاسیون، تحلیل احساسات با استفاده از مدل پیش‌آموزش‌دیده -HooshvareLab/bert-fa-base-uncased- "sentiment-deepsentipers-multi" انجام شد. برای شناسایی الگوهای معنایی، از خوشه‌بندی K-Means استفاده گردید و تعداد بهینه خوشه‌ها با روش‌های Elbow و Silhouette و شاخص‌های Davies-Bouldin و Calinski-Harabasz تعیین شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که نگرش دانشجویان به خوابگاه‌ها در طیفی از احساسات مثبت تا منفی متغیر است. فرسته‌ها نشان‌دهنده تأثیرگذاری عوامل مختلفی همچون کیفیت زیرساخت‌ها، روابط اجتماعی، سطح امنیت و مدیریت خوابگاه‌ها بودند. احساسات مثبت عمدتاً شامل دوستی‌های عمیق، حمایت‌های اجتماعی و خاطرات خوش زندگی جمعی بود، در حالی که احساسات منفی بیشتر به کمبود امکانات، فقدان حریم خصوصی، اختلافات فرهنگی و ضعف مدیریت مربوط می‌شد. خوشه‌بندی داده‌ها به هشت گروه معنادار از موضوعات و احساسات منجر شد که تجربه‌های متنوع زندگی خوابگاهی را منعکس کردند. نتایج این پژوهش اهمیت بهبود زیرساخت‌های فیزیکی، مدیریت شفاف و کارآمد، تقویت اندرکنش‌های اجتماعی و ارتقای امنیت در خوابگاه‌های دانشجویی را نشان داد. همچنین، این پژوهش نشان داد که جنسیت عاملی مهم در نگاه دانشجویان به مسئله زندگی خوابگاهی است. تدوین سیاست‌های حمایتی مبتنی بر داده‌های واقعی می‌تواند به کاهش مشکلات موجود و افزایش رضایت دانشجویان کمک کند.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

واژگان کلیدی:

خوابگاه
دانشگاه
جنسیت
ادراک
ایکس

* نویسنده مسئول

shahghasemi@ut.ac.ir ✉

① ۹۸۲۱۸۸۰۱۲۱۱۱

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

شاه‌قاسمی، احسان (۱۴۰۳). خوابگاه و جنسیت: تحلیل چندبعدی نگرش دانشجویان به زندگی خوابگاهی با داده‌های ایکس. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۱۳۸-۱۳۵.

doi: 10.22035/jous.2024.5367.1080

JRL: https://www.jous.ir/article_541.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند. دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است. CC BY 4.0 آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

خوابگاه‌های دانشجویی یکی از مهم‌ترین عناصر زندگی دانشجویی به شمار می‌روند و نقشی کلیدی در تجربه دانشگاهی دانشجویان ایفا می‌کنند. مروری بر ادبیات ایرانی نشان می‌دهد محیط دانشجویی و خوابگاه‌های دانشجویی در طی چندین دهه چه تأثیر مهمی بر افراد و نگرش‌ها و سبک زندگی آن‌ها داشته است. این محیط‌ها نه تنها فضایی برای سکونت هستند، بستری برای رشد اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هم محسوب می‌شوند. نگرش دانشجویان به خوابگاه‌های دانشجویی به عوامل متعددی بستگی دارد که می‌تواند به رضایت یا نارضایتی آن‌ها منجر شود. این نگرش بر اساس سه بعد اصلی شناختی، عاطفی و رفتاری شکل می‌گیرد که هر کدام به نحوی بر تصمیم‌گیری، عملکرد تحصیلی و سلامت روانی دانشجویان تأثیر می‌گذارد.

یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر نگرش دانشجویان، کیفیت زیرساخت‌های فیزیکی خوابگاه‌هاست. شرایط مطلوبی همچون نظافت مناسب، امکانات بهداشتی کارآمد، سیستم‌های گرمایشی و سرمایشی مناسب، و دسترسی به فضاهای مطالعه می‌تواند حس رضایت و امنیت بیشتری در دانشجویان ایجاد کند (شجاعی و دیگران، ۲۰۲۲). در مقابل، مشکلات زیرساختی مانند خرابی تجهیزات، نبود امکانات کافی و فضای نامناسب ممکن است باعث نگرش منفی شود. دانشجویانی که در محیطی پاکیزه و به‌خوبی مدیریت شده زندگی می‌کنند، معمولاً احساس تعلق بیشتری دارند و عملکرد تحصیلی بهتری نشان می‌دهند.

افزون بر آن، جنسیت در خوابگاه‌های دانشجویی نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی نگرش دانشجویان ایفا می‌کند. تعامل مثبت با هم‌اتاقی‌ها و دوستان می‌تواند حس تعلق و حمایت اجتماعی را تقویت کند و این فعالیت‌ها ارتباطی نزدیک با مسئله جنسیت دارند. این امر نه تنها موجب بهبود وضعیت روحی و روانی دانشجویان می‌شود، بلکه احساس امنیت و راحتی در محیط خوابگاهی را نیز افزایش می‌دهد. در مقابل، وجود تعارضات بین فردی و تنش‌های مکرر می‌تواند منجر به انزوا، اضطراب و حتی افسردگی شود (کانگلی، ۲۰۲۱؛ تاکاهاشی و ماجیما، ۱۹۹۴).



احساس امنیت و ایمنی نیز یکی دیگر از عوامل کلیدی در ایجاد نگرش مثبت نسبت به خوابگاه‌های دانشجویی است. دانشجویان معمولاً انتظار دارند که محیط خوابگاه‌شان امن و عاری از تهدیدهای خارجی باشد. وجود سیستم‌های نظارتی، حضور نگهبانان، و وجود قوانین منظم می‌تواند به ایجاد احساس امنیت کمک کند. برعکس، وقوع جرائمی مانند دزدی، خشونت و آزارهای اجتماعی می‌تواند باعث احساس ناامنی شده و حتی ترک خوابگاه یا دانشگاه را به دنبال داشته باشد (مقدم و دیگران، ۲۰۱۷). در سال‌های اخیر، اقدامات امنیتی بیش از حد هم مورد اعتراض دانشجویان ایرانی بوده است و دانشجویان دختر و پسر به روش‌هایی متفاوت به آن چه «امنیتی شدن» محیط خوابگاه می‌نامند اعتراض کرده‌اند.

مدیریت خوابگاه نیز در شکل‌دهی نگرش دانشجویان نقش اساسی دارد. مدیریت کارآمد شامل پاسخگویی سریع به مشکلات، شفافیت در قوانین و مقررات، و رسیدگی به درخواست‌های دانشجویان می‌شود. به علاوه، باید حمایت روان‌شناختی را نیز به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی مدیریت مؤثر در نظر گرفت؛ پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که توجه مدیران به نیازهای عاطفی و ذهنی افراد، نه تنها احساس رضایت و اعتماد را افزایش می‌دهد بلکه به ایجاد محیطی امن و انگیزه‌زا نیز منجر می‌شود (طوسی و سجادی، ۲۰۲۵). مدیریت ضعیف و بی‌توجهی به نیازهای دانشجویان اغلب نارضایتی، شکایات مکرر و افت روحیه را به همراه دارد. در مقابل، مدیریت حرفه‌ای و کارآمد می‌تواند به ایجاد فضای مشارکتی، سازنده و مثبت منجر شود.

تجربیات فرهنگی و پیشینه‌های اجتماعی هم یکی دیگر از عواملی هستند که بر نگرش دانشجویان تأثیرگذارند. دانشجویانی که از فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف در یک محیط زندگی می‌کنند، ممکن است انتظارات متفاوتی از خوابگاه داشته باشند. برنامه‌های فرهنگی، کارگاه‌های آموزشی و رویدادهای گروهی می‌توانند به افزایش اندرکنش‌های بین‌فرهنگی کمک کرده و نگرش مثبت‌تری نسبت به زندگی خوابگاهی ایجاد کنند. در غیاب چنین برنامه‌هایی، دانشجویان ممکن است دچار احساس انزوا و بیگانگی شوند (ماتیچ و جاروسا، ۲۰۲۱). نگرش مثبت به خوابگاه‌های دانشجویی با

پیامدهای مطلوبی همراه است. دانشجویانی که از زندگی در خوابگاه خود راضی هستند، معمولاً عملکرد تحصیلی بهتری داشته و در فعالیت‌های اجتماعی دانشگاه مشارکت بیشتری می‌کنند. آن‌ها روابط دوستانه پایداری ایجاد کرده و تجربه دانشگاهی لذت‌بخش‌تری دارند. در مقابل، نگرش منفی ممکن است به انزوای اجتماعی، افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل منجر شود. این وضعیت به‌ویژه در شرایطی که مشکلات فیزیکی، مدیریتی یا اجتماعی در خوابگاه وجود داشته باشد، شدیدتر می‌شود (یوسف و دیگران، ۲۰۲۴). نهادها رویکردی سلامت‌محور و جامع نسبت به رفاه جسمی و روانی افراد اتخاذ کنند، احساس رضایت و بهره‌وری به‌طور معناداری افزایش می‌یابد و تعاملات اجتماعی نیز پویاتر می‌شود (زمانی و همکاران، ۲۰۲۵).

اقداماتی همچون ارتقای زیرساخت‌های فیزیکی، تقویت روابط اجتماعی، بهبود مدیریت خوابگاه و افزایش امنیت برای بهبود نگرش دانشجویان به خوابگاه‌های دانشجویی ضروری است. سرمایه‌گذاری در تعمیرات و نوسازی خوابگاه‌ها می‌تواند بسیاری از مشکلات فیزیکی را برطرف کند اما شوربختانه در سال‌های اخیر و با فشار مداوم بر بودجه آموزش عالی، این فرآیند بازسازی و ساخت و ساز کندتر شده است. برگزاری رویدادهای فرهنگی و ورزشی نیز می‌تواند حس تعلق اجتماعی را تقویت کند. همچنین، انتخاب مدیران آگاه و پاسخگو که با نیازهای دانشجویان آشنا باشند، می‌تواند در مدیریت کارآمد خوابگاه مؤثر باشد. البته، اگر قرار باشد محیط خوابگاه به جایی به یادماندنی‌تر و لذت‌بخش‌تر بدل شود، نقطه آغاز کار انجام پژوهش است. یکی از نخستین حوزه‌های پژوهشی در مطالعات خوابگاه‌ها، نگرش دانشجویان به خوابگاه‌ها است. خوشبختانه در یک دهه اخیر و با رواج شبکه‌های اجتماعی، امکان انجام پژوهش‌های پیچیده نظرسنجی و سنجش نگرش در حوزه‌های مختلف فراهم شده است (شاه‌قاسمی، غلامی و علی‌خانی، ۲۰۲۵) و نگرش‌های واقعی و صادقانه دانشجویانی که با خیال راحت از «گمنامی مفروض» در شبکه‌های اجتماعی می‌نویسند، امکان انجام پژوهش‌های گسترده، دقیق و روا را فراهم کرده است.



۲. پیشینه پژوهش

رضایی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای توصیفی-تحلیلی، وضعیت سبک زندگی ارتقاءدهنده سلامت را در میان دانشجویان ساکن خوابگاه‌های دانشگاه علوم پزشکی کردستان مطالعه کردند. آن‌ها نمونه‌ای متشکل از ۲۵۰ دانشجو (۱۵۲ دختر و ۹۸ پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌ای دو بخشی شامل اطلاعات دموگرافیک و پرسش‌نامه استاندارد سبک زندگی ارتقاءدهنده سلامت واکر گردآوری و با آزمون‌های آماری Mann-Whitney U، Kruskal-Wallis و ضریب همبستگی اسپیرمن تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد میانگین نمره سبک زندگی ارتقاءدهنده سلامت در این دانشجویان نشانگر سطح متوسطی از سبک زندگی سالم است. در بین مؤلفه‌های بررسی‌شده، رشد معنوی بالاترین نمره (۲۷.۰۸±۴.۷۷) و فعالیت جسمانی پایین‌ترین نمره (۴.۴۱±۱۶.۰۶) را کسب کرده بود. همچنین بین سبک زندگی ارتقاءدهنده با متغیرهای وضعیت تأهل و رشته تحصیلی رابطه معناداری مشاهده شد، اما جنسیت، تحصیلات و شغل والدین تأثیر معناداری نداشتند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سبک زندگی سالم در بین دانشجویان خوابگاهی نیازمند بهبود است، به‌ویژه در حوزه فعالیت‌های جسمانی، و باید با برنامه‌ریزی‌های هدفمند در جهت ارتقاء آن تلاش شود.

صالحی و دهقان نیری (۱۳۹۰) در پژوهشی تحلیلی-مقطعی به بررسی ارتباط اضطراب و کیفیت زندگی در میان دانشجویان دختر ساکن خوابگاه‌های دانشگاه علوم پزشکی تهران پرداختند. نمونه‌ای متشکل از ۲۰۰ نفر به‌صورت تصادفی از چهار خوابگاه انتخاب و مطالعه شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه اضطراب اسپیلبرگر و پرسش‌نامه‌ای مبتنی بر ابزار کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی بود. یافته‌ها نشان دادند که بین اضطراب و کیفیت زندگی رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد ($r = -0.66, p < 0.05$) به‌دیگر سخن، افزایش سطح اضطراب با کاهش کیفیت زندگی دانشجویان همراه بوده است. این نتایج اهمیت مدیریت مؤثر اضطراب را در ارتقاء سلامت روان و بهبود کیفیت زندگی در محیط خوابگاهی برجسته می‌سازد و لزوم



به‌کارگیری مداخلات روانی-آموزشی را برای کاهش تنش و اضطراب در میان دانشجویان خوابگاهی یادآور می‌شود.

علی‌بیک و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی نیمه‌تجربی به بررسی تأثیر آموزش خوش‌بینی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان پرداختند. در این مطالعه از طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شد. از میان دانشجویانی که در پیش‌آزمون نمرات پایینی در کیفیت زندگی داشتند، ۶۰ نفر به‌صورت تصادفی منظم انتخاب و به دو گروه تجربی و کنترل (هر یک ۳۰ نفر) تقسیم شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی (WHOQOL-100) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش خوش‌بینی تأثیر مثبت و معناداری بر کیفیت زندگی در تمام ابعاد آن داشته است. میانگین نمرات کیفیت زندگی در گروه تجربی پس از مداخله و در مرحله پیگیری، نسبت به گروه کنترل افزایش قابل توجهی نشان داد. یافته‌ها حاکی از آن بودند که آموزش خوش‌بینی و اتخاذ سبک تبیینی مثبت، می‌تواند عاملی مؤثر در بهبود کیفیت زندگی دانشجویان خوابگاهی باشد. این نتایج بر ضرورت به‌کارگیری مداخلات روان‌شناسیک پیشگیرانه برای ارتقاء سلامت روان و کیفیت زندگی دانشجویان ساکن خوابگاه تأکید می‌کند.

پورصادق و رضاخانی (۱۳۹۷) در پژوهشی شبه‌آزمایشی، به بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر کیفیت زندگی و تمایز یافتگی دانشجویان دختر خوابگاهی پرداختند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ساکن خوابگاه دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بود. از میان آنان، ۳۰ نفر که در پرسش‌نامه‌های کیفیت زندگی (WHOQOL) و تمایز یافتگی (DSI-R) نمره پایینی داشتند، به روش داوطلبانه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر کدام ۱۵ نفر) تقسیم شدند. مداخله شامل آموزش ابراز وجود در قالب ۸ جلسه یک‌ساعته، دو بار در هفته برای گروه آزمایش بود. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش ابراز



وجود به طور معناداری موجب افزایش کیفیت زندگی و تمایز یافتگی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شد. ($p < 0.01$) این یافته‌ها نقش مداخلات آموزشی مبتنی بر مهارت‌های ارتباطی را در بهبود ابعاد روان‌شناختی و بین‌فردی زندگی دانشجویان خوابگاهی مورد تأکید قرار می‌دهد.

سفید و محمدی (۱۴۰۳) با هدف بررسی مشکلات فرهنگی در زندگی خوابگاهی، پژوهشی را در میان دانشجویان پسر ساکن خوابگاه‌های دانشگاه یزد انجام دادند. این مطالعه از نوع کاربردی، با رویکرد علی-مقایسه‌ای و به صورت توصیفی-مقطعی طراحی شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پسر خوابگاهی بود که ۳۴۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته گردآوری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که سطح مشکلات فرهنگی دانشجویان به طور معناداری کمتر از حد متوسط است. دانشجویان مقطع کارشناسی نسبت به دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز دانشجویان مجرد در مقایسه با متأهلان، مشکلات فرهنگی بیشتری را تجربه کرده‌اند. همچنین بین میزان دین‌داری و سرمایه اجتماعی با شدت مشکلات فرهنگی، رابطه‌ای منفی و معنادار وجود داشت؛ اما متغیرهایی مانند پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده، میزان کنترل اجتماعی، تعداد ترم‌های حضور در خوابگاه و تحصیلات والدین، تأثیر معناداری نداشتند.

جهانگیری و دیگران (۱۳۹۱) با هدف بررسی رابطه بین رضایت از زندگی خوابگاهی و از خودبیگانگی در میان دانشجویان دختر خوابگاهی دانشگاه اصفهان، پژوهشی پیمایشی انجام دادند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دختر ساکن خوابگاه‌های این دانشگاه بود و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۳۰ نفر انتخاب شدند. نتایج نشان داد که ۶۲/۷ درصد از پاسخ‌گویان دارای سطح متوسطی از از خودبیگانگی بودند. همچنین بین رضایت از زندگی خوابگاهی و از خودبیگانگی رابطه‌ای منفی و معنادار وجود داشت؛ به گونه‌ای که افزایش رضایت از زندگی با کاهش مؤلفه‌های از خودبیگانگی مانند احساس بی‌معنایی، عدم تعلق و جامعه‌ستیزی همراه بود. این یافته‌ها نقش کیفیت زندگی خوابگاهی را در سلامت روانی دانشجویان برجسته می‌سازد.



با وجود این پژوهش‌ها و پژوهش‌های ارزشمند دیگر، به نگر می‌رسد همچنان جای یک پژوهش روی نگرش ابراز شده دانشجویان در شبکه‌های اجتماعی به خوابگاه‌ها وجود دارد. پیش‌تر برخی پژوهش‌ها مانند شاه‌قاسمی (۱۴۰۴) نگرش‌های دانشجویان در شبکه اجتماعی ایکس به فضای دانشگاه را مطالعه کرده‌اند، اما این پژوهش‌ها هم صرفاً روی محیط کلی دانشگاه - و نه اختصاصاً روی خوابگاه - متمرکز بوده‌اند و این در حالی است که با توجه به زندگی خوابگاهی میلیون‌ها دانشجو، این نیاز پیوسته وجود داشته و دارد که نگرش‌های دانشجویان به خوابگاه و زندگی دانشجویی پیوسته مطالعه شود. پژوهش حاضر تلاش کرده تا بخشی از این خلأ را پر کند.

۳. روش‌شناسی

این پژوهش به تحلیل احساسات و نظرات دانشجویان ایرانی درباره زندگی خوابگاهی و تجربیات مرتبط با آن در خوابگاه‌های دانشجویی می‌پردازد. هدف اصلی این مطالعه، بررسی واکنش‌ها و دیدگاه‌های دانشجویان درباره شرایط زیست خوابگاهی، امکانات موجود، روابط اجتماعی در خوابگاه‌ها و چالش‌های زندگی دانشجویی است که در پلتفرم اجتماعی ایکس همخوان شده‌اند. به صورت خاص، ما به مسئله جنسیت در نگاه به زندگی خوابگاهی علاقه مند بودیم.

در این راستا، احساسات و نظرات دانشجویان در مورد جنبه‌های مختلف زندگی خوابگاهی، از جمله کیفیت امکانات، مسائل رفاهی، تعادل میان زندگی شخصی و اجتماعی، و سایر جنبه‌های زیست خوابگاهی مورد بررسی قرار می‌گیرد. این تحقیق تلاش دارد تا با تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از فرستاده‌های منتشر شده در ایکس، تصویری دقیق‌تر از تجربیات و احساسات دانشجویان درباره زندگی خوابگاهی ارائه دهد. تمرکز اصلی بر شناسایی مضامین کلیدی در نظرات دانشجویان و تحلیل عواطف آن‌ها با استفاده از ابزارهای پیشرفته تحلیل محتوای دیجیتال و داده‌های رسانه‌های اجتماعی است. که نحوه مواجهه افراد با محتوای دیجیتال می‌تواند برداشت آن‌ها از سبک زندگی، سلامت روان و تجربه‌های هیجانی‌شان را شکل دهد؛ از این رو، تحلیل



داده‌های رسانه‌ای نه تنها بازتاب احساسات بلکه بازنمایی الگوهای رفتاری نیز به‌شمار می‌آید (حسینی و همکاران، ۲۰۲۵).

۳-۱. جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش، داده‌ها از پلتفرم ایکس بین آذرماه ۱۴۰۱ تا آذرماه ۱۴۰۳ جمع‌آوری شده‌اند تا واکنش‌ها و نظرات دانشجویان ایرانی درباره زندگی خوابگاهی و مسائل مرتبط با آن بررسی شوند. این فرآیند با استفاده از API پلتفرم ایکس و به‌منظور استخراج فرسته‌های مرتبط با تجربیات دانشجویان از زیست خوابگاهی انجام شد.

برای آغاز فرآیند بازیابی داده‌ها، یک کلید API تهیه شد تا استخراج فرسته‌های مرتبط با موضوع پژوهش به‌صورت کامل و دقیق انجام شود. اسکریپت‌های پایتون برای خودکارسازی و تسهیل جمع‌آوری داده‌ها طراحی و اجرا شدند. تمرکز اصلی این فرآیند بر جمع‌آوری فرسته‌های فارسی‌زبان بود که در آن‌ها دانشجویان به مسائل مربوط به امکانات خوابگاهی، روابط اجتماعی در خوابگاه‌ها، و چالش‌های زندگی دانشجویی پرداخته بودند. هیچ محدودیتی از نظر تعداد لایک‌ها، بازنشرها یا دیگر معیارهای تعامل برای انتخاب فرسته‌ها اعمال نشد تا طیف گسترده‌ای از داده‌ها پوشش داده شود. اطلاعات استخراج‌شده از هر فرسته شامل جزئیاتی همچون نام کاربری، محتوای فرسته، تعداد لایک‌ها، تعداد بازنشرها، و تاریخ ایجاد فرسته بود که به‌صورت منظم در یک فایل CSV ذخیره شد تا برای تحلیل‌های بعدی آماده باشد.

در مجموع، ۳۰۴۶ فرسته از پلتفرم ایکس جمع‌آوری شده است که یک مجموعه داده غنی و معتبر برای تحلیل احساسات و واکنش‌های دانشجویان نسبت به زندگی خوابگاهی فراهم می‌آورد. این مجموعه داده مبنای اصلی پژوهش را تشکیل می‌دهد و به تحلیل گفتمان و تغییرات در واکنش‌های اجتماعی دانشجویان در طول بازه زمانی تعیین‌شده کمک می‌کند.

۳-۲. پیش‌پردازش داده‌ها

مرحله پیش‌پردازش با هدف آماده‌سازی داده‌های جمع‌آوری‌شده برای تحلیل و سازماندهی مؤثر آن‌ها طراحی شد. در این مرحله، از ابزارهای مختلف پایتون که برای



پردازش متن فارسی بهینه‌سازی شده بودند، استفاده شد. کتابخانه pandas برای دستکاری کارآمد داده‌ها به کار رفت، در حالی که re برای پردازش دقیق متن استفاده شد. برای استانداردسازی و توکنیزه کردن محتوای فارسی از کتابخانه hazm بهره گرفته شد و کتابخانه stopwordsiso فهرستی از کلمات توقف فارسی را برای فیلتر کردن واژه‌های بی‌ربط فراهم کرد.

فرآیند پیش‌پردازش با بارگذاری فرسته‌ها از فایل CSV که داده‌های جمع‌آوری شده در آن ذخیره شده بود، آغاز شد. هر فرسته یک تابع پیش‌پردازش را طی کرد که شامل حذف URL ها، نام‌های کاربری، کلمات انگلیسی، اعداد، نمادها و زیرخط‌ها بود تا متن برای تحلیل ساده‌تر شود. سپس متن فارسی نرمال‌سازی شده، به حروف کوچک تبدیل گردید و به کلمات فردی توکنیزه شد. کلمات توقف (stopwords) از متن حذف شدند تا تحلیل بر روی محتوای مرتبط و مهم تمرکز کند. پس از اتمام مراحل پیش‌پردازش، داده‌های تمیزشده در یک فایل CSV جدید ذخیره شدند که آماده برای تحلیل‌های بعدی بود. در این مرحله، فرسته‌های تکراری شناسایی و حذف شدند تا دقت و یکپارچگی مجموعه داده حفظ شود. برای شناسایی فرسته‌های تکراری از کدی جداگانه استفاده شد. داده‌ها در pandas بارگذاری شده و فرسته‌های تکراری شناسایی شدند و تمام تکرارها حذف شدند، به طوری که تنها اولین نمونه از هر فرسته منحصر به فرد باقی ماند. در نهایت، پس از اعمال این فرآیندهای تمیزسازی، مجموعه داده نهایی شامل ۲۹۹۴ فرسته منحصر به فرد بود که شرایط لازم برای تحلیل و مطالعه دقیق‌تر را فراهم می‌آورد. این داده‌ها اکنون آماده‌اند تا برای تحلیل احساسات عمومی و واکنش‌های دانشجویان نسبت به مسائل خوابگاهی استفاده شوند.

۴. یافته‌ها

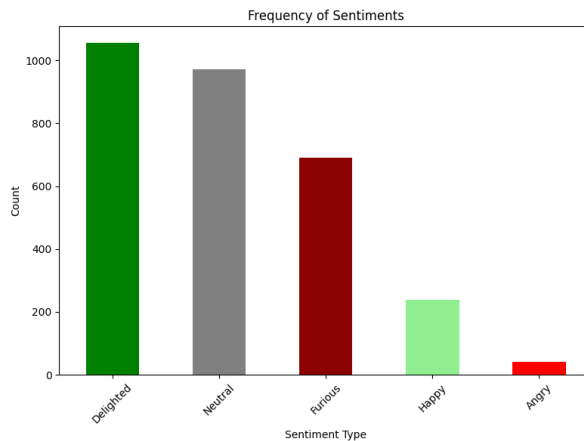
برای تحلیل احساسات، از کتابخانه Hugging Face Transformers استفاده شد و از یک مدل پیش‌آموزش دیده^۱ به منظور دسته‌بندی احساسات فرسته‌ها به کار گرفته شد. این



1. HooshvareLab/bert-fa-base-uncased-sentiment-deepsentipers-multi

مدل قادر به شناسایی احساسات مختلف در فرسته‌ها و تقسیم‌بندی آن‌ها به دسته‌های «خشمگین»، «عصبانی»، «خنثی»، «خوشحال» و «شاد» بود. افزون بر برچسب‌گذاری احساسات، امتیازهای احتمال هر کدام از دسته‌ها نیز برای هر فرسته ثبت شدند که این داده‌ها به‌عنوان ستون‌های اضافی به مجموعه داده افزوده شدند و تحلیل دقیق‌تری از لحن احساسی فرسته‌ها فراهم آوردند.

برای تجسم توزیع احساسات در مجموعه داده، یک نمودار میله‌ای دوبعدی طراحی شد که فرکانس هر دسته احساساتی را نمایش می‌دهد. این نمودار به‌صورت واضح تعداد فرسته‌های دسته‌بندی شده به «خشمگین»، «عصبانی»، «خنثی»، «خوشحال» و «شاد» را نشان می‌دهد و به تحلیل روندهای احساسی کمک می‌کند. با استفاده از این نمودار می‌توان به‌راحتی روندهای احساسی عمومی را درک کرد و تشخیص داد که آیا احساسات منفی در بیشتر فرسته‌ها برجسته‌اند یا واکنش‌های مثبت غالب هستند. طراحی نمودار به‌گونه‌ای است که اطلاعات را به‌طور شفاف و آسان برای تفسیر در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد و به ابزاری مفید برای درک احساسات عمومی در مورد زندگی خوابگاهی تبدیل می‌شود.



نمودار ۱. بسامد احساسات

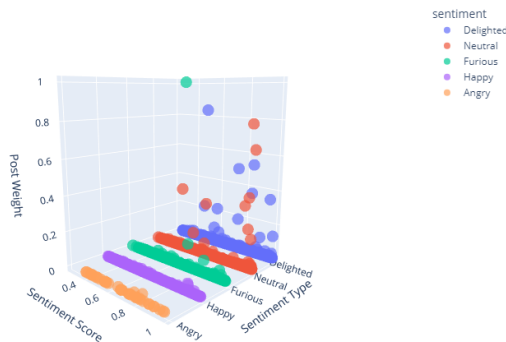


افزون بر نمودار میله‌ای دوبعدی، برای ارائه تحلیل دقیق‌تر از نمرات احساسات مرتبط با هر فرسته، از یک نمودار پراکندگی سه‌بعدی استفاده شد. این نمودار شامل سه عامل کلیدی است: نوع احساسات، شدت احساسات و پارامتر "وزن فرسته". وزن هر فرسته بر اساس معیارهایی مانند تعداد لایک‌ها، بازنشرها و نظرات تعیین شد که به‌عنوان شاخص‌های اندرکنش و تأثیرگذاری فرسته‌ها عمل می‌کنند.

نمودار پراکندگی سه‌بعدی تصویری روشن از نحوه توزیع فرسته‌ها در دسته‌بندی‌های مختلف احساسات ارائه می‌دهد و تأثیر شدت احساسات و سطح تعامل هر فرسته بر توزیع کلی را در نظر می‌گیرد. با افزودن وزن فرسته‌ها به تحلیل، این نمودار نشان می‌دهد که محتوای پرتعامل چگونه می‌تواند بر احساسات عمومی تأثیر بگذارد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از این طریق به وضوح نشان می‌دهد که به رغم تنوع واکنش‌های احساسی، احساسات به طور متعادل در دسته‌های مختلف توزیع شده‌اند و واکنش‌های افراطی و میانه به طور گسترده‌ای پراکنده هستند.

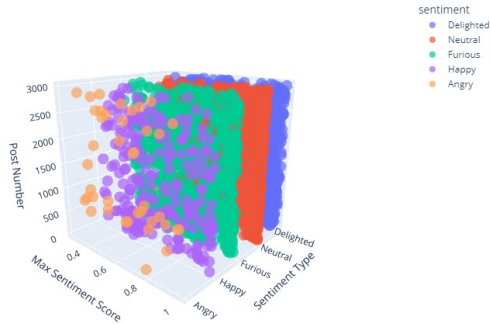
نقاط داده موجود در نمودار به‌طور واضح الگوهای پیچیده‌ای را به نمایش می‌گذارند که میان شدت احساسات، نوع آن‌ها و سطح تعامل ارتباط برقرار می‌کند. این تجزیه و تحلیل به‌ویژه بینش‌های مفیدی را در مورد تأثیر محتوای پرتعامل بر احساسات کاربران ارائه می‌دهد و به پژوهشگران کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از نحوه شکل‌گیری واکنش‌های احساسی در فضای اجتماعی بدست آورند.

3D Visualization of Sentiment Scores for Each Post



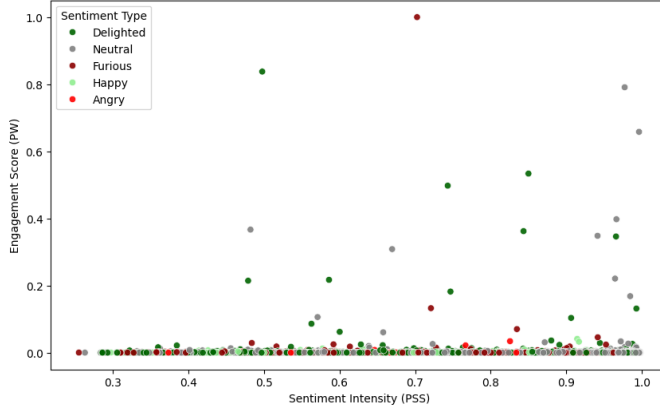
نمودار 2. تصویر سه بعدی نمره احساس برای هر فرسته

3D Visualization of Sentiment Scores for Each Post



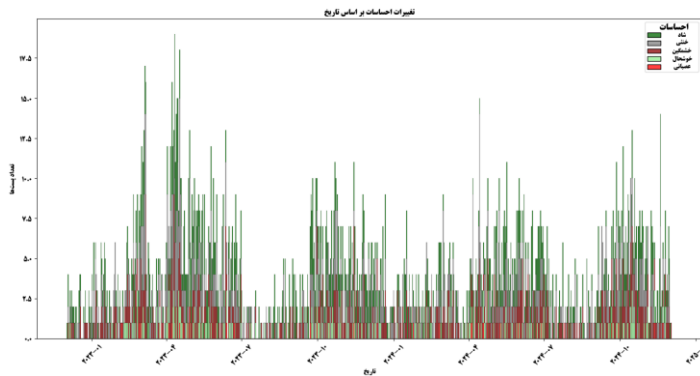
نمودار 3. تصویر سه بعدی نمره احساس برای هر فرسته

Relationship between Sentiment Intensity and Engagement Score

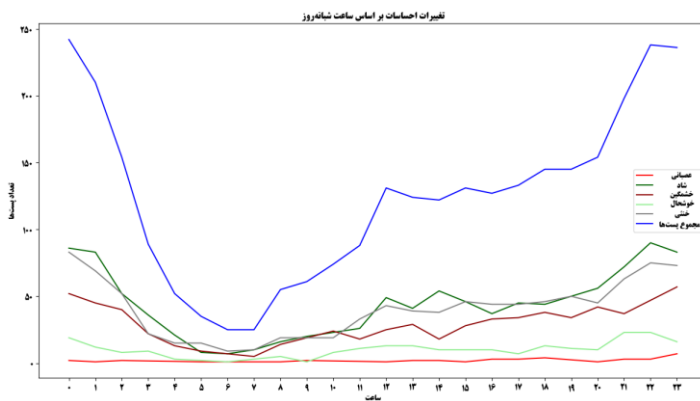


نمودار 4 رابطه میان شدت احساس و نمره درگیری

توزیع سه بعدی احساسات به روشنی نشان می دهد که احساسات در پیام ها به طور یکنواخت توزیع شده اند و هیچ گونه قطبیدگی احساساتی در مجموعه داده ها دیده نمی شود. این تجزیه و تحلیل نشان دهنده این است که واکنش های احساسی به طور متعادل در دسته های مختلف پراکنده هستند و هیچ کدام از احساسات به طور برجسته ای غالب یا نادرست به نظر نمی آیند.



نمودار 5. توزیع تاریخی فرسته‌های منتشرشده و توزیع احساسی آن‌ها در طول زمان

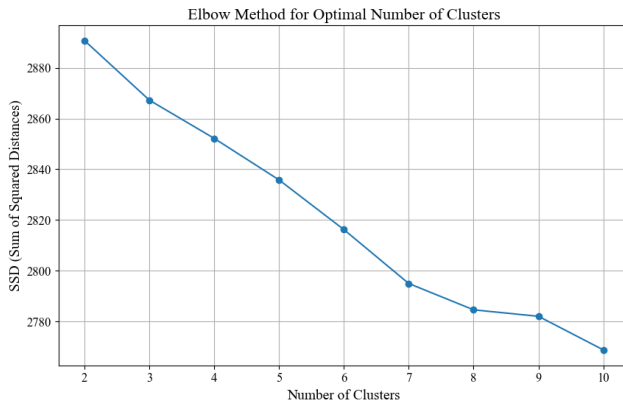


نمودار 6. توزیع زمانی فرسته‌های منتشر شده و توزیع احساسی آن‌ها

پس از انجام تحلیل احساسات، خوشه‌بندی K-Means برای شناسایی شمار بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌های فرسته‌ها اعمال شد. اولین گام در این فرآیند، برداری‌سازی متن تمیزشده با استفاده از TF-IDF Vectorizer بود. این روش تعداد واژه‌ها را بر اساس فراوانی آن‌ها در سند و فراوانی معکوس واژه‌ها در تمامی اسناد محاسبه می‌کند و با ارزیابی اهمیت هر واژه، متن را به ویژگی‌های عددی تبدیل می‌کند. در این مرحله، کلمات توقف (stop words) نیز فیلتر شدند تا بر واژه‌های مهم‌تر و مرتبط‌تر در متن تأکید شود، که این امر به بهبود عملکرد مدل خوشه‌بندی کمک می‌کند.



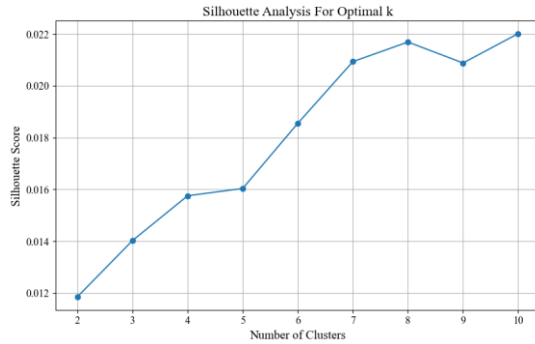
برای تعیین شمار ایده‌آل خوشه‌ها از روش Elbow Method استفاده شد. این روش با رسم نمودار Sum of Squared Distances (SSD) برای مقادیر مختلف k ، شمار خوشه‌ها، امکان مشاهده یک نقطه "زانو" را فراهم می‌کند. در این مطالعه، نمودار SSD نشان‌دهنده زانوهای ضعیفی در مقادیر $k=7$ و $k=8$ بود که بیانگر این است که انتخاب این دو تعداد خوشه ممکن است همچنان مناسب باشد، ولی نتایج نشان می‌دهد که انتخاب دقیق‌تر باید بر اساس بررسی‌های دقیق‌تر و تحلیل‌های تکمیلی انجام شود.



نمودار ۷. روش البو برای یافتن شمار بهینه خوشه‌ها

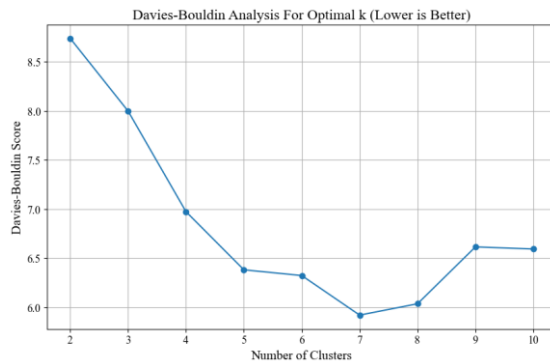
افزون بر روش Elbow Method، تحلیل Silhouette نیز برای ارزیابی کیفیت خوشه‌بندی انجام شد. امتیاز Silhouette که میزان جداسازی مناسب خوشه‌ها را اندازه‌گیری می‌کند، برای مقادیر مختلف k (تعداد خوشه‌ها) محاسبه شد. نتایج این تحلیل نشان داد که مقادیر $k=8$ و $k=10$ بالاترین امتیازهای Silhouette را تولید کردند. این امر نشان‌دهنده این است که استفاده از ۸ و ۱۰ خوشه بهترین جداسازی و تمایز بین گروه‌های فرسته‌ها را فراهم می‌آورد. به‌ویژه، این امتیازات نشان می‌دهند که این مقادیر، ساختار بهینه‌تری برای مجموعه داده‌ها ارائه می‌دهند و تضمین می‌کنند که هر خوشه به‌خوبی تعریف شده و از دیگر خوشه‌ها متمایز است.





نمودار ۸. تحلیل سیلوئت

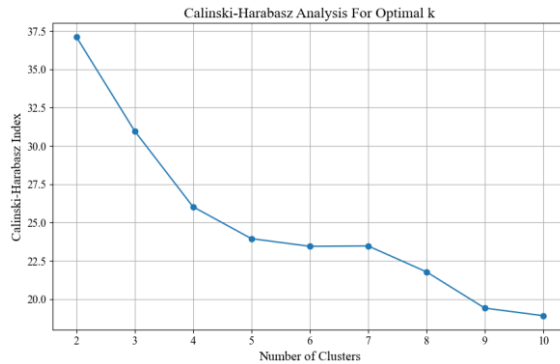
افزون بر تحلیل‌های پیشین، شاخص Davies-Bouldin نیز برای ارزیابی بیشتر تعداد بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌ها محاسبه شد. این شاخص نسبت شباهت میانگین بین هر خوشه و مشابه‌ترین خوشه آن را اندازه‌گیری می‌کند، به طوری که مقادیر کمتر آن نشان‌دهنده کیفیت بهتر خوشه‌بندی است. تحلیل بر روی دامنه‌ای از تعداد خوشه‌ها انجام شد و نتایج نشان داد که مقادیر $k=7$ و $k=8$ بهترین امتیازهای Davies-Bouldin Index را به دست آوردند. این نتایج نشان می‌دهند که استفاده از هفت خوشه و سپس هشت خوشه، نه تنها تقسیم‌بندی مؤثری از مجموعه داده‌ها ارائه می‌دهند بلکه اطمینان حاصل می‌کنند که خوشه‌ها به خوبی از یکدیگر جدا شده‌اند و این انتخاب خوشه‌ها به طور مؤثری ساختار زیرین داده‌ها را بازنمایی می‌کند.



نمودار ۹. تحلیل DAVIES-BOULDIN INDEX برای K بهینه



به عنوان گام نهایی در ارزیابی خوشه‌بندی، شاخص Calinski-Harabasz برای تعیین تعداد بهینه خوشه‌ها در مجموعه داده‌ها استفاده شد. این شاخص نسبت پراکندگی بین خوشه‌ها به پراکندگی درون خوشه‌ها را اندازه‌گیری می‌کند و به‌عنوان یک شاخص کلیدی برای کیفیت خوشه‌بندی عمل می‌کند. امتیاز بالاتر Calinski-Harabasz نشان‌دهنده جداسازی واضح‌تر بین خوشه‌ها است که به معنای خوشه‌بندی مؤثرتر است. پس از تحلیل پیکربندی‌های مختلف خوشه‌ها، نتایج نشان داد که مقدار $k=2$ بالاترین امتیاز Calinski-Harabasz را به دست آورد، که نشان‌دهنده بهترین جداسازی و کیفیت خوشه‌بندی در مجموعه داده‌ها است.



نمودار ۱۰. تحلیل CALINSKI-HARABASZ برای تعیین تعداد بهینه خوشه‌ها

در مجموع، نتایج حاصل از چهار تحلیل خوشه‌بندی—روش Elbow Method، تحلیل Silhouette، شاخص Davies-Bouldin و شاخص Calinski-Harabasz—تصمیم به انتخاب $k=8$ به‌عنوان مناسب‌ترین تعداد خوشه‌ها برای مجموعه داده‌ها گردید. هرچند که هر تحلیل بینش‌های خاص خود را در مورد کیفیت خوشه‌بندی ارائه داد، اما به استثنای تحلیل آخر، همگی به این نتیجه رسیدند که استفاده از هشت خوشه و یا هفت خوشه بهترین تعادل بین جداسازی و انسجام میان گروه‌های فرسته‌ها را فراهم می‌کند.

در این بخش از تحلیل، از تکنیک تولید ابر واژه‌ها برای تجسم کلمات پرتکرار مرتبط با هر دسته احساسات استفاده شد. این روش ابزاری مؤثر برای درک موضوعات و

تم‌هایی است که احساسات عمومی را در رابطه با زیست‌خوابگاهی و مسائل مربوط به خوابگاه‌ها شکل می‌دهند. با تجمیع متن تمیزشده از فرسته‌های طبقه‌بندی‌شده تحت هر دسته احساسات، تصاویر جامع از واژه‌های کلیدی تولید شد. این تجسم‌ها نه تنها احساسات غالب ابراز شده توسط دانشجویان را آشکار می‌کنند، بلکه جزئیات و ظرافت‌های واکنش‌های آن‌ها را نیز نمایان می‌سازند و درک بهتری از گفتمان عمومی پیرامون شرایط خوابگاه‌ها و مسائل مرتبط با آن‌ها ارائه می‌دهند.

این پیاده‌سازی شامل چندین مرحله بود که با بارگذاری داده‌های تحلیل احساسات در یک `Pandas DataFrame` آغاز شد. برای اطمینان از رمزگشایی صحیح داده‌ها، از کدگذاری مناسب استفاده شد. سپس توزیع فراوانی دسته‌های مختلف احساسات در مجموعه داده محاسبه گردید. برای هر دسته احساسات، متن تمیزشده تمامی فرسته‌های متعلق به آن دسته با هم ترکیب شد تا یک نمای کلی از ابراز احساسات مرتبط با آن دسته جمع‌آوری گردد. این تجمیع، زمینه‌ساز تولید ابر واژه‌ها شد. برای بهبود دقت ابر واژه‌ها، از حذف واژه‌های نامطلوب که می‌توانستند نتایج را تحریف کنند، اطمینان حاصل گردید. این واژه‌ها شامل کلمات رایج و بی‌ربط بودند که از داده‌ها فیلتر شدند تا ابر واژه‌ها تنها کلمات معنادار مرتبط با هر احساس خاص را نشان دهند. از کلاس `Counter` برای شمارش تکرار کلمات باقی‌مانده استفاده شد و واژه‌های پرتکرار شناسایی شدند.

در نهایت، از کتابخانه `WordCloud` برای ایجاد ابر واژه‌های تصویری استفاده شد که نمایشی جذاب از داده‌ها فراهم آورد. در هر ابر واژه، کلمات با اندازه‌های مختلف نمایش داده شدند به طوری که کلمات بزرگ‌تر نشان‌دهنده فراوانی بیشتر بودند. این کلمات بزرگ‌تر تم‌های برجسته در بحث‌های مربوط به هر دسته احساسات را برجسته می‌کردند. ابر واژه‌های حاصل نه تنها تحلیل کلی را بهبود بخشیدند، بلکه به ذینفعان این امکان را دادند تا به سرعت تم‌ها و احساسات غالب در مجموعه داده را شناسایی کنند. در نهایت، ابر واژه‌ها به‌عنوان ابزاری نوآورانه برای خلاصه‌سازی روندهای زبانی در احساسات عمومی عمل کرده و درک بهتری از نحوه ابراز احساسات و افکار افراد در موضوع مورد مطالعه ارائه دادند.





تصویر 1. ابروازگان خوابگاهی

در این مرحله نهایی از تحلیل، تمرکز ما بر استخراج مفاهیم و تم‌های اساسی از فرسته‌های خوشه‌بندی شده و تبدیل آن‌ها به خلاصه‌های منسجم بود. بر اساس کار پیشین خود، که از الگوریتم خوشه‌بندی K-Means برای سازماندهی داده‌های فرسته‌های تمیز شده استفاده کرده بودیم، هدف ما در این مرحله کسب درک عمیق‌تر از بحث‌های مطرح شده در هر یک از خوشه‌های مختلف احساسات بود. این رویکرد سیستماتیک به ما این امکان را داد تا احساسات و موضوعات موجود در مجموعه داده‌های خود را به طور دقیق‌تر بررسی کنیم.

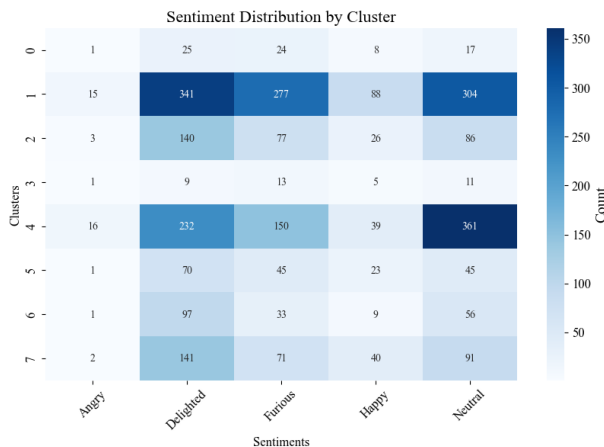
پس از دسته‌بندی فرسته‌ها به خوشه‌های مختلف، از مدل پیش‌آموزش‌دیده‌ای برای خلاصه‌سازی استفاده کردیم، به طور خاص مدل «sshleifer/distilbart-cnn-12-6»، تا خلاصه‌های مختصری برای هر خوشه استخراج کنیم. فرآیند خلاصه‌سازی با تعریف یک تابع به نام summarize_cluster آغاز شد که تمامی فرسته‌های متعلق به یک خوشه



خاص را بازیابی می‌کرد. با تجمیع این فرسته‌ها به یک بلوک متنی واحد، هدف ما این بود که احساسات و گفتمان جمعی درون آن خوشه به‌طور مؤثری بازتاب یابد.

برای تسهیل در فرآیند خلاصه‌سازی، متن تجمیع‌شده هر خوشه به قطعات قابل‌مدیریت تقسیم شد که هرکدام شامل حداکثر ۵۱۲ واژه بودند. این تقسیم‌بندی از اهمیت زیادی برخوردار بود زیرا با محدودیت‌های ورودی مدل خلاصه‌سازی هم‌راستا بود و این اطمینان را می‌داد که هر بخش از متن به‌طور مؤثر پردازش شود. هر قطعه به‌طور جداگانه تحلیل شد تا خلاصه‌هایی تولید شود که نکات و تم‌های کلیدی از فرسته‌ها را بازنمایی کند. این خلاصه‌های فردی سپس به یک خلاصه نهایی و جامع برای کل خوشه تجمیع شدند.

خلاصه‌های حاصل نمایشی فشرده از مباحث زیرین هستند و احساسات و تم‌های مهم موجود در هر خوشه را برجسته می‌کنند. این تحلیل نهایی نه تنها پیچیدگی داده‌های فرسته‌ها را به بینش‌های قابل‌هضم‌تری تبدیل می‌کند بلکه درک بهتری از واکنش‌های عمومی به رویدادهای مهم، مانند احساسات و نظرات دانشجویان درباره فضای دانشگاه‌ها و مسائل آن‌ها فراهم می‌آورد. با ترکیب خوشه‌بندی K-Means و تکنیک‌های پیشرفته خلاصه‌سازی یک روایت ساختاریافته ایجاد کردیم که مضمون‌ها و احساسات کلی در مجموعه داده‌های خود را روشن می‌سازد و نقطه پایان سفر تحلیلی ما را رقم می‌زند.



نمودار ۱.۱. توزیع احساسات بر پایه خوشه

بر پایه تحلیل‌های انجام شده، در این پژوهش خوشه ۱ با ۱۰۲۵ فرسته بزرگ‌ترین خوشه بوده و بیشترین حجم از فرسته‌ها را در بر می‌گیرد. پس از آن، خوشه ۴ با ۷۹۸ فرسته در رتبه دوم قرار دارد. خوشه ۷ با ۳۴۵ فرسته در رتبه بعدی قرار دارد و سپس خوشه ۲ با ۳۳۲ فرسته قرار می‌گیرد. خوشه ۶ با ۱۹۶ فرسته حجم متوسطی از داده‌ها را شامل می‌شود، در حالی که خوشه ۵ با ۱۸۴ فرسته در رتبه پایین‌تری قرار دارد. خوشه ۰ تنها با ۷۵ فرسته کمترین تعداد فرسته‌ها را دارد و در نهایت، خوشه ۳ با ۳۹ فرسته در انتهای لیست قرار می‌گیرد. این توزیع نشان‌دهنده تمرکز بیشتر فرسته‌ها در خوشه‌های ۱، ۴ و ۷ است و پراکندگی کمتری در خوشه‌های دیگر مشاهده می‌شود.

خوشه ۰:

خوشه صفر بر ماهیت پرهیاهوی زندگی در خوابگاه از طریق روایت‌ها و تجربیات شخصی تمرکز دارد. بسیاری از این فرسته‌ها به تنوع شخصیت‌ها و اندرکنش‌های اجتماعی که دانشجویان با آن مواجه می‌شوند، اشاره می‌کنند. این نوشته‌ها به موقعیت‌های طنزآمیز مانند مواجهه با یک دانشجوی ترنسجندر در خوابگاه، مراقبت از هم‌اتاقی بیمار اندونزیایی و درگیری با هم‌اتاقی که به جای چاقو از قاشق استفاده می‌کند، پرداخته‌اند. تعدادی از کاربران به دشواری‌های سازگاری با زندگی خوابگاهی و دلتنگی برای راحتی‌های خانه اشاره کرده‌اند. برخی دیگر از ایجاد دوستی با افرادی از زمینه‌های فرهنگی مختلف و خاطره‌سازی‌های مشترک سخن گفته‌اند.

همچنین، فرسته‌هایی درباره چالش‌های زندگی در خوابگاه منتشر شده است، از جمله گلایه از قوانین سختگیرانه و کمبود آزادی. در یک فرسته، نویسنده حسرت روزهای ساده‌تری را می‌خورد که همراه با دوستان در خوابگاه سپری می‌شده و آزادی برای تفریحات بدون برنامه‌ریزی وجود داشته است. کاربران دیگر به دشواری‌های سازگاری با زندگی خوابگاهی، دلتنگی برای غذاهای خانگی و مراقبت والدین اشاره کرده‌اند. در نوشته‌ها نگرانی‌هایی در مورد بهداشت هم‌اتاقی‌ها و عادت‌های آزاردهنده آن‌ها منعکس شده و برخی نیز از نبود حریم خصوصی و سر و صدای دائمی گلایه کرده‌اند. نارضایتی از قوانین اداری و به‌ویژه احساس بی‌قاعدگی این مقررات نیز در نوشته‌ها به چشم می‌خورد.



ویژگی مشترک فرسته‌های خوشه صفر، لحن غیررسمی آن‌هاست که اغلب با استفاده از ایموچی‌ها و اصطلاحات عامیانه نوشته شده‌اند. این فرسته‌ها عمدتاً کوتاه بوده و بر به اشتراک‌گذاری تجربیات شخصی و افکار در سبکی محاوره‌ای تمرکز دارند و از طنز برای ارتباط با سایر دانشجویان بهره می‌برند. بسیاری از نوشته‌ها همچنین دلتنگی برای داشتن شریک عاطفی و تجربه صمیمیت و حمایت در یک رابطه عاشقانه را بیان کرده‌اند. همانطور که در ابرواژگان این پژوهش می‌بینید، دو واژه «دختر» و «دختره» در میان واژه‌های پربسامد در تویت‌های دانشجویی درباره خوابگاه دیده می‌شوند که نشان دهنده اهمیت مسئله جنسیت در نگرش به خوابگاه به عنوان یک محیط برای زندگی دختران است.

خوشه ۱:

خوشه یک تصویری تأمل‌برانگیز از پیچیدگی‌های عاطفی زندگی خوابگاهی ارائه می‌دهد. بسیاری از فرسته‌ها حس دلتنگی و نوستالژی را به تصویر می‌کشند، به‌ویژه برای دوستی‌هایی که در محیط خوابگاه شکل گرفته‌اند و خاطراتی که در آن ساخته شده‌اند. این نوشته‌ها عمیق‌ترین احساسات ناشی از این پیوندها را بازتاب می‌دهند و از غم ناشی از احتمال جدایی و حسرت برای شادی‌های بی‌دغدغه و گفت‌وگوهای صمیمانه‌ای که با دوستان خوابگاهی تجربه شده است، سخن می‌گویند.

این خوشه همچنین به جنبه‌های چالش‌برانگیز زندگی در خوابگاه پرداخته است، از جمله تجربیات ناخوشایند با هم‌اتاقی‌ها، نگرانی‌های مربوط به فشارهای تحصیلی و دشواری‌های سازگاری با محیط و سبک زندگی جدید.

موضوع تکرارشونده در این فرسته‌ها حس تنهایی و انزواست که اغلب در فضای خوابگاه تجربه می‌شود. برخی از نوشته‌ها حس غرق‌شدگی در تنهایی را بیان می‌کنند، به‌ویژه زمانی که فرد در میان هیاهو و فعالیت دیگران قرار دارد. تعدادی از فرسته‌ها به دشواری یافتن فضایی شخصی و زمانی برای آرامش در میان اندرکنش‌های اجتماعی دائمی اشاره کرده‌اند. برخی کاربران حتی آرامش خود را در مکان‌های غیرمنتظره، مانند پشت‌بام‌ها یا از طریق ارتباط با طبیعت، پیدا کرده‌اند.



فرسته‌های خوشه یک با احساسی از آسیب‌پذیری و درون‌نگری مشخص می‌شوند. زبان به‌کاررفته در این فرسته‌ها اغلب احساسی و تأمل‌برانگیز است و احساسات خام مرتبط با فراز و نشیب‌های زندگی خوابگاهی را به تصویر می‌کشد. این نوشته‌ها معمولاً طولانی‌تر و با جزئیات بیشتری نسبت به فرسته‌های خوشه صفر هستند، که نشان‌دهنده تمایل کاربران به همخوان کردن چالش‌ها و تأملات شخصی با جامعه آنلاین است. پیش‌تر رحمتی و دیگران (۱۳۹۸) به خوبی به این وجه زندگی خوابگاهی برای دختران اشاره کرده‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که احساس غربت و دلتنگی، فشارهای روانی ناشی از هم‌اتاق شدن با افراد نامناسب، کیفیت پایین غذای سلف، کاهش کیفیت درس خواندن و بهم خوردن نظم خواب از برجسته‌ترین مشکلاتی بودند که دانشجویان دختر از آن‌ها نام می‌برند. رحمتی و همکارانش می‌گویند خوابگاه‌های دانشجویی می‌توانند مراکز آموزشی و فرهنگی مؤثری برای شکوفایی دانشجویان دختر باشند و موجبات رشد فردی و اجتماعی آن‌ها را فراهم کنند اما سکونت در خوابگاه‌ها، در کنار جنبه‌های مثبت، مشکلاتی نیز برای دانشجویان دختر به همراه دارد که ضرورت برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تر و سرمایه‌گذاری‌های بیشتر مسئولین را برای بهبود وضعیت خوابگاه‌ها نمایان می‌سازد.

خوشه ۲:

خوشه دو روایت جذابی از روابط بین‌فردی و پویایی‌های منحصر به فردی که زندگی خوابگاهی را شکل می‌دهند، ارائه می‌کند. بسیاری از فرسته‌ها بر اندرکنش‌ها با هم‌اتاقی‌ها تمرکز دارند و هم به شادی‌ها و هم به چالش‌های ناشی از زندگی مشترک با افرادی از زمینه‌های مختلف اشاره می‌کنند. برخی نوشته‌ها حس طنز و دوستی‌ای که اغلب در این روابط شکل می‌گیرد را نشان می‌دهند، در حالی که برخی دیگر به دشواری‌های مدیریت تفاوت‌های شخصیتی، عادت‌ها و ارزش‌ها می‌پردازند. تعدادی از فرسته‌ها نیز تأثیرات ماندگار این روابط را برجسته می‌کنند و از دوستی‌های نزدیکی که در خوابگاه شکل گرفته و حتی پس از دوران دانشگاه ادامه یافته‌اند، یاد می‌کنند.

علاوه بر پویایی روابط هم‌اتاقی‌ها، این خوشه طیف گسترده‌تری از اندرکنش‌های اجتماعی در محیط خوابگاه را بررسی می‌کند. بسیاری از فرسته‌ها به تجربیات مشترک

با سایر ساکنان خوابگاه اشاره دارند، از جمله حضور در دوره‌های اجتماعی، جشن گرفتن مناسبت‌های خاص و حمایت از یکدیگر در زمان‌های نیاز. برخی دیگر موقعیت‌های خنده‌دار و گاه ناامیدکننده‌ای را توصیف می‌کنند که از زندگی در کنار گروهی متنوع از افراد ناشی می‌شود. این خوشه همچنین حس جامعه و تعلق را نشان می‌دهد، به گونه‌ای که برخی کاربران از حمایتی که در فضای خوابگاه یافته‌اند و هم‌نشینی‌های دوستانه‌ای که تجربه کرده‌اند، ابراز قدردانی می‌کنند.

نخستین ویژگی مشترک در فرسته‌های خوشه دو، تأکید بر داستان‌ها و روایت‌های شخصی است. نوشته‌ها اغلب لحنی محاوره‌ای و طنزآمیز دارند و با استفاده از توصیفات زنده و موقعیت‌های قابل درک، ماهیت منحصر به فرد و گاه غیر قابل پیش‌بینی زندگی خوابگاهی را به تصویر می‌کشند. استفاده از زبان غیررسمی و ایموجی‌ها نیز به حس اصالت و صمیمیت افزوده و خوانندگان را دعوت می‌کند تا با تجربه‌های نویسندگان در سطحی شخصی ارتباط برقرار کنند. پیش‌تر هرینگ و دیناس (۲۰۲۰) نشان داده‌اند که دختران بسیار بیش از پسران تمایل به استفاده از ایموجی‌ها در ارتباطات آنلاین دارند. اهمیت ایموجی‌ها در این خوشه نشان می‌دهد که دختران بیش از پسران دانشجو تمایل دارند درباره حمایت‌ها از هم‌اتاقی‌ها در خوابگاه صحبت کنند. خوشه ۳:

خوشه سه تصویری زنده از زندگی خوابگاهی ارائه می‌دهد که جنبه‌های عادی و خارق‌العاده آن را در بر می‌گیرد. بسیاری از فرسته‌ها به محیط زندگی مشترک اشاره دارند و جنبه‌های مثبت و منفی آن را برجسته می‌کنند. برخی از کاربران قدردانی خود را از حس رفاقت و حمایتی که در میان جامعه خوابگاهی خود یافته‌اند، ابراز می‌کنند، در حالی که دیگران از کمبود حریم خصوصی، سر و صدا و مشکلات هم‌اتاقی‌های دشوار گلایه دارند. تعدادی از فرسته‌ها به جنبه‌های فیزیکی خوابگاه پرداخته‌اند و مسائلی مانند مشکلات نگهداری، امکانات محدود و حضور گاه‌وبیگاه مهمانان غیرمنتظره مانند گربه‌ها، خرگوش‌ها و حتی اردک‌ها را توصیف کرده‌اند. این خوشه همچنین نگرانی‌ها و ناامیدی‌های ناشی از زندگی خوابگاهی، از جمله قوانین سختگیرانه و برخورد با کارکنان خوابگاه، را به تصویر می‌کشد.

حس جامعه، چه به صورت مثبت و چه منفی، موضوعی تکرارشونده در این خوشه است. فرسته‌ها تجربیات مشترکی مانند جشن گرفتن تعطیلات و مناسبت‌های خاص، مقابله با قطعی برق و مشکلات نگهداری و مدیریت اضطراب‌های زندگی دانشجویی را شرح می‌دهند. در میان ساکنان خوابگاه، حس هویت مشترکی وجود دارد که آن‌ها را در مقابله با چالش‌ها و لذت‌های زندگی در این فضای مشترک متحد می‌کند. تعدادی از فرسته‌ها نیز به تنوع فرهنگی در خوابگاه اشاره کرده‌اند و اندرکنش‌ها با دانشجویان بین‌المللی و دیدگاه‌های منحصر به فرد آن‌ها را توصیف می‌کنند. این ترکیب از تجربیات مشترک و تبادل فرهنگی، تصویری غنی از زندگی خوابگاهی را در این خوشه ترسیم می‌کند.

ویژگی بارز خوشه سه تمرکز بر محیط خوابگاه و اندرکنش‌های درون آن است. نوشته‌ها اغلب لحنی محاوره‌ای و توصیفی دارند و با استفاده از زبان زنده و طنز، واقعیت‌های زندگی خوابگاهی را به تصویر می‌کشند. استفاده از ایموجی‌ها و زبان غیررسمی حس اصالت و صمیمیت را تقویت کرده است. بسیاری از فرسته‌ها کوتاه و مختصر هستند که بازتابی از سرعت ارتباطات در فضای مجازی است.

خوشه ۴:

خوشه چهار نگاهی متنوع و جذاب به چشم‌انداز اجتماعی زندگی خوابگاهی ارائه می‌دهد و جو منحصر به فرد و تجربیاتی که این محیط زندگی را شکل می‌دهند، به تصویر می‌کشد. موضوع برجسته در این خوشه حس جامعه‌ای است که در خوابگاه جریان دارد. بسیاری از فرسته‌ها تجربیات مشترک و اندرکنش‌ها با سایر ساکنان را توصیف می‌کنند. این نوشته‌ها حس رفاقتی را به تصویر می‌کشند که میان دانشجویان شکل می‌گیرد، از جشن گرفتن مناسبت‌های خاص و مدیریت اضطراب‌های جمعی تا شوخی‌های دوستانه و ایجاد یک فضای اجتماعی پرنشاط. این خوشه همچنین به نقش کارکنان خوابگاه می‌پردازد، به گونه‌ای که برخی فرسته‌ها قدردانی از حمایت آن‌ها را نشان می‌دهند و برخی دیگر از سخت‌گیری‌ها و گاهی رفتارهای بیش از حد آن‌ها شکایت دارند.

علاوه بر جنبه‌های اجتماعی، خوشه چهار به محیط فیزیکی و ویژگی‌های خاص خوابگاه نیز اشاره دارد. نوشته‌هایی به موقعیت خوابگاه، امکانات موجود و مواجهه‌های



گاه‌وبیگاه با حیات وحش پرداخته‌اند که تصویری زنده از محیط اطراف و اتفاقات غیرمنتظره‌ای که ممکن است رخ دهد، ارائه می‌دهند. تعدادی از فرسته‌ها نیز به نگرانی‌های امنیتی اشاره می‌کنند که نشان‌دهنده آسیب‌پذیری‌ها و اضطراب‌هایی است که گاهی با زندگی خوابگاهی همراه است. این خوشه همچنین تنوع شخصیتی و فرهنگی جامعه خوابگاهی را برجسته می‌کند و به حضور دانشجویان بین‌المللی و دیدگاه‌های غنی‌ای که آن‌ها ارائه می‌دهند، می‌پردازد.

ویژگی مشترک فرسته‌های خوشه چهار تمرکز بر خوابگاه به‌عنوان یک فضای زندگی مشترک است. زبان به‌کاررفته در این فرسته‌ها اغلب غیررسمی و محاوره‌ای است و با استفاده از طنز و روایت‌های شخصی، واقعیت‌های زندگی خوابگاهی را بیان می‌کند. این نوشته‌ها معمولاً کوتاه و مختصر هستند که بازتابی از طبیعت سریع ارتباطات در شبکه‌های اجتماعی است.

خوشه ۵:

خوشه پنج تصویری نسبتاً تیره و پر از سرخوردگی از زندگی خوابگاهی ارائه می‌دهد و بر سختی‌ها، ناراحتی‌ها و ناامیدی‌هایی که دانشجویان تجربه می‌کنند تمرکز دارد. بسیاری از فرسته‌ها نارضایتی از جنبه‌های مختلف زندگی در خوابگاه را بیان می‌کنند، از جمله هزینه‌های بالا، کمبود حریم خصوصی و پویایی‌های اجتماعی اغلب ناامیدکننده. نویسندگان این نوشته‌ها اشتیاق خود را برای داشتن فضای شخصی و استقلال ابراز می‌کنند و از حضور دائمی دیگران و عدم کنترل بر محیط زندگی خود احساس خستگی می‌کنند. این خوشه حس تسلیم و ناامیدی را نیز منعکس می‌کند، به‌ویژه در فرسته‌هایی که زندگی خوابگاهی را به‌عنوان یک مبارزه برای بقا یا نوعی زندان خودخواسته توصیف می‌کنند.

یکی از موضوعات تکرارشونده در این خوشه حس گرفتار بودن یا در وضعیت نامطلوب گیر کردن است. بسیاری از نویسندگان از محدودیت‌ها و قیدوبندهای زندگی خوابگاهی ابراز ناراحتی کرده‌اند و احساس می‌کنند که قوانین سختگیرانه، کمبود فضای شخصی و نیاز مداوم به سازگاری با هم‌اتاقی‌ها آن‌ها را خسته کرده است. این نوشته‌ها



اغلب حس اشتیاق برای فرار و دل‌تنگی برای راحتی‌ها و آزادی‌های زندگی در خانه را منعکس می‌کنند. سرخوردگی این افراد با پویایی‌های اجتماعی چالش برانگیز خوابگاه، از جمله احساس تنهایی، انزوا و نبود ارتباطات واقعی با دیگران، تشدید می‌شود.

فرسته‌های خوشه پنج با لحنی از نارضایتی و خشم مشخص می‌شوند. نویسندگان اغلب از زبان قوی و طنز تلخ یا شوخی‌های خودانتقادی استفاده می‌کنند تا تجربه‌های منفی و سرخوردگی خود را از زندگی خوابگاهی بیان کنند. این نوشته‌ها معمولاً کوتاه و مستقیم هستند که حس فوریت و نیاز به تخلیه احساسات را منتقل می‌کنند. با این حال، طنز تلخ و شوخی‌های طعنه‌آمیز در این فرسته‌ها نشان‌دهنده تلاش نویسندگان برای کنار آمدن با چالش‌های زندگی خوابگاهی است. علی پور و دیگران (۱۴۰۲) با تحلیل فشارهایی که دانشجویان دختر در خوابگاه‌ها احساس می‌کنند معتقدند این فشارها ممکن است باعث شود عواقب این ناراحتی‌ها حتی به دیگر جنبه‌های زندگی این دانشجویان کشیده شود.

خوشه ۶:

خوشه شش ترکیبی متنوع از تجربیات و مشاهدات درباره زندگی خوابگاهی را به تصویر می‌کشد که اغلب بر ویژگی‌های منحصر به فرد ساکنان خوابگاه و موقعیت‌های گاه غیرعادی که رخ می‌دهند، تمرکز دارد. یکی از موضوعات تکرار شونده در این خوشه، بررسی روابط عاشقانه و پیچیدگی‌های آن‌هاست. بسیاری از فرسته‌ها به ملاقات با شریک‌های عاطفی، علاقه‌مندی‌ها و فضای خاص روابط عاشقانه در خوابگاه می‌پردازند. این نوشته‌ها جنبه‌هایی از درام، شایعات و طنز مرتبط با روابط عاشقانه خوابگاهی را منعکس می‌کنند و نگاهی سرگرم‌کننده و گاه پرماجرا به روابط جوانان ارائه می‌دهند. همچنین، پویایی‌های اجتماعی درون خوابگاه در این خوشه برجسته شده است، از جمله اندرکنش‌ها با هم‌اتاقی‌ها، کارکنان خوابگاه و جامعه گسترده‌تر ساکنان. جنبه برجسته دیگر این خوشه، ابراز احساسات و نگرانی‌های شخصی است که اغلب به چالش‌های زندگی خوابگاهی، فشارهای تحصیلی و بافت اجتماعی و سیاسی گسترده‌تر مربوط می‌شود. تعدادی از فرسته‌ها حس ناامیدی و سرخوردگی از جنبه‌هایی از محیط



خوابگاه، مانند قوانین سختگیرانه، رفتار مداخله‌جویانه کارکنان و حس دائمی تحت نظر بودن را نشان می‌دهند. برخی از نویسندگان نیز با احساس تنهایی، انزوا و دشواری در ایجاد ارتباطات واقعی دست و پنجه نرم می‌کنند، به‌ویژه با توجه به ماهیت گذرای زندگی در خوابگاه. با این حال، خوسه شش لحظات غیرمنتظره‌ای از شادی، مهربانی و حمایت را نیز به تصویر می‌کشد که بازتابی از طبیعت چندوجهی زندگی خوابگاهی است.

فرسته‌های این خوسه با لحنی محاوره‌ای و اغلب طنزآمیز مشخص می‌شوند و با استفاده از زبان زنده و روایت‌های شخصی، واقعیت‌های زندگی خوابگاهی را به تصویر می‌کشند. استفاده از زبان غیررسمی، اصطلاحات عامیانه و ایموجی‌ها به حس اصالت و فوریت نوشته‌ها افزوده و یک روایت جذاب و قابل ارتباط از تجربیات خوابگاهی ارائه می‌کند. این نوشته‌ها معمولاً کوتاه و مختصر هستند و بازتابی از سرعت ارتباطات در شبکه‌های اجتماعی و تمایل به ثبت لحظات و مشاهدات گذرا محسوب می‌شوند.

خوسه ۷:

خوسه هفت تصویری خام و بدون فیلتر از زندگی خوابگاهی ارائه می‌دهد که در آن طنز و خشم در هم می‌آمیزند تا واقعیت‌های زندگی در فضای مشترک را به تصویر بکشند. فرسته‌های این خوسه اغلب حس سرخوردگی و منفی‌نگری نسبت به جنبه‌های مختلف تجربه خوابگاهی را بیان می‌کنند. نوشته‌هایی از این دست خوابگاه را به‌عنوان مکانی توصیف می‌کنند که آرامش و خواب را مختل می‌کند و موجب مواجهه با برخوردهای اجتماعی ناخوشایند می‌شود. این احساسات منفی گاهی به محیط‌های گسترده‌تر نیز سرایت می‌کند، به طوری که برخی نوشته‌ها نارضایتی کلی از زندگی در شهرها و موقعیت‌های مختلف را منعکس می‌کنند. چالش‌های مدیریت پویایی‌های اجتماعی در خوابگاه نیز در فرسته‌هایی دیده می‌شود که به اضطراب‌ها و قضاوت‌هایی که در فضای نزدیک خوابگاهی رخ می‌دهد، اشاره دارند.

اشتیاق به فرار از محدودیت‌های خوابگاه و بازپس‌گیری فضای شخصی یکی از موضوعات تکرارشونده در این خوسه است. نوشته‌هایی حس اشتیاق به استقلال و رهایی از محیط خفه‌کننده خوابگاهی را بیان می‌کنند. فرسته‌ها همچنین به دشواری‌های

سازگاری با زندگی خوابگاهی می‌پردازند و حس نگرانی از بازگشت به یک موقعیت چالش‌برانگیز را منعکس می‌کنند. طنز، به‌ویژه طنز تلخ و خودانتقادی، به‌عنوان مکانیزمی برای کنار آمدن با این شرایط ظهور می‌کند. برخی نوشته‌ها طنز را در موقعیت‌های مضحک خوابگاهی پیدا می‌کنند، در حالی که دیگران از طعنه و اغراق برای بیان ناامیدی‌های خود استفاده می‌کنند.

موضوعاتی نظیر امکانات محدود و قوانین سختگیرانه نیز به‌طور مکرر مطرح می‌شوند. نوشته‌هایی به خلاقیت و مقاومت لازم برای غلبه بر این چالش‌ها اشاره دارند، در حالی که برخی دیگر از بی‌عدالتی‌ها و ناراحتی‌های موجود در محیط خوابگاهی شکایت می‌کنند. عباس زاده و دیگران (۱۳۹۶) با انجام پیمایشی روی دانشجویان دختر در دانشگاه تبریز نشان می‌دهند که نارضایتی‌های دختران از زندگی در خوابگاه را باید فراتر از عوامل ساده‌ای که در نگاه نخست دیده می‌شوند دانست. آن‌ها معتقدند شبکه‌های اجتماعی مجازی، وابستگی ارتباطی - عاطفی، عوامل خانوادگی، فشار هنجاری گروه دوستی، بی‌تفاوتی اجتماعی و احساس گمنامی از عوامل زمینه‌ساز اختلال دیرخوابی دانشجویان به‌شمار می‌آید، به‌گونه‌ای که در مقوله شبکه‌های اجتماعی مجازی: برقراری ارتباط شبکه‌های مجازی، چت کردن تا نزدیکی صبح، سرک‌کشیدن در زندگی دیگران در فضای مجازی، در مقوله وابستگی ارتباطی - عاطفی: وجود اشخاص مهم در زندگی، تلقی کردن فضای مجازی به‌صورت عامل تخلیه روانی، افزایش انگیزه و امید هنگام ارتباط مجازی، احساس تنهایی، احساس سرخوردگی هنگام قطع اینترنت، در مقوله عوامل خانوادگی: دلتنگی و دوری از خانواده، وجود مشکلات خانوادگی و نبود کنترل پدر و مادر و حس آزادی، در مقوله فشار هنجاری گروه دوستی: وجود دوستان ناباب، رقابت با دوستان برای یافتن سوژه مجازی، در مقوله بی‌تفاوتی اجتماعی: مهم نبودن هم‌اتاقی‌ها، رعایت نکردن اصول هم‌اتاقی و در مقوله احساس گمنامی: چت با اشخاص ناآشنا، راحت بودن برقراری ارتباط تأثیرگذار بوده است و همه این‌ها در کنار حسی عمیق از نارضایتی را ایجاد می‌کند که در فرسته‌های این دختران در شبکه اجتماعی ایکس بازتاب می‌یابد.

ویژگی اصلی خوشه هفت، لحن مستقیم و بدون پرده آن است. زبان استفاده شده عمدتاً غیررسمی است و اغلب از اصطلاحات عامیانه برای ایجاد حس اصالت بهره می برد. فرسته‌ها عموماً کوتاه و صریح هستند و ماهیت آنی و سریع ارتباطات در شبکه‌های اجتماعی را منعکس می کنند. طنز، طعنه و اغراق به طور مکرر برای بیان ناامیدی‌ها و جنبه‌های مضحک زندگی خوابگاهی استفاده می شوند.

۵. نتیجه گیری

صدها هزار دختر و پسر دانشجوی ایرانی در خوابگاه‌ها زندگی می کنند و ادراک آن‌ها از زندگی خوابگاهی از جنبه‌های مختلف اهمیت دارد. تحلیل داده‌های جمع آوری شده از پلتفرم اجتماعی ایکس نشان داد که احساسات دانشجویان در رابطه با زندگی خوابگاهی در طیفی از مثبت تا منفی قرار دارد که بازتابی از شرایط واقعی زیست آن‌هاست. فرسته‌های بررسی شده نشان دادند که تجربه دانشجویی در خوابگاه‌ها متأثر از عواملی مانند کیفیت زیرساخت‌های فیزیکی، سطح اندرکنش‌های اجتماعی، احساس امنیت، و کارآمدی مدیریت خوابگاه‌هاست.

یکی از مهم‌ترین یافته‌ها، نقش اساسی کیفیت زیرساخت‌های فیزیکی در شکل دهی نگرش‌های دانشجویان بود. بسیاری از فرسته‌ها مشکلاتی مانند کمبود فضا، خرابی امکانات، نبود تهویه مناسب و شرایط نامطلوب بهداشتی را مطرح کرده‌اند که به شکل گیری احساسات منفی مانند خشم، ناامیدی و اضطراب منجر شده است. این مشکلات به ویژه در میان دانشجویان تازه وارد که با انتظارات متفاوتی وارد زندگی خوابگاهی می شوند، برجسته تر بود. در مقابل، برخی از فرسته‌ها از زیرساخت‌های مناسب، اتاق‌های استاندارد و خدمات بهداشتی مطلوب تمجید کرده و احساسات مثبتی مانند رضایت، شادی و آرامش را نشان داده‌اند.

اندرکنش‌های اجتماعی نیز به عنوان دومین عامل کلیدی در تجربیات خوابگاهی شناسایی شد. روابط بین فردی با هم‌اتاقی‌ها، دوستان و کارکنان خوابگاه تأثیر مستقیمی بر احساسات دانشجویان داشته است. بسیاری از فرسته‌ها به جنبه‌های مثبت



اندرکنش‌های اجتماعی مانند حمایت‌های دوستانه، دوستی‌های عمیق و همدلی‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند که حس تعلق و رضایت را تقویت می‌کنند. در مقابل، درگیری‌ها، اختلافات فرهنگی، سوءتفاهم‌ها و رفتارهای ناپسند برخی از دانشجویان، تنش‌های روانی قابل توجهی را ایجاد کرده و به احساس انزوا و افسردگی در میان برخی از دانشجویان منجر شده است.

احساس امنیت نیز نقش مهمی در شکل‌دهی به تجربیات خوابگاهی ایفا کرد. فرسته‌های متعددی به نگرانی‌های امنیتی همچون نبود نگهبان شبانه، کمبود روشنایی در مسیرها، و احتمال سرقت وسایل اشاره داشتند. این موارد، احساس اضطراب و ناامنی در دانشجویان ایجاد کرده است. در مقابل، خوابگاه‌هایی که مجهز به سیستم‌های امنیتی پیشرفته، دوربین‌های نظارتی و نگهبانان مسئول بودند، حس آرامش و اطمینان بیشتری در میان ساکنان خود ایجاد کرده‌اند. در عین حال، دانشجویان -مخصوصاً دانشجویان دختر- عمدتاً از برخی محدودیت‌ها در خوابگاه شکایت دارند.

مدیریت خوابگاه‌ها نیز به‌عنوان یکی دیگر از عوامل کلیدی در شکل‌گیری نگرش‌های دانشجویان شناسایی شد. فرسته‌های متعددی به ضعف در مدیریت خوابگاه‌ها، نبود پاسخگویی شفاف و تأخیر در حل مشکلات اشاره داشتند. این مسائل، احساس نارضایتی گسترده‌ای در میان دانشجویان ایجاد کرده و در برخی موارد حتی منجر به ترک خوابگاه یا انتقال به خوابگاه‌های دیگر شده است. از سوی دیگر، فرسته‌هایی که از مدیریت مسئولانه و پاسخگو تمجید کرده‌اند، حس قدردانی، اعتماد و آرامش را منعکس کرده‌اند.

جنبه فرهنگی و اجتماعی زندگی خوابگاهی نیز در این پژوهش به‌خوبی مطالعه شده است. دانشجویانی که از شهرها، قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در یک محیط مشترک زندگی می‌کردند، گاه تجربه‌های بی‌نظیری از اندرکنش‌های بین‌فرهنگی داشته و به یادگیری و پذیرش تفاوت‌ها اشاره کرده‌اند. با این حال، برخی دیگر از دانشجویان احساس بیگانگی و انزوا به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی داشته‌اند که نشان می‌دهد مدیریت و تقویت برنامه‌های فرهنگی می‌تواند به بهبود تجربه‌های خوابگاهی



کمک کند. همچنین، مشخصاً «دلتنگی» برای خانواده یکی از ویژگی‌هایی است که در میان دانشجویان دختر ساکن خوابگاه‌ها بیشتر دیده می‌شود.

این پژوهش همچنین به بررسی الگوهای زبانی و سبک‌های ارتباطی در فرسته‌های دانشجویان پرداخت. استفاده از زبان غیررسمی، طنز، طعنه و حتی شکایت‌های مستقیم، نشان‌دهنده تمایل دانشجویان به بازتاب واقعیت‌های زندگی خوابگاهی بدون سانسور و در محیطی آزاد بوده است. این سبک ارتباطی، اطلاعات ارزشمندی درباره وضعیت روانی و اجتماعی دانشجویان و نگرش‌های واقعی آن‌ها نسبت به زندگی خوابگاهی فراهم کرد.

تعارض منافع

تعارض منافی از سوی نویسنده گزارش نشده است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۳۶

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پیاپی ۷

منابع

- پورصادق، فاطمه؛ و رضاخانی، سیمین دخت (۱۳۹۷). تأثیر آموزش ابراز وجود بر کیفیت زندگی و تمایز یافتگی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۹(۲)، ۵۴-۶۲
<https://doi.org/10.30486/JSRP.2018.543223.62>
- جهانگیری، جهانگیر؛ ابوترابی زارچی، فاطمه؛ تنها، فاطمه؛ و ابوترابی زارچی، حمیده (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رضایت از زندگی خوابگاهی و از خودبیگانگی دانشجویان دختر خوابگاهی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). (زن در فرهنگ و هنر، ۴(۴)، ۸۹-۱۰۶
<https://doi.org/10.22059/jwica.2012.29141.106-89>
- رحمتی، عباس؛ زراعت حرفه، فهیمه؛ علیپور، فرحناز؛ و کاربخش زاده، فاطمه (۱۳۹۸). تجارب دانشجویان دختر از سکونت در خوابگاه های دانشجویی: یک مطالعه کیفی. پژوهش های جامعه‌شناسی معاصر، ۸(۱۴)، ۷۵-۹۷
<https://doi.org/10.22084/csr.2019.20279.1723.75-97>
- رضایی، زاهد؛ قادری، ناصح؛ نوری، الهام؛ نوری، بیژن؛ صفری، امید؛ و پاشایی، طاهره (۱۳۹۶). بررسی وضعیت سبک زندگی ارتقاء دهنده سلامت در دانشجویان ساکن در خوابگاه‌های دانشگاه علوم پزشکی کردستان. مجله ره‌آورد سلامت، ۳(۱)، ۱-۱۲.
- سفید، مجید؛ و محمدی، اصغر (۱۴۰۳). بررسی مشکلات فرهنگی در زندگی خوابگاهی در بین دانشجویان پسر دانشگاه یزد. مدیریت امور فرهنگی، ۲(۱)، ۲۳-۳۵.
- شاه‌قاسمی، احسان (۱۴۰۴). احساسات دانشجویان ایرانی در فضای دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۸(۲)، ۱۱۹-۱۴۶
<https://doi.org/10.22035/jicr.2025.3421.3668.146-119>
- صالحی، تهمینه؛ و دهقان‌نیری، ناهید (۱۳۹۰). ارتباط اضطراب و کیفیت زندگی در دانشجویان مقیم خوابگاه‌های دانشگاه علوم پزشکی تهران. پایش، ۱۰(۲)، ۱۷۵-۱۸۴.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.16807626.1390.10.2.5.2>
- عباس‌زاده، محمد؛ پیر یلقون آقاج، سکینه؛ و موسوی، ارزو (۱۳۹۶). عوامل زمینه‌ساز دیرخوابی دانشجویان دختر ساکن خوابگاه دانشگاه تبریز. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۸(۱)، ۱-۱۸.
<https://doi.org/10.22108/jas.2017.21252>
- علی‌بیک، فتانه؛ احمدی، احمد؛ فرحبخش، کیومرث؛ عابدی، احمد؛ و علی‌بیک، مرتضی (۱۳۹۱). تأثیر آموزش خوش‌بینی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر مقیم خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۹)، ۷۰۹-۷۲۰.
- علی‌پور، محمد؛ قربانی، گلسا؛ و شبرگرد تیموری، سودابه (۱۴۰۲). بررسی مشکلات و چالش‌های زندگی خوابگاهی از نگاه دانشجو معلمان دختر متأهل دانشگاه فرهنگیان مطالعه پدیدارشناسی. مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم، ۶(۲)، ۲۹-۴۰.



- Herring, S.C., & Dainas, A.R. (2020). Gender and age influences on interpretation of emoji functions. *ACM Transactions on Social Computing*, 3(2), 1-26. <https://doi.org/10.1145/3375629>
- Hosseini, S.H., Nosraty, N., & Tomraee, S. (2025). Children, Healthy Lifestyle and Media Literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2024.387609.1120>.
- Kangli, L. (2021). Conflict and Integration: A Qualitative Study on the Dormitory Life Experience of Freshmen. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 6(4), 109-114. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20210604.11>
- Matić, I., & Jureša, V. (2021). Sense of coherence and subjective well-being among adolescents—the potential impact of living in a dormitory compared to living with family. *Acta Clinica Croatica*, 60(4), 632. <https://doi.org/10.20471/acc.2021.60.04.10>
- Moghaddam, F., Norouzi, S., Norouzi, M., Norouzi, A., & Neisary, Z. (2017). Evaluation of Lifestyle Health Promotion of Dormitory Medical Students Regarding Comprehensive Aspects. *Crescent Journal of Medical & Biological Sciences*, 4(4).
- Shahghasemi, E., Gholami, F., & Alikhani, Z. (2025). Global patterns of social media use and political sentiment. *Discover Global Society*, 3(1), 36. <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00171-y>
- Shojaei, S. H., Kalantari, M., Rezaee, M., & Akbarzadeh Baghban, A. (2022). Relationship Between Work-Life Balance and Quality of Life in Dormitory and Non-Dormitory Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 11(1), 40-51. <https://dx.doi.org/10.32598/SJRM.11.1.4>
- Takahashi, K., & Majima, N. (1994). Transition From Home to College Dormitory: The Role of Preestablished Affective Relationships in Adjustment to a New Life. *Journal of Research on Adolescence*, 4(3), 367–384. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0403_2
- Toosi, R., & Sajjadi, M. (2025). A survey examination of psychological support in the workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2025.396165.1167>
- Youssef, A. M., Shamsaldin, M., Abuzayed, B., Alameeri, S., Al Eid, M. M., Dib, A., ... & Mostafa, A. (2024). Measuring the Quality of Life and Psychological Distress of Dormitory Students at a University in Sharjah. *Cureus*, 16(11), 1-9. e73666. <https://doi.org/10.7759/cureus.73666>
- Zamani, M., Nosraty, N., & Soroori Sarabi, A. (2025). Towards a business healthy lifestyle: Reducing risks while increasing efficiency?. *Code, Cognition & Society*, 1(1), 29-58. <https://doi.org/10.22034/ccsr.2025.526977.1001>





فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

دانشگاه دوستدار خانواده: مروری بر تجربه مادری و تحصیل همزمان

حمیده دباغی^{۱*}، زهرا زارعان^۲

^۱ استادیار جامعه‌شناسی توسعه اجتماعی، گروه مطالعات زنان، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۲ کارشناسی ارشد مطالعات زنان، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

تجربه زیستهٔ مادر-دانشجویان در دانشگاه‌های دوستدار خانواده، موضوعی چندلایه و پیچیده است و در این مقاله براساس چارچوب مفهومی مبتنی بر مفاهیم مادری، تعارض و فشار نقش و خانواده‌دوستی تلاش شده تا به این دو سؤال مهم پاسخ داده شود که: دانشگاه دوستدار خانواده در تجربه کشورهای پیشروی این ایده، با چه شاخص‌ها و ویژگی‌هایی شناخته می‌شود؟ در میدان اجرا و در تجربه مادران دانشجویان، دانشگاه چه نسبتی با خانواده دوستی دارد؟ این مطالعه با رویکرد کیفی و از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۹ مادر-دانشجو انجام شده است. داده‌ها با تحلیل تماتیک، کدگذاری و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دهنده استخراج یک مضمون اصلی با محوریت «نسبت دانشگاه با خانواده‌دوستی»، دو مضمون فرعی و شش مفهوم است. برخی شاخص‌های مطرح‌شده در سیاست‌گذاری دانشگاه‌های دوستدار خانواده، از نظر موضوعی ناظر به زنانند، برخی دیگر بر خانواده تمرکز و گروهی نیز به مفاهیم کلی‌تر مرتبط با جنسیت تمرکز دارند. اقداماتی مانند مرخصی زایمان، اتاق‌های شیردهی، یا حمایت‌های دوران بارداری، که عمدتاً بر اساس پیش‌فرض نقش مراقبتی زنان طراحی شده‌اند و بیش از آنکه به خانواده یا جنسیت به معنای گسترده اشاره داشته باشند، مستقیماً ناظر به زنان و نقش‌های جنسیتی آنها هستند. برخی از شاخص‌ها و اقدامات موجود در دانشگاه‌های دوستدار خانواده، به گفتمان کلی‌تری درباره جنسیت و عدالت جنسیتی تعلق دارند مانند طراحی برنامه‌های منعطف آموزشی برای والدین، یا فراهم‌سازی شرایط مشارکت مردان در نقش‌های مراقبتی. حال آنکه حمایت‌های ارائه‌شده از سوی دانشگاه‌ها، اغلب ناکافی، پراکنده و غیراستاندارد هستند و کمتر به ساختار خانواده یا رویکرد جامع‌تری نسبت به جنسیت پرداخته‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد حمایت‌های دانشگاه‌ها در راستای سیاست‌های خانواده‌دوستی عمدتاً متمرکز بر مادر-دانشجوهاست، اما این حمایت‌ها اغلب ناکافی، پراکنده و غیراستاندارد هستند. بیشتر اقدامات به تسهیل نقش مادری محدود شده‌اند و کمتر به ساختار خانواده یا رویکرد جامع‌تری نسبت به جنسیت توجه دارند. به طور مثال مرخصی بارداری و زایمان به‌عنوان اصلی‌ترین حمایت در دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، اما اجرای آن یکدست نیست. آموزش از راه دور و تحصیل مجازی، هنوز به‌طور محدود و غیررسمی ارائه می‌شود و برنامه‌ریزی درسی نیز انعطاف کافی برای شرایط مادران را ندارد.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۲۱
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵

واژگان کلیدی:

دانشگاه دوستدار خانواده
سیاستگذاری در آموزش عالی
زنان

* نویسنده مسئول

✉ h.dabaghi@atu.ac.ir

📞 +۹۸ ۲۱ ۲۲۲۲۳۰۰۲

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

دباغی، حمیده؛ و زارعان، زهرا (۱۴۰۳).

دانشگاه دوستدار خانواده: مروری بر تجربه مادری و تحصیل همزمان. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۱۷۰-۱۳۹.

doi: 10.22035/jous.2025.5489.1099

JRL: https://www.jous.ir/article_542.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

سیر تحول و تغییرات جایگاه زنان در آموزش عالی در ایران را می‌توان در بستر تاریخی به پنج دوره زمانی تقسیم کرد. در دوره نخست، آموزش به صورت سنتی و مذهبی در قالب مدارس و حوزه‌های علمیه جریان داشت. در دوره دوم، با تأسیس دارالفنون در عصر قاجار، آموزش مدرن با گرایش به علوم غربی آغاز شد. دوره سوم با تأسیس دانشگاه تهران در دوران پهلوی اول، آموزش عالی مدرن را با اتکای بیشتر به نیروهای بومی شکل داد. در دوره چهارم، طی سلطنت پهلوی دوم، آموزش عالی رشد کمی و کیفی یافت، اما با چالش‌های چون نخبه‌گرایی، مردمحوری و سلطه فرهنگ غربی همراه بود. دوره پنجم که از زمان انقلاب اسلامی آغاز می‌شود، با اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، گسترش کمی آموزش عالی، تأسیس دانشگاه آزاد و افزایش چشمگیر مشارکت زنان، به‌ویژه از دهه ۷۰، همراه بوده است (ودادهیر، ۱۳۸۱).

مروری بر آمار دانشجویان در ساختار آموزش عالی نشان می‌دهد که اگرچه در در سال‌های ۱۳۵۰-۱۳۵۱، فقط ۲۹.۷ درصد از کل دانشجویان را زنان تشکیل می‌دادند اما از سال‌های ۱۳۷۳-۷۴ به بعد، حضور زنان در دانشگاه‌ها افزایش یافته و تا سال ۸۳-۸۴ به ۵۳.۹ درصد رسید. طبق آخرین آمار، در سال ۱۳۹۶ زنان ۴۶.۶ درصد از دانشجویان دانشگاه‌های سراسری و آزاد را تشکیل می‌دهند (مرکز آمار ایران). اما جمعیت دانشجویی کشور در سال‌های (۱۴۰۲-۱۴۰۱) ۳ میلیون و ۲۴۹ هزار و ۶۰۱ دانشجو بوده و در مقایسه با سال قبل ۲.۷ درصد کاهش داشته است، همچنین از این تعداد ۵۰.۲ درصد را زنان و ۴۹.۸ درصد را مردان تشکیل می‌دهند (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴۰۳).

یکی از چالش‌ها عمده زنان دانشجو به توازی سن تحصیل و ازدواج به عنوان نقطه طلایی زندگی آنها باز می‌گردد و به این معنی که آنها در سنی مشغول به تحصیل دانشگاهی هستند که همزمان با زمان طلایی ازدواج و باروری است. حال آنکه پس از ازدواج و در دوران فرزندآوری، زنان دانشجو با مشکلات و محدودیت‌های زیادی مواجه می‌شوند و نیاز به حمایت‌های اجتماعی و خانوادگی دارند. در ادبیات تخصصی مرتبط



با روابط میان نقش‌های اجتماعی (تحصیلی و شغلی) با نقش‌های خانوادگی، در مجموع می‌توان از سه رویکرد نظری عمده شامل تعارض^۱، تعادل^۲ و غنی‌سازی^۳ نام برد. رویکرد تعارض که در آثار گرینهاوس و بیوتل^۴ (۱۹۸۵)، بر این پیش‌فرض استوار است که منابع زمانی، انرژی و روانی افراد محدود است و ایفای هم‌زمان نقش‌های متعدد ناگزیر به تعارض منجر می‌شود. رویکرد تعادل، به جای تقابل نقش‌ها، بر امکان مدیریت موفق آن‌ها تأکید دارد (فرون^۵، ۲۰۰۳؛ کاسپر و همکاران^۶، ۲۰۱۱). رویکرد سوم، یعنی غنی‌سازی، برخلاف دو رویکرد پیشین، به جای تمرکز بر محدودیت‌ها، بر مزایای بالقوه تعامل نقش‌ها تأکید می‌کند و در به‌طور مثال پژوهش گرینهاوس و پاول^۷ (۲۰۰۶) توسعه یافته است. با این حال، تحلیل مطالعات انجام‌شده، به‌ویژه در بافت فرهنگی و اجتماعی ایران و کشورهای مشابه، نشان می‌دهد که در عمل، رویکرد تعارض بیشتر از سایر رویکردها نمود یافته است (رجبی و همکاران، ۱۳۹۶؛ عبدالله‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸).

برخی تحقیقات نیز نشان داده‌اند که مادران دانشجویان در تحصیل هم‌زمان با نقش‌های خانوادگی با فشار نقش مادری و فرزندپروری، فشار نقش همسری، ضعف حمایت خانواده و نقش منفی خانواده، جزء شرایط علی تعارض نقش تحصیلی با نقش خانوادگی دانشجویان متأهل مواجه هستند. آن‌ها احساساتی مانند کاهش حس کنترل بر زندگی، فرسودگی تحصیلی، تضعیف صمیمیت زناشویی و کاهش ظرفیت روانی را به عنوان پیامدهای پدیده تعارض نقشی تجربه می‌کنند (بلالی و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین مادران دانشجویان به اجبار و در راستای پاسخ به شوق یادگیری بالا و انگیزه پیشرفتشان، از شیوه‌هایی چون بازبینی در نقش مادری و کسب تجارب جدید و معنادار بهره می‌برند تا بتوانند همچنان نقش فعال و مؤثری داشته باشند (نظامی و همکاران، ۱۴۰۳).

1. Conflict
2. Balance
3. Enrichment
4. Greenhaus & Beutell
5. Frone
6. Casper et al.
7. Greenhaus & Powell



به بیان دیگر اغلب چالش‌های که مادر دانشجویان در ایران با آن مواجهند در قالب شیوه‌هایی که متمرکز بر فرد و تغییرات سبک زندگی و عادات و نظم روزمره اوست، پاسخ داده می‌شود. حال آنکه این چالش‌ها در بسیاری از کشورها، به ویژه در کشورهای توسعه‌یافته، با سیاست‌هایی تحت عنوان «سیاست‌های دوستدار خانواده»^۱ پیوند خورده و مدیریت می‌شود. سیاست‌های دوستدار خانواده شامل برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر، مراقبت از کودک، اتاق‌های شیردهی، مرخصی پس از تولد و بیمه سلامت خانواده است. این سیاست‌ها در دانشگاه‌ها نه تنها به بهبود بهره‌وری، رضایت تحصیلی و سلامت روانی مادران کمک می‌کند، بلکه به سلامت و منفعت کلی جامعه نیز می‌انجامد (استرازدینز، شیپلی و بروم، ۲۰۰۷). در تأیید این دیدگاه، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که کیفیت و ادراک حمایت‌های روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی، عاملی تعیین‌کننده در میزان رضایت، تعهد و سلامت روانی افراد است؛ به‌ویژه هنگامی که این حمایت‌ها در قالب سیاست‌های سازمانی پایدار طراحی و اجرا شوند (طوسی و سجادی، ۲۰۲۵). یونیسف در تعریف سیاست‌های دوستدار خانواده از دیدگاه حقوق کودک بهره می‌برد و این دست از سیاست‌ها را به عنوان تدابیر و ترتیباتی می‌داند که تأثیر مثبتی بر توانایی افراد در سازگاری مسئولیت‌های کاری و خانوادگی دارند و همچنین موجب پیشرفت توسعه و رفاه کودکانشان می‌شوند. این سیاست‌ها، عموماً با استانداردهای بین‌المللی، ملی و صنعتی برای مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها، ایمنی محیط کار و حقوق بشر، از جمله حقوق کودکان، هم‌راستا هستند یا گاهی حتی از آن‌ها قوی‌تر می‌باشند. این موضوع به سازمان‌ها، کمک می‌کند تا ریسک‌های خود را کاهش دهند و تحصیل اهداف اجتماعی در فعالیت‌هایشان را هدف قرار دهند. علاوه بر این، این سیاست‌ها فرصتی عالی برای کاهش ریسک‌های تطابق با قوانین و تقویت رعایت مقررات، بهبود نگهداری افراد، به‌ویژه زنان، و افزایش رفاه، بهره‌وری و عملکرد آنها فراهم می‌آورند. همچنین، این سیاست‌ها می‌توانند رضایت شغلی و وفاداری آنها را

1. Family Friendly Policy

2. Strazdins, Shipley, & Broom

افزایش و غیبت‌ها را کاهش دهند و در نهایت، به افزایش سودآوری منجر شوند (یونیسف^۱، ۲۰۲۰). بر اساس دیدگاه پژوهشگران، سیاست‌های کار منعطف از مهم‌ترین ابتکارات دوستدار خانواده است که شامل تعیین زمان انعطاف‌پذیر و مکان انعطاف‌پذیر (مانند دورکاری) می‌شود (ورای، ۲۰۲۱).

در ایران نیز نیاز به چنین سیاست‌هایی احساس می‌شود تا دانشگاه‌ها بتوانند در راستای حمایت از زنان دانشجو و والدین به‌ویژه مادران دانشجو، برنامه‌ها و تسهیلاتی را فراهم کنند که آنها بتوانند بین تحصیل و مسئولیت‌های خانوادگی خود تعادل برقرار کنند. اما با توجه به اینکه متن صریح و منظمی پیرامون خانواده دوستی دانشگاه‌ها وجود ندارد و تا به حال فقط تعدادی از دانشگاه‌های جهان به گواهی خانواده دوستی دست یافته‌اند و باقی، آن را به مثابه یک هدف در مأموریت خود تصریح کرده‌اند، این سؤال مهم پیش می‌آید: یک دانشگاه دوستدار خانواده در تجربه کشورهای پیشروی این ایده، با چه شاخص‌ها و ویژگی‌هایی شناخته می‌شود؟ در میدان اجرا و در تجربه مادران دانشجویان دانشگاه چه نسبتی با خانواده دوستی دارد؟

۲. چارچوب مفهومی

در سال‌های اخیر، سیاست‌های دوستدار خانوادگی در آموزش عالی برای کاهش تعارض‌های میان کار و خانواده اهمیت زیادی یافته‌اند. این سیاست‌ها بر مبنای نظریه‌های مختلفی شکل گرفته‌اند که هرکدام به شیوه‌ای خاص به مدیریت تعارض کار-خانواده می‌پردازند. یکی از این نظریات، نظریه تعارض نقش‌ها است. به گفته ویلیام گود (۱۹۶۰)، نقش‌های اجتماعی و تعهدات متناقضی که به افراد تحمیل می‌شود، موجب بروز فشارهای نقش و تعارضات درونی می‌گردد (رستگار خالد، ۱۳۸۵). بنابراین تعارض کار-خانواده به معنای نوعی تعارض بین نقشی است که در آن فشارهای ناشی از نقش‌های کار و خانواده به نحوی با یکدیگر سازگار هستند. به عبارت دیگر، مشارکت در نقش کار و یا نقش‌های خانوادگی، ایفای نقش در حوزه مقابل را دشوارتر می‌کند. گرین هاوس و بیوتل، این تعارض را به سه شکل اصلی

1. UNICEF

تقسیم می‌کنند: تعارض مبتنی بر زمان به این معنی که که زمان اختصاص داده شده به کار و خانواده با یکدیگر تداخل پیدا می‌کند. تعارض مبتنی بر فشار به این معنی که فشارهای ناشی از کار بر روی زندگی خانوادگی تأثیر منفی می‌گذارد و بالعکس. تعارض مبتنی بر رفتار به این معنی است که رفتارهای مورد انتظار فرد در یک نقش با رفتارهای مورد انتظار او در نقش دیگر تلاقی و تعارض پیدا می‌کند (گرین هاوس و بیوتل^۱، ۱۹۸۵). نظریه‌های دیگری مانند نظریه مرز، بر تفاوت‌های فرهنگی میان کار و خانواده تأکید دارند و نحوه مدیریت این مرزها را بررسی می‌کنند (تاج مزینانی و ابراهیمی، ۱۴۰۰).

مادری: در فرهنگ‌های مختلف، پزشکی، دین و سنت به‌عنوان نقشی زنانه تعریف شده که می‌تواند از زمینه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی اثر پذیرد. از این منظر، مادری مفهومی است که در تعامل میان ساختارهای اجتماعی، نهادهای قدرت، گفتمان‌های فرهنگی و تجربه زیسته زنان شکل می‌گیرد. بطور مثال نانسی چودوروف^۲ (۱۹۷۸) مادری را، نه یک ویژگی ذاتی، بلکه ناشی از شرایط اجتماعی می‌داند. آدرین ریچ^۳ (۱۹۷۶)، مادری را هم یک تجربه و هم یک نهاد اجتماعی می‌داند که در نظام پدرسالاری به سرکوب زنان منجر می‌شود. رودیک (۱۹۸۹)، مادری را نه فقط به‌عنوان یک وظیفه، بلکه به‌عنوان یک اخلاق رابطه‌ای بازشناسی می‌کند که منجر به تولید نوعی از معرفت و اخلاقیات مبتنی بر مراقبت، مسئولیت‌پذیری و صلح‌گرایی می‌شود. او با انتشار کتاب تفکر مادرانه^۴ به توصیف جایگاه مادری و اهمیت او در فرایند پرورش کودکان اشاره دارد. کالینز (۱۹۹۴)^۵ مادری را از منظر سنت فمینیسم سیاه و انتقادی، با مسأله قدرت، نژاد و استعمارگرایی در ارتباط می‌داند. از منظر ساخت‌گرایی اجتماعی، مادری بیش از پیش به‌عنوان یک برساخت اجتماعی^۶ تلقی می‌شود و در آثار نظریه پردازانی چون جودیت باتلر (۱۹۹۰)^۷ است.



1. Greenhaus & Beutell
2. Nancy Chodorow
3. Adrienne Rich
4. Maternal Thinking
5. Patricia Hill Collins
6. social construction
7. Judith Butler

سیاست‌های دوستدار خانواده: به حمایت از مادری، برابری جنسیتی و حفظ شغل تازه‌مادران کمک می‌کنند. سازمان بین‌المللی کار توصیه می‌کند که زنان پس از زایمان حداقل ۱۸ هفته مرخصی با حقوق کامل داشته باشند. با این حال، ۸۳۰ میلیون زن در کشورهای با درآمد متوسط و پایین از این حمایت‌ها برخوردار نیستند. در بسیاری از سازمان‌ها، به‌ویژه بخش خصوصی، مادران پس از زایمان با عدم امنیت شغلی، تنزل سمت یا فشار برای بازگشت سریع به کار مواجه می‌شوند (دباغی، ۱۴۰۱؛ یونیسف، ۲۰۱۹). سیاست‌های دوستدار خانواده شامل اقداماتی مانند ارائه خدمات بهداشتی رایگان برای مادران، ارائه مزایای اجتماعی و مالیاتی مانند تخفیف‌های مالیاتی و کمک‌هزینه (ریکاس، ۲۰۱۴)، اعطای مرخصی‌های ویژه مانند مرخصی زایمان و والدین (یونیسف، ۲۰۲۰)، تأمین خدمات مراقبت از کودک مانند مهدکودک و مدارس و ارائه مزایای مسکن و کارت‌های تخفیف ویژه برای خانواده‌های پرجمعیت (ریکاس، ۲۰۱۴) است.

۳. پیشینه پژوهش

تحلیل سیاست‌گذاری در آموزش عالی و توجه به مفاهیم محوری سیاست‌های آن، از جمله موضوعات مهم و پیچیده‌ای است که در دهه‌های اخیر توجه بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. این تحلیل‌ها به محورهای متعددی همچون توجه به مفهوم جنسیت در سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی، دانشگاه دوستدار خانواده، و ذینفعان و تجارب زیسته آنان، پرداخته‌اند. در این بخش، مروری مختصر بر چند مقاله مرتبط با سیاست‌گذاری در آموزش عالی و دانشگاه دوستدار خانواده خواهیم داشت.

جدول ۱. مروری بر مقالات مرتبط

| عنوان مقاله | نویسنده | خلاصه مقاله |
|--|--------------------------|---|
| مناسبات نظام آموزش عالی و جنسیت: تجربه زیسته در دانشگاه تک‌جنسیتی الزهرا | پورخزایی و همکاران، ۱۴۰۲ | این مقاله تجربه زیسته دانشجویان زن دانشگاه الزهرا از تحصیل در محیط تک‌جنسیتی را بررسی کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تحصیل در این محیط تأثیرات مختلفی از جمله افزایش اعتماد به نفس، امنیت، و تمرکز بر درس از یکسو و حسادت و ضعف در ارتباطات اجتماعی از سوی دیگر دارد. همچنین انتخاب دانشگاه به دلیل ارزش‌های فرهنگی و محدودیت‌های خانوادگی، و آموزش‌های نظری با ارتباط کم به بازار کار از دیگر نتایج آن است. |





| عنوان مقاله | نویسنده | خلاصه مقاله |
|---|--------------------------------|--|
| تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری آموزش در ایران پس‌انقلاب | تاج مزینانی و ابراهیمی، ۱۴۰۰ | این پژوهش با تحلیل جنسیتی سیاست‌های آموزش عمومی و عالی ایران پس از انقلاب اسلامی انجام شده است. نتایج نشان می‌دهند که در حوزه آموزش عمومی، سیاست‌ها از تمایز حداکثری به سمت تشابه حداکثری تغییر کرده‌اند، در حالی که در آموزش عالی، رویکردهای جنسیتی بیشتر بر مدیریت جنسیتی فضای آموزشی متمرکز بوده‌اند و این رویکردها تحت تأثیر تحولات گفتمان حاکم تغییر یافته‌اند. |
| تحلیل ابعاد کمی و کیفی سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی ایران | ساعدموچشی و عزیزی، ۱۳۹۹ | این پژوهش روند سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران را بررسی کرده است. نتایج نشان می‌دهد که سیاست‌های آموزشی تحت تأثیر رویکردهای متمرکز و غیرواقع‌بینانه قرار دارند که منجر به رشد بی‌رویه مراکز دانشگاهی، افزایش مدرک‌گرایی و افت کیفیت علمی شده است. همچنین، مشکلاتی مانند بیکاری فارغ‌التحصیلان و شکاف میان دانشگاه، صنعت و جامعه در این سیاست‌ها مشاهده می‌شود. |
| تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران | شیربگی و عبدالله‌زاده، ۱۳۹۹ | پژوهش حاضر گفتمان سیاست‌های آموزشی نظام آموزش عالی ایران را بررسی کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که گفتمان آموزش عالی حول دال مرکزی «فرهنگ اسلامی» شکل گرفته و شامل مفاهیمی چون «نفی سکولاریسم»، «تحول آموزش»، «مقابله با تهاجم فرهنگی» و «اسلامی‌شدن دانشگاه» است. این سیاست‌ها ابعاد ایدئولوژیک، ارزشی و اجرایی دارند و بر فرایند سیاست‌گذاری تأثیرگذار بوده‌اند. |
| تحلیل جامعه‌شناختی سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران | علیزاده و دانش، ۱۳۹۶ | این مقاله تأثیر سهمیه‌بندی جنسیتی در آموزش عالی ایران و پیامدهای آن بر نابرابری‌های آموزشی و کیفیت زندگی زنان و جامعه را بررسی کرده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که سهمیه‌بندی جنسیتی نه تنها تبعیض‌آمیز است، بلکه باعث افزایش بیکاری فارغ‌التحصیلان زن و مشکلات فرهنگی و منزلتی برای ادامه تحصیل زنان می‌شود. |
| نظریه توانمندسازی زنان در نهاد آموزش عالی ایران | فریدونی و همکاران، ۱۳۹۳ | در این مقاله به تغییرات بنیادین نهاد آموزش عالی، از جمله افزایش ورود دختران به دانشگاه‌های ایران، پرداخته شده است. نویسندگان به بررسی سیاست‌های مختلف کشورها در قبال این پدیده می‌پردازند؛ برخی آن را فرصتی برای توانمندسازی زنان و برخی دیگر آن را مشکل اجتماعی می‌دانند. با تأکید بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، مقاله به ضرورت تدوین نظریات بومی برای تحلیل واقعیت‌های آموزش عالی ایران اشاره دارد و نمونه‌ای از آن را در قالب نظریه «تواناسازی زنان در آموزش عالی ایران» ارائه می‌دهد. |
| زمان بازی در کتابخانه روبرتس: افتتاح یک فضای مطالعه دوستدار خانواده در دانشگاه تورنتو | جسی کارلینر و کیلا اورال، ۲۰۱۹ | اگر کتابخانه‌های دانشگاهی در تعهد خود به برابری و شمول صادق باشند، باید برای دانشجویان والد - گروهی بزرگ و کمتر مورد توجه قرار گرفته که ممکن است دارای سایر هویت‌های به حاشیه رانده‌شده نیز باشند - دسترس پذیرتر شوند. اگرچه فراهم کردن امکانات برای کودکان ممکن است فراتر از وظایف معمول کتابخانه‌های دانشگاهی به نظر برسد، اما برای حمایت کامل از پژوهش و یادگیری در محیط دانشگاه، باید تا حد امکان موانع پیش روی دانشجویان والد را کاهش دهیم، از جمله پذیرش فرزندان آن‌ها در کتابخانه‌های دانشگاهی. در پاسخ به این نیاز، کتابخانه‌های دانشگاه تورنتو به‌تازگی اولین فضای مطالعه دوستدار خانواده را در یک کتابخانه دانشگاهی در کانادا افتتاح کرده‌اند. |

1. Carliner & Everall



| عنوان مقاله | نویسنده | خلاصه مقاله |
|--|--|--|
| یک دانشگاه دوستانه خانواده چیست؟ | آنا اس. کوهن-میلر و همکاران ^۱ ۲۰۱۸ | نویسندگان مفهوم «دوستی با خانواده» را در یک دانشگاه بین‌المللی در قزاقستان بررسی کردند. این مطالعه به‌عنوان بخشی از یک دوره تحقیقاتی کیفی در مقطع تحصیلات تکمیلی انجام شد. دانشجویان محقق به‌طور مشترک در فرایندهای مختلف تحقیقاتی از جمله تدوین پروتکل‌های مصاحبه، رونویسی، کدگذاری و تحلیل داده‌ها همکاری کردند. یافته‌های این مطالعه چهار مؤلفه کلیدی برای «دوستی با خانواده» را شناسایی کردند: ایمنی، حمایت مالی، زیرساخت‌ها و امکانات، و حس اجتماع. این مؤلفه‌ها از طریق نظریه مرز کلارک (۲۰۰۰) تجزیه و تحلیل شدند که منجر به دو تم اصلی شد: زندگی امن و ساده در دانشگاه (مرزهای فیزیکی) و حس حمایت (مرزهای روان‌شناختی). این مطالعه سه نتیجه مهم داشت: (۱) درگیر کردن دانشجویان در یک دوره تحصیلات تکمیلی برای ایجاد و انجام یک مطالعه تحقیقاتی کیفی مشترک، (۲) کشف اهمیت دوستی با خانواده برای والدین و اعضای هیأت علمی بین‌المللی در دانشگاه، و (۳) ارائه توصیه‌هایی برای توسعه سیاست‌های دوستی با خانواده به‌منظور حمایت از جذب و حفظ نیروی انسانی در مؤسسات آموزش عالی. برای دانشجویانی که در حال تحصیل در رشته رهبری آموزش عالی هستند، این مطالعه دیدگاه‌هایی برای ایجاد محیط‌های دانشگاهی عادلانه فراهم می‌آورد. |
| ساخت دانشگاه‌های خانواده‌محور: استراتژی‌هایی برای ارتقاء موفقیت تحصیلی در میان والدین دانشجو | ملانی کروولیس ^۲ ۲۰۱۷ | در این مقاله، نویسنده به بررسی چالش‌های می‌پردازد که والدین دانشجو، به‌ویژه مادران و زنان رنگین‌پوست، با آن مواجه هستند و راهکارهایی برای ارتقاء موفقیت تحصیلی این گروه ارائه می‌دهد. تحصیلات عالی به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری مؤثر برای بهبود وضعیت مالی و اجتماعی خانواده‌ها شناخته می‌شود، اما برای ۴.۸ میلیون دانشجوی دانشگاهی که هم‌زمان با تحصیل فرزندپروری می‌کنند، این مسیر با چالش‌ها خاصی همراه است. بیش از یک چهارم دانشجویان دوره کارشناسی فرزند دارند و بسیاری از آن‌ها این مسئولیت را بدون حمایت همسر انجام می‌دهند. نکته قابل توجه این است که علی‌رغم افزایش تعداد والدین دانشجو، نرخ تکمیل تحصیلات برای این گروه پایین است و تنها یک سوم از والدین دانشجو تحصیلات خود را تکمیل می‌کنند. مقاله بر لزوم ایجاد دانشگاه‌های خانواده‌محور تأکید دارد که می‌تواند به والدین دانشجو کمک کند تا تحصیلات خود را با مسئولیت‌های خانوادگی ترکیب کنند. استراتژی‌هایی مانند ایجاد تسهیلات برای مراقبت از کودک، انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی، و حمایت‌های اجتماعی و مالی می‌تواند نقش مهمی در افزایش موفقیت تحصیلی والدین دانشجو ایفا کند. |
| هنجارهای جنسیتی و فرهنگ سازمانی: دانشگاه دوستانه خانواده در برابر دانشگاه دوستانه پدر | مارجوری دبلو سال ۳ ۲۰۱۳ | این مقاله به بررسی نقشی که هنجارها و انتظارات جنسیتی در شکل‌گیری دانشگاه‌های دوستانه خانواده در مقابل دانشگاه‌های دوستانه پدر دارند، می‌پردازد. با استفاده از مصاحبه‌ها با ۵۱ عضو هیئت علمی مرد در سه دانشگاه تحقیقاتی، این مقاله به نحوه تأثیر اقدامات اعضای هیئت علمی و مدیران در تداوم فرهنگ‌هایی که مشارکت یا ممانعت از حضور مردان در خانه را ترویج می‌دهند، می‌پردازد. |

1. Cohen-Miller, Sagitova, Ogay, Tselenko, Shakhmanova & Saburova
2. Kruevelis
3. Sallee

۴. روش شناسی

این پژوهش در دو مرحله مطالعاتی انجام شده است. در مرحله اول، مروری بر تجارب ۵ دانشگاه دوستدار خانواده و شناخته شده انجام گردید و تلاش شد تا معیارهای خانواده دوستی در دانشگاه از روی اقدامات و سیاست‌هایی که این دانشگاه‌ها اتخاذ کرده بودند، استخراج گردد. در مرحله دوم از رویکرد کیفی تحقیق و روش تحلیل تماتیک برای تحلیل مصاحبه‌های نیمه عمیق و نیمه ساختمند با ۱۹ نفر از مادر-دانشجوها در چند دانشگاه مهم (دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تربیت مدرس، الزهراء، بین‌المللی مذاهب، علم و فرهنگ، صنعتی شریف و امیرکبیر) استفاده شد. روش تحلیل تماتیک را می‌توان روش یا فرایند شناسایی و کدگذاری الگوهای معنایی در تحقیقات کیفی اولیه دانست که به زعم براون و کلارک برای مشخص کردن، بررسی و ضبط الگوها و مضامین در داده‌ها تأکید دارد و بر شناسایی تمایلات و الگوهای زندگی و گفت‌وگو میان افراد با هدف تولید و توصیف استراتژی‌ها و رفتارها انجام می‌شود (به نقل از ذکایی، ۱۳۹۹: ۸۴).

همچنین تلاش شد تا در میدان مطالعه به صورت هدفمند با مادران دانشجویانی مصاحبه شود که دارای فرزندان در سنین متعدد از نوزادی تا مرحله پیش دبستانی هستند. علت این انتخاب هدفمند، نیاز فرزندان به حضور بیشتر مادر در این سنین بود. مادر دانشجویان نیز در سه مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری انتخاب شده‌اند. در راستای تحلیل مصاحبه‌ها و کدگذاری آنها، در ابتدا با مطالعه و مرور مکرر، آشنایی عمیق با داده‌ها حاصل شد. سپس، نکات کلیدی شناسایی و دسته‌بندی شدند. پس از آن، مضامین اولیه از میان این کدها استخراج و سازمان‌دهی شدند. در گام بعدی، مضامین بررسی و بازبینی شدند تا انسجام و ارتباط آن‌ها با داده‌ها سنجیده شود. سپس، با تعریف و نام‌گذاری مضامین، هر مضمون مشخص و نامی متناسب برای آن انتخاب شد. در نهایت، گزارش تحقیق با تحلیل نهایی و ارتباط آن با مباحث نظری نگارش شد. اطلاعات مادران دانشجویان مورد مصاحبه در جدول زیر خلاصه شده است:



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۴۸

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پایه ۷

جدول ۳. جدول مشخصات افراد مصاحبه شده در پژوهش

| ردیف | نام | سن | تعداد فرزندان | سن فرزندان | تحصیلات | دانشگاه |
|------|------------|----|---------------|-------------------|---------------|------------------|
| ۱ | زهرا | ۲۷ | ۱ | ۲ ساله | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۲ | ریحانه | ۲۶ | ۱ | ۳ ساله | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۳ | محدثه | ۲۶ | ۲ | ۳ ساله و ۸ ماهه | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۴ | ریحانه | ۳۲ | ۱ | ۴/۵ ساله | دکتری | علامه طباطبایی |
| ۵ | زهرا | ۳۰ | ۲ | دوقلوی ۴ ساله | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۶ | مریم | ۳۰ | ۲ | ۶ ساله و ۱/۵ ساله | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۷ | زهرا | ۲۱ | ۱ | ۶ ماهه | کارشناسی | علامه طباطبایی |
| ۸ | فاطمه | ۲۹ | ۱ | ۴ ساله | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۹ | نقیسه | ۲۶ | ۱ | ۱ سال و ۹ ماهه | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۱۰ | فاطمه | ۲۳ | ۱ | ۲ ماه و ۱۱ روزه | کارشناسی ارشد | علامه طباطبایی |
| ۱۱ | میانا | ۳۴ | ۲ | ۱۰ ساله و ۲ ساله | دکتری | علامه طباطبایی |
| ۱۲ | فاطمه | ۲۷ | ۱ | ۳/۵ ساله | کارشناسی ارشد | تربیت مدرس |
| ۱۳ | زهرا سادات | ۳۲ | ۲ | ۳/۵ ساله و ۶ ماهه | دکتری | تربیت مدرس |
| ۱۴ | محیا | ۲۵ | ۱ | ۲ ماهه | کارشناسی ارشد | الزهرا |
| ۱۵ | فاطمه | ۲۲ | ۱ | ۱ سال و ۴ ماه | کارشناسی | بین المللی مذاهب |
| ۱۶ | فاطمه | ۲۳ | ۱ | ۷ ماهه | کارشناسی | علم و فرهنگ |
| ۱۷ | زینب | ۲۹ | ۱ | ۳ ساله | کارشناسی ارشد | صنعتی شریف |
| ۱۸ | سیده فاطمه | ۲۶ | ۱ | ۱ سال و ۳ ماهه | کارشناسی ارشد | امیرکبیر |
| ۱۹ | نیلوفر | ۳۳ | ۱ | ۱ ساله | کارشناسی ارشد | علم و فرهنگ |

به منظور ارتقای قابلیت اعتماد پژوهش و امکان انتقال نتایج به دیگر محیط‌ها یا گروه‌های مشابه دیگر، علاوه بر مصاحبه با مادر دانشجوها در دانشگاه علامه که میدان اصلی مطالعه بود، تجربه چند مادر دانشجو در دانشگاه‌های دیگر هم شنیده، ضبط و تحلیل شد.

۵. یافته‌های تحقیق

مقاله حاضر، با اتکا به رویکرد کیفی، ابتدا، به تحلیل اقدامات دانشگاه‌های پیشگام در سیاست‌های خانواده دوستی پرداخته و سپس در مرحله دوم داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با مادر-دانشجویان، گردآوری و تحلیل شده است.



۵-۱. آموزش عالی و خانواده دوستی در تجربه جهانی

تسهیلات دوستدار خانواده در دانشگاه‌ها به چندین شکل وجود دارد که هر یک جنبه‌ای از زندگی شخصی را هدف قرار می‌دهند و حمایتی ارائه می‌دهند تا اعضای دانشگاه بتوانند در دوره‌هایی از زندگی که با نیازهای شخصی شدید مواجه هستند، به فعالیت‌های علمی خود ادامه دهند. در ادامه سعی شده است از دانشگاه‌هایی که برچسب خانواده‌دوستی بر پیکره خود دارند شامل: دانشگاه‌های اشتوتگارت آلمان، کیت آلمان، آریزونا آمریکا و آیداهو آمریکا و خدماتی که در همین راستا به اعضای خود ارائه می‌دهند در قالب یک جدول خلاصه شود:

دانشگاه اشتوتگارت^۱ آلمان از سال ۲۰۱۲ گواهی «دانشگاه دوستدار خانواده» را دریافت کرده و این وضعیت را در سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۸ تمدید کرده است. این دانشگاه به ارائه خدمات حمایتی برای کارکنان و دانشجویان خود متعهد است و عضو شبکه‌های مختلفی در زمینه خانواده‌محور بودن است. دانشگاه کیت^۲ آلمان از ۲۰۱۰ گواهی «بررسی مناسبیت دانشگاه برای خانواده» را دریافت کرده و در سال ۲۰۱۴ این گواهی را تمدید کرده است. این دانشگاه نیز عضوی از شبکه‌های خانواده‌محور در دانشگاه‌ها است. دانشگاه آریزونا^۳ آمریکا به اجرای شیوه‌های دوستدار خانواده کاملاً متعهد است و محیط مناسبی برای کارکنان و دانشجویان فراهم می‌کند. دانشگاه آیداهو^۴ آمریکا نیز به عنوان یک دانشگاه دوستدار خانواده شناخته می‌شود و به دانشجویان و کارکنانی که نیاز به تعادل بین کار، تحصیل و زندگی خانوادگی دارند، خدمات حمایتی ارائه می‌دهد.

جدول ۲. اقدامات دوستدار خانواده در چند دانشگاه منتخب

| اسم دانشگاه | اقدامات ارائه شده به زنان در دانشگاه‌های مورد مطالعه | شاخص |
|---------------------------------|--|----------------|
| اشتوتگارت/ کیت | مرخصی زایمان و بارداری | حمایت از مادری |
| اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا/ آیداهو | اتاق‌های شیردهی | |
| کیت | اقدامات حفاظت از بارداری- ارزیابی خطر | |

1. StuttgartT
2. Kit
3. Arizona
4. Idaho





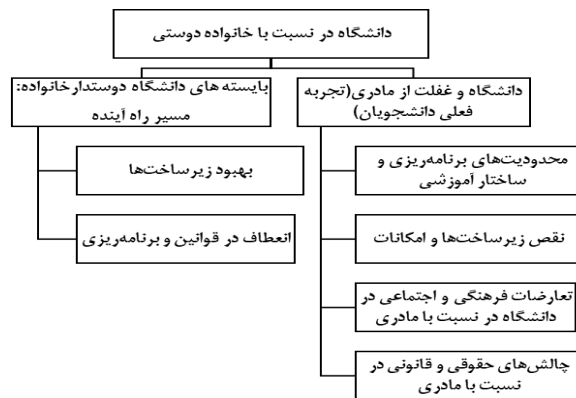
| شاخص | اقدامات ارائه شده به زنان در دانشگاه‌های مورد مطالعه | اسم دانشگاه |
|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| حمایت از زنان | مرکز مطالعه برای زنان | آیداهو |
| | سرویس بهداشتی تفکیک جنسیتی | آریزونا |
| خدمات برای کودکان | زمین بازی | اشتوتگارت |
| حمایت از سالمندان | خدمات مراقبت از سالمندان و بزرگسالان | آریزونا |
| حمایت از خانواده | خدمات مراقبت از کودک تا قبل از ۶ سال | اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا/ آیداهو |
| | مراقبت انعطاف‌پذیر از کودکان/ مراقبت‌های اضطرابی از کودکان/ مراقبت پشتیبان | اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا |
| | خدمات برای فرزندان دانشجویان از ۶ تا ۱۴ سال | اشتوتگارت/ کیت/ آیداهو |
| | اعطای واحدهای مسکونی به دانشجویان دارای فرزند | اشتوتگارت/ آیداهو |
| | کمک اقتصادی به دانشجو (کمک هزینه مراقبت از کودک، تأمین مالی مطالعه با کودک، بازپرداخت مراقبت از کودک) | اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا |
| | خدمات مشاوره | اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا |
| | فراهم کردن شرایط برای تبادل اطلاعات خانواده‌ها | اشتوتگارت/ آیداهو |
| | اتاق والدین- کودک | اشتوتگارت/ کیت/ آریزونا/ آیداهو |
| | نقاط خدمات خانواده | اشتوتگارت |
| | وعده غذایی رایگان برای فرزندان دانشجویان (زیر ۱۰ سال) | اشتوتگارت |
| | خدمات مربوط به حمایت از خانواده‌های جدا شده | کیت |
| | سرویس بهداشتی تک نفره و بدون جنسیت و بزرگ | آیداهو |
| | سرویس بهداشتی خانوادگی | آریزونا |
| | ۹۰ درصد برنامه کلاس‌ها بین ساعت ۸ صبح تا ۱۵:۲۰ بعدازظهر | آیداهو |
| اتاقک‌های اختصاص داده شده در کتابخانه | آیداهو | |

منبع: یافته‌های محقق

۲-۵. تجربه مادر- دانشجویان از مادری و تحصیل همزمان

در مجموع، ۱۹ مصاحبه با مادر- دانشجویان در بازه سنی ۲۱ تا ۳۴ سال انجام شده است. محتوای این مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، کدگذاری شده و کدهای استخراج شده با رویکردی تفسیری مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. از این تعداد مادر دانشجو، ۱۱ نفر مشغول تحصیل در دانشگاه علامه بوده و مابقی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، الزهرا، بین‌المللی مذاهب، علم و فرهنگ، صنعتی شریف، امیرکبیر و خوارزمی مشغول به تحصیل هستند. در ابتدا سعی شد فقط با دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی

مصاحبه شود ولی به علت نبود مورد مطالعاتی کافی، با مادر دانشجوین دانشگاه‌های دیگر نیز گفت‌وگو انجام شد. از بین این مادر دانشجوین، ۱۳ نفر در مقطع ارشد، ۳ نفر در مقطع دکتری و ۴ نفر در مقطع کارشناسی تحصیل می‌کنند. محدوده سنی فرزندان این مادر-دانشجوها، کودک ۶ ماهه تا ۴ سال و هفت ماه است که یکی از مادران دو فرزند، فرزند ۱۰ ساله نیز دارد. یکی دیگر از مادران نیز باردار بودند. اکثر مادران یک فرزند داشته و فقط ۵ نفر از آنها صاحب ۲ فرزند بودند. همچنین مادر-دانشجوها، حدود ۲ تا ۱۴ سال از ازدواجشان می‌گذشت و ۵ نفر از آنها قبل از تحصیل صاحب فرزند شده و ۱۵ نفر دیگر حین تحصیل بچه‌دار شده بودند. همچنین پس از پیاده‌سازی، مرور مصاحبه‌ها به دفعات، در نهایت و به کمک روش تحلیل تماتیک، دو مضمون فرعی و ۶ مفهوم در ذیل مضمون اصلی دانشگاه در نسبت با خانواده دوستی، استخراج شد که در ادامه توضیح داده می‌شود:



نمودار ۱. مضمون اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم (یافته‌های تحقیق)

۵-۲-۱. مضمون فرعی: دانشگاه و غفلت از مادری

مادری و ایفای مسئولیت‌های خانوادگی به موازات تحصیل، شرایطی را برای مادر-دانشجوین رقم می‌زند که از نظر زمانی، عاطفی و روانی به مراتب پیچیده‌تر از سایر گروه‌های دانشجوین است. در چنین شرایطی، ضروری است که دانشگاه‌ها با درک

حساسیت‌های خاص این گروه، به‌ویژه در دوره‌های بارداری، پس از زایمان و مراحل اولیه مادری، سیاست‌ها و زیرساخت‌های حمایتی مناسبی را طراحی و اجرا کنند؛ از جمله امکان بهره‌گیری از مرخصی‌های تحصیلی منعطف، تسهیلات آموزشی مجازی، خدمات مشاوره روانی و مراکز نگهداری کودک در محیط دانشگاهی. بی‌توجهی به این واقعیت می‌تواند به غفلتی ناآگاهانه و غیرتعمدی منجر شود که نه تنها سلامت روانی و تحصیلی مادر-دانشجویان را به خطر می‌اندازد، بلکه در بلندمدت بر کیفیت خروجی‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه نیز تأثیر منفی می‌گذارد. با این حال، باید تأکید کرد که چنین حمایت‌هایی نباید به معنای تساهل در استانداردهای علمی یا تضعیف مأموریت دانشگاه به‌عنوان نهادی دانش‌محور و مبتنی بر شایستگی علمی تلقی شود؛ بلکه هدف، ایجاد فرصت برابر برای ایفای نقش‌های چندگانه بدون کاهش کیفیت عملکرد دانشگاهی است، به‌گونه‌ای که تعادل میان حمایت اجتماعی و حفظ معیارهای علمی برقرار گردد.

مفهوم محدودیت‌های برنامه‌ریزی و ساختار آموزشی: در ساختار آموزشی بسیاری از دانشگاه‌ها، به نظر می‌رسد نیازهای خاص مادران دانشجو چندان جدی گرفته نمی‌شود. این بی‌توجهی، برای زنانی که همزمان باید بار تحصیل و مسئولیت‌های خانوادگی را به دوش بکشند، چالش‌ها بزرگی ایجاد می‌کند. از جمله مشکلات اصلی، زمان‌بندی نامناسب کلاس‌ها و فشار ناشی از تراکم دروس، امتحانات و پروژه‌هاست که گاه با مسئولیت‌های مادری تداخل پیدا می‌کند و باعث خستگی و فرسودگی می‌شود.

ریحانه (۵)، یکی از مادر دانشجو‌هایی که ترم گذشته تجربه سختی داشته، درباره این موضوع می‌گوید:

«یکی از کلاس‌ها ما تا ساعت ۷ شب طول می‌کشید. زمستون بود و هوا زود تاریک می‌شد، واقعاً برابم سخت بود. به نظرم اصلاً مناسب نیست که کلاس‌های تحصیلات تکمیلی تا اون موقع ادامه داشته باشه، چون خیلی از ما، چه زن و چه مرد، شاغلیم یا تعهدات خانوادگی داریم. کلاس‌ها ما از ساعت ۱ شروع می‌شد، اگه فقط یک ساعت جلوتر بود، لازم نبود تا ۷ اونجا بمونیم. الان که کلاس‌ها ما از ۸ صبح شروع می‌شن و تا ۲ بعدازظهر تموم می‌شن، خیلی منطقی‌تر و راحت‌تره».



از دیگر مسائلی که مادران دانشجو را با دشواری روبه‌رو کرده، نبود دوره‌های مجازی در برنامه‌های درسی است. آموزش حضوری اگرچه برای بسیاری ضروری یا ارزشمند تلقی می‌شود، اما برای مادران، گاهی به مانعی جدی تبدیل می‌شود. زهرا (۷)، یکی دیگر از مادرانی که در این مسیر با چالش‌ها جدی روبه‌رو شده، از بی‌توجهی دانشگاه گلایه دارد:

«دانشگاه ما هیچ امکانی برای آموزش مجازی نداشت، حداقل توی دانشکده‌مون. خیلی ناراحتم از این بابت. تو کشوری که مرتب از افزایش جمعیت و فرزندآوری صحبت می‌شه، هیچ فکری برای شرایط دانشجویایی که بچه‌دار می‌شن نشده. اگر فقط اجازه می‌دادن بخشی از واحدها رو مجازی بگذرونیم یا حتی تعداد کمتری واحد برداریم، خیلی از عقب‌افتادگی‌ها جبران می‌شد. ولی تنها گزینه‌ای که دادن مرخصیه، نه چیز دیگه‌ای».

از سوی دیگر، الزام به حضور در کلاس‌ها و پژوهش محور بودن برخی دوره‌ها فشار مضاعفی بر مادران وارد می‌کند. این فشارها، زمانی که کودک خردسال یا نوزادی در خانه منتظر مادر است، چند برابر می‌شود. فاطمه (۸)، که درست پس از تولد فرزندش قصد داشت به تحصیل ادامه دهد، روایت تلخی دارد:

«به استادم گفتم که تازه بچه‌دار شدم و نمی‌تونم همه کلاس‌ها رو بیام. ولی بدون هیچ همکاری گفتند یا باید همه جلسات باشی یا درس رو حذف کنی. و من مجبور شدم اون درس رو حذف کنم».

فشار تحویل پروژه‌ها در زمان‌های محدود نیز دغدغه جدی دیگری برای مادران است. بسیاری از آنان با مسئولیت‌هایی روبه‌رو هستند که قابل پیش‌بینی نیست—از بیماری کودک گرفته تا کارهای خانه و نیاز به مراقبت شبانه‌روزی. ریحانه (۵) با ناراحتی از اینکه شرایط او هیچ تفاوتی با سایر دانشجویها ندارد، می‌گوید:

«مادر بودنم هیچ تأثیری نداشته. موقع تحویل پروژه‌ها، مثل بقیه در نظر گرفته می‌شم. من هم مثل خیلی‌ها دقیقه نود پروژه می‌دم، ولی کسی در نظر نمی‌گیره که پشت این تأخیر چه زندگی‌ای جریان داره».

نفیسه (۹) هم آرزوی ساده‌ای دارد:

«کاش فقط یکم انعطاف به خرج بدن. مثلاً اگه بچه داری و نمی‌رسی پروژه رو سر موقع بدی، بگن اشکالی نداره، چند روز دیرتر بفرست».

روایت‌های این مادران نشان می‌دهد که ساختار فعلی آموزش عالی، هنوز نتوانسته پاسخ‌گوی نیازهای واقعی آن‌ها باشد. نبود انعطاف، بی‌توجهی به مسئولیت‌های مادری و نبود حمایت عملی از سوی دانشگاه، همه در کنار هم، مسیر تحصیل را برای زنان مادر سخت و پرچالش کرده است. شاید وقت آن رسیده که دانشگاه‌ها نگاهی انسانی‌تر، مسئولانه‌تر و واقع‌بینانه‌تر به وضعیت دانشجویان مادر داشته باشند.

مفهوم نقص زیرساخت‌ها و امکانات: زیرساخت‌های فیزیکی دانشگاه‌ها، اگرچه شاید در نگاه اول مسئله‌ای کلی و فنی به نظر برسند، اما برای مادران دانشجو، می‌توانند تفاوت میان ادامه تحصیل یا رها کردن مسیر تحصیلی باشند. کمبود امکانات اولیه، مثل آسانسور، اتاق مادر و کودک، یا فضای مناسب برای رسیدگی به نیازهای نوزاد، می‌تواند تجربه‌ای بسیار طاقت‌فرسا برای این گروه از دانشجویان ایجاد کند.

محدثه (۳) که بارداری‌اش هم‌زمان با آغاز دوره ارشد بود، شرایط دشواری را پشت سر گذاشته است. او می‌گوید:

«ترم اول ارشد بودم که باردار شدم. کلاس‌ها هم طبقه چهارم بود، ولی ساختمان آسانسور نداشت. من با شکم باردار باید پله‌ها رو بالا می‌رفتم. یکی از کلاس‌ها هم تا ساعت ۸ شب ادامه داشت. کم‌کم دچار کمردرد شدید شدم. حتی مسیر برگشت به خونه رو پیاده می‌رفتم. دکتر بهم گفت باید استراحت مطلق باشی، و از همونجا کمردردم شروع شد».

نبود امکانات حمل‌ونقل مناسب، مثل آسانسورهای استاندارد یا راهروهایی که برای حرکت با کالسکه مناسب باشند، تنها بخشی از مشکل است. از سوی دیگر، نبود مهدکودک در محیط دانشگاه هم فشار زیادی بر مادران وارد می‌کند. آن‌ها مجبور می‌شوند به دنبال مهدهایی در نزدیکی خانه بگردند یا برای کودک مراقب استخدام کنند، که هم وقت‌گیر است و هم پرهزینه. فاطمه‌سادات (۱۸) نیز با همین مشکل مواجه بوده است. او با لحن پر از اضطراب و ناراحتی تعریف می‌کند:

«نه جایی برای مادر و کودک داشتن، نه مهد. فکر کن آگه اون زمان کرونا نبود، علی رو باید کجا می‌ذاشتم؟ اصلاً اجازه نمی‌دادن کسی با من بیاد نمازخونه که بچه رو نگه داره. فضا هم کوچیک بود. یه خورده علی صدا درمی‌آورد، همه چیز به هم می‌ریخت».

زهراسادات (۱۳) هم در تصمیمی دشوار، مجبور به گرفتن مرخصی از دانشگاه شد؛



نه به خاطر ضعف تحصیلی یا ناتوانی، بلکه فقط برای اینکه نتوانست فرزندش را در محیطی امن و آرام بسپارد. او می‌گوید:

«اگر دانشگاه مهدکودک داشت، من مرخصی نمی‌گرفتم. مشکلم فقط دوری از بچه‌مه. تصمیم به مرخصی گرفتم چون دیدم اون مهدی که پیدا کرده بودیم، اذیتش می‌کرد».

اما ماجرا به همین جا ختم نمی‌شود. موضوعاتی مثل تغذیه کودک با شیر مادر و تعویض پوشک نیز به امکانات مشخصی در محیط دانشگاه نیاز دارند. نبود اتاق‌های مناسب، نه تنها از نظر بهداشتی و جسمی مادران را تحت فشار می‌گذارد، بلکه از لحاظ روحی هم آن‌ها را در تنگنا قرار می‌دهد. نفیسه (۹) خاطره‌اش را این‌طور تعریف می‌کند:

«مامانم همیشه می‌گفت فقط شیر خودتو به بچه بده، شیر خشک نده. وقتی نورا ۴-۵ ماهه بود، ترم دوم شروع شد. دستگاه شیردوش خریدم، می‌رفتم صبح سر کلاس و عصر که برمی‌گشتم، سینه‌هام پر از شیر می‌شد، خیلی سنگین بود. باید می‌دوشیدم که بچه بتونه بخوره. خیلی سخت بود».

مفهوم تعارضات فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه در نسبت با مادری: یکی از چالش‌ها اساسی مادر-دانشجوها در دانشگاه، تعارض‌های فرهنگی و اجتماعی است. بسیاری از محیط‌های دانشگاهی هنوز با نقش مادری در فضای علمی آشنا نیستند یا آن را نمی‌پذیرند. گاهی نه فقط حمایت نمی‌کنند، بلکه مادران را بابت انتخاب‌شان سرزنش هم می‌کنند. زینب (۱۷) تجربه تلخی دارد:

«یکی از اساتید گفت اصلاً چرا با وجود بچه اومدی درس بخونی؟ یا وقتی برای پروژه وقت خواستم، گفتن اگه نمی‌تونی، نباید با بچه می‌اومدی دانشگاه. شنیدن اینا برای کسی که داره می‌جنگه، خیلی سخته».

گاهی همین فشارها باعث می‌شه مادر-دانشجوها حتی نقش مادری خودشون رو پنهان کنن. محدثه می‌گوید:

«اصلاً دلم نمی‌خواست به کسی بگم باردارم. نه به استاد، نه هم کلاسی‌ها. می‌ترسیدم بگن هنوز ارشد رو شروع نکرده، حامله شده!».

اما گاهی راهی جز همراه بردن بچه به کلاس نیست؛ کاری که خودش پر از چالش و قضاوت‌های بیرونی‌ست. زینب (۱۷) درباره تجربه‌اش می‌گوید:

«بچه‌م رو بردم کلاس و ته سالن می‌نشستم که کسی اذیت نشه. خیلی تلاش می‌کردم آروم باشه، ولی وقتی بچه انس گرفت، دیگه شیطنت می‌کرد و استادها هم گفتن نیا. بعدش دیگه نرفتم سر کلاس».

با این حال، برخوردها در دانشگاه همیشه یک‌دست نیست. بعضی اساتید یا کارمندان درک بالایی از شرایط مادران دارند و واقعاً کمک می‌کنند. نفیسه (۹) تعریف می‌کند:

«با خانم‌های دانشگاه حرف می‌زدم، خیلی همراه بودن. می‌گفتن برو زودتر کنفرانس بده که به روزی زایمانت نخوره. حتی می‌گفتن غیرحضور می‌آد».

فاطمه‌سادات (۱۸) تجربه متفاوتی داشت:

«اساتید مرد خیلی همکاری می‌کردن، مثلاً کلاس رو از طبقه ۴ آوردن پایین. ولی جالب بود که اساتید خانم اصلاً توجهی نمی‌کردن».

و در مواردی، فضای دانشگاه می‌تونه خیلی همدلانه و مثبت باشه. سیده فاطمه (۱۲) می‌گوید:

«توی دوران بارداریم نه تنها رفتار بدی ندیدم، بلکه همه خیلی کمک می‌کردن. حتی مسئول دانشکده گفت کلید اتاق اساتید مال شما، خودم با آسانسور می‌برمت بالا پایین».

مفهوم چالش‌ها حقوقی و قانونی در نسبت با مادری: در بسیاری از دانشگاه‌ها، قوانین و سیاست‌هایی که به صورت مستقیم از مادر-دانشجوها حمایت کند یا شرایط خاص آن‌ها را در نظر بگیرد، وجود ندارد یا ناقص است. نبود این پشتیبانی قانونی، مادرها را بین وظایف خانوادگی و تحصیلی در تنگنا قرار می‌دهد.

زهر (۱) از تجربه‌اش می‌گوید و به کمبود انعطاف قانونی اشاره می‌کند:

«آگه یه سری قوانین رو مخصوص مادر دانشجوها تنظیم کنن، خیلی شرایط بهتر میشه. مثلاً توی مسئله غیبت، خب طبیعیه که یه مادر ممکنه تنونه مثل بقیه بیاد. یا توی نمره‌دهی یه کم اغماض بشه. حتی تعداد سنوات رو هم باید براشون بیشتر در نظر بگیرن».

بعضی دانشگاه‌ها هم ممکنه در ظاهر با بارداری یا ازدواج دانشجو مشکلی نداشته باشن، ولی در عمل محدودیت‌هایی ایجاد کنن. فاطمه (۱۶) می‌گوید:

«دانشگاه ما با ازدواج یا بارداری مشکلی نداره، ولی مثلاً توی مرخصی دادن خیلی سخت‌گیرن. طبق قانون باید ۴ ترم مرخصی بدن، ولی فقط دوتا می‌دن. همین باعث میشه مادرها به خاطر کمبود وقت، مجبور بشن وسط سخت‌ترین شرایط، درس رو هم ادامه بدن».



این اظهارات بازتاب‌دهنده نیاز به بازنگری در سیاست‌های آموزشی است، به‌ویژه از منظر عدالت جنسیتی و درک موقعیت‌های خاص مادر-دانشجویان. با این حال، باید تأکید کرد که دانشگاه دوستدار خانواده به معنای دانشگاه سهل‌گیر نیست، بلکه نهادی است که با شناخت تفاوت‌های موقعیتی و زیست‌جهان متنوع دانشجویان، شرایطی را فراهم می‌کند که امکان دستیابی به اهداف علمی و پژوهشی در بسترهای عادلانه‌تر و انسانی‌تر فراهم شود، بدون آن‌که اصول علمی، معیارهای شایستگی یا مأموریت آموزشی آن تضعیف گردد.

۲-۲. مضمون فرعی: بایسته‌های دانشگاه دوستدار خانواده: مسیر راه آینده

مادری در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان چالش‌ها خاص خود را دارد، اما با شناسایی نیازها و ارائه راهکارهای مناسب، می‌توان این چالش‌ها را کاهش داد و از تحصیل مادران حمایت کرد. طبق نظریه هماهنگی کار- خانواده، دانشگاه‌ها با درک نیازهای خاص مادر-دانشجویان می‌توانند مداخلاتی انجام دهند که تضاد بین تحصیل و خانواده را کاهش دهد. این مداخلات می‌تواند شامل زیرساخت‌های مناسب، سیاست‌های دوستدار خانواده، و خدمات حمایتی باشد که به مادر-دانشجویان کمک می‌کند به طور همزمان و با فشار کمتر به وظایف مادری و تحصیلی خود بپردازند.

بهبود زیرساخت‌ها: یکی از اقدامات مهم در راستای حمایت از مادر-دانشجویان است. فراهم کردن امکاناتی مانند رمپ‌ها، آسانسورها، و اتاق‌های خصوصی برای شیردهی یا استراحت می‌تواند به این مادران کمک کند تا بدون دغدغه از محیط دانشگاه استفاده کنند. برخی مادران از مشکلاتی مانند دور بودن نمازخانه یا نبود فضاهای مناسب برای استراحت و مراقبت از کودک در دانشگاه‌ها گلایه دارند.

محیا (۱۴) به این مشکل اشاره می‌کند و می‌گوید:

«به سری مشکلاتی بود عمقی بود. نمازخونه مارو خیلی دیر باز می‌کردن. نیاز داشتم دراز بکشم یه وقتایی، استراحت بکنم. مسجد دانشگاه خیلی دور بود. یا مثلاً نمی‌داشتن از سرویس بهداشتی همون طبقه استفاده کنیم. چون برای اساتید بود. بعد یادمه یه دفعه استفاده کردم، اینطوری بودن که چرا شما از اینجا استفاده می‌کنید. باید اجازه بگیری، یه طبقه بری پائین طوری نمیشه. سخت بود واقعا».

ایجاد مهدکودک در دانشگاه می‌تواند نقش مهمی در تسهیل وظایف مادری و تحصیلی مادران داشته باشد. مریم (۶) پیشنهاد می‌دهد:

«یک مهد حداقل اگر تو خود محیط دانشگاه نمی‌تونند یک مهد نزدیک با دانشگاه قرارداد ببندند یک کمک هزینه‌ای بدن برای شهریه مهد که انقدر زیاده حداقلی کمکی کرده باشند برای نگهداری بچه‌ها. خب وقتی تشویق می‌کنند به فرزندآوری خب از اون طرف هم یه کمک هزینه‌ای، یه کمکی داشته باشند برای ما مامان‌ها».

همچنین مینا (۱۱) معتقد است:

«وجود مهد کودک تو دانشگاه می‌تونه خیلی خوب باشه هم برای دوره کلاس‌ها و هم زمانی که بخواد رساله دکتراش رو تهیه کنه نیاز داره که مدت زمان زیادی بره دانشگاه بیاد حداقل. اونطوری بچه‌اش نزدیکشه و می‌تونن یه محیط خوب برای کودک‌ها درست کنن مادرها خیالشون راحت باشه که در کنار بچه‌هاشون می‌تونن به کاراشون برسن».

اتاق‌های خاص مادر و کودک نیز می‌تواند به مادران کمک کند تا در شرایط راحت‌تری به شیردهی یا استراحت پرداخته و از نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی رهایی یابند. فاطمه (۱۵) از ایجاد چنین فضاهایی به‌ویژه برای مواقع اضطراری مانند تعویض پوشک یا استراحت مادران باردار صحبت می‌کند. او می‌گوید:

«علاوه بر اون مهد. شرایط نگه داری. تعبیه کردن یه سری فضاهای مته‌جای تعویض پوشک و یه حمام اضطراری آگه یه موقع اتفاقی افتاد. آگه یه موقع چه میدونم بچه بالا آورد، تب کرد در حدی که بتونی یه دقیقه‌ای این کارای اضطراری رو برای خودت انجام بدی».

در نهایت، استخدام پرستار برای مراقبت از کودکان، مخصوصاً نوزادان و کودکان نوپا، می‌تواند گزینه‌ای مناسب برای مادران باشد که نیاز به مراقبت ویژه از فرزندانشان دارند. ریحانه (۵) اشاره می‌کند که دانشگاه‌ها می‌توانند با استخدام پرستاران معتبر و ایجاد مهدکودک‌های مجهز، مادران را در مدیریت همزمان وظایف تحصیلی و خانوادگی یاری کنند. در نهایت، برخی دانشگاه‌ها برای والدین دانشجوی خوابگاه‌های ویژه‌ای فراهم می‌کنند که امکانات لازم برای زندگی خانواده‌ها را در کنار تحصیل فراهم می‌آورد. مینا (۱۱) پیشنهاد می‌کند که این خوابگاه‌ها همراه با وام مسکن و خدمات پشتیبانی به والدین دانشجو کمک خواهد کرد تا زندگی تحصیلی و خانوادگی خود را



بهرتر مدیریت کنند. او می‌گوید:

«تسهیلات خوب باشه، وام مسکن خوب بدن، خوابگاه متأهلی. جایی باشه که متأهل‌ها بتونن استفاده کنند تو این شرایط سخت اقتصادی».

این اقدامات به طور کلی به مادر-دانشجویها کمک می‌کند تا احساس راحتی و حمایت بیشتری داشته باشند و در عین حال بتوانند به اهداف تحصیلی خود نیز دست یابند.

مفهوم انعطاف در قوانین و برنامه‌ریزی: ایجاد انعطاف در قوانین و برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها برای حمایت از مادر-دانشجویها می‌تواند تأثیر زیادی در توانایی آن‌ها برای مدیریت همزمان تحصیل و مسئولیت‌های خانوادگی داشته باشد. مادران دانشجوی علاوه بر وظایف تحصیلی، مسئولیت‌های خانوادگی و گاهی شغلی دارند، که نیاز به تنظیمات خاصی مانند افزایش حق غیبت و سنوات تحصیلی دارد.

افزایش حق غیبت برای مادر-دانشجویان به آن‌ها این امکان را می‌دهد که در دوره‌های حساس مانند دوران بارداری یا پس از زایمان بتوانند بدون نگرانی از غیبت‌های طولانی، در کنار فرزندشان باشند. مینا (۱۱) اشاره می‌کند که در دوران بارداری و پس از تولد فرزندش، نتوانسته است از تمامی واحدهای درسی استفاده کند چون برخی اساتید با غیبت‌های بیشتر موافقت نکردند. او می‌گوید:

«... چند تا از اساتید موافقت کردند یکی از اساتید موافقت نکرد. اینکه مثلاً بیشتر از دو جلسه بتونم غیبت کنم و به خاطر همین مجبور شدن مرخصی بگیرم شاید اگر اون استاد موافقت می‌کرد من مرخصی نمی‌گرفتم و می‌تونستم کارام رو انجام بدم واحدا رو بردارم الان ورودی‌های من دارن تز دکتراشونو می‌نویسن و من هنوز سر این واحدا موندم».

افزایش سنوات تحصیلی نیز به مادران این امکان را می‌دهد که بدون فشار به تکمیل تحصیلات خود بپردازند. زهرا (۵) از اهمیت این تغییرات در قوانین صحبت می‌کند و اشاره می‌کند که تسهیلاتی مثل حق غیبت بیشتر و تعداد سنوات بیشتر می‌تواند به مادران کمک کند تا بتوانند زندگی خانوادگی و تحصیل خود را به تعادل برسانند:

«اگه به سری قوانین رو مطابق با مادر دانشجویها قرار بدن، خیلی بهتر میشه. مثلاً توی غیبتشون بیشتر از بچه‌های دیگه باشه که بچه ندارن یا ازدواج نکردن. توی طرز نمره دهی با اغماض تر باشه. تعداد سنوات رو برایشون بیشتر در نظر بگیرند».



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۶۰

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پایه ۷

اگرچه درخواست‌های مطرح‌شده از سوی دانشجویان در این بخش ریشه در نیازهای واقعی و تجربه زیسته آن‌ها دارد، اما باید توجه داشت که برخی از این پیشنهادها، به‌ویژه در حوزه نمره‌دهی با «اغماض»، در صورت اجرای بدون چارچوب و معیارهای روشن، می‌تواند پیامدهای منفی برای انسجام و عدالت آموزشی به همراه داشته باشد. چنانچه سیاست‌های حمایتی به تفاوت‌های ناعادلانه در ارزیابی علمی منجر شوند، ممکن است اعتماد به صلاحیت علمی مادر-دانشجویان کاهش یابد و در میان دیگر دانشجویان احساس تبعیض معکوس شکل گیرد. این وضعیت، در بلندمدت، می‌تواند به بازتولید کلیشه‌ای جنسیتی منجر شود که زنان فارغ‌التحصیل، به‌ویژه مادر-دانشجویان، را فاقد شایستگی علمی تلقی کرده و حتی در مراحل بعدی مانند اشتغال، به آنان آسیب وارد کند. از این رو، حمایت از مادر-دانشجویان باید در قالب سیاست‌هایی ساختاری و مکمل تعریف شود، از جمله آموزش‌های ترکیبی، امکان انتخاب واحدهای منعطف، مرخصی تحصیلی هدفمند و خدمات مشاوره‌ای و مراقبتی، بدون آن‌که استانداردهای علمی دانشگاه تحت‌الشعاع قرار گیرد.

تفاوت قائل شدن برای مادران دانشجو به معنای تغییراتی در قوانین و امکانات است تا مادران بتوانند در محیط تحصیلی و دانشگاهی تعادل ایجاد کنند و در عین حال کیفیت تحصیلشان حفظ شود. مینا (۱۱) از این که شرایط او با دانشجویان مجرد فرق نمی‌کند، شکایت می‌کند و می‌گوید:

«والا همش شعاره. به عمل هیچی نیست. الان من از دوران کارشناسی که متأهلم دوران متأهلم خوابگاه متأهلی نداشتم که استفاده کنیم بعد اینکه الان مثلاً من دکترا هستم از وام نمی‌تونم استفاده کنم نه وام مسکن نه فرزند آوری هیچی یعنی فرقی نمی‌کنه شرایط من با دوستم که مثلاً مجرده هیچ فرقی نمی‌کنه».

در توضیح تبعیض بیان شده از سوی مینا، می‌توان گفت که علی‌رغم تصریح ماده ۷ قانون حمایت از خانواده و جوانی جمعیت بر تخصیص برابر خوابگاه متأهلی به دانشجویان متأهل زن و مرد، رویه اجرایی در برخی دانشگاه‌ها نشان از تبعیض جنسیتی پنهان دارد. برای نمونه، اگر زن دانشجو متأهل باشد و همسرش شاغل، فرض بر تأمین



مسکن از سوی همسر اوست و خوابگاه به او تعلق نمی‌گیرد. که این امر، برخلاف روح بند «پ» ماده ۱۰۲ قانون برنامه ششم توسعه است.

تسهیلات مالی ویژه برای مادران دانشجو از دیگر نیازهای اساسی برای حمایت از این گروه است. مادران دانشجو می‌توانند از بورسیه‌ها و کمک هزینه‌های ویژه‌ای بهره‌مند شوند که برخی دانشگاه‌ها برای پوشش هزینه‌های تحصیلی و حتی خدمات مانند مهد کودک یا پرستار در نظر می‌گیرند. زینب (۱۷) اشاره می‌کند که هزینه‌های بالای مهد کودک‌ها برای مادران به یک چالش تبدیل شده است و در عین حال، از کیفیت خدمات نیز راضی بوده و می‌گوید:

«ترم ۳ گفتم دیگر بزرگ شده ببریمش مهد اما آن هم خودش چالش‌های داشت هفت خان رستم بود واقعاً، بحث مهد دانشگاه مطرح شد کیفیت کادر هم خیلی تأیید می‌شد خوب بودم کلیتش را قبول داشتیم مثلاً از لحاظ عقیدتی بچه پیش هر کسی نباشد و مراعات جسم و روح بچه را بکنند گروهی که معاونت دانشجویی برای کادر مهد استخدام کرده بود خیلی گروه خوبی بودند یکی از مشکلاتی که داشت این بود که هزینه‌اش خیلی بالا بود ترمی ۱۲ میلیون حدوداً بر اساس ساعت به طور متوسط می‌افتاد، به طور متوسط ماهی سه تومن باید می‌دادم».

مریم (۶) نیز از مشکلات هزینه‌های مهد کودک می‌گوید و اشاره می‌کند که هزینه‌های بالا برای مادران به یک چالش بزرگ تبدیل شده است. او می‌گوید:

«مهد خوب زیاد هست خصوصاً منطقه‌ای که ما هستیم و اطراف دانشگاه ولی خب مشکلی که تنها داشتم هزینه‌اش بود. هزینه مهد واقعاً بالاست. الان ماهی پنج میلیون، پنج تا هفت میلیون شروع میشه. الان صحبت کردم دو روز در هفته رو بیاد. خب قبول نمی‌کنند میگن شما کامل بدید هر وقت خواستید بچتون رو بیارید. اکثر مهدها اینجورین».

امکانات تفریحی و اجتماعی برای مادر-دانشجوها می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی و کاهش استرس‌های ناشی از مسئولیت‌های چندگانه آنها کمک کند. فاطمه (۱۰) از ایجاد تسهیلات ویژه برای مادران دانشجو و فراهم کردن امکانات اجتماعی و تفریحی می‌گوید:

«به تسهیلات ویژه‌ای بزارن، اینایی که متأهل هستن از این امکانات برخوردارن. مثلاً اینایی که بچه دارن از این امکانات برخوردارن. اگر مسافرت برن، از فلان امکانات برخوردارن. ما فلان امکانات رو در نظر می‌گیریم، سفر کربلا در نظر می‌گیریم با این قدر تخفیف. به امکانات اینجوری».



۶. بحث و نتیجه گیری

این مقاله با دو هدف اصلی یعنی شناسایی شاخص‌های خانواده دوستی در دانشگاه‌ها و دوم، مطالعه تجربه مادر دانشجویان آغاز گردید و در قالب یک تحقیق در دو فاز مطالعاتی ابتدا با مروری بر تجارب چند دانشگاه پیشگام در ایده پردازی و اجرای سیاست‌های دوستدار خانواده، تلاش کرد شاخص‌های خانواده دوستی یک دانشگاه ایده آل را جمع و صورتبندی کند. در مرحله دوم با مطالعه کیفی و مصاحبه یا مادر دانشجویان، به فهم تجربه آنها از دانشگاه در نسبت با خانواده دوستی پرداخت.

یافته‌های مطالعه در مرحله اول این تحقیق نشان می‌دهد که شاخص‌های مطرح شده در سیاست‌گذاری دانشگاه‌های دوستدار خانواده، از نظر موضوعی در سه سطح قابل بررسی هستند: برخی از این شاخص‌ها ناظر به زنان‌اند، برخی دیگر بر خانواده تمرکز و گروهی نیز به مفاهیم کلی‌تر مرتبط با جنسیت تمرکز دارند. بخشی از این اقدامات، مشخصاً با نیازهای زیستی و اجتماعی زنان، به‌ویژه در نقش مادری، مرتبط هستند و در قالب اقداماتی مانند مرخصی زایمان، اتاق‌های شیردهی، یا حمایت‌های دوران بارداری، عمدتاً بر اساس پیش‌فرض نقش مراقبتی زنان طراحی شده‌اند و تمرکزشان بر تسهیل تحصیل یا اشتغال زنان در کنار ایفای نقش مادری است. از این‌رو، این شاخص‌ها بیش از آنکه به خانواده یا جنسیت به معنای گسترده اشاره داشته باشند، مستقیماً ناظر به زنان و نقش‌های جنسیتی آنها هستند. هرچند که در این میان، شاخص‌هایی نیز وجود دارند که بر تسهیل زندگی خانوادگی برای کلیه اعضای دانشگاه، اعم از دانشجویان، کارکنان و اعضای هیأت علمی تمرکز دارند و فقط مختص به دانشجویان نیستند. اقداماتی مانند ارائه خدمات مراقبت از کودک، مشاوره‌های خانواده‌محور، تأمین مسکن مناسب برای خانواده‌ها، یا تسهیلاتی برای فرزندان دانشجویان و کارکنان که صرفاً بر جنسیت خاصی متمرکز نیستند و هدفشان، بهبود وضعیت تعادل میان نقش‌های شغلی و خانوادگی برای همه افراد است.

در سطح سوم، برخی از شاخص‌ها و اقدامات موجود در دانشگاه‌های دوستدار خانواده، به گفتمان کلی‌تری درباره جنسیت و عدالت جنسیتی تعلق دارند. برای نمونه، ایجاد فضاهای بی



توجه به جنسیت در سرویس‌های بهداشتی، طراحی برنامه‌های منعطف آموزشی برای والدین، یا فراهم‌سازی شرایط مشارکت مردان در نقش‌های مراقبتی، از جمله مواردی هستند که در راستای بازتعریف نقش‌های جنسیتی و برهم‌زدن هنجارهای سنتی در دانشگاه‌ها ارائه شده‌اند. این اقدامات، بیش از آنکه به طور خاص ناظر به زنان یا نهاد خانواده باشند، تلاش دارند تا ساختارهای دانشگاهی را به سمت عدالت جنسیتی، شمول و انعطاف‌پذیری سوق دهند.

در پاسخ به سؤال دوم این مقاله باید گفت که حمایت‌های ارائه‌شده از سوی دانشگاه‌ها در راستای سیاست‌های خانواده‌دوستی بیشتر حول محور مادر-دانشجو‌ها متمرکز است و این حمایت‌ها، با وجود اهمیت‌شان، اغلب ناکافی، پراکنده و غیراستاندارد هستند. اقدامات عمدتاً در سطح تسهیل نقش مادری زنان تعریف شده‌اند و کمتر به ساختار خانواده یا رویکرد جامع‌تری نسبت به جنسیت پرداخته‌اند. مرخصی بارداری و زایمان، به‌عنوان اصلی‌ترین و بعضاً تنها حمایت مؤثر، در تمامی دانشگاه‌ها ارائه می‌شود، ولی اجرای آن یکدست نیست و در برخی موارد برخلاف ضوابط قانونی عمل می‌شود. از سوی دیگر، تمایل برخی مادران به عدم استفاده از این مرخصی نیز نشان می‌دهد که این سیاست به تنهایی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای متنوع آنان باشد.

همچنین نسبت به آموزش از راه دور و تحصیل مجازی که پس از دوران بحرانی کرونا در دانشگاه‌ها تعبیه و زیرساخت‌های آن ایجاد شد و می‌توانست به عنوان ابزاری مهم در کاهش فشارهای مادران دانشجو‌ها و به طور کلی دانشجویان والد، به کار گرفته شود، رویکردی دو گانه وجود دارد و هنوز دانشگاه‌ها فاقد ابزارها و استانداردهای لازم برای اعتباربخشی به این نوع از آموزش هستند و شکل محدود، غیررسمی و غیر نظام‌مند اجرا می‌شود و بیشتر به تلاش فردی دانشجو و تعامل مستقیم او با اساتید بستگی دارد. حال آنکه تلاش‌های فردی دانشجویان در همه مواقع هم راهگشا نیست و به رسمیت شناخته نمی‌شود و اساتید در این شرایط با دوراهی همراهی یا مقاومت در برابر حقوق دانشجویان مواجهند و از آنجا که ساختارهای پشتیبانی در دانشگاه‌ها از پیش تعریف‌شده و سیستماتیک نیستند، برخی از اساتید از همراهی با مادران دانشجو خودداری می‌کنند و این موجب ایجاد تردید و سردرگمی بیشتر در بین دانشجویان مادر می‌شود.

در بحث برنامه‌ریزی درسی نیز، انعطاف لازم برای سازگاری با شرایط زندگی مادران دانشجو وجود ندارد و اکثر شرکت‌کنندگان از تراکم زمانی و عدم توجه به وضعیت خاص‌شان گلایه‌مند بودند. ایجاد مهدکودک در فضای دانشگاه، که یکی از حمایت‌های مهم محسوب می‌شود، تنها در موارد محدودی اجرا شده و در همین موارد نیز به علت هزینه‌های بالا یا برنامه‌ریزی نامناسب، چندان مؤثر نبوده است. ایجاد فضای مادر و کودک نیز گرچه قدمی مثبت محسوب می‌شود، ولی هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد و امکانات آن ناکافی است.

از سوی دیگر، دانشگاه‌ها معمولاً سیاست‌های غیرمنعطفی را در این زمینه پیش می‌گیرند و این موضوع می‌تواند تأثیر منفی بر کیفیت تحصیل و تجربه مادر-دانشجوها بگذارد. عدم وجود زیرساخت‌های مناسب، مانند فضای مهدکودک با برنامه‌های منعطف یا عدم فراهم بودن امکان تحصیل مجازی مناسب، به این مسأله دامن می‌زند. همچنین، بیشتر بار این مسائل به دوش خود مادر دانشجو است و شرایط برای آنها به‌طور طبیعی از آنچه که در سیاست‌های دوستدار خانواده از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود، فاصله دارد.

یکی از نکات اساسی در تحلیل یافته‌های این مقاله، ضرورت توجه به بستر فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران و جایگاه زنان در ساختار خانواده است. در فرهنگ ایرانی و بر پایه آموزه‌های اسلامی و آنچه در سیاست‌های کلان و بالادستی مورد تأکید است، نقش مادری، جایگاهی والا و ارزشمند دارد. افزون بر این، روند رو به رشد سالمندی جمعیت، لزوم تسهیل فرزندآوری و به تبع آن توجه به چالش‌ها و معضلات زنان به مثابه مادر را به یکی از اولویت‌های راهبردی تبدیل کرده است. با این حال، نمی‌توان انتظار داشت زنان از نقش‌آفرینی اجتماعی و تلاش برای توسعه فردی و اجتماعی خود چشم‌پوشی کنند یا فرصت‌هایی مانند تحصیل و اشتغال را، با توجه به تلاش‌های مستمرشان در دهه‌های اخیر (افزایش سطح تحصیلات - نرخ اشتغال) برای ارتقای موقعیت اجتماعی، نادیده بگیرند یا به تعویق اندازند. در چنین شرایطی، مسئولیت سیاست‌گذاران در طراحی و اجرای راهبردهای مؤثر دوچندان است؛ به‌ویژه در بازتعریف مأموریت نهادهایی چون دانشگاه که با هم‌زمانی اوج ایفای نقش‌های



اجتماعی و خانوادگی همراه است، به گونه‌ای که زمینه‌ساز تحقق هم‌زمان توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی زنان با ایفای نقش مادری آن‌ها باشد. پژوهش‌های سال‌های اخیر نیز بر این نکته تأکید دارند که فرایند آموزش، دیگر صرفاً سازوکاری برای انتقال دانش نیست، بلکه بستری است که می‌تواند با بازآرایی روابط دانایی، بر زندگی اجتماعی و فرهنگی و بازتعریف نقش‌های جنسیتی تأثیر بگذارد (حسینی و سخایی، ۲۰۲۵). در بخش تجارب جهانی و توجه به سیاست‌های دانشگاه‌های دوستدار خانواده (جدول شماره ۲) نیز نشان داده شد که چطور جهت‌گیری، تمرکز و سیاست‌های جامعه، نهادها و سازمان‌هایش، با چرخش و همزمانی نقش‌های زنان در راستای اهمیت و مرکزیت خانواده، مورد بازبینی و بازاندیشی قرار می‌دهند.

به بیان دیگر، دانشگاه، نهادی هنجارفروست است و همانطور که کشاورز (۱۴۰۲) نیز در تحقیقش نشان داده، می‌تواند برای بسیاری از دانشجویان فضایی به جهت رشد فکری، فرهنگی و اجتماعی فراهم کند و در راستای تحول در نگرش‌های جنسیتی قرار گیرد. با این حال، تجربه مادر-دانشجویان در تحقیق حاضر، پیچیده‌تر و همراه با چالش‌های مانند تعارض نقش‌های مادری-تحصیلی و کمبود حمایت‌های ساختاری بود و نشان داد سیاست‌های فعلی عمدتاً بر نقش‌های مراقبتی زنان متمرکزند و کمتر نگاهی جامع به خانواده و جنسیت دارند. از این‌رو، شکل‌گیری دانشگاه دوستدار خانواده مستلزم بازنگری در سیاست‌ها و طراحی حمایت‌هایی عادلانه‌تر برای همه والدین، به‌ویژه مادر-دانشجویان است.

در این راستا، توجه به مفهوم «حساسیت جنسیتی» در سیاست‌گذاری اجتماعی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چراکه بر ضرورت درک تفاوت‌های جنسیتی در نقش‌ها و نیازهای ذی‌نفعان تأکید می‌کند. با این حال، نحوه تبیین و به‌کارگیری این مفهوم در طراحی و اجرای سیاست‌ها نیز تعیین‌کننده است؛ چراکه در صورت بی‌توجهی به ساختارهای قدرت و نابرابری‌های نهادی، چنین سیاست‌هایی ممکن است نه تنها به کاهش تبعیض، بلکه به تداوم و بازتولید نابرابری‌های جنسیتی منجر شوند. بنابراین، اگر دانشگاه بخواهد به فضایی خانواده‌دوست و عادلانه تبدیل شود، ضروری است که

سیاست‌های موسوم به «دوستدار خانواده» از سطح صرفاً خدماتی فراتر رفته و با بازنگری در ساختارهای سازمانی، معیارهای ارزیابی و ارتقاء شغلی، و فرهنگ نهادی، به جنسیت نه به‌عنوان متغیری فرعی، بلکه به‌مثابه مؤلفه‌ای بنیادی و تقاطعی در سیاست‌گذاری نگریسته شود.

در نهایت، با توجه به یافته‌های این تحقیق، می‌توان گفت که علی‌رغم تلاش‌های صورت‌گرفته در برخی دانشگاه‌ها برای حمایت از مادران دانشجو و ارائه تسهیلاتی برای تسهیل تعادل میان نقش‌های تحصیلی و مادری، این حمایت‌ها هنوز در مراحل ابتدایی و پراکنده قرار دارند و نیاز به تغییرات ساختاری و فرهنگ‌سازی گسترده‌تری دارند. برای تحقق واقعی سیاست‌های خانواده‌دوستی در دانشگاه‌ها، لازم است که ساختارهای قانونی و حمایتی مشخص و انعطاف‌پذیر برای تمامی دانشجویان والد، به ویژه مادران، طراحی و اجرایی شود. البته باید توجه داشت که سیاست‌های آموزشی زمانی می‌توانند در جهت توانمندسازی واقعی عمل کنند که از سطح تسهیلات و حمایت‌های موردی فراتر رفته و در قالب رویکردی نهادی و عدالت‌محور در ساختار آموزش عالی نهادینه شوند (خدابین و ارسلائی، ۲۰۲۵). نکته پایانی اینکه، دانشگاه، یک نهاد هنجارفرست است و نقش کلیدی در شکل‌دهی به ارزش‌ها و الگوهای رفتاری اجتماعی ایفا می‌کند و از این رو باید در سیاست‌گذاری‌های خود هم‌زمان به دو اصل پایبند باشد: از یک‌سو، تعهد به خانواده‌دوستی و حمایت از موقعیت‌های متکثر دانشجویان، از جمله گروه مادر-دانشجویان، و از سوی دیگر، دفاع از معیارهای علمی و حفظ کیفیت آموزشی. این توازن، ضامن اعتبار نهاد دانشگاه و نیز تضمین‌کننده عدالت در دسترسی به آموزش عالی معنادار و مبتنی بر شایستگی است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.

باللی، اسماعیل؛ محبی، سیده فاطمه؛ و حسینی، شیماسادات (۱۳۹۶). واکاوی کیفی چالش‌ها و ایفای هم‌زمان نقش‌های دانشجویی و خانوادگی. مطالعات راهبردی زنان، ۱۹(۷۵)، ۳۲-۶۳

<https://doi.org/10.22095/jwss.2017.51744>.

پورخزایی، سعیده؛ مهران، گلنار؛ احمدی، پروین؛ و عدلی، فریبا (۱۴۰۲). مناسبات نظام آموزش عالی و جنسیت: تجربه زیسته در دانشگاه تک‌جنسیتی الزهرا. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی،

۱۵(۴)، ۱۶۹-۱۴۵. <https://doi.org/10.22035/isih.2023.5172.4941>

تاج‌مزنانی، علی‌اکبر؛ و ابراهیمی، مریم (۱۴۰۰). تحلیل جنسیتی سیاست‌گذاری آموزش در ایران پس‌انقلاب. پژوهش‌نامه زنان، ۱۲(۳۸)، ۴۱-۷۲. <https://doi.org/10.30465/ws.2021.29640.2923>

رجبی، غلامرضا؛ سیاح طرف‌زاده، ندا؛ و تقی‌پور، منوچهر (۱۳۹۶). بررسی پایایی و روایی مقیاس تعارض کار-خانواده-تحصیل در دانشجویان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴(۲۶)، ۱۰۲-۸۵.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3236>

رستگار خالد، امیر (۱۳۸۵). خانواده، کار، جنسیت. تهران: روابط عمومی شورای فرهنگی-اجتماعی زنان.

ساعدموچشی، لطف‌اله؛ و عزیز، نعمت‌اله (۱۳۹۹). تحلیل ابعاد کمی و کیفی سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی ایرانی-سیاست‌های راهبردی و کسب‌وکار. <https://doi.org/10.30507/jmsp.2020.102393>

<https://doi.org/10.30507/jmsp.2020.102393>

شیربگی، ناصر؛ و عبدالله‌زاده، نسیم (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران. سیاست‌گذاری عمومی، ۶(۲)، ۲۰۰-۱۷۹. <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77619>

عبدالله‌آبادی، فهیمه؛ غفاری، مجید؛ و نادری، حبیب‌الله (۱۳۹۸). حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، تعارضات نقش کار-خانواده-تحصیل و فرسودگی تحصیلی در زنان. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۴۰)، ۱۸۲-۱۵۵.

کشاوری، خدیجه (۱۴۰۲). مناسبات جنسیتی در ذهنیت دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۳)، ۱۶۳-۱۳۷. <https://doi.org/10.22035/jous.2023.5002.1026>

<https://doi.org/10.22035/jous.2023.5002.1026>

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۴۰۳، ۱۱ تیر). افزایش زنان دانشجوی/تحصیل ۶۳ درصد دانشجویان در مقطع کارشناسی. برگرفت از <https://irphe.ac.ir/content/5023/140304111>

<https://irphe.ac.ir/content/5023/140304111>

نظامی، مینا؛ حاج‌حسینی، منصوره؛ و فریدونی، سمیه (۱۴۰۳). یادگیری تحول‌آفرین و بازسازی هویت: مطالعه پدیدارشناختی دانشجویان مادران ایرانی. پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری، ۳(۱)، ۱۳۳-۱۵۰.

<https://doi.org/10.22077/qrebs.2024.8049.1056>

ودادهیر، ابوعلی (۱۳۸۱). زنان و آموزش عالی: تکوین هویتی نوین برای زنان در آموزش عالی ایران. مطالعات راهبردی زنان، ۱۵(۵).





- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Carlner, J., & Everall, K. (2019). Playtime at Robarts Library: Opening a family-friendly study space at the University of Toronto. *College & Research Libraries News*, 80(2), 100. <https://doi.org/10.5860/crln.80.2.100>
- Casper, W. J., Harris, C. M., Taylor-Bianco, A., & Wayne, J. H. (2011). Work-family conflict, perceived supervisor support and organizational commitment among Brazilian professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 640-652. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.011>
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. University of California Press.
- Cohen-Miller, A. S., Sagitova, R., Ogay, S., Tselenko, Y., Shakhmanova, A., & Saburova, A. (2018). What is a family-friendly university campus? A pilot study to develop student research and provide practical results. *American Journal of Qualitative Research*, 2(2), 103-119.
- Collins, P. H. (1994). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). American Psychological Association.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Source of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.2307/258214>
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352>
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.19379625>
- Hosseini, S. H., & Sakhaei, S. (2025). Educating intelligence, producing power: Iranian sociologists on AI, knowledge production, and global hierarchies. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4).
- Karlsruhe Institute of Technology. (n.d.). *Family services at KIT*. KIT Family Portal. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.familienportal.kit.edu/english/430.php>
- Khodabin, M., & Arsalani, A. (2025). Artificial intelligence literacy as national strategy: A systematic review of policy, equity, and capacity building across the Global South. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 887-921. <https://doi.org/10.22059/wsps.2025.396408.1529>
- Kruvelis, M. (2017, June 12). *Building family-friendly campuses: Strategies to promote college success among student parents*. Beyond the Margins: Meeting the Needs of Underserved Students.
- Kuleshova, A. (2015), Dilemmas of Modern Motherhood (Based on Research in Russia). *Economics and Sociology*, 8(4), 110-121. https://doi.org/10.14254/2071_789X.2015/8-4/8

- Rich, A. (1976). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. W. W. Norton & Company.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Beacon Press.
- Sallee, M. W. (2013). Gender Norms and Institutional Culture: The Family-Friendly Versus the Father-Friendly University. *The Journal of Higher Education*, 84(3), 363-396. <https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777293>
- Strazdins, L., Shipley, M., & Broom, D. (2007). What does family-friendly really mean? Wellbeing, time, and the quality of parents' jobs. *Australian Bulletin of Labour*, 33(2), 202-225.
- Toosi, R., & Sajjadi, M. (2025). A survey examination of psychological support in the workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2025.396165.1167>
- UNICEF. (2019). *Family-family-friendly workplaces Policies and Practices to Advance Decent Work in Global Supply Chains*. Available in: <https://www.unicef.org/media/85516/file/UNICEF%20UNGC%20family%20friendly%20workplaces.pdf>
- UNICEF. (2020). *Family-friendly policies handbook for business*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. Retrieved from <https://www.unicef.org/early-childhood-development/family-friendly-policies>
- University of Arizona. (n.d.). *Family spaces*. Life & Work. Retrieved April 18, 2025, from <https://lifework.arizona.edu/family-spaces>
- University of Idaho. (n.d.). *Family-friendly services*. University of Idaho, College of Law. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.uidaho.edu/law/moscow-boise/moscow/family>
- University of Stuttgart. (n.d.). *Family-friendly university*. University of Stuttgart. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.uni-stuttgart.de/en/university/profile/family-friendly/>





مقاله پژوهشی

تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار در شهر تهران

نگین قاری^{۱*}، فریبا سیدان^۲، مسعود زمانی مقدم^۳

^۱ دانشجوی دکتری رفاه اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

^۲ استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

^۳ استادیار جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

چکیده

با وجود گسترش چشمگیر حضور زنان در نظام آموزش عالی ایران، بخش بزرگی از آنان پس از فراغت از تحصیل به ایفای نقش خانه‌داری می‌پردازند. از این رو، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که کسب تحصیلات دانشگاهی چه تأثیری بر کیفیت زندگی زنان خانه‌دار دارد. لذا هدف اصلی این پژوهش، تحلیل علی این تأثیر و مقایسه کیفیت زندگی در دو گروه زنان متأهل خانه‌دار برخوردار و غیربرخوردار از تحصیلات دانشگاهی در شهر تهران است. این پژوهش با اتکا بر نظریه‌های کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت، سرمایه اجتماعی و رابطه تحصیلات با توانمندسازی و شکل‌گیری انتظارات طراحی شد. پژوهش حاضر با روش پیمایش و ابزار پرسشنامه بر روی نمونه‌ای ۴۰۰ نفری از زنان ۲۵ تا ۵۹ ساله خانه‌دار در شهر تهران انجام شد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردیدند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های مقایسه میانگین‌ها و مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار ایموس استفاده شد. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که تحصیلات دانشگاهی اثری مستقیم و منفی ($\beta = -.175$) بر کیفیت زندگی دارد، اما اثر غیرمستقیم آن از طریق متغیرهای واسطه‌ای، مثبت و قابل توجه ($\beta = .32$) است؛ در نتیجه، اثر کلی تحصیلات بر کیفیت زندگی مثبت ($\beta = .145$) ارزیابی شد. این تأثیر مثبت زمانی محقق می‌شود که تحصیلات به افزایش قدرت تصمیم‌گیری در خانواده، سرمایه اجتماعی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی منجر گردد. همچنین نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها نشان داد که میانگین کیفیت زندگی در گروه زنان برخوردار از تحصیلات دانشگاهی ($84/14$) به‌شکل معناداری بالاتر از گروه دیگر ($80/41$) است. یافته‌ها بیانگر آن است که تحصیلات دانشگاهی به‌خودی‌خود، به‌دلیل افزایش انتظارات برآورده نشده، می‌تواند بر کیفیت زندگی اثر منفی بگذارد، اما اگر به توانمندسازی واقعی زن در خانواده و اجتماع منجر شود، به عامل مؤثری در ارتقای آن تبدیل می‌گردد.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵

واژگان کلیدی:

کیفیت زندگی
تحصیلات دانشگاهی
زنان خانه‌دار
سرمایه اجتماعی
پایگاه اجتماعی-اقتصادی

* نویسنده مسئول

neginghari2022@ut.ac.ir ✉

۹۸۹۱۲۵۹۶۴۵۷۲ ☎

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

قاری، نگین؛ سیدان، فریبا؛ و زمانی مقدم، مسعود (۱۴۰۳). تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار در شهر تهران. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۱۹۴-۱۷۱.

doi: 10.22035/jous.2024.5501.1102

JRL: https://www.jous.ir/article_543.html



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند. دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کامانز CC BY 4.0 آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، جامعه ایران دستخوش تحولات بنیادینی در عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و آموزشی شده است (صادقی، ۱۴۰۱، ۵). یکی از جلوه‌های برجسته این دگرگونی‌ها، رشد چشمگیر حضور زنان در نظام آموزش عالی است؛ به گونه‌ای که در سه دهه گذشته، آمارهای رسمی از افزایش مستمر نسبت ورود زنان به دانشگاه‌ها حکایت دارد. از سال ۱۳۹۶ به بعد، در بسیاری از مقاطع تحصیلی، شمار دانشجویان زن از مردان پیشی گرفته است (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴۰۱). این تحول، از یک سو بیانگر گسترش فرصت‌های آموزشی برای زنان است، و از سوی دیگر، با پرسش‌ها و چالش‌های جدیدی درباره نسبت تحصیلات، اشتغال و کیفیت زندگی آنان گره خورده است. با وجود این رشد آموزشی، بخش بزرگی از زنان تحصیل کرده پس از فراغت از تحصیل، جذب بازار کار نمی‌شوند و به دلایل گوناگون از مشارکت اقتصادی بازمی‌مانند. بررسی داده‌های آماری این شکاف عمیق میان آموزش و اشتغال را به وضوح نشان می‌دهد. مطابق سرشماری سال ۱۳۹۵، در حالی که نزدیک به ۶/۵ میلیون زن در کشور دارای تحصیلات دانشگاهی اند، اما کمتر از ۱/۶ میلیون نفر از آنان در بازار کار شاغل اند؛ به عبارت دیگر، بیش از ۴ میلیون زن تحصیل کرده از نظر اقتصادی غیرفعال محسوب می‌شوند که بخش عمده‌ای از آنان را زنان خانه‌دار تشکیل می‌دهند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). این آمار با گزارش‌های جدیدتر نیز تأیید می‌شود؛ چنان‌که در سال ۱۴۰۱، سهم زنان دانش‌آموخته دانشگاهی از جمعیت شاغل کشور تنها ۷/۸ درصد بوده است (دفتر جمعیت، نیروی کار و اقتصاد خانوار، ۱۴۰۱). این شکاف بزرگ میان افزایش سطح تحصیلات و کاهش فرصت‌های اشتغال، بیانگر شکل‌گیری یک گروه اجتماعی وسیع و روبه‌رشد از «زنان تحصیل کرده خانه‌دار» است که شرایط و کیفیت زندگی آن‌ها نیازمند مطالعات دقیق علمی است. از سوی دیگر، تحصیلات دانشگاهی تنها ابزاری برای اشتغال نیست، بلکه نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت، کنشگری اجتماعی و تحول در نگرش‌ها ایفا می‌کند (فریدونی، ۱۴۰۲، ۱۰۳-۱۰۲؛ طیبی‌نیا و رحمانی، ۱۳۹۵، ۱۲۴). در نتیجه، زنان تحصیل کرده حتی اگر شاغل



نباشند، در معرض تغییراتی جدی در سبک زندگی، انتظارات و ادراک از کیفیت زندگی قرار می‌گیرند. در حالی که اغلب پژوهش‌های پیشین در ایران بر مقایسه کیفیت زندگی زنان شاغل و خانه‌دار متمرکز بوده‌اند، این مطالعه با تمرکز ویژه بر گروه زنان خانه‌دار به شکلی نوآورانه به مقایسه دو زیرگروه دارای تحصیلات دانشگاهی و فاقد آن می‌پردازد. این رویکرد به ما اجازه می‌دهد تا تأثیر خالص تحصیلات را مستقل از متغیرهایی مانند درآمد شغلی، بر کیفیت زندگی زنان بررسی کنیم.

در سطح جهانی، پژوهش‌هایی به بررسی ارتباط میان آموزش عالی، توانمندی و کیفیت زندگی زنان پرداخته‌اند (جاود و همکاران، ۲۰۱۶؛ پوتاوی و همکاران، ۲۰۱۴) و نشان داده‌اند که تحصیلات دانشگاهی می‌تواند موجب افزایش حضور مؤثر زنان در عرصه‌های گوناگون شود. اما در ایران، تمرکز بیشتر پژوهش‌ها بر مقایسه زنان شاغل و خانه‌دار یا بررسی کیفیت زندگی گروه‌های متنوع زنان بوده است (زنجان‌ی و بیات، ۱۳۸۹؛ طلوع‌مهر، ۱۳۹۱؛ بخارایی و شربتیان، ۱۳۹۳)، و کمتر به بررسی کیفیت زندگی خانه‌دار تحصیل‌کرده به‌عنوان یک گروه خاص پرداخته شده است. امروزه کیفیت زندگی به‌عنوان عنصری کلیدی در سیاست‌گذاری و بررسی سیاست‌های حوزه عمومی مورد بحث قرار می‌گیرد و ضروری است تا بین برنامه‌ها به‌عنوان ابزار و ارتقای کیفیت زندگی به‌عنوان هدف، تطابق وجود داشته باشد (پسران رزاق، ۱۴۰۱، ۹). از این‌رو، با توجه به افزایش روزافزون شمار زنان تحصیل‌کرده‌ای که به دلایل گوناگون خانه‌دار باقی می‌مانند، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است: زنان خانه‌داری که دارای تحصیلات دانشگاهی‌اند، از نظر ادراک فردی خودشان، دارای چه سطحی از کیفیت زندگی‌اند؟ همچنین، این مطالعه در پی آن است که دریابد سرمایه اجتماعی در دو گروه زنان خانه‌دار دارای تحصیلات دانشگاهی و فاقد آن، چه تفاوتی دارد و آیا این تفاوت به سطوح متفاوتی از کیفیت زندگی انجامیده است؟ در شرایطی که تحصیلات دانشگاهی به یکی از شاخص‌های اصلی رشد فردی و اجتماعی زنان تبدیل شده و هم‌زمان با چالش‌هایی در زمینه اشتغال و مشارکت اقتصادی آنان روبه‌روست، پرداختن به وضعیت کیفیت زندگی این قشر می‌تواند به فهم بهتر از پیامدهای فرهنگی-اجتماعی آموزش عالی برای زنان در ایران کمک کند.



۲. پیشینه پژوهش

مطالعات انجام شده درباره تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان، به ویژه زنان خانه‌دار، پراکنده بوده و از انسجام تحلیلی کافی برخوردار نیستند. این بخش با مرور انتقادی پژوهش‌های داخلی و خارجی، خلأهای موجود را شناسایی کرده و جایگاه تحقیق حاضر را در پر کردن این خلأها مشخص می‌کند.

پژوهش‌های داخلی عمدتاً کیفیت زندگی زنان را در دو گروه شاغل و خانه‌دار بررسی کرده‌اند و تحصیلات اغلب به‌عنوان متغیری زمینه‌ای در نظر گرفته شده است. زنجانی و بیات (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای در مشهد نشان دادند که زنان با تحصیلات بالاتر در بعد نشاط کیفیت زندگی بهتری دارند، اما این مطالعه تفاوت میان زنان خانه‌دار برخوردار و غیربرخوردار از تحصیلات دانشگاهی را بررسی نکرده است.

طلوع مهر (۱۳۹۱) در تبریز دریافت که تحصیلات در زنان خانه‌دار با بهبود عملکرد جسمانی، کاهش درد جسمانی و افزایش نشاط مرتبط است، اما این پژوهش نیز به‌طور خاص بر زنان خانه‌دار تحصیل کرده تمرکز نداشته و متغیرهای واسطه‌ای مانند سرمایه اجتماعی یا قدرت تصمیم‌گیری را در نظر نگرفته است.

بخارایی و شربتیان (۱۳۹۳) در مشهد، تحصیلات را به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی زنان شناسایی کردند، اما تحلیل آن‌ها فاقد تفکیک گروه‌های خاص مانند زنان خانه‌دار تحصیل کرده بود.

حسینی‌امین و همکاران (۱۳۹۵) و غفاری و شیرعلی (۱۳۹۷) نیز ارتباط مثبت تحصیلات با کیفیت زندگی را تأیید کردند، اما این مطالعات به‌طور کلی بر جمعیت شهری تهران متمرکز بودند و زنان خانه‌دار به‌عنوان گروهی خاص مورد توجه قرار نگرفتند. رضائی و آقابراری (۱۴۰۲) در دیواندره نشان دادند که زنان با تحصیلات بالاتر کیفیت زندگی بهتری دارند، اما این مطالعه نیز به متغیرهای واسطه‌ای مانند سرمایه اجتماعی یا قدرت تصمیم‌گیری توجهی نداشت.

آقاسی و روح‌الامین (۱۴۰۲) در مطالعه‌ای کیفی در مورد دختران دانشجو دریافتند که تحصیلات دانشگاهی به تحولات هویتی مانند فردگرایی، مساوات‌خواهی و



بازسازی نگرش به ازدواج منجر می‌شود که می‌تواند انتظارات زنان از زندگی و ادراک آن‌ها از کیفیت زندگی را تحت تأثیر قرار دهد. با این حال، این مطالعه به‌طور خاص بر زنان خانه‌دار متمرکز نبود. نقد اصلی بر این مطالعات، فقدان تمرکز خاص بر زنان خانه‌دار تحصیل کرده و عدم بررسی متغیرهای واسطه‌ای نظیر سرمایه اجتماعی و قدرت تصمیم‌گیری است. همچنین، بیشتر این پژوهش‌ها به تحلیل‌های توصیفی محدود شده و از مدل‌سازی‌های پیشرفته مانند معادلات ساختاری برای بررسی روابط پیچیده میان متغیرها استفاده نکرده‌اند.

در سطح بین‌المللی، پژوهش‌ها نتایج متناقضی درباره تأثیر تحصیلات بر کیفیت زندگی ارائه داده‌اند. دین‌وایدی^۱ (۲۰۱۰) نشان داد که تحصیلات بالاتر به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر بیماری‌های جسمی و روانی عمل می‌کند، اما این مطالعه به‌طور خاص بر زنان خانه‌دار تمرکز نداشت.

جاود و همکاران^۲ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بر زنان مسلمان خانه‌دار در هند دریافتند که تحصیلات دانشگاهی با بهبود ابعاد جسمانی، روانی و اجتماعی کیفیت زندگی مرتبط است، اما این پژوهش، متغیرهای واسطه‌ای مانند سرمایه اجتماعی را بررسی نکرد و از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی استفاده کرد که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. اورئوپولوس و سالوانس^۳ (۲۰۱۱) نشان دادند که تحصیلات، موفقیت در ازدواج و سلامت را بهبود می‌بخشد، اما این مطالعه نیز به‌طور خاص زنان خانه‌دار را مورد توجه قرار نداد. کریستوفرسن^۴ (۲۰۱۸) در استرالیا دریافت که تحصیلات بالاتر با افزایش انتظارات همراه است و اگر این انتظارات برآورده نشود، ممکن است تأثیری خنثی یا حتی منفی بر کیفیت زندگی داشته باشد.

پوتاوی و همکاران^۵ (۲۰۱۴) با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان دادند که تأثیر مستقیم تحصیلات بر کیفیت زندگی منفی است، اما تأثیر غیرمستقیم آن از طریق

1. Dinwiddie
2. Javed, et al.
3. Oreopoulos & Salvanes
4. Kristoffersen
5. Powdthavee, et al.



متغیرهایی مانند درآمد و سلامت مثبت و قابل توجه است، اما مطالعه پوتاوی به طور خاص بر زنان خانه‌دار تمرکز نداشت. یافته‌های حسینی، نصرتی و تمزایی (۲۰۲۵) نیز نشان داد که آموزش و ارتقای سواد رسانه‌ای، از طریق افزایش آگاهی و شکل‌دهی سبک زندگی سالم‌تر، موجب بهبود سلامت روانی و اجتماعی خانواده‌ها می‌شود. این الگو نشان می‌دهد که تأثیر آموزش بر کیفیت زندگی اغلب از مسیرهای میانجی چون تغییر نگرش، رفتارهای سالم و سرمایه فرهنگی تحقق می‌یابد. بررسی مطالعات خارجی نشان می‌دهد که اگرچه برخی پژوهش‌ها تأثیر تحصیلات بر کیفیت زندگی را بررسی کرده‌اند، اما تمرکز بر زنان خانه‌دار تحصیل کرده به‌ندرت دیده می‌شود. علاوه بر این، بیشتر این مطالعات به بررسی متغیرهای واسطه‌ای مانند سرمایه اجتماعی یا قدرت تصمیم‌گیری توجه کافی نداشته‌اند و کمتر از مدل‌سازی‌های پیچیده برای تحلیل روابط چندمتغیره استفاده کرده‌اند.

جمع‌بندی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که مطالعه تأثیر آموزش عالی بر کیفیت زندگی به‌ویژه در میان زنان خانه‌دار، پژوهش جدیدی است که پژوهشگران داخلی، چندان به آن نپرداخته‌اند. البته تعداد اندکی در کنار بررسی کیفیت زندگی در گزارش نتایج خود به سطوح مختلف تحصیلی و ارتباط آن با کیفیت زندگی اقشار مختلف مردم از جمله زنان خانه‌دار اشاره کرده‌اند، اما پژوهش حاضر از نظر تمرکز مستقیم بر متغیر تحصیلات دانشگاهی و انتخاب جمعیت آماری که تفکیک‌کننده زنان خانه‌دار برخوردار و نابرخوردار از تحصیلات دانشگاهی است؛ پژوهشی جدید محسوب می‌شود. در بیش‌تر مطالعات پیشین، یافته‌ها حاکی از آن است که تحصیلات با کیفیت زندگی رابطه معناداری داشته و با افزایش تحصیلات، کیفیت زندگی نیز افزایش یافته است، ولی در این دسته مطالعات، تفکیکی میان زنان خانه‌دار با تحصیلات دانشگاهی و فاقد آن صورت نگرفته است و زنان مورد مطالعه از گروه‌های مختلف شامل زنان خانه‌دار، شاغل و با طیفی گوناگون در نوع شغل و سطح درآمد بوده‌اند و بررسی تأثیر میزان تحصیلات به‌ویژه تحصیلات دانشگاهی در این زنان به‌صورت یک متغیر مستقل اهمیت خود را نشان نداده است. اما در پژوهش حاضر، تأثیر عامل تحصیلات بر



کیفیت زندگی زنان خانه‌دار مدنظر بوده است تا با حذف اثر تحصیلات بر روی شغل و درآمدزایی ناشی از آن، تأثیر بر خورداری از تحصیلات دانشگاهی بر روی کیفیت زندگی زنانی بررسی شود که با میل خود یا جبر بیرونی در خانه مانده‌اند و خانه‌دار محسوب می‌شوند.

۳. مبانی نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر پایه یک مدل مفهومی یکپارچه بنا شده است که رابطه علی میان تحصیلات دانشگاهی و کیفیت زندگی را تبیین می‌کند. این مدل با ادغام چند دیدگاه نظری کلیدی، استدلال می‌کند که تحصیلات دانشگاهی از دو مسیر مجزا و در عین حال مرتبط، بر کیفیت زندگی زنان خانه‌دار تأثیر می‌گذارد. مسیر اول که مبتنی بر دیدگاه‌های مرتبط با هماهنگی میان انتظارات و واقعیت است (برگرفته از نظرات کریستوفر سن، ۲۰۱۸؛ و فریدان، به نقل از: پاری، ۲۰۱۰) بیان می‌کند که تحصیلات به خودی خود با افزایش سطح انتظارات، ممکن است در غیاب تحقق انتظارات (مانند اشتغال) اثر مستقیمی منفی بر رضایت از زندگی داشته باشد. مسیر دوم که از نظریه‌های سرمایه اجتماعی (پاتنام^۱، ۲۰۰۰؛ کلمن^۲، ۱۹۸۸؛ و آپهوف^۳، ۲۰۰۰) و نظریه‌های توانمندسازی زنان (کبیر^۴، ۱۹۹۹) الهام گرفته است، فرض می‌کند که تحصیلات دانشگاهی می‌تواند به صورت غیرمستقیم و از طریق تقویت متغیرهای واسطه‌ای کلیدی مانند سرمایه اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری در خانواده و پایگاه اجتماعی-اقتصادی، تأثیری مثبت و معنادار بر کیفیت زندگی بگذارد. بر این اساس، پژوهش حاضر صرفاً به تعریف مفاهیم نمی‌پردازد بلکه این روابط علی را در قالب یک مدل ساختاری مورد آزمون قرار می‌دهد. در ادامه مبانی نظری هر یک از این مفاهیم اصلی تشریح می‌شود.

1. Putnam
2. Coleman
3. Uphoff
4. Kabeer

کیفیت زندگی: کیفیت زندگی مفهومی چندوجهی است که در رشته‌های مختلف از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و علوم سلامت مورد توجه قرار گرفته است. سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۶) کیفیت زندگی را به‌عنوان ادراک ذهنی فرد از موقعیت خود در زندگی، در چارچوب نظام‌های فرهنگی و ارزشی و در ارتباط با اهداف، انتظارات، استانداردها و دغدغه‌هایش تعریف می‌کند. این تعریف بر چهار بعد اصلی تمرکز دارد: سلامت جسمانی (شامل توانایی انجام فعالیت‌های روزمره و وضعیت جسمانی)، سلامت روانی، روابط اجتماعی (کیفیت تعاملات اجتماعی) و سلامت محیط (دسترسی به منابع محیطی و امنیت). این چارچوب به‌دلیل تأکید بر جنبه‌های ذهنی و انعطاف‌پذیری در زمینه‌های فرهنگی مختلف، برای مطالعه زنان خانه‌دار در ایران مناسب است، زیرا ادراک شخصی از کیفیت زندگی در این گروه تحت تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی قرار دارد.

اسکوینگتون و همکاران^۱ (۲۰۰۴) استدلال می‌کنند که کیفیت زندگی به‌شدت به نگرش‌ها و انتظارات فردی وابسته است و این انتظارات می‌توانند تحت تأثیر تحصیلات و جایگاه اجتماعی تغییر کنند. در همین زمینه، یافته‌های زمانی، حسینی و رحمتیان (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که آموزش، فراتر از نقش انتقال دانش، ابزاری برای رشد شخصی و اجتماعی است؛ به‌گونه‌ای که از طریق افزایش مهارت‌های شناختی، سلامت روان و احساس عاملیت در تصمیم‌گیری، به ارتقای کارآمدی و در نهایت بهبود ادراک ذهنی از کیفیت زندگی منجر می‌شود. این دیدگاه به‌ویژه در مورد زنان خانه‌دار تحصیل‌کرده اهمیت دارد، زیرا تحصیلات ممکن است انتظارات آن‌ها را از زندگی افزایش دهد، اما عدم تحقق این انتظارات (مانند مشارکت اقتصادی) می‌تواند به کاهش رضایت از زندگی منجر شود. بنابراین، در این پژوهش، کیفیت زندگی با استفاده از ابزار استاندارد WHOQOL-BREF سنجیده شده است که امکان ارزیابی ابعاد چهارگانه را به‌صورت نظام‌مند فراهم می‌کند.

سرمایه اجتماعی: سرمایه اجتماعی یکی از مفاهیم محوری در تحلیل‌های جامعه‌شناختی است که به‌عنوان واسطه‌ای کلیدی در رابطه میان تحصیلات و کیفیت زندگی در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. پاتنام (۲۰۰۰) سرمایه اجتماعی را مجموعه‌ای از شبکه‌های

1. Skevington et al.

اجتماعی، اعتماد و هنجارهای متقابل تعریف می‌کند که کنش‌های هماهنگ را تسهیل کرده و کارایی جامعه را افزایش می‌دهند. او تأکید دارد که سرمایه اجتماعی در حوزه سلامت و رفاه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا روابط اجتماعی قوی می‌توانند به بهبود سلامت روانی و جسمانی کمک کنند. کلمن (۱۹۸۸) سرمایه اجتماعی را از منظر کارکردی تعریف کرده و آن را مجموعه‌ای از ساختارهای اجتماعی می‌داند که کنش‌های خاصی را برای افراد یا گروه‌ها تسهیل می‌کنند. او معتقد است که نهادهایی مانند خانواده و سازمان‌های مذهبی می‌توانند سرمایه اجتماعی را تولید کنند، که این امر به ویژه در مورد زنان خانه‌دار که در شبکه‌های خانوادگی و اجتماعی فعالیت می‌کنند، حائز اهمیت است. آپهوف (۲۰۰۰) سرمایه اجتماعی را به دو دسته ساختاری و شناختی تقسیم می‌کند. سرمایه اجتماعی ساختاری شامل نقش‌ها، قوانین، رویه‌ها و شبکه‌های اجتماعی است که الگوهای تعامل اجتماعی را شکل می‌دهند، در حالی که سرمایه اجتماعی شناختی شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها و باورهایی است که همکاری را ترویج می‌کنند. در این پژوهش، سرمایه اجتماعی به دو بعد شناختی (اعتماد و آگاهی) و ساختاری (مشارکت و حمایت) تقسیم شده است. اعتماد، شامل اعتماد شخصی، تعمیم‌یافته و نهادی، به عنوان یک عنصر شناختی کلیدی در نظر گرفته شده است، زیرا به گفته پاتنام، اعتماد هسته اصلی سرمایه اجتماعی است. آگاهی، براساس تعریف افه و فوش^۱ (۲۰۰۲)، به عنوان حساسیت و علاقه‌مندی به مسائل اجتماعی و سیاسی، پیش شرطی برای مسئولیت مدنی و کنشگری اجتماعی است. مشارکت و حمایت اجتماعی نیز به عنوان مؤلفه‌های ساختاری، به ترتیب از نظریه‌های پاتنام و کلمن استخراج شده‌اند و نشان‌دهنده تعاملات فعال و پشتیبانی‌های مادی و عاطفی در شبکه‌های اجتماعی هستند.

تحصیلات دانشگاهی: تحصیلات دانشگاهی به عنوان یک متغیر مستقل اصلی در این پژوهش، نه تنها به عنوان ابزاری برای کسب دانش، بلکه به عنوان عاملی برای تحول هویت، افزایش توانمندی‌ها و گسترش شبکه‌های اجتماعی در نظر گرفته شده است. هانگ و همکاران^۲ (۲۰۰۹) در یک فرا-تحلیل نشان دادند که تحصیلات با افزایش سرمایه اجتماعی، به ویژه در ابعاد اعتماد و مشارکت، رابطه معناداری دارد. این امر

1. Offe and Fuchs
2. Huang



می‌تواند از طریق ایجاد شبکه‌های اجتماعی گسترده‌تر و تقویت مهارت‌های ارتباطی رخ دهد. تحصیلات دانشگاهی به‌عنوان یک متغیر مستقل، نه تنها دانش و مهارت‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه انتظارات و توقعات زنان را از زندگی تغییر می‌دهد (کریستوفرسن، ۲۰۱۸). با این حال، در صورتی که این انتظارات به دلیل محدودیت‌های اجتماعی یا اقتصادی (مانند خانه‌داری) برآورده نشود، ممکن است به کاهش رضایت از زندگی منجر شود. این دیدگاه با نظریه «رازوری زنانه» فریدان^۱ (پری^۲، ۲۰۲۱۰) هم‌راستا است که نشان داد زنان تحصیل کرده‌ای که به دلیل خانه‌داری از مشارکت اقتصادی محروم می‌شوند، ممکن است دچار افسردگی و احساس از خودبیگانگی شوند. در این پژوهش، فرض بر این است که تحصیلات دانشگاهی از طریق متغیرهای واسطه‌ای مانند سرمایه اجتماعی و قدرت تصمیم‌گیری، اثر غیرمستقیم مثبتی بر کیفیت زندگی دارد، اما اثر مستقیم آن ممکن است به دلیل عدم تحقق انتظارات، منفی باشد.

پایگاه اجتماعی-اقتصادی: پایگاه اجتماعی-اقتصادی به‌عنوان یک متغیر زمینه‌ای، نقش مهمی در شکل‌دهی کیفیت زندگی زنان خانه‌دار ایفا می‌کند. این مفهوم در این پژوهش به‌صورت ترکیبی از وضعیت اقتصادی خانواده و منزلت شغلی همسر تعریف شده است.

قدرت تصمیم‌گیری: قدرت تصمیم‌گیری زنان در خانواده به‌عنوان یک متغیر کلیدی در این پژوهش در نظر گرفته شده است، زیرا در نظریه‌های توانمندسازی زنان (کبیر، ۱۹۹۹؛ زمانی مقدم و افشانی، ۱۴۰۰) و برابری جنسیتی (توسلی و سعیدی، ۱۳۹۰)، این متغیر به‌عنوان شاخصی از توانمندی و خودمختاری زنان در نظر گرفته می‌شود. برخلاف پایگاه اجتماعی-اقتصادی که به‌طور سنتی بر درآمد، دارایی، و منزلت شغلی همسر تمرکز دارد، قدرت تصمیم‌گیری بر جنبه‌های غیراقتصادی مانند کنترل بر تصمیمات خانوادگی (اقتصادی، اجتماعی، و تربیت فرزندان) تأکید دارد. این متغیر به‌ویژه برای زنان خانه‌دار که فاقد درآمد مستقل هستند، اهمیت دارد، زیرا می‌تواند نشان‌دهنده سطح برابری جنسیتی و تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر جایگاه اجتماعی آنها باشد. در این پژوهش، قدرت تصمیم‌گیری به‌صورت یک سازه مستقل تعریف شده

1. Friedan

2. parry

است که تحت تأثیر تحصیلات دانشگاهی قرار می‌گیرد و به نوبه خود بر سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی اثر می‌گذارد.

چارچوب نظری مطالعه حاضر بر ترکیب تعریف WHO از کیفیت زندگی، نظریه‌های سرمایه اجتماعی پاتنام، کلمن و آپهوف، و دیدگاه‌های مرتبط با تأثیر تحصیلات بر توانمندی و انتظارات بنا شده است. این چارچوب فرض می‌کند که تحصیلات دانشگاهی می‌تواند از طریق افزایش سرمایه اجتماعی (اعتماد، آگاهی، مشارکت و حمایت) و بهبود قدرت تصمیم‌گیری، کیفیت زندگی زنان خانه‌دار را تحت تأثیر قرار دهد. عملیاتی‌سازی متغیرها در این پژوهش به این صورت است:

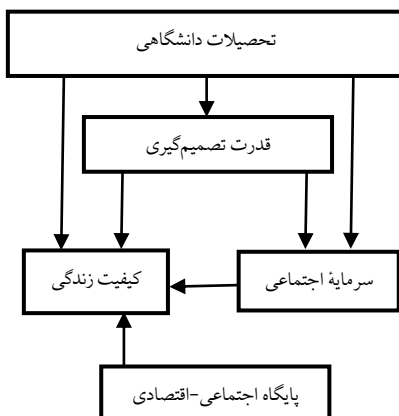
کیفیت زندگی: با استفاده از پرسشنامه WHOQOL-BREF در چهار بعد سلامت جسمانی، روانی، روابط اجتماعی و سلامت محیط سنجیده می‌شود.

سرمایه اجتماعی: شامل دو بعد شناختی (اعتماد و آگاهی) و ساختاری (مشارکت و حمایت) با گویه‌های استخراج شده از منابع استاندارد و بومی‌سازی شده.

تحصیلات دانشگاهی: شامل زنان دانش‌آموخته و دانشجوی.

پایگاه اجتماعی-اقتصادی: ترکیبی از درآمد، دارایی و منزلت شغلی همسر.

قدرت تصمیم‌گیری: با گویه‌های مرتبط با تصمیم‌گیری در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و تربیت فرزندان سنجیده می‌شود.



شکل ۱. مدل نظری-مفهومی پژوهش

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع پیمایشی با طرح مقطعی است. جامعه آماری شامل کلیه زنان متأهل خانه‌دار ۲۵ تا ۵۹ ساله ساکن در مناطق ۲۲ گانه شهر تهران در سال ۱۳۹۷ بود. نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. پس از تقسیم مناطق شهری به خوشه‌های جغرافیایی، نمونه‌گیری به صورت تصادفی در سطوح منطقه، ناحیه و محله انجام گرفت. داده‌ها از طریق پرسشنامه و با روش مصاحبه حضوری توسط پرسشگران آموزش دیده جمع‌آوری شد. تمامی شرکت‌کنندگان پس از تشریح اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه خود را برای شرکت در تحقیق اعلام کردند.

۴-۱. فرضیه‌های پژوهش

با توجه به مبانی و مدل نظری، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. میان سن و کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.
۲. میان برخورداری از آموزش عالی و عدم برخورداری از آن با کیفیت زندگی در زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.
۳. میان برخورداری از سطوح مختلف آموزش عالی و کیفیت زندگی در زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.
۴. میان سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.
۵. میان پایگاه اجتماعی-اقتصادی زنان متأهل خانه‌دار و ابعاد مختلف آن با کیفیت زندگی رابطه معنادار وجود دارد.

۴-۲. ابزار و متغیرهای پژوهش

کیفیت زندگی: این متغیر وابسته با استفاده از نسخه استاندارد ایرانی پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت WHOQOL-BREF سنجیده شد. این پرسشنامه در بسیاری از مطالعات کیفیت زندگی در سراسر دنیا از جمله ایران به کار گرفته شده و روایی و پایایی مطلوبی داشته است (نجات و همکاران، ۱۳۸۵). این ابزار شامل ۲۶ گویه است که چهار بُعد سلامت جسمانی، روانی، روابط اجتماعی و سلامت محیط را



ارزیابی می‌کند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ تأیید شد.

تحصیلات دانشگاهی: متغیر مستقل اصلی به صورت یک متغیر دوحالتی (صفر و یک) تعریف شد: گروه اول زنان خانه‌دار با تحصیلات دیپلم و کمتر (کد صفر) و گروه دوم، زنان خانه‌دار برخوردار از تحصیلات دانشگاهی (دانشجو یا دانش‌آموخته، کد یک).

سرمایه اجتماعی: این متغیر با یک مقیاس محقق ساخته و با الهام از ادبیات نظری و ابزارهای استاندارد (مانند اونیکس و بولن^۱، ۱۹۹۸ و رستن و آکینرودویه^۲، ۲۰۰۲) سنجیده شد. این مقیاس ابعاد شناختی (شامل اعتماد شخصی، تعمیم یافته و نهادی؛ و آگاهی اجتماعی) و ساختاری (شامل مشارکت و حمایت اجتماعی) را پوشش می‌داد. پایایی این متغیر در این پژوهش با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

قدرت تصمیم‌گیری: این متغیر واسطه‌ای با ۶ گویه محقق ساخته در طیف لیکرت سنجیده شد که به مشارکت زن در تصمیمات اقتصادی، اجتماعی و امور فرزندان می‌پرداخت. ضریب پایایی این مقیاس ۰/۸۳ بود.

پایگاه اجتماعی-اقتصادی: این متغیر با شاخصی ترکیبی شامل درآمد خانواده، دارایی‌ها، و منزلت شغلی همسر سنجیده شد.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

داده‌ها پس از جمع‌آوری، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و AMOS نسخه ۱۸ تحلیل شدند. برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی از آمار توصیفی، برای بررسی روابط دومتغیره از آزمون‌های همبستگی پیرسون و تفاوت میانگین (t-test) و برای آزمون مدل مفهومی پژوهش و تحلیل روابط علی میان متغیرهای پنهان از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۳ استفاده شد. پیش از اجرای مدل، روایی سازه تمامی متغیرها از طریق تحلیل عامل تأییدی^۴ بررسی و تأیید گردید (جدول ۱).

1. P.Bullen & J.Onyx
2. D.Ruston & L. Akinrodoye
3. Structural Equation Modeling(SEM)
4. Confirmatory factor analysis(CFA)

جدول ۱. نتایج شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه پژوهش

| قدرت تصمیم‌گیری | کیفیت زندگی | ابعاد سرمایه اجتماعی | | | | سرمایه اجتماعی | دامنه پذیرفتنی | شاخص |
|--------------------|----------------|----------------------|--------|-------|-------|-------------------|-------------------|--|
| | | مشارکت | اعتماد | آگاهی | حمایت | | | |
| ۲/۶۲ | ۳/۴۲ | ۳/۲۶ | ۳/۳۳ | ۳/۲۸ | ۴/۱۳ | ۳/۶۶ | ۵ تا ۱ | CMIN/DF کای اسکوئر نسبی |
| .۹۸ | .۹۲ | .۹۷ | .۹۳ | .۹۴ | .۸۶ | .۸۲ | ۱ تا .۹ | CFI شاخص برازش تطبیقی |
| .۹۵ | .۸۷ | .۹۵ | .۹۰ | .۹۲ | .۸۵ | .۷۵ | ۱ تا .۹ | NFI شاخص برازش هنجار شده |
| .۰۶۴ | .۰۶۴ | .۰۷۵ | .۰۷۷ | .۰۷۶ | .۰۸۳ | .۰۷۵ | کمتر از .۰۹ | RMSEA ریشه میانگین مربعات خطای برآورد |

۴-۴. محدودیت‌های پژوهش

طرح مقطعی این پژوهش، استنتاج قطعی روابط علی را محدود می‌سازد. همچنین، اتکا به داده‌های خوداظهاری ممکن است پاسخ‌ها را تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار داده باشد. این محدودیت‌ها در تفسیر نتایج مدنظر قرار گرفته‌اند.

۵. یافته‌ها

از مجموع ۴۰۰ پاسخگوی مورد مطالعه، ۴۱ درصد یعنی ۱۶۴ نفر، تحصیلات دانشگاهی داشتند که از این تعداد ۲۷ درصد دانشجوی و ۷۳ درصد دانش‌آموخته بودند.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نمونه‌ها برحسب تحصیلات

| فاقد تحصیلات دانشگاهی | | | دارای تحصیلات دانشگاهی | | |
|-----------------------|---------|-------------------|------------------------|---------|---------------|
| درصد فراوانی معتبر | فراوانی | سطح تحصیلی | درصد فراوانی معتبر | فراوانی | مقطع |
| ۶/۴ | ۱۵ | بی‌سواد و کم‌سواد | ۱۳/۴ | ۲۲ | کاردانی |
| ۷/۲ | ۱۷ | ابتدایی | ۵۳/۷ | ۸۸ | کارشناسی |
| ۱۲/۷ | ۳۰ | راهنمایی | ۲۵ | ۴۱ | کارشناسی ارشد |
| ۱۱/۴ | ۲۷ | دبیرستان | ۳ | ۵ | دکتری حرفه‌ای |
| ۶۲/۳ | ۱۴۷ | دیپلم | ۴/۹ | ۸ | دکتری تخصصی |
| ۱۰۰ | ۲۳۶ | کل | ۱۰۰ | ۱۶۴ | کل |



جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | دامنه تغییرات | چولگی | کشیدگی |
|-----------------|---------|--------------|---------------|--------|---------|
| کیفیت زندگی | ۵۳/۷۹ | ۱۴/۲۹ | ۸۰/۷۷ | -۰/۳۶۲ | -۰/۰۲۴ |
| سلامت روانی | ۶۰/۹۰ | ۱۷/۱۹ | ۹۱/۶۷ | ۰/۲۲۸ | -۰/۴۰۶ |
| سلامت جسمانی | ۵۵/۲۵ | ۱۴/۹۲ | ۹۴/۵۶ | -۰/۱۸۶ | ۰/۴۴۵ |
| روابط اجتماعی | ۵۴ | ۱۹/۱۵ | ۹۹ | -۰/۴۲۲ | ۰/۰۳۱ |
| سلامت محیط | ۴۶/۰۹ | ۱۸/۵۶ | ۸۹/۶۳ | -۰/۳۷۶ | -۰/۴۳۰ |
| سرمايه اجتماعی | ۴۳/۵۵ | ۲۸/۹۸ | ۷۵ | ۰/۱۳۴ | -۰/۰۶۰ |
| قدرت تصمیم‌گیری | ۳۸/۳۶ | ۱۷/۲۴ | ۷۸/۱۳ | ۰/۲۳۲ | -۰/۰۶۰۵ |
| سن | ۳۸/۳۹ | ۸/۳۱ | ۳۴ | ۰/۲۴۳ | ۰/۲۸۹ |

۱-۵. آزمون فرضیه‌های تحقیق

۱. میان سن و کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.

در بررسی فرضیه ارتباط میان سن زنان مورد مطالعه و کیفیت زندگی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد با توجه به سطح معناداری بالای ۵ درصد، رابطه معناداری بین سن و کیفیت زندگی وجود ندارد (ضریب همبستگی $-۰/۰۸۶$). یعنی با بالا رفتن سن، میزان کیفیت زندگی تغییری نکرده است. البته باید توجه داشت که محدوده سنی زنان مورد مطالعه ۲۵ تا ۵۹ سال است و با توجه به حد نهایی سن ۵۹ سال، اثرات منفی سالمندی به حداقل رسیده است. ضمن آن که میانگین سنی در افراد نمونه ۳۸ سال بوده که نسبتاً پایین است و فراوانی زنان در بالاترین گروه سنی (۵۵ تا ۵۹ سال) فقط $۳/۸$ بوده است.

۲. میان برخورداری از آموزش عالی و عدم برخورداری از آن با کیفیت زندگی در زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.

برای بررسی مهم‌ترین فرضیه پژوهش از آزمون تفاوت میانگین استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری در کیفیت زندگی زنان برخوردار و نابرخوردار از تحصیلات دانشگاهی وجود دارد. میانگین کیفیت زندگی در زنان دارای تحصیلات دانشگاهی $۸۴/۱۴$ و در زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی $۸۰/۴۱$ بوده است. نتایج آزمون تفاوت میانگین‌ها در ارتباط میان تحصیلات دانشگاهی و ابعاد مختلف کیفیت زندگی (جدول



۴) نشان داد که بین ابعاد جسمانی و روابط اجتماعی با دارا بودن تحصیلات دانشگاهی رابطه معناداری وجود دارد اما در مورد سایر ابعاد رابطه معناداری مشاهده نشد.

جدول ۴. نتایج تفاوت میانگین ابعاد کیفیت زندگی به تفکیک تحصیلات دانشگاهی

| sig | df | t | دارای تحصیلات | فائد تحصیلات | ابعاد کیفیت زندگی |
|-------|--------|-------|---------------|--------------|-------------------|
| | | | دانشگاهی | دانشگاهی | |
| | | | تعداد=۱۶۴ | تعداد=۲۳۶ | |
| ۰/۰۰۵ | ۳۹۲/۶۶ | -۲/۸۲ | ۲۳/۱۴ | ۲۲/۰۰ | جسمانی |
| ۰/۲۹۱ | ۳۸۶ | -۱/۰۵ | ۲۳/۱۳ | ۲۲/۴۸ | محیطی |
| ۰/۰۰۵ | ۳۸۵/۸۱ | -۲/۹۸ | ۹/۸۷ | ۹/۲۱ | روابط اجتماعی |
| ۰/۰۶۲ | ۳۹۵ | -۱/۸۶ | ۲۱/۰۷ | ۲۰/۲۹ | روانی |
| ۰/۰۱۲ | ۳۹۸ | -۳/۷۳ | ۸۴/۱۴ | ۸۰/۴۱ | کیفیت زندگی |

۳. میان برخورداری از سطوح مختلف آموزش عالی و کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد.

در بررسی ارتباط میان سطح تحصیلات دانشگاهی و کیفیت زندگی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که در بین ابعاد کیفیت زندگی تنها بعد محیطی آن رابطه معناداری با سطح تحصیلات دانشگاهی دارد. البته با توجه به ضریب همبستگی ۰/۲۴۵ رابطه مثبت و از نوع همبستگی ضعیف ارزیابی می‌شود.

۴. میان سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار رابطه معنادار وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون نشان داد رابطه معنادار و مثبتی میان دو متغیر سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی وجود دارد. با توجه به ضریب همبستگی ۰/۶۰۵ این رابطه، با شدت متوسط ارزیابی می‌شود. ضریب همبستگی برای ابعاد کیفیت زندگی نیز معنادار بود: بعد جسمی (۰/۴۱۶)، روانی (۰/۵۰۹)، روابط اجتماعی (۰/۵۱۷) و محیطی (۰/۲۴۵). برای سنجش رابطه بین ابعاد سرمایه اجتماعی با کیفیت زندگی نیز با توجه به سطح سنجش فاصله‌ای متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد بین تمام ابعاد سرمایه اجتماعی با کیفیت رابطه معنادار مثبتی با شدت متوسط وجود دارد و در این میان بعد حمایت بیشترین ضریب همبستگی (۰/۵۹۶) و بعد اعتماد کمترین ضریب همبستگی (۰/۳۲۴) را دارا می‌باشد.



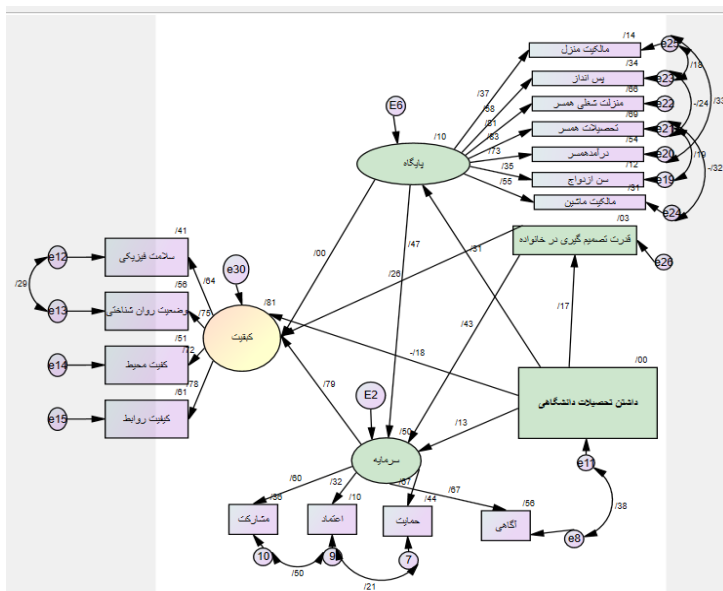
۵. میان پایگاه اجتماعی-اقتصادی زنان متأهل خانه‌دار و ابعاد آن با کیفیت زندگی رابطه معنادار وجود دارد.

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد رابطه معناداری بین دو متغیر پایگاه اجتماعی-اقتصادی زنان و کیفیت زندگی با ضریب همبستگی (۰/۳۷۲) و شدت ضعیف وجود دارد و با بالا رفتن پایگاه، میزان کیفیت زندگی هم افزایش یافته است.

۵-۲. تحلیل مدل پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری

در این پژوهش جهت پاسخگویی به این پرسش که آیا مدل نظری پژوهش منطبق با داده‌های تجربی می‌باشد، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس ۱۸ استفاده شد. «آموزش عالی» به معنای برخورداری از تحصیلات دانشگاهی به عنوان متغیر مستقل اصلی، «کیفیت زندگی» متغیر وابسته و «سرمایه اجتماعی» و «قدرت تصمیم‌گیری» به عنوان متغیر واسط و «پایگاه اجتماعی-اقتصادی» به عنوان متغیر زمینه‌ای در نظر گرفته شدند. قبل از آزمون مدل، ابتدا اعتبار سازه‌ای متغیرها و ابعاد و گویه‌های طیف لیکرتی بررسی شد تا معلوم گردد هر متغیر توسط همه ابعاد و گویه‌هایش به‌طور تجربی نیز پشتیبانی و تأیید شده است. به این ترتیب با اصلاحاتی که انجام شد اطمینان حاصل شد که فقط متغیرها و ابعاد و گویه‌هایی وارد مدل شوند که اعتبار سازه لازم را دارند. پس از ورود متغیرها و شاخص‌ها به مدل و انجام مراحل اجرایی اولیه، مدل نظری تحقیق مورد آزمون قرار گرفت و پس از فرآیند اصلاح، به برازش مطلوب رسید و تأیید شد. شاخص‌های نهایی برازش مدل، انطباق قابل قبول آن با داده‌های تجربی را تأیید کردند. مقدار کای اسکوئر نسبی (CMIN/DF) برابر با ۳/۴ به دست آمد که در دامنه پذیرفتنی (بین ۱ تا ۵) قرار دارد. شاخص برازش تطبیقی ((CFI برابر با ۰/۹۲ بود که بالاتر از حد مطلوب (۰/۹۰) است. هم‌چنین ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷۳، کمتر از آستانه ۰/۰۹. به دست آمد که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. این نتایج نشان می‌دهند که مدل نهایی تحقیق از اعتبار لازم برای تحلیل روابط علی برخوردار است.





شکل ۲. مدل ساختاری تحقیق

جدول ۵. تأثیرات استاندارد ضرائب رگرسیونی متغیرهای تحقیق

| | اثر | تحصیلات دانشگاهی | پایگاه | سرمایه اجتماعی | قدرت تصمیم‌گیری |
|------------------------|------------|------------------|--------|----------------|-----------------|
| کیفیت زندگی | مستقیم | -.۱۷۵ | -.۰۰۴ | .۷۹۳ | .۲۵۹ |
| | غیر مستقیم | .۳۲۰ | .۳۷۶ | - | .۳۴۰ |
| | کلی | .۱۴۵ | .۳۷۲ | .۷۹۳ | .۵۹۹ |
| پایگاه اجتماعی-اقتصادی | مستقیم | .۳۱۱ | - | - | - |
| | غیر مستقیم | - | - | - | - |
| | کلی | .۳۱۱ | - | - | - |
| سرمایه اجتماعی | مستقیم | .۱۲۷ | .۴۷۴ | - | .۴۲۸ |
| | غیر مستقیم | .۲۲۲ | - | - | - |
| | کلی | .۳۴۹ | .۴۷۴ | - | .۴۲۸ |
| قدرت تصمیم‌گیری | مستقیم | .۱۷۴ | - | - | - |
| | غیر مستقیم | - | - | - | - |
| | کلی | .۱۷۴ | - | - | - |

p < 0/001

جدول شماره (۵) تأثیرات استاندارد ضرایب رگرسیونی متغیرهای اصلی تحقیق را به تفکیک اثر مستقیم، غیرمستقیم و کلی، در چهار متغیر تحقیق (کیفیت زندگی، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، سرمایه اجتماعی و قدرت تصمیم‌گیری) نشان می‌دهد. به‌عنوان نمونه، تحصیلات دانشگاهی دارای اثر مستقیم منفی (۰/۱۷۵-) و اثر غیرمستقیم مثبت (۰/۳۲۰) بر کیفیت زندگی است که در مجموع منجر به اثر کلی مثبت (۰/۱۴۵) شده است. پایگاه اجتماعی-اقتصادی نیز نقش واسطه مهمی ایفا کرده و بیشترین اثر غیرمستقیم (۰/۳۷۶) را از متغیر تحصیلات بر کیفیت زندگی منتقل می‌کند. همچنین، سرمایه اجتماعی اثر مستقیمی برابر با ۰/۷۹۳ بر کیفیت زندگی دارد، و قدرت تصمیم‌گیری نه تنها به‌صورت مستقیم بر کیفیت زندگی (۰/۲۵۹) اثرگذار است، بلکه از طریق مسیرهای غیرمستقیم (۰/۳۴۰) نیز بر آن تأثیر می‌گذارد و در مجموع اثر کلی برابر با ۰/۵۹۹ را بر جای می‌گذارد. نتایج این جدول به‌خوبی نقش میانجی برخی متغیرها و پیچیدگی روابط علی در مدل تحقیق را آشکار می‌سازد.

۶. نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی تأثیر پیچیده تحصیلات دانشگاهی بر کیفیت زندگی زنان متأهل خانه‌دار بود. یافته‌های این پژوهش تصویری چند بعدی و ظریف از این رابطه را به نمایش می‌گذارد که در نگاه اول ممکن است متناقض به نظر برسد. از یک سو تحلیل‌های مقایسه‌ای نشان دادند که میانگین کیفیت زندگی در زنان دارای تحصیلات دانشگاهی (۸۴/۱۴) به‌طور معناداری بالاتر از زنان فاقد تحصیلات دانشگاهی (۸۰/۴۱) است، به‌ویژه در دو بعد جسمانی و روابط اجتماعی این تفاوت برجسته بود. این یافته با نتایج پژوهش جاود (۲۰۱۶) همسو است. او در پژوهشی مشابه در زنان مسلمان و خانه‌دار کشور هند، با استفاده از آزمون تفاوت میانگین‌ها نتیجه گرفت زنان برخوردار از تحصیلات دانشگاهی در مقایسه با زنان نابرخوردار، کیفیت زندگی بالاتری در ابعاد سلامت جسمانی، سلامت روانی و روابط اجتماعی دارند، درحالی‌که تفاوت معناداری در بعد محیطی کیفیت زندگی در این دو دسته

مشاهده نکرد. با این حال، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از نمونه‌گیری تصادفی و کنترل متغیرهای واسطه‌ای، گامی فراتر از آن مطالعه برداشته است.

از سوی دیگر تحلیل مدل معادلات ساختاری به‌عنوان هسته علی این پژوهش، لایه‌های عمیق‌تری از این رابطه را آشکار ساخت. اگرچه اثر کلی استاندارد تحصیلات بر کیفیت زندگی مثبت (۰/۱۴۵) بود، این اثر حاصل جمع یک تأثیر مستقیم منفی (۰/۱۷۵-) و یک تأثیر غیرمستقیم مثبت (۰/۳۲) است. این یافته کلیدی، تناقض ظاهری را به‌خوبی تبیین می‌کند: تحصیلات دانشگاهی به‌خودی‌خود و به‌صورت مستقیم به‌دلیل افزایش سطح انتظاراتی که در چارچوب نقش سنتی خانه‌داری محقق نمی‌شوند می‌تواند به‌عاملی برای کاهش رضایت از زندگی تبدیل شود. این نتیجه‌گیری، استدلال کریستوفرسن (۲۰۱۸) را تأیید می‌کند که معتقد بود تحصیلات بالاتر در صورت عدم تحقق انتظارات، به کاهش رضایت از زندگی می‌انجامد. همچنین، این یافته با تحلیل کلاسیک بتی فریدان (۲۰۱۰) از «رازوری زنانه» همخوانی دارد که نشان داد زنان تحصیل کرده خانه‌دار به‌دلیل عدم تحقق پتانسیل‌های اجتماعی خود، دچار احساس بیگانگی و ناکامی می‌شوند. با این حال تحصیلات دانشگاهی به‌صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهای واسطه‌ای کلیدی، این اثر منفی را جبران کرده و آن را به یک نتیجه مثبت کلی مبدل می‌سازد. تحلیل مسیر نشان داد که تحصیلات دانشگاهی تأثیر مثبتی بر قدرت تصمیم‌گیری زنان در خانواده (۰/۱۷)، پایگاه اجتماعی-اقتصادی (۰/۳۱) و سرمایه اجتماعی (۱۲٪) دارد. این متغیرهای توانمندساز به‌ویژه سرمایه اجتماعی با ضریب تأثیر (۰/۷۹) نقشی تعیین‌کننده در ارتقای کیفیت زندگی ایفا می‌کنند. اهمیت این متغیر با طیف وسیعی از مطالعات پیشین از جمله پاتنام (۲۰۰۰)، ریکونا (۲۰۰۳)، و هانگرو و کراسبی (۲۰۰۳) که همگی بر رابطه مثبت و معنادار سرمایه اجتماعی و کیفیت زندگی تأکید کرده‌اند، همسو است. همچنین، نقش پایگاه اقتصادی-اجتماعی به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای مهم، یافته‌های زارعی قبادی و همکاران (۱۴۰۱) را تأیید می‌کند که نشان داده بود پایگاه همسر بیشترین تأثیر را بر کیفیت زندگی زنان دارد. در نهایت، الگوی کلی تأثیرگذاری مستقیم منفی و غیرمستقیم مثبت، به‌طور چشمگیری با نتایج مطالعه پوتاوی و همکاران (۲۰۱۴) در استرالیا مطابقت دارد که آن‌ها نیز دقیقاً به همین الگو در رابطه میان تحصیلات و رضایت از زندگی دست یافته بودند.

در مجموع، یافته‌ها به روشنی بیانگر آن‌اند که تحصیلات دانشگاهی به تنهایی تضمین‌کننده ارتقای کیفیت زندگی زنان خانه‌دار نیست. این پدیده یک شمشیر دولبه است: از یک سو، با افزایش آگاهی و انتظارات، می‌تواند منجر به نارضایتی از وضع موجود شود؛ اما از سوی دیگر، اگر به توانمندسازی واقعی زن در خانواده و اجتماع از طریق افزایش سرمایه اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و ارتقای پایگاه اجتماعی - اقتصادی منجر شود، به عامل مؤثری در بهبود کیفیت زندگی تبدیل می‌گردد. از منظر سیاست‌گذاری، این نتایج بر ضرورت طراحی برنامه‌هایی تأکید دارند که فراتر از اعطای مدارک دانشگاهی، به ایجاد فرصت‌های شغلی منعطف، تقویت مشارکت اجتماعی زنان خانه‌دار و افزایش برابری جنسیتی در خانواده توجه کنند. تنها در چنین شرایطی است که می‌توان از پتانسیل کامل آموزش عالی برای بهبود زندگی این بخش بزرگ از جامعه بهره‌مند شد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان وجود نداشته است.



- آقاسی، محمد؛ و روح الامین، زهراسادات (۱۴۰۲). روایت تجربه دختران دانشجو از کیفیت تغییرات هویتی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۳)، ۱۸۸-۱۶۵. doi:10.22035/jous.2023.5018.1033
- بخارایی، احمد؛ و شربتیان، محمدحسن (۱۳۹۳). مطالعه جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر توسعه کیفیت زندگی زنان شهر مشهد. فصلنامه توسعه اجتماعی، ۸(۴)، ۱۳۲-۱۰۷.
- پسران رزاق، سعید (۱۴۰۱). تحلیل جایگاه ابعاد اجتماعی کیفیت زندگی در برنامه‌های توسعه کشور. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۱)، ۳۰-۱. doi:10.22035/isih.2023.4467.4447
- توسلی، افسانه؛ و سعیدی، وحیده (۱۳۹۰). تأثیر اشتغال زنان بر ساختار قدرت در خانواده‌های شهر ایوانکی. زن در توسعه و سیاست، ۹(۳)، ۱۴۹-۱۳۳.
- حسینی امین، سیده‌نرگس؛ سیدمیرزایی، سیدمحمد؛ و ادریسی، افسانه (۱۳۹۵). مطالعه کیفیت زندگی و عوامل مؤثر بر آن، مورد مطالعه شهروندان تهرانی. فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۷(۲۷)، ۳۳-۴۷. doi: 10.22054/qjstd.2016.5939
- دفتر جمعیت، نیروی کار و اقتصاد خانوار (۱۴۰۱). چکیده نتایج طرح آمارگیری نیروی کار سال ۱۴۰۱. برگرفته از <https://www.amar.org.ir/Portals/0/Statistics/31436/kar1401>
- رضائی، مهدی؛ و آقابرای، ماریه (۱۴۰۲). مطالعه عوامل اجتماعی مرتبط با کیفیت زندگی زنان ۱۵ تا ۵۰ سال شهر دیواندره. فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، ۶(۳)، ۵۲-۳۹.
- زارعی قبادی، زهرا؛ مرادیان، یوسف؛ سحاقی، حکیم؛ و زارعی قبادی، فاطمه (۱۴۰۱). بررسی عوامل اجتماعی مختلف بر کیفیت زندگی زنان شاغل و خانه‌دار با تأکید بر ساختار قدرت در خانواده. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۷(۵۵)، ۵۴۱-۵۲۱.
- زمانی مقدم، مسعود؛ و افشانی، سیدعلیرضا (۱۴۰۰). توانمندسازی زنان سرپرست خانوار در ایران: مروری نظام‌مند، فصلنامه رفاه اجتماعی، ۲۱(۸۰)، ۸۰-۴۵.
- زنجانی، حبیب‌الله؛ و بیات، معصومه (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اشتغال بر کیفیت زندگی زنان در مشهد. مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۲(۲)، ۱۹۰-۱۷۱.
- صادقی، رسول (۱۴۰۱). جمعیت، توسعه و تغییرات اجتماعی [سخن دبیر ویژه]. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۴(۴)، ۶-۵. doi: 10.22035/isih.2022.41
- طلوع‌مهر، داریوش (۱۳۹۱). مقایسه کیفیت زندگی زنان شاغل فرهنگی، زنان شاغل غیرفرهنگی و زنان خانه‌دار (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
- طیبه‌نیا، مه‌ری؛ و رحمانی، جبار (۱۳۹۵). انگیزش‌های نویافته تحولات هویتی زنان در آموزش عالی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۱۲۹-۱۰۱. doi: 10.22035/ijcr.2016.309



غفاری، غلامرضا؛ و شیرعلی، ابراهیم (۱۳۹۷). سنجش کیفیت زندگی مردم شهر تهران براساس پرسشنامه استاندارد سازمان جهانی سلامت WHOQOL-BREF. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه*، ۱(۱)، ۱۲۵-۱۵۰.

فریدونی، سمیه (۱۴۰۲). باورهای مبتنی برجنسیت و ردپای آن‌ها در بازار کار دختران دانش‌آموخته: خاستگاه انتخاب‌ها و ترجیح‌ها. *فصلنامه مطالعات دانشگاه*، ۱(۳)، ۸۵-۱۱۲. doi: 10.22035/jous.2023.5010.1031

مرکز آمار ایران (۱۳۹۵). نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن در سال ۱۳۹۵. برگرفته از <https://amar.org.ir/population-and-housing-census>

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۴۰۱). آمار آموزش عالی ایران در یک نگاه. برگرفته از <https://short-url.org/1hK5m>

نجات، سحرناز؛ منتظری، علی؛ هلاکویی نایینی، کوروش؛ محمد، کاظم؛ و مجدزاده، سیدرضا (۱۳۸۵). استانداردسازی پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت (WHOQOL-BREF): ترجمه و روان‌سنجی گونه ایرانی. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۴(۴)، ۱-۱۲.

Bullen, P., & Onyx, J. (1998). *Measuring social capital in five communities in NSW: The social capital questionnaire*. Centre for Australian Community Organisations and Management (CACOM), University of Technology Sydney. Retrieved from <https://www.mapl.com.au/A2.htm>

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120. doi:10.1086/228943

Dinwiddie, G.Y. (2010). The health advantages of educational attainment. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 667-672). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00667-1

Hosseini, S. H., Nosraty, N., & Tomraee, S. (2025). Children, healthy lifestyle, and media literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. doi:10.22059/jcss.2024.387609.1120

Huang, J., Van den Brink, H.M., & Groot, W. (2009). A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454-464. doi:10.1016/j.econedurev.2008.03.004

Javed, S., Javed, S., & Khan, A. (2016). Effect of education on quality of life and well-being. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(58), 2349-3429. doi:10.25215/0304.058

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. doi:10.1111/1467-7660.00125

Kristoffersen, I. (2018). Great expectations: Education and subjective wellbeing. *Journal of Economic Psychology*, 66, 64-78. doi:10.1016/j.joep.2018.01.004

Offe, C., & Fuchs, S. (2002). A decline of social capital? The German case. In R. D. Putnam (Ed.), *Democracy in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society* (pp. xx-xx). New York, NY: Oxford University Press.

Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184. doi:10.1257/jep.25.1.159



- Parry, M. (2010). Betty Friedan: Feminist icon and founder of the National Organization for Women. *American Journal of Public Health, 100*(9), 1584–1585. doi:10.2105/AJPH.2009.185657
- Parry, M. (2010). Betty Friedan: Feminist icon and founder of the National Organization for Women. *American Journal of Public Health, 100*(9), 1584–1585. doi:10.2105/AJPH.2009.185657
- Powdthavee, N., Lekfuangfu, W. N., & Wooden, M. (2014). What's the good of education on our overall quality of life? A simultaneous equation model of education and life satisfaction for Australia. *Journal of Behavioral and Experimental Economics, 54*, 10–21. doi:10.1016/j.socec.2014.03.003
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Ruston, D., & Akinrodoye, L. (2002). *Social capital question bank June 2002: Questions from social capital surveys included in the social capital survey matrix 2002*. [Report].
- Skevington, S. M., Lotfy, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. *Quality of Life Research, 13*, 299–310. doi:10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation. In P. Dasgupta & I. Serageldin (Eds.), *Social Capital: A Multifaceted Perspective* (pp. 215–249). Washington, DC: World Bank.
- WHOQOL Group. (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, and scoring* (WHOQOL-BREF instruction, field trial version). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Zamani, M., Hosseini, S. H., & Rahmatian, F. (2024). The role of education in successful business management. *Journal of Cyberspace Studies, 8*(2), 317–346. doi:10.22059/jcss.2024.101609





نقد کتاب

زنان و نقش آموزش در بازنندیشی باورها و سنت‌های خانوادگی: معرفی و بررسی کتاب «تحصیلکرده» نوشته تارا وستور

اعظم ده‌صوفیانی^{*}

^۱ استادیار، انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، تهران، ایران

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|--|--|
| تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵ | کتاب «تحصیلکرده» نوشته تارا وستور روایتگر خاطرات نویسنده از زندگی در خانواده‌ای منزوی و به‌شدت سنتی در ایالت آیداهو است. وستور که بدون ثبت هویت رسمی و محروم از تحصیل در مدرسه بزرگ شده، در نوجوانی تصمیم می‌گیرد مسیر زندگی خود را تغییر دهد. این کتاب، سفری است از ناآگاهی به خودآگاهی، از مبارزه با سنت‌های خانوادگی تا دست‌یابی به استقلال از طریق آموزش. کتاب، علاوه بر بررسی رشد فردی وستور، به تأثیر تحصیلات بر بازتعریف هویت، نقش خانواده در محدودسازی آموزش زنان و تعارض میان باورهای مذهبی و آموزش عالی می‌پردازد. نویسنده با شرح زندگی در خانواده‌ای که تحصیلات رسمی را تهدیدی برای باورهای مذهبی و استقلال می‌دانست، تأثیر مذهب، تعصب و خشونت خانوادگی را بر رشد فردی و اجتماعی به تصویر می‌کشد. پدر او با رد هرگونه کمک دولتی، آموزش عمومی و مراقبت پزشکی، خانواده را در انزوایی شدید نگه می‌داشت. با این حال، وستور با تلاش و مطالعه خودخوان توانست به دانشگاه بریکام یانگ راه یابد و سپس تحصیلاتش را در دانشگاه‌های کمبریج و هاروارد ادامه دهد. این خاطرات نشان می‌دهند که چگونه آموزش می‌تواند فرد را از چرخه‌های سرکوب خارج کرده و به بازتعریف هویت کمک کند. روایت وستور فراتر از تجربه‌ای شخصی، بازتابی از چالش‌های گسترده‌تر زنان در مسیر استقلال و کسب دانش است. کتاب «تحصیلکرده» بررسی می‌کند که چگونه تحصیلات نه تنها فرد را تغییر می‌دهد، بلکه روابط، باورها و جایگاه اجتماعی او را نیز بازتعریف می‌کند. این اثر تأکیدی بر قدرت یادگیری، رشد فردی، و نقش آموزش در کشف حقیقت و ساختن آینده‌ای مستقل است. بررسی پژوهش‌هایی در زمینه دینداری و آموزش مانند تحقیقات درباره تغییر باورهای مذهبی دانشجویان در دوران دانشگاه نشان می‌دهد که دستیابی به آموزش عالی می‌تواند برخی از باورهای سنتی را به چالش بکشد، اما لزوماً باعث کاهش دینداری نمی‌شود. همچنین بررسی آثار مشابهی مانند جریان‌های پنهان خانوادگی و دفترچه خاطرات شانزده زن ایرانی که بیانگر خاطرات زنان است، علاوه بر نقش روایت‌های شخصی در مستندسازی و تحلیل مسائل اجتماعی و فرهنگی زنان، بیانگر این است که تحصیلات نه تنها فرد را تغییر می‌دهد، بلکه روابط خانوادگی، باورهای اجتماعی و هویت او را نیز بازتعریف می‌کند. |
| واژگان کلیدی: زنان آموزش خانواده دینداری هویت | |
| * نویسنده مسئول ✉ asoufiyani2@gmail.com ① +۹۸۰۹۳۶۶۷۹۹۹۲ | |
| چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: ده‌صوفیانی، اعظم (۱۴۰۳). زنان و نقش آموزش در بازنندیشی باورها و سنت‌های خانوادگی: معرفی و بررسی کتاب «تحصیلکرده» نوشته تارا وستور [نقد کتاب]. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۳)، ۲۱۳-۱۹۵. | |
| doi: 10.22035/jous.2024.5511.1103 JRL: https://www.jous.ir/article_544.html | |
| © نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کپی‌رایت کاملاً آزاد است. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ | |

«من فقط هفت سال دارم، اما می‌دانم واقعیتی که بیش از هر چیز دیگری، خانواده‌ام را متفاوت می‌کند این است: ما به مدرسه نمی‌رویم. پدر نگران است که دولت ما را مجبور به رفتن کند، اما نمی‌تواند، زیرا از ما خبر ندارد. چهار فرزند از هفت فرزند پدر و مادرم شناسنامه ندارند. ما هیچ پرونده پزشکی نداریم زیرا در خانه به دنیا آمده‌ایم و هرگز به پزشک یا پرستار مراجعه نکرده‌ایم. ما هیچ سوابق مدرسه‌ای نداریم، زیرا هرگز پا در کلاس درس نگذاشته‌ایم. وقتی نه ساله شدم، گواهی تولد با تأخیر برایم صادر می‌شود، اما در حال حاضر، طبق قوانین ایالت آیداهو و دولت فدرال، من وجود ندارم. البته من وجود داشتم من بزرگ شده بودم ... زندگی ما یک چرخه بود - چرخه روز، چرخه فصول - حلقه‌های تغییر دائمی که وقتی کامل می‌شد، به این معنی بود که اصلاً هیچ چیز تغییر نکرده است. ...» (وستور، ۲۰۲۲).

کتاب تحصیلکرده که در این مقاله به معرفی آن می‌پردازیم، بیانگر خاطرات تارا وستور، خاطره‌نویس، نویسنده و مورخ آمریکایی، یکی از کتاب‌های پر فروش در فهرست نیویورک تایمز و برنده جوایز بسیاری است. تارا وستور (زاده ۲۷ سپتامبر ۱۹۸۶) کوچکترین فرزند از هفت فرزندی بود که در کلیفتون (شهری با جمعیت ۲۵۹ نفر) در آیداهو (ایالتی در شمال غربی آمریکا) از والدینی مورمون^۱ به دنیا آمد. والدین او به پزشکان، بیمارستان‌ها، مدارس دولتی و دولت فدرال مشکوک بودند. تارا وستور در خانه توسط یک ماما به دنیا آمد و هرگز نزد پزشک یا پرستار برده نشد. تا نه سالگی برای او شناسنامه ثبت نکرده بودند «هیچ یک از فرزندان مدارک تحصیلی یا پزشکی ندارند، و حتی درباره تاریخ تولد تارا اختلاف نظر وجود دارد - مادر یک تاریخ را به یاد دارد، پدر تاریخ دیگری را می‌گوید، و مادر بزرگ‌شان تاریخی کاملاً متفاوت را ثبت کرده است. در نهایت، مادر از کلیسای مرکزی اسناد تعمیمد او را درخواست می‌کند، اما حتی آن‌ها هم تاریخ‌های متفاوتی ارائه می‌دهند. پس از تماس‌های بی‌شمار و یک سوگندنامه از مادر بزرگ، دولت آیداهو گواهی تولد تأخیری صادر می‌کند، که برای تارا اولین سند قانونی هویت اوست، چیزی که تا آن لحظه برایش بی‌معنی بود». پدر آنها در برابر دریافت درمان رسمی پزشکی برای هر یک از اعضای خانواده مقاومت می‌کرد، حتی زمانی که به شدت



1. Mormon

از رایج‌ترین ویژگی‌های پیروان مورمون، فرقه‌ای از مسیحیت که در دهه ۱۸۲۰ شکل گرفت، می‌توان به اعتقادات آخرازمایی و چندهمسری اشاره کرد.

آسیب می‌دیدند. کودکان فقط توسط مادرشانبا روش‌های درمانی گیاهی و سایر روش‌های درمانی جایگزین (مانند انرژی‌درمانی)، درمان می‌شدند. در خانه آنها کتاب‌های درسی کم بود. در دوران نوجوانی، تارا شروع به ورود به دنیای بزرگتر و تحصیل در کالج کرد. او کتاب‌های درسی می‌خرید و به‌طور مستقل مطالعه می‌کرد تا در آزمون ورودی دانشگاه پذیرفته شود. او در دانشگاه بریگام یانگ پذیرفته شد و بورسیه تحصیلی دریافت کرد، اگرچه دیپلم دبیرستان نداشت. پس از یک سال اول دشوار، که در آن تارا برای سازگاری با دانشگاه و جامعه گسترده‌تر آنجا تلاش می‌کرد، موفق شد در سال ۲۰۰۸ با رتبه ممتاز فارغ‌التحصیل شود و سپس مدرک کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه کمبریج در کالج ترینیتی دریافت کند. به عنوان محقق گیتس کمبریج در سال ۲۰۱۰ عضو مدعو دانشگاه هاروارد بود. او به کالج ترینیتی، کمبریج بازگشت و در آنجا دکترای تاریخ اندیشه گرفت. در سال ۲۰۱۴ از رساله‌اش با عنوان «خانواده، اخلاق و علوم اجتماعی در اندیشه انگلیسی-آمریکایی قرن نوزدهم» دفاع کرد.

زندگی با سنت‌ها و باورهای خانواده

شخصیت‌های اصلی اثرگذار بر زندگی تارا وستور والدین و دو برادر بزرگتر او بودند. پدر تارا، جین، متولد و بزرگ‌شده در محیط سخت و منزوی کوهستان است که به او حس استقلال و قدرت می‌بخشید. شخصیتی جدی اما شوخ‌طبع دارد که با گذشت سال‌ها، به فردی نگران، منزوی و پر از ترس تبدیل می‌شود. مردی که غذا و اسلحه ذخیره می‌کند، فرزندانش را از مدرسه بیرون می‌کشد، و ارتباطات بیرونی را قطع می‌کند و خانواده را برای روزهای آخرالزمانی آماده می‌کند. از نظر او، مدارس چیزی بیش از راهی برای دولت سوسیالیستی برای شستشوی مغزی بچه‌ها و تبدیل آنها به چرخ‌دنده این ماشین نیست. جین در کنار اعتقادات سیاسی پرشور خود، عمیقاً مذهبی نیز هست. او عقاید افراطی دربارهٔ پزشکی و داروها نیز دارد و آنها را به‌عنوان نمادهای شیطانی می‌داند. وقتی در یک تصادف شدید مادر تارا آسیب جدی می‌بیند، با اینکه به‌وضوح نیاز به مراقبت پزشکی دارد، جین تصمیم می‌گیرد او را به بیمارستان نبرد و به جای آن،

به «دستان خدا» بسپارد. زمانی که تارا مشغول به کار کردن در انبار قطعات فلزی سنگین پدر می‌شود، مکانی پر از خطر و خشونت، پدرش با اطمینان به او می‌گوید که خدا و فرشتگان در کنارشان هستند و اجازه نمی‌دهند آسیبی به او برسد. وقتی مادر بزرگ تارا درگیر درمان سرطان بود، پدر همچنان معتقد است که ایمان، نه داروهای مدرن، کلید نجات است. هنگامی که خانواده دچار یک تصادف وحشتناک می‌شود، پدر که زخمی شده، اما همچنان کنترل موقعیت را در دست دارد، تا مانع حضور پلیس و آمبولانس و رفتن به بیمارستان شود. پدر تارا درخواست او برای رفتن به مدرسه را خیانت به هویت معنوی و خانواده می‌داند، به گونه‌ای که تصمیم تارا برای رفتن به مدرسه نه فقط یک انتخاب شخصی، بلکه رد آشکار ارزش‌های خانوادگی محسوب می‌شود. زمانی که جین به طور غیرمنتظره‌ای از ادامه تحصیل یکی از پسرانش حمایت می‌کند، هدف او پرورش نابغه‌ای است که نظریات علمی را رد کند. مادر تارا، فی، زنی است که برای حفظ خانواده، با رفتارها و باورهای همسرش همراه است. او به ساخت روغن‌های گیاهی و استفاده از روش‌هایی مانند انرژی‌درمانی مشغول است و خانواده خود را با این روش‌ها درمان می‌کند. از طریق به دنیا آوردن نوزادان در منزل، سیستم پزشکی و قانونی را فریب می‌دهد. مادر تارا کسی است که به دلیل ضعف در برابر جریان‌های قوی‌تر خانواده، نمی‌تواند دخترانش را از خشونت‌هایی که در خانه متحمل می‌شوند حمایت کند.

دو برادر اثرگذار در زندگی تارا یکی تایلر، است که تفاوت‌های عمیقی با دیگر اعضای خانواده دارد؛ کسی که به نظر می‌رسد ریتم زندگی‌اش با بقیه همخوانی ندارد. تایلر فردی مرتب و سازمان‌یافته است، در حالی که خانه استورهاها پر از آشفتگی بود. او به موسیقی کلاسیک علاقه دارد، در حالی که دیگر برادران مشغول کشمکش‌های فیزیکی و زندگی در هرج و مرج هستند. تایلر، تارا را نیز با موسیقی آشنا می‌کند و موسیقی، آنها را از دنیایی پر از تناقض و خشونت، به فضایی آرام و پر از فهم می‌برد. تایلر برخلاف دیگر برادرانش عاشق یادگیری و مطالعه است، اما در خانه آنها که کار عملی بر آموزش رسمی ترجیح داده می‌شود، راه سختی را در پیش دارد. برادران دیگر تارا که خانه را ترک کرده بودند، هنوز در مسیر زندگی‌ای بودند که پدرشان برایشان ترسیم

کرده بود و مشاغل عملی و سخت، بدون فاصله گرفتن از باورهای خانواده داشتند. اما تایلر، با انتخاب دانشگاه، وارد «خلأ» می‌شود، سفری به سمت چیزی که نه خودش و نه خانواده‌اش نمی‌توانند تصور کنند. تایلر، تارا را به فکر رفتن به دانشگاه می‌اندازد. ابتدا تارا این ایده را غیرممکن می‌داند، اما پس از صحبت با تایلر، شروع به جستجوی اطلاعات درباره دانشگاه می‌کند. شاون، برادر دیگر تارا است. در خلوت، او مهربان، شوخ طبع و حتی نصیحت‌گر است اما در جمع، رفتار تهاجمی تری پیدا می‌کند، به‌ویژه نسبت به پسران جوان‌تر، انگار که نقشی از خشونت و قدرت را ایفا می‌کند. خشونت شاون نسبت به دختری که او را دوست دارد و سپس خشونت نسبت به تارا و درگیری فیزیکی با او و دخالت در نوع پوشش و روابط تارا و او را به بی‌بندوباری متهم کردن ماجراهایی است که تارا از برادرش روایت می‌کند، با این حال شاون کسی است هنرهای رزمی را به تارا یاد می‌دهد و در مواقعی از زندگی از تارا حمایت مالی می‌کند.

از ناآگاهی تا خودآگاهی

محیط زندگی کودکی، بر تمام دوران بزرگسالی تارا و ستوور تاثیر می‌گذرد بر تحصیلات او، بر روابط عاطفی و تعاملاتش با دیگران، بر مواجهه او با پزشکی، و در نهایت بر هویت او. تارا وقتی تصمیم می‌گیرد در آزمون دانشگاه شرکت کند، چون قبلاً تجربه‌ای از آموزش رسمی نداشته است، مجبور می‌شود خودش به صورت خودخوان برای کنکور آماده شود. پس از قبولی در آزمون دانشگاه، برای آماده شدن، تصمیم می‌گیرد کتاب «بینویان» را بخواند، زیرا فکر می‌کند این نوع کتاب‌ها در دانشگاه تدریس می‌شوند. با این حال، او به دلیل کمبود دانش تاریخی، قادر نیست بین وقایع واقعی و داستان تخیلی تفاوتی قائل شود، شخصیت‌هایی مانند ناپلئون به اندازه ژان والژان برایش ناآشنا هستند. در اولین روز خود در دانشگاه نیز وقتی به اشتباه وارد کلاس پیشرفته‌ای از شکسپیر می‌شود، متوجه می‌شود که هیچ شناختی از این نویسنده ندارد. در کلاس تاریخ آمریکا، با مفاهیمی مواجه می‌شود که برایش کاملاً ناآشنا هستند، و در اولین آزمون خود شکست می‌خورد. او در کلاس تاریخ دانشگاه، درباره برده‌داری، جنبش حقوق مدنی، و



چهره‌های تاریخی مانند رزا پارکس و مارتین لوتر کینگ می‌آموزد. این اطلاعات، که پیش‌تر برای او ناشناخته بودند، دیدگاهش را نسبت به عدالت و گذشته کشورش تغییر می‌دهند. او به‌شدت از تأخیر در تحقق آزادی سیاه‌پوستان متعجب می‌شود و برای اولین بار درباره نژادپرستی و مبارزه تاریخی آن فکر می‌کند. پس از حضور در کلاس‌های دانشگاه، او متوجه می‌شود که برخی از باورهایی که در خانواده‌اش رشد کرده بودند، نادیده گرفتن یا توجیه ظلم و نابرابری بوده‌اند. تارا که پیش‌تر قصد داشت موسیقی بخواند، متوجه می‌شود که علاقه بیشتری به تاریخ، سیاست و مسائل جهانی دارد. اما این علاقه باعث کشمکش درونی او می‌شود، زیرا با تصویر سنتی از نقش زنان همخوانی ندارد. او درباره این مسئله با یکی از استادانش صحبت می‌کند، و استادش به جای پاسخ‌گویی مستقیم، او را به چالش می‌کشد تا استعدادهای خود را کشف کند.

تارا هفته‌ها تحت راهنمایی استادش قرار می‌گیرد و برای اولین بار با شیوه دقیق و سخت‌گیرانه تحلیل و نگارش علمی روبه‌رو می‌شود. استادش به او پیشنهاد می‌دهد که برای مقطع تحصیلات تکمیلی به هاروارد یا کمبریج برود، اما تارا به دلیل مشکلات مالی از این پیشنهاد عقب‌نشینی می‌کند. استادش به او اطمینان می‌دهد که نگران هزینه‌ها نباشد. لحظه ورود تارا و ستور به دانشگاه کمبریج، لحظه‌ای نمادین از پذیرش و دگرگونی است؛ او دیگر یک مهمان نیست، بلکه عضوی از دانشگاه است، اما همچنان احساس ناهماهنگی می‌کند و در تعلق داشتن به این محیط تردید دارد، به‌خصوص در اولین کلاسش. بحث درباره آزادی منفی و مثبت که توسط آیزایا برلین مطرح شده، او را سردرگم می‌کند. مفهوم «آزادی از محدودیت‌های درونی» و «کنترل ذهن بر خود» برایش مبهم به نظر می‌رسد، اما به خاطر ترس از اینکه ناآگاهی‌اش آشکار شود، از پرسیدن سؤال خودداری می‌کند. مواجهه تصادفی‌اش با گفت‌وگوی دو زن درباره فمینیسم او را به کاوش در مفاهیمی می‌کشاند که تا پیش از آن، تنها به‌عنوان یک سرزنش شنیده بود. او با خواندن آثار نویسندگانی مانند مری ولستون‌کرافت^۱ و جان استوارت میل برای اولین بار واژگانی برای احساسات سرکوب‌شده‌اش پیدا می‌کند، احساس نارضایتی از نقش‌های اجتماعی‌ای

که به او نسبت داده شده بودند. این خودآگاهی قدرتمند، او را نه صرفاً در حال یادگیری، بلکه در حال بازتعریف خودش می‌کند.

تارا وستور، پس از بحران‌های خانوادگی، وارد هاروارد می‌شود و غرق در مطالعه و فعالیت‌های جدید، تلاش می‌کند که گذشته را پشت سر بگذارد. ناامیدی و بحران و درگیری با چالش‌های عاطفی و روانی باعث می‌شود نتواند بر پژوهش خود متمرکز باشد و این عدم توانایی به نقطه‌ای می‌رسد که استاد راهنمایش پیشنهاد می‌دهد که شاید بهتر باشد دکتری را رها کند. اما واکنش تارا به این توصیه، به جای پذیرش یا درخواست کمک، تبدیل به نوعی خشم و انکار می‌شود، او به کتابخانه می‌رود، منابعی جمع‌آوری می‌کند، اما ذهنش نمی‌تواند آن‌ها را پردازش کند. در نهایت، او خود را در فرار از تفکر عقلانی می‌یابد، در تماشای مداوم سریال‌هایی که به جای درگیری با افکارش، او را به یک بی‌حسی ذهنی سوق می‌دهند. تارا پس از سال‌ها مبارزه، سرانجام در روز تولد ۲۷ سالگی اش رساله دکتری خود را ارائه می‌کند. موفقیت او برایش با احساسی از فقدان همراه است. او نه فقط خانواده‌اش، بلکه احساس تعلق به گذشته‌اش را نیز از دست داده است. این حس از دست دادن، نه به دلیل ترک خانه، بلکه به دلیل سکوت است، به دلیل اجازه دادن به دیگران برای روایت داستان او.

زندگی در میان تفاوت‌ها

گذشته تارا بر روابط عاطفی و تعامل او با دیگران نیز تاثیر می‌گذارد. وقتی تارا که همیشه در انزوای زندگی کرده، با چارلز، پسری از دنیای بیرون، آشنا می‌شود، این برخورد، او را به فکر درباره زندگی خارج از محدودیت‌های خانوادگی می‌اندازد، اما همین فکر، ترس و اضطراب را نیز به همراه دارد، ترس از اینکه چارلز ممکن است رازهای خانواده، مانند مخزن سوخت یا تفنگ، را کشف کند. هنگامی که چارلز به بوی خاص گیاهان دارویی در خانه تارا اشاره می‌کند، تارا متوجه می‌شود که این مسئله‌ای است که قبلاً برایش طبیعی به نظر می‌رسیده اما برای دیگران عجیب است. تارا با اینکه تلاش می‌کند رابطه خوبی با چارلز داشته باشد، اما با احساسات و باورهای درونی اش درگیر می‌شود و



درگیری عمیق او با مفاهیمی که از کودکی دربارهٔ زنان شنیده بود، او را به سمت واکنش‌های تدافعی می‌برد و در نهایت، دنیای خود را از دنیای چارلز جدا می‌کند چون شاهد تفاوت‌های عمیق میان عقاید خانواده‌اش و زندگی معمولی چارلز است، از علاقهٔ او به ورزش و موسیقی گرفته تا دیدگاه متفاوتش دربارهٔ درمان بیماری‌ها.

تارا در دانشگاه با هم‌اتاقی‌هایش نیز نمی‌تواند روابط خوبی برقرار کند. «هنگامی که اولین هم‌اتاقی‌اش، شنون، می‌رسد، تارا با تضاد فرهنگی مواجه می‌شود، او لباس‌هایی می‌پوشد که تارا همیشه غیرمذهبی تلقی می‌کرد. سپس هم‌اتاقی دیگرش، ماری، وارد می‌شود، که در ظاهر مذهبی‌تر به نظر می‌رسد، اما برخلاف باورهای خانوادگی تارا، روز یکشنبه خرید می‌کند و نوشابه رژیمی می‌نوشد». تارا که در حال تجربه تفاوت‌های عمیق میان تربیت مذهبی محافظه‌کارانه‌اش و دنیای واقعی است که اکنون وارد آن شده است، به تدریج از هم‌اتاقی‌هایش فاصله می‌گیرد و به شیوهٔ زندگی خود ادامه می‌دهد، که شامل رعایت نکردن بهداشت و تمیزکاری در آپارتمان است. هم‌اتاقی‌هایش از رفتار او آزرده می‌شوند، اما تارا به ارزش‌های خانوادگی‌اش وفادار می‌ماند و احساس نمی‌کند که باید تغییر کند. این تنش میان او و اطرافیانش بیشتر می‌شود و فضای آپارتمان سنگین‌تر می‌گردد.

پس از دوران کارشناسی تارا تصمیم می‌گیرد زندگی متفاوتی را تجربه کند و از گذشتهٔ خود فاصله بگیرد. او به یک آپارتمان جدید نقل مکان می‌کند و تلاش می‌کند در میان افرادی باشد که او را نمی‌شناسند. در این مسیر، با فردی به نام نیک آشنا می‌شود و برای اولین بار احساس می‌کند که می‌تواند رابطهٔ عاطفی سالمی داشته باشد. با این حال، هنوز نمی‌تواند به طور کامل از گذشتهٔ خود جدا شود، زیرا همچنان از صحبت دربارهٔ خانواده‌اش اجتناب می‌کند. تارا پس از بازگشت به دانشگاه برای ترم جدید، به دیدار نیک می‌رود. با وجود ماه‌ها دوری، او نتوانسته دربارهٔ وضعیت بحرانی پدرش با نیک صحبت کند و فاصلهٔ بین آن‌ها بیشتر می‌شود. پس از بازگشت به دانشگاه، تصمیم می‌گیرد رابطهٔ خود با نیک را پایان دهد، بدون اینکه به او توضیح دهد که گذشتهٔ خانوادگی‌اش چگونه بر زندگی‌اش تأثیر گذاشته است.

تارا و ستوور وقتی موفق به دریافت بورسیه تحصیلی گیتس می شود، در پاسخ خبرنگاران در مورد تجربه دبیرستان دروغ می گوید و به اینکه هرگز به مدرسه نرفته است، اشاره ای نمی کند. هر چند که پدرش از اینکه تارا در مصاحبه هایش به آموزش خانگی اشاره نکرده، ناراحت است، و اختلافاتشان در مورد تحصیلات و آینده او بیشتر آشکار می شود.

از سرکوب درد تا پذیرش دانش

مواجهه با پزشک نیز به همان اندازه تحصیل کردن برای تارا سخت است. وقتی در اثر تصادف گردن او دچار نوعی فلج می شود، و با گذشت زمان، درد شدید و ناتوانی در حرکت را تجربه می کند، مادر او، به جای مراجعه به پزشک، از یک «متخصص انرژی» برای درمان کمک می گیرد. این فرد به تارا توصیه می کند که با تجسم یک حباب سفید، خود را احاطه کند و سلامت را به درون خود بازگرداند. تارا تلاش می کند که این روش را روزانه تمرین کند، اما تأثیر درمان قابل مشاهده نیست. در نهایت، با گذشت زمان، او صرفاً به عادت کردن به درد و ناتوانی بسنده می کند، تا بتواند زندگی روزمره اش را ادامه دهد. در بخشی دیگر از کتاب، تارا تصادف وحشتناک موتورسیکلت برادرش، شاون، را روایت می کند. او با پدرش تماس می گیرد، اما پدرش به جای پیشنهاد انتقال شاون به بیمارستان، دستور می دهد که او را به خانه ببرد تا مادرش در مانس کند. تارا در میان شوک و ترس، شاون را سوار ماشین می کند و برای لحظاتی دچار تردید می شود. تارا برادرش را که به شدت مجروح شده، برخلاف خواسته پدرش، به بیمارستان می برد. این حادثه نقطه عطفی در ذهن تارا است. او متوجه می شود که با تصمیمش از مسیر خانواده فاصله گرفته و از این لحظه به بعد، خروج او از این محیط اجتناب ناپذیر خواهد بود. در پایان، تارا احساس شرم می کند، نه به خاطر کارش، بلکه به خاطر درک این حقیقت که دیگر نمی تواند همان دختر مطیع خانواده باشد.

تارا که همیشه از داروهای گیاهی استفاده کرده بود، برای اولین بار با توصیه چارلز قرص های مسکن مصرف می کند. این تجربه جدید نگاه او به درد و درمان را تغییر می دهد. اثر فوری مسکن باعث شگفتی او می شود، زیرا پیش تر درد را بخشی طبیعی و



غیرقابل تغییر از زندگی می‌دانست. این تجربه نه تنها باعث تغییر دیدگاه او درباره درمان‌های پزشکی می‌شود، بلکه نشان‌دهنده فاصله فکری رو به رشد او از باورهای خانواده‌اش است. با این حال او کاملاً از باورهای گذشته خانواده‌اش فاصله نمی‌گیرد، زمانی که در اثر مواجهه با فشارهای ناشی از خاطرات گذشته، مشکلات جسمی و چالش‌های دانشگاه دچار درد در معده و پای آسیب‌دیده‌اش می‌شود، از مراجعه به پزشک امتناع می‌کند، زیرا همچنان به باورهای گذشته خانواده‌اش پایبند است. وقتی برای اولین بار با وجود مخالفت‌های خانواده‌اش به پزشک مراجعه می‌کند. او که به شدت بیمار است، تحت فشار دوستش نیک تصمیم می‌گیرد درمان شود. وقتی پزشک برایش دارو تجویز می‌کند، تارا با تردید اما از روی کنجکاوی دارو را مصرف می‌کند و سپس با مادرش تماس می‌گیرد تا موضوع را مطرح کند. مادرش در پاسخ، مجموعه‌ای از داروهای گیاهی می‌فرستد، نه برای بیماری بلکه برای دفع اثرات آنتی‌بیوتیک. فاصله گرفتن بیشتر او از دنیای پدر و مادرش زمانی است که برای اولین بار واکسن می‌زند و این لحظه کوچک اما پر معنا برای او، نشانه‌ای از گسستن از باورهای گذشته و پذیرش علم است.

در مسیر یافتن صدای مستقل

مجموعه تصمیمات کوچک و بزرگ، مانند لایه‌های رسوبی، به تدریج هویت تارا را شکل می‌دهند. تارا تا مدت‌ها از هویت قانونی، که می‌تواند تأثیر عمیقی بر احساس تعلق فرد داشته باشد، محروم بوده است و در ۹ سالگی برایش شناسنامه می‌گیرند. وقتی می‌خواهد برای ادامه تحصیل به انگلستان سفر کند، با چالش گرفتن گذرنامه مواجه می‌شود، زیرا مدارک تولدش ناقص و متناقض هستند. پس از چندین تلاش ناموفق، در نهایت عمه او با ارائه یک شهادت رسمی، هویت او را تأیید می‌کند و او موفق به دریافت گذرنامه می‌شود.

تارا در طول دوران تحصیل خود با مشکلات مالی نیز دست‌وپنجه نرم می‌کند. او تصمیم می‌گیرد برای دریافت کمک هزینه تحصیلی اقدام کند، اما به دلیل باورهای پدرش درباره کمک‌های دولتی، مردد است. تارا پس از دریافت کمک مالی دولتی، برای اولین بار

احساس استقلال واقعی می‌کند. او با این کمک مالی نه تنها هزینه‌های درمان و تحصیلش را می‌پردازد، بلکه مهم‌تر از آن، این کمک مالی به او قدرت می‌دهد تا دیگر مجبور نباشد در انبار فلزات پدرش کار کند. احساس استقلال واقعی، هویت جدیدی را برای تارا شکل می‌دهد و بدون نگرانی برای مسائل مالی می‌تواند بر تحصیلش تمرکز کند. به رغم اینکه تارا بسیاری از رفتارها و باورهای خانواده را نمی‌پسندد و بر خلاف آن عمل می‌کند، اما در روایت‌هایش نشان می‌دهد که خودش نیز همچنان در چرخه بازتولید خشونت قرار می‌گیرد و خشونت خانوادگی با ساختارهای تثبیت‌شده و نقش‌های سنتی در هم تنیده می‌شود و واکنش او هنگام خشونت در خانه در نقش هماهنگ‌کننده سکوت است، کاملاً در همان الگوی رفتاری گرفتار می‌شود که از کودکی در آن رشد کرده است. تارا به‌طور ناخودآگاه جمله‌ای مشابه برادرش شاوون را خطاب به خواهرزاده‌اش می‌گوید و نشان می‌دهد که میراث خانواده، بدون اینکه متوجه باشد، در او هم نفوذ کرده است. این لحظه باعث تأمل عمیق او درباره چرخه‌ای می‌شود که او حالا در حال خروج از آن است، ولی خانواده‌اش همچنان درون آن گرفتارند.

باورهای مذهبی خانواده که بخشی از هویت تارا را شکل داده‌اند در دوران تحصیل نیز همراه تارا هستند، او تلاش می‌کند بین باورهای مذهبی شدید خانواده‌اش و زندگی جدیدش در دانشگاه تعادل برقرار کند. او تمام کارهای درسی‌اش را قبل از شروع یکشنبه به پایان می‌رساند تا روز مقدس را رعایت کند. با این حال در مراسم کلیسا متوجه می‌شود که سبک زندگی و باورهای مذهبی هم‌کلاسی‌هایش بسیار متفاوت از آنچه پدرش آموزش داده، است. احساس بیگانگی و تضاد در او شکل می‌گیرد و درمی‌یابد که نمی‌تواند همزمان در دو دنیای خانواده‌اش و دنیای جدیدش زندگی کند.

آنچه که بیش از هر چیز هویت تارا را با چالش و درگیری مواجه می‌کند، روایت نکردن خودش است چه برای دیگرانی غیر از خانواده و چه خواسته‌ها و انتظارات خودش برای خانواده. وقتی پس از سال‌ها با دوستش چارلز گفت‌وگو می‌کند، از او می‌پرسد که «آیا تا به حال فکر کرده‌ای که شاید باید خانواده‌ات را رها کنی؟». این پرسش، اندیشه‌ای است که تارا هرگز به آن نپرداخته بود. او همچنان باور دارد که

می‌تواند همه چیز را اصلاح کند، که از دست دادن خانواده‌اش موقتی است. اما چارلز، با نگاهی بیرونی، می‌بیند که تارا تغییر کرده، در حالی که در طرز فکرش هنوز همان دختر نوجوان باقی مانده است. پس از سال‌ها مطالعه و سفر، تارا ناگهان با شک درباره خود روبه‌رو می‌شود، اینکه آیا آن قدر تغییر کرده که دیگر هیچ‌جا به‌طور واقعی به او تعلق ندارد؟ به مرور زمان و پس از پشت سر گذاشتن فرازها و نشیب‌ها، تارا احساس می‌کند که باید حقیقت را همان‌طور که اتفاق افتاده ثبت کند، بدون تغییر یا سانسور.

او متوجه می‌شود که قدرت واقعی در پذیرفتن عدم قطعیت و داشتن صدای مستقل است. درمی‌یابد که زندگی‌اش دیگر نباید تحت روایت دیگران باشد، بلکه باید خودش مسیرش را تعیین کند و تعاریف دیگران از او بر دیدگاهش نسبت به خودش تأثیر نگذارد. او می‌فهمد که برای مدتی طولانی اجازه داده است تا دیگران روایت زندگی‌اش را شکل دهند، اما اکنون شروع به تردید درباره این روایت‌ها می‌کند. این لحظه نشانه‌ای از رشد اوست، زیرا برای اولین بار تلاش می‌کند تا کنترل داستان خود را در دست بگیرد و قدرت صدای خود را بشناسد. تارا وستور، که پیش‌تر احساس شرم درباره گذشته خود داشت، یاد می‌گیرد که حقیقت را بیان کند، نه فقط حقیقتی که درد دارد، بلکه حقیقتی که به او قدرت می‌دهد. لحظه کلیدی این است که او متوجه می‌شود شرمش نه از فقر یا پس‌زمینه خانوادگی‌اش، بلکه از لحظات آسیب‌زا و نادیده گرفته شدن ناشی می‌شد. با این آگاهی، او شروع به ساختن روایتی جدید درباره خودش می‌کند، یک داستان که بیشتر بر رشد و یادگیری تمرکز دارد تا صرفاً بر درد گذشته.

دینداری و آموزش: هم‌نشینی تعارض و تعامل

کتاب تحصیل‌کرده در تعارض با دین و مذهب نیست بلکه به نوعی تعارض با تعصبات و باورهای کلیشه‌ای و دروغی و سنت‌هایی که می‌تواند امکان سوءاستفاده و بهره‌برداری توسط گروهی برای دیگران فراهم کند، را مطرح می‌کند. نویسنده در ابتدای کتاب اشاره می‌کند که «این داستان درباره مورمون‌سیم نیست. همچنین درباره هیچ شکل دیگری از اعتقاد دینی نیست. در این کتاب انواع مختلفی از افراد وجود دارند،

برخی معتقد، برخی نه؛ برخی مهربان، برخی نه. نویسنده هرگونه همبستگی، مثبت یا منفی، بین این دورا مورد تردید قرار می‌دهد». با این حال تارا نمی‌تواند از چالش‌های دینی و مذهبی که با آن درگیر بوده چشم‌پوشی کند. گفت‌وگو با دوستشانش درباره تاریخ کلیسا و بحث بر سر چندهمسری، او را وادار به تأمل در باورهایش می‌کند. او از تصویر ذهنی‌اش از بهشت و سرنوشت زنان در ساختار چندهمسری رنج می‌برد و نهایتاً به یک تصمیم قطعی می‌رسد: اینکه هرگز نمی‌تواند یک زن چندهمسر باشد، حتی اگر خدا چنین دستوری بدهد. تارا متوجه می‌شود که بسیاری از صحبت‌های والدینش خارج از محیط خانه‌اش، عجیب و غیرواقعی به نظر می‌رسند. او متوجه می‌شود که قبلاً تمام این باورها را بدون شک پذیرفته بود، اما اکنون، از دیدگاهی متفاوت، آنها را مورد تردید قرار می‌دهد. پروژه تحقیقاتی‌اش درباره نقش مذهب مورمون در فلسفه قرن نوزدهم نشان‌دهنده دیدگاه جدید او به گذشته‌اش است، نه از دیدگاه یک مؤمن، و نه به عنوان یک منتقد، بلکه از منظر یک پژوهشگر. این تحول در نگاهش نماد تغییر بزرگتری است که در وجودش شکل گرفته است. او که در رساله دکتری خود به تاریخ جنبش‌های فکری قرن نوزدهم می‌پردازد، در میان آنها، به‌ویژه به مورمون‌یسم، که هم بخشی از گذشته اوست و هم موضوعی آکادمیک برای تحلیل، توجه می‌کند. نتیجه کار او، پایان‌نامه‌ای است که نه مورمون‌یسم را در مرکز تاریخ قرار می‌دهد و نه آن را نادیده می‌گیرد، بلکه آن را به‌عنوان یک بخش از داستان بزرگ‌تر انسانیت بررسی می‌کند.

رابطه میان دینداری و تحصیلات از موضوعات مورد توجه پژوهشگران است. ویکتوریا فولر (۲۰۲۴) در پژوهش خود بیان می‌کند که سال‌ها فرض بر این بوده است که دستیابی به تحصیلات عالی مستقیماً منجر به کاهش دینداری می‌شود. تحقیقات گذشته نشان داده‌اند که آموزش عالی دانشجویان را با جهان‌بینی‌هایی فراتر از محدوده دین دوران کودکی خود آشنا می‌کند، که اهمیت سنت دینی آنها را به چالش کشیده و آنها را به سمت دیدگاه‌های غیر دینی سوق می‌دهد. او با اشاره به داده‌های طولی پژوهشی درباره دینداری و آموزش در میان جوانان ایالات متحده که نشان می‌دهد رابطه آموزش و دینداری به هیچ‌عنوان ساده نیست، می‌گوید «هنوز مشخص نیست چه



اتفاقی برای دیدگاه‌های دینی دانشجویان در دوران دانشگاه می‌افتد». رابطه پیچیده میان دین و آموزش بیانگر این است که برخی جنبه‌های دینداری بیشتر شخصی هستند، در حالی که برخی دیگر جنبه اجتماعی دارند و هر یک ممکن است به شیوه‌های مختلفی در طول زندگی فرد تغییر کنند. همچنین در بررسی این رابطه لازم است میان دین والدین و دینداری به طور کلی تفکیک قائل شد. دستیابی به آموزش عالی به این معنا نیست که افراد دین دوران کودکی خود را رها می‌کنند یا دیگر به کلیسا نمی‌روند. در حالی که اعمال و ارزش‌های مذهبی خصوصی با افزایش تحصیلات ضعیف می‌شود، اشکال عمومی آن پابرجا باقی می‌ماند. این رابطه اهمیت جامعه و مزایای اجتماعی را که در وهله اول افراد را به دنبال آموزش عالی تشویق می‌کند، برجسته‌تر می‌کند. دستیابی به آموزش عالی با کاهش برخی از باورها و اعمال دینی شخصی همراه است. این شامل دعا‌های هفتگی، اطاعت از تعالیم مذهبی همان‌طور که نوشته شده است، ارتباط دین با ارزش‌های خوب، و درخواست کمک از خدا در تصمیم‌گیری‌ها می‌شود. ابعاد عمومی‌تر دینداری مانند حضور ماهانه در کلیسا و حفظ وابستگی مذهبی برای کسانی که دانشگاه را به اتمام رسانده‌اند، ثابت باقی مانده است.

فیلیپ شوادل (۲۰۱۶) در بررسی ارتباط بین تحصیلات عالی و جنبه‌های مختلف دینداری بر اساس داده‌های طولی در میان پاسخ‌دهندگان در محدوده سنی ۱۳ تا ۲۹ سال می‌گوید جوانان نسبتاً مذهبی به طور کلی به کالج‌های غیرنخبگان روی می‌آورند، و کسانی که سطح باورهای مذهبی پایینی دارند به دانشگاه‌های نخبه‌گرا می‌روند. مقاله‌ای در فصلنامه مطالعات ملی مذهب (۲۰۰۹) با بررسی فراتحلیل مطالعات انجام شده در زمینه دانشگاه و دینداری بیان می‌کند که دانشجویان دانشگاه بیشتر از آنچه به طور سنتی تصور می‌شده، به مسائل دینی علاقه‌مند هستند، اما این علاقه بیشتر سطحی است تا عمیق. علاوه بر این، گروهی از تاریخ‌نگاران، فیلسوفان و مربیان شروع به بازنگری در رویکرد سکولار بسیاری از دانشگاه‌ها کرده‌اند و چارچوبی جدید به نام «دانشگاه پساسکولار»^۱ مطرح کرده‌اند که شامل تقویت گفت‌وگوهای دینی میان دانشجویان

1. postsecular campus

می‌شود. با وجود این علاقه روزافزون عمومی و علمی، پژوهش‌های اجتماعی در مورد زندگی دینی دانشجویان و نقش دین در دانشگاه‌ها همچنان محدود است. بیشتر ادبیات موجود درباره دین و آموزش عالی، نظری یا هنجاری بوده و ادعاهای بزرگی را مطرح کرده است که معمولاً فاقد توجیه تجربی هستند. با این حال، در سال‌های اخیر، دانشمندان اجتماعی تلاش کرده‌اند نقش دین در آموزش عالی را دوباره بررسی کنند و این تلاش‌ها داده‌هایی را ارائه داده‌اند که برخی فرضیات طولانی‌مدت را به چالش کشیده و سؤالات مهم جدیدی را مطرح کرده‌اند. بر مبنای این پژوهش، دانشجویان تعهدات دینی و معنوی زیادی دارند، اما این اولویت‌ها در دوران دانشگاه برای بسیاری ممکن است کاهش یابد. در حالی که اعمال مذهبی مانند شرکت در مراسم دینی کاهش می‌یابد، باورهای مذهبی به نظر ثابت می‌مانند؛ با این حال، این‌که دقیقاً چه تغییری در این باورها رخ می‌دهد، مورد بحث است. دین در برخی جنبه‌ها تأثیر مثبتی بر زندگی دانشجویان دارد مانند مصرف الکل، مواد مخدر و رفتارهای اجتماعی پر ریسک، اما تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی یا سلامت عاطفی به‌طور قانع‌کننده اثبات نشده است. با وجود افزایش علاقه پژوهشگران به دین در دانشگاه، کیفیت تحقیقات موجود همچنان کمتر از حد مطلوب است. بهبود روش‌های تحقیقاتی و بررسی زمینه‌های جمعیت‌شناختی و نهادی می‌تواند به درک بهتر نقش دین در محیط آکادمیک کمک کند. این دیدگاه چشم‌اندازی گسترده را برای تحقیقات آینده فراهم می‌کند.

پژوهش‌های داخلی نیز به رابطه دین و دانشگاه پرداخته‌اند، پژوهشی در دانشگاه خوارزمی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که با افزایش مقطع تحصیل دانشجویان، دینداری کاهش می‌یابد و مقایسه دینداری در دختران و پسران دانشجوی، حکایت از بالاتر بودن دینداری دختران دارد. پژوهش «بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر دینداری جوانان» (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل مصرف‌گرایی، پایگاه اجتماعی خانواده، استفاده از وسایل ارتباط جمعی و گرایش به مدرنیته با دینداری رابطه معنادار و معکوس دارند و متغیرهای مستقل مذهبی بودن والدین و دوستان دارای رابطه معنادار و مستقیم با دینداری هستند.



تجربه‌های شخصی گذشته، مسئله‌های اجتماعی امروز

روایت‌های تارا وستور از زندگی‌اش نشان می‌دهد که چگونه تجربه‌های فردی ایده اصلی یک کتاب شده و مسائل اجتماعی را مطرح کرده و وضع موجود را به چالش می‌کشند. روایت‌های این کتاب، یادآور «جریان‌های پنهان خانوادگی» نوشته افسانه نجم‌آبادی (۱۴۰۲)، تاریخ‌نگار ایرانی امریکایی و استاد دانشگاه هاروارد در رشته مطالعات زنان، است که با استناد به تجربه شخصی خود که مدت کوتاهی پس از درگذشت پدرش متوجه می‌شود که او در خفا برای بار دوم تشکیل خانواده داده و خودش هم خواهری دارد که از وجودش بی‌خبر بوده است، این کتاب را می‌نویسد و با بررسی رمان‌های عاشقانه، روزنامه‌ها، نمایشنامه‌ها و سایر آثار ادبی و همچنین تاریخ‌نگاری‌های اشیا و لباس عروسی، نامه‌های عاشقانه و عکس‌های خانوادگی ناگفته‌هایی از عشق و ازدواج در ایران مدرن را مطرح می‌کند و از پیچیدگی‌های چندهمسری و دگرگونی‌های عمیق و بنیادین در مضامینی مانند عشق، ازدواج و زندگی خانوادگی در ایران اواسط قرن بیستم می‌گوید و اینکه چگونه خانواده‌های زناشوه‌ری جای خانواده‌های چندنسلی پیشین را می‌گیرد و چندهمسری که رویه‌ای علنی و مقبول است، امری ناپسند می‌شود و همین است که مردانی همچون پدرش را وامی‌دارد ازدواج دومشان را از دیگران مخفی نگه دارند.

نمونه دیگری از این دست، کتاب «دفترچه خاطرات شانزده زن ایرانی» نوشته نوشین احمدی خراسانی (۱۳۹۷) است. این کتاب شامل خاطرات شفاهی زنانی است که در دوره پهلوی تحصیل کرده و تجربه‌های خود را در مواجهه با شرایط سخت و محدودیت‌های اجتماعی و سیاسی روایت می‌کنند. این کتاب به صورت گزیده و موضوعی از خاطرات زنان مختلفی از خانواده‌های مهم و سرشناس می‌گوید که هر یک داستان منحصر به فرد خود را در مواجهه با محدودیت‌های اجتماعی و سیاسی مطرح می‌کنند. هدف اصلی این کتاب، بازتاب تجربه‌های کلی زنان ایرانی در دوره پهلوی است. با این حال، داستان‌ها و خاطرات واقعی این زنان نمایانگر تلاش‌ها و مبارزه‌های بسیاری از زنان ایرانی در آن دوران است که برای تحصیل و پیشرفت در زندگی خود با



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۱۰

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پایه ۷

مانع‌های مختلفی روبه‌رو بودند و تجربه‌های آنها را از زاویه دید خودشان در مواجهه با چالش‌ها و محدودیت‌های تحصیلی و زندگی اجتماعی، و مبارزات فردی و جمعی بیان می‌کند و تصویری از زندگی و تجربه‌های زنان ایرانی ارائه می‌کند که اغلب در تاریخ‌نگاری رسمی نادیده گرفته می‌شود.

آثاری که در اینجا مثال زدیم نشان می‌دهد که چگونه تجربه‌های فردی و وقایعی که در منابع رسمی مطرح نمی‌شوند، می‌توانند ماده‌ای خام برای پژوهش‌های علمی شوند و نه تنها به مستندسازی بخش ناگفته تاریخ زنان کمک کنند، بلکه به مخاطبان امروزی نیز انگیزه دهند که در مواجهه با چالش‌ها و موانع، راه‌های جدیدی برای پیشرفت و رسیدن به اهداف خود پیدا کنند. مسیر تحصیل بسیاری از زنان و دختران و حتی مردان پر از داستان‌هایی است از ورود آنها به دنیای جدید و شاید ناشناخته و پژوهش‌های دانشگاهی فرصتی فراهم می‌کند که این تجربه‌ها ماندگار شده و صدای زندگی روزمره مردمان شنیده شود و بازتاب پیدا کند.

تحصیلات از ما انسان دیگری می‌سازد

خاطره‌های تارا وستور، زنی تولد یافته در غرب پیشرفته، برای بسیاری زنان در دیگر کشورها و از جمله زنان ایران و افغانستان می‌تواند روایتی کاملاً آشنا و قابل درک باشد که در مسیر تحصیل خود تجربه کرده‌اند. وقتی مسیر درس و دانشگاه را انتخاب می‌کنیم همه ما و بویژه زنان، به شکل‌های مختلف با چالش‌هایی با خانواده، دوستان و جامعه مواجه می‌شویم و می‌توان این چالش‌ها را بخشی همیشگی در مسیر تحصیل کردن دانست که در همه جای دنیا با شکل‌هایی مشابه یا متفاوت وجود دارد. این کتاب، سرتاسر کشمکش است: بین گذشته و آینده؛ بین استقلال و فشارهای خانواده؛ بین وفاداری به خانواده و سرپیچی از آن؛ بین گفتن حقیقت یا نگفتن آن. با این حال، رابطه پر چالش تارا با خانواده‌اش هیچوقت قطع نمی‌شود و تا پایان داستان او به دنبال تغییر دادن، حمایت و حفظ ارتباط با خانواده‌اش است چون خانواده برای او ترکیبی از حمایت و آزار و رنجش است. تارا همه داشته‌های خودش را مورد انتقاد قرار نمی‌دهد، چون



برخی آموزه‌ها او را منحصر به فرد می‌کند. خواندن این کتاب همچنین به خواننده گوشزد می‌کند که تجربه‌هایش را و رفتارهایش را بازنگری کند و حتی در عین وجود اختلاف‌های بنیادین، «دیگری» را نیز درک کند. روایت این کتاب بیانگر این است که تحصیلات ما را تغییر می‌دهد و وارد دنیای پر چالشی نه صرفاً با دیگران، بلکه حتی با خودمان می‌کند. با این حال، ما را در مسیری قرار می‌دهد که دنیا را فقط از منظر باور خودمان نبینیم، بلکه نگاهی کلی‌تر و چندجانبه داشته باشیم.

تارا از شخصیتی مطیع و گیر افتاده در شرایط سخت خانوادگی به فردی تبدیل می‌شود که شروع به درک ضرورت تغییر و ترک محیط محدودکننده خود می‌کند. برادرش تایلر نقش یک محرک را دارد، کسی که دیدگاه متفاوتی به او ارائه می‌دهد و او را به خروج از شرایط دشوارش ترغیب می‌کند و برادر دیگرش، شاون، در تضاد میان خشونت و لحظات همدلی گرفتار است و به طور همزمان نقشی تهدیدکننده و آسیب‌رسان و حمایت‌کننده دارد. تارا و ستور در پایان کتاب و پس از گذراندن سال‌های تحصیل خود، به این درک می‌رسد که گذشته‌اش و خانواده‌اش همیشه بخشی از او خواهند بود، اما خود او، آن کودک پیشین نیست. تصمیم او برای پذیرش جدایی از خانواده نه از طریق خشم یا انتقام، بلکه با پذیرش نیاز شخصی‌اش برای صلح شکل می‌گیرد. این تغییر که بازتعریف هویتش است، بر پایه سال‌ها مبارزه با واقعیت‌هایی است که دیگر نمی‌تواند نادیده بگیرد. فهمیدن اینکه گذشته‌اش دیگر نمی‌تواند او را کنترل کند، یکی از قدرتمندترین لحظات کتاب است، زیرا نشان می‌دهد که تغییر واقعی درون فرد رخ داده است، نه فقط در محیط اطرافش. او این خود جدید را حاصل انتخاب‌های یک فرد تغییر یافته می‌داند و در پایان کتاب می‌گوید: «می‌توان این هویت را چیزهای مختلفی نامید: دگرگونی؛ دگردیسی؛ فریب؛ خیانت. ولی من آن را «آموزش» می‌نامم».

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان وجود نداشته است.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۱۲

دوره ۲، شماره ۳
بهار ۱۴۰۳
پایه ۷

منابع

احمدی خراسانی، نوشین (۱۳۹۷). دفترچه خاطرات شانزده زن ایرانی. تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.

نجم‌آبادی، افسانه (۱۴۰۲). جریان‌های پنهان خانوادگی (ترجمه محمد سروی زرگر). تهران: نشر بیدگل.
نوروزی، فیض‌اله؛ و فرهادیان، سعید (۱۳۹۳). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر دینداری جوانان. فصلنامه مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۱۳(۲۳)، ۳۰-۷.

منطقی، مرتضی (۱۳۹۲). بررسی دلایل افزایش یا کاهش میزان دینداری دانشجویان: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه خوارزمی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۴(۲)، ۹۹-۱۱۳. doi: 10.22059/japr.2013.52564

Freeden, D.M. (2009). Religion and Higher Education: Current Knowledge and Directions for Future Research. *Scientific Study of Religion*, 48(2), 260-275.

Fuller, V. (2024). *Cause or effect? Investigating education and religion in the U.S.* Retrieved from <https://mindandculture.org/education-and-religion-us/>

Schwadel, P. (2016). Does Higher Education Cause Religious Decline? a Longitudinal Analysis of the Within- and Between-Person Effects of Higher Education on Religiosity. *The Sociological Quarterly*, 57(4), 759-786.

Westover, T. (2022). *Educated: A Memoir*. United States: Random House Publishing Group.



BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi Khorasani, N. (1397). *Daftarçe-ye xâterât-e Šânzdah zan-e Irâni* [Diary of sixteen Iranian women]. Tehran, Iran: Rošangarân va Motâle'at-e Zanân. [In Persian]
- Freeden, D.M. (2009). Religion and Higher Education: Current Knowledge and Directions for Future Research. *Scientific Study of Religion*, 48(2), 260–275.
- Fuller, V. (2024). Cause or effect? Investigating education and religion in the U.S. Retrieved from <https://mindandculture.org/education-and-religion-us/>
- Manteqi, M. (1392). Barrasi-ye dalâyel-e afzâyesht yâ kâhesh-e mizân-e dindâri-ye dâneshtjuyân: Motâle'e-ye moredi dâneshtjuyân-e Dâneshtgâh-e Khvârazmi [A study of the reasons for increase or decrease in students' religiosity: Case study of Khwarazmi University students]. *Faslname-ye Pazhouhesh-hâ-ye Kârbordî-ye Ravâshenâkhtî*, 4(2), 99–113. doi:10.22059/japr.2013.52564 [In Persian]
- Najmabadi, A. (1402). *Jaryân-hâ-ye penhân-e xânvâdagi* (M. Sarvi Zargar, Trans.) [Hidden family currents]. Tehran, Iran: Bidgol Publishing. [In Persian]
- Norouzi, F., & Farhadiyan, S. (1393). Barrasi-ye 'avâmel-e ejtemâ'i va farhangi-ye mo'asser bar dindâri-ye javânân [A study of social and cultural factors affecting religiosity among youth]. *Faslname-ye Motâle'ât-e Râhbordî-ye Varzesh va Javânân*, 13(23), 7–30. [In Persian]
- Schwadel, P. (2016). Does Higher Education Cause Religious Decline? a Longitudinal Analysis of the Within- and Between-Person Effects of Higher Education on Religiosity. *The Sociological Quarterly*, 57(4), 759–786.
- Westover, T. (2022). *Educated: A Memoir*. United States: Random House Publishing Group.



reports that educational paths differ according to religiosity, with non-elite colleges attracting relatively religious youth and elite universities attracting those with lower religious beliefs. Iranian studies (Kharazmi University, 2013) suggest that higher education can reduce religiosity, with variations by gender and parental religiosity influencing outcomes.

Personal Experiences and Contemporary Social Issues

Tara Westover's memoir exemplifies how individual experiences inform literature that addresses broader social issues, akin to Afshaneh Najmabadi's *Hidden Family Currents* (2023), which draws from personal experience to explore love, marriage, and family transformations in modern Iran. Another example is Nushin Ahmadi Khorasani's *Diary of Sixteen Iranian Women* (2018), which compiles oral histories of women navigating social and political restrictions during the Pahlavi era. These works, like Westover's memoir, highlight the intersection of personal narrative and social critique, illustrating the complex interplay between individual agency and societal constraints.



University Studies

53

Vol. 2
Issue 3
Spring 2024



Her personal and family experiences shaped her relationships outside the home. Meeting Charles, a young man from the external world, made her aware of differences from her restrictive upbringing. Conflicts with roommates over cultural and religious practices further emphasized her sense of alienation. Moving into a new apartment and starting a relationship with Nick offered glimpses of independence, yet she struggled to fully detach from her past.

From Pain Suppression to Acceptance of Knowledge

Medical encounters were as challenging as education. After a neck injury left her partially paralyzed and in pain, her mother relied on an “energy healer” rather than a doctor. Tara attempted daily exercises, but the methods had no observable effect, leading her to adapt to chronic pain. A later incident with her injured brother, Shawn, highlighted the risks of ignoring formal medical care. For the first time, Tara independently sought hospital treatment, marking a pivotal moment in distancing herself from her family’s beliefs. Taking painkillers and receiving vaccinations symbolized both small yet significant steps toward scientific acceptance.

Finding an Independent Voice

Cumulative decisions gradually shaped Tara’s identity. Legal documentation, financial independence, and scholarships provided her agency to focus on education and leave her father’s scrapyards behind. Despite rejecting many family beliefs, she unconsciously reproduced cycles of family violence in certain interactions, reflecting the entrenched patterns of her upbringing. She struggled to reconcile her religious upbringing with her new academic life, striving to honor her beliefs while recognizing conflicts.

Ultimately, Tara realized that true power lay in accepting uncertainty and cultivating an independent voice. She understood that her life should no longer be shaped by others’ narratives but directed by herself, and that reclaiming her story required confronting her past honestly.

Religion and Education: Coexistence of Conflict and Interaction

Educated does not oppose religion per se but critiques rigid, exploitative beliefs and traditions. Tara emphasizes that the book is not about Mormonism specifically, nor any other religion, but examines individuals with diverse beliefs and behaviors. She critically evaluates her upbringing through research, particularly her study of nineteenth-century Mormonism in her dissertation, using an academic lens rather than a purely religious or critical one.

Scholarly research also explores the complex relationship between religion and higher education. Victoria Fuller (2024) notes that higher education does not necessarily reduce religiosity; instead, it exposes students to broader worldviews, challenging but not eliminating religious practice. Similarly, Philip Schwadel (2016)

environment, he assured her that God and angels were with them and would prevent harm. Even when her grandmother faced cancer treatment, Gene believed faith—not modern medicine—was the key to survival. He viewed Tara’s desire to attend school as a betrayal of spiritual and familial identity, making her choice not just personal, but a rejection of family values.

Tara’s mother, Faye, aligned her behaviors with her husband’s beliefs to preserve the family. She prepared herbal oils and practiced methods like energy healing to treat her family. Through home births, she bypassed the medical and legal systems. Faye’s weakness in resisting stronger family forces prevented her from protecting her daughters from domestic violence.

Two brothers significantly impacted Tara’s life. Tyler, markedly different from the rest of the family, appeared out of sync with their chaotic rhythm. Organized and orderly, Tyler appreciated classical music, unlike the roughhousing and disorder at home. He introduced Tara to music, which offered an escape from violence and contradiction. Unlike other brothers, Tyler loved learning and study, making his path to university challenging in a household favoring practical over formal education. His decision to attend college inspired Tara to consider higher education, initially seeming impossible, but eventually motivating her to research and prepare for college.

Shawn, another brother, was kind and humorous in private, yet aggressive in public, enforcing roles of violence and control. His abusive behavior toward Tara included interference in her clothing and relationships, though he also taught her martial arts and occasionally provided financial support.

From Ignorance to Self-Awareness

Tara’s childhood environment profoundly affected her adulthood, education, relationships, encounters with medicine, and ultimately her identity. Lacking prior formal education, she self-studied for the college entrance exam. Her first exposure to literature and history at university revealed a lack of historical knowledge; figures like Napoleon were as unfamiliar as fictional characters like Jean Valjean. Early academic challenges, such as failing her first history exam, gradually reshaped her understanding of justice, race, and inequality in the United States. She recognized that some family beliefs had normalized or justified oppression.

Tara initially intended to study music but discovered a stronger interest in history, politics, and global issues—creating internal conflict against traditional views of women’s roles. Guided by professors, she learned rigorous scholarly analysis and writing methods. Despite financial concerns, she eventually attended Cambridge for graduate study. Her entry into this new academic world symbolized acceptance and transformation, though she initially struggled with unfamiliar concepts like Isaiah Berlin’s negative and positive freedom.





INTRODUCTION

The book *Educated*, which is introduced in this article, recounts the memoirs of Tara Westover, an American memoirist, author, and historian, one of the New York Times bestsellers and recipient of numerous awards. Tara Westover (born September 27, 1986) was the youngest of seven children born in Clifton (a town with a population of 259) in Idaho, to Mormon parents. Her parents distrusted doctors, hospitals, public schools, and the federal government. Tara was born at home with the help of a midwife and was never taken to a doctor or nurse. Until the age of nine, she had no birth certificate. “None of the children had educational or medical records, and even Tara’s birth date was disputed—the mother remembered one date, the father another, and the grandmother recorded an entirely different date. Eventually, the mother requested baptismal records from the central church, but even they provided differing dates. After countless calls and a sworn affidavit from the grandmother, the state of Idaho issued a delayed birth certificate, which became Tara’s first legal identity document, something meaningless to her until then.”

Their father resisted seeking formal medical treatment for any family member, even when they were severely injured. The children were treated only by their mother using herbal remedies and other alternative methods (such as energy healing). The home had few textbooks. During her adolescence, Tara began exploring the wider world and preparing for college independently. She purchased textbooks and self-studied to pass the university entrance exam. She was admitted to Brigham Young University and received a scholarship despite not having a high school diploma. After a challenging first year, in which she struggled to adapt to the university and broader society, she graduated with honors in 2008 and later received her Master’s degree from Trinity College, Cambridge. In 2010, she was a Gates Cambridge Scholar and a visiting member at Harvard University. She returned to Trinity College, Cambridge, to pursue a PhD in the history of ideas, defending her dissertation in 2014, titled *Family, Morality, and Social Science in Nineteenth-Century Anglo-American Thought*.

Life within Family Traditions and Beliefs

The main figures influencing Tara’s life were her parents and two older brothers. Tara’s father, Gene, born and raised in the harsh, isolated mountains, gave him a sense of independence and power. Serious yet humorous, over the years he became a fearful, isolated man. He stockpiled food and weapons, pulled his children out of school, cut external connections, and prepared the family for apocalyptic days. In his view, schools were merely tools for a socialist government to brainwash children and turn them into cogs in a machine. Alongside his political fervor, Gene was deeply religious. He held extreme beliefs about medicine and drugs, seeing them as symbols of evil. When Tara’s mother was severely injured in an accident, despite the clear need for medical care, Gene chose to entrust her to the “hands of God.” When Tara began working in her father’s metal scrapyard, a dangerous and violent



Book Review

Women and the role of education in rethinking family beliefs and traditions: Introduction and review of the book *Educated* by Tara Westover

Azam Dehsoufiyani^{1*}

¹ Assistant Professor, Iranian Association for Cultural and Communication Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Dec. 27, 2023

Accepted: Mar. 5, 2024

KEYWORDS

Women
Education
Family
Religiosity
identity

* Corresponding Author
asoufiyani2@gmail.com

How to Cite this article:

Dehsoufiyani, A. (2024). Women and the role of education in rethinking family beliefs and traditions: Introduction and review of the book *Educated* by Tara Westover. *University Studies*, 2(3), 195–213.

doi: [10.22035/jous.2024.5511.1103](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5511.1103)

URL: https://www.jous.ir/article_544.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

The book *Educated* by Tara Westover narrates the author's experiences growing up in a secluded and highly traditional family in Idaho. Westover, who was raised without formal identity registration and deprived of school education, decided in her adolescence to change the course of her life. This book depicts a journey from ignorance to self-awareness, from struggling against family traditions to achieving independence through education. In addition to exploring Westover's personal development, the book examines the impact of education on redefining identity, the family's role in limiting women's access to education, and the tension between religious beliefs and higher education. By describing life in a family that viewed formal education as a threat to religious beliefs and autonomy, the author illustrates the influence of religion, bias, and familial violence on individual and social growth. Despite these obstacles, Westover's self-directed learning enabled her to enter Brigham Young University and continue her studies at Cambridge and Harvard. These memoirs demonstrate how education can help individuals break cycles of oppression and redefine their identity. Westover's narrative goes beyond personal experience, reflecting broader challenges faced by women in achieving independence and access to knowledge. The book highlights how education not only transforms individuals but also reshapes relationships, beliefs, and social status. Emphasizing the power of learning, personal growth, and the role of education in discovering truth and building an independent future, *Educated* illustrates how education can be a tool for empowerment. Studies on religiosity and education, including research on changing students' religious beliefs during university, indicate that higher education can challenge certain traditional beliefs but does not necessarily reduce religiosity. Additionally, works such as *Hidden Family Currents* and *Diary of Sixteen Iranian Women*, which present women's personal narratives, show that education affects not only individual transformation but also family relationships, social beliefs, and identity construction.



- Statistical Center of Iran (2016). Results of the 2016 general population and housing census. retrieved from <https://amar.org.ir/population-and-housing-census>
- Tavassoli, A., & Saeidi, V. (2011). The Effect of Women's Employment on the Power Structure in the Families of Eyvanekey City. *Woman in Development and Politics*, 9(3), 133-149. [In Persian]
- Tayyebinia, M., & Rahmani, J. (2016). New motivations for women's identity transformations in higher education. *Iranian Journal of Cultural Research*, 9(2), 101-129. doi: 10.22035/ijcr.2016.309 [In Persian]
- Tolou Mehr, D. (2012). A comparison of the quality of life of employed cultural workers, employed non-cultural workers, and homemaker women (Unpublished master thesis). University of Tabriz, Tabriz, Iran. [In Persian]
- Uphoff, N. (2000). Understanding social capital: Learning from the analysis and experience of participation. In P. Dasgupta & I. Serageldin (Eds.), *Social Capital: A Multifaceted Perspective* (pp. 215-249). Washington, DC: World Bank.
- WHOQOL Group. (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, and scoring* (WHOQOL-BREF instruction, field trial version). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Zamani Moghaddam, M., & Afshani, S. A. (2021). Empowerment of female-headed households in Iran: A systematic review. *Social Welfare Quarterly*, 21(80), 45-80. [In Persian]
- Zamani, M., Hosseini, S. H., & Rahmatian, F. (2024). The role of education in successful business management. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(2), 317-346. doi:10.22059/jcss.2024.101609
- Zanjani, H., & Bayat, M. (2010). A study of the effect of employment on the quality of life of women in Mashhad. *Contemporary Sociology Journal*, 2(2), 171-190. [In Persian]
- Zarei Ghobadi, Z., Moradian, Y., Sahaqi, H., & Zarei Ghobadi, F. (2022). Investigating Various Social Factors Affecting the Quality of Life of Working and Housewife Women with Emphasis on Family Power Structure. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 7(55), 521-541. [In Persian]

- Nejat, S., Montazeri, A., Holakouie Naieni, K., Mohammad, K., & Majdzadeh, S. R. (2006). Standardization of the World Health Organization's Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-BREF): Translation and psychometric assessment of the Iranian version. *Journal of the School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 4(4), 1-12. [In Persian]
- Offe, C., & Fuchs, S. (2002). A decline of social capital? The German case. In R. D. Putnam (Ed.), *Democracy in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society* (pp. xx-xx). New York, NY: Oxford University Press.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 25(1), 159-184. doi:10.1257/jep.25.1.159
- Parry, M. (2010). Betty Friedan: Feminist icon and founder of the National Organization for Women. *American Journal of Public Health*, 100(9), 1584-1585. doi:10.2105/AJPH.2009.185657
- Parry, M. (2010). Betty Friedan: Feminist icon and founder of the National Organization for Women. *American Journal of Public Health*, 100(9), 1584-1585. doi:10.2105/AJPH.2009.185657
- Pesaran Razagh, S. (2022). An analysis of the position of social dimensions of quality of life in the country's development plans. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(1), 1-30. doi:10.22035/isih.2023.4467.4447 [In Persian]
- Population, Labor Force, and Household Economy Office. (2022). Abstract of the results of the 2022 labor force survey. Retrieved from <https://www.amar.org.ir/Portals/0/Statistics/31436/kar1401> [In Persian]
- Powdthavee, N., Lekfuangfu, W. N., & Wooden, M. (2014). What's the good of education on our overall quality of life? A simultaneous equation model of education and life satisfaction for Australia. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 54, 10-21. doi:10.1016/j.socec.2014.03.003
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rezaei, M., & Aghabarari, M. (2023). A study of social factors related to the quality of life of women aged 15 to 50 in Divandarreh city. *Quarterly Journal of Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 6(3), 39-52. [In Persian]
- Ruston, D., & Akinrodoye, L. (2002). *Social capital question bank June 2002: Questions from social capital surveys included in the social capital survey matrix 2002*. [Report].
- Sadeghi, R. (2022). Population, development, and social changes [Special issue editor's note]. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 14(4), 5-6. doi:10.22035/isih.2022.41 [In Persian]
- Skevington, S. M., Lotfy, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. *Quality of Life Research*, 13, 299-310. doi:10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00



BIBLIOGRAPHY

- Aghasi, M., & Rouholamin, Z. (2023). The narrative of female students' experience of the quality of identity changes. *Journal of University Studies*, 1(3), 165-188. [In Persian]
- Bokharaei, A., & Shariatiyan, M.H. (2014). A sociological study of factors affecting the development of quality of life for women in Mashhad. *Journal of Social Development*, 8(4), 107-132. [In Persian]
- Bullen, P., & Onyx, J. (1998). *Measuring social capital in five communities in NSW: The social capital questionnaire*. Centre for Australian Community Organisations and Management (CACOM), University of Technology Sydney. Retrieved from <https://www.mapl.com.au/A2.htm>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120. doi:10.1086/228943
- Dinwiddie, G.Y. (2010). The health advantages of educational attainment. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 667-672). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-044894-7.00667-1
- Fereydouni, S. (2023). Gender-based beliefs and their traces in the labor market for female graduates: The origin of choices and preferences. *Journal of University Studies*, 1(3), 85-112. doi: 10.22035/jous.2023.5010.1031 [In Persian]
- Ghaffari, G., & Shirali, E. (2018). Measuring the quality of life of people in Tehran based on the WHOQOL-BREF standard questionnaire. *Journal of Economic Sociology and Development*, 7(1), 125-150. [In Persian]
- Hosseini Amin, S.N., Seyed Mirzaei, S. M., & Idrisi, A. (2016). A study of quality of life and its effective factors: The case of Tehran citizens. *Journal of Social Welfare Planning and Development*, 7(27), 33-47. doi:10.22054/qjsd.2016.5939 [In Persian]
- Hosseini, S. H., Nosrati, N., & Tomraee, S. (2025). Children, healthy lifestyle, and media literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. doi:10.22059/jcss.2024.387609.1120
- Huang, J., Van den Brink, H.M., & Groot, W. (2009). A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454-464. doi:10.1016/j.econedurev.2008.03.004
- Institute for Research and Planning in Higher Education. (2022). *Higher education statistics of Iran at a glance*. Retrieved from <https://short-url.org/1hK5m> [In Persian]
- Javed, S., Javed, S., & Khan, A. (2016). Effect of education on quality of life and well-being. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(58), 2349-3429. doi:10.25215/0304.058
- Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464. doi:10.1111/1467-7660.00125
- Kristoffersen, I. (2018). Great expectations: Education and subjective wellbeing. *Journal of Economic Psychology*, 66, 64-78. doi:10.1016/j.joep.2018.01.004



capital ($r = 0.605$) and socioeconomic status ($r = 0.372$). Furthermore, socioeconomic status showed a direct positive influence on quality of life, indicating that as socioeconomic status improves, quality of life correspondingly increases.

Results from the Structural Equation Modeling (SEM) with satisfactory fit indices revealed complex relationships among the variables. Although university education demonstrated a direct negative effect ($\beta = -0.175$) on quality of life, its indirect effect through mediating variables - particularly social capital - was positive and substantial ($\beta = 0.32$). Consequently, the total effect of education on quality of life was evaluated as positive ($\beta = 0.145$). In this model, university education exerted positive indirect effects on quality of life through the mediating pathways of social capital, decision-making power, and socioeconomic status.

CONCLUSION

This study examines the dual role of university education in the quality of life of married housewives. The findings indicate that while higher education may have a direct negative impact on life satisfaction due to increased expectations and the gap between academic aspirations and traditional domestic roles, it simultaneously exerts a significant positive influence on quality of life through indirect pathways. These pathways include the enhancement of social capital, increased decision-making power within the family, and improved socioeconomic status. Consequently, the net effect of university education on quality of life is ultimately positive.

The ultimate conclusion suggests that education alone does not guarantee improved quality of life. Rather, it becomes an empowering factor when it enhances women's position in family and society through key mediating mechanisms. These results emphasize the necessity of designing policies that go beyond quantitative expansion of higher education and highlight the importance of creating social and economic frameworks for women to genuinely benefit from their educational capital.

NOVELTY

This research breaks new ground by examining educated housewives as a distinct demographic, revealing the paradoxical duality of higher education's impact on quality of life. The central innovation lies in empirically verifying both the direct negative effect and indirect positive effects of university education simultaneously. The development of an integrated causal model that elucidates the role of mediating variables - particularly social capital and decision-making autonomy - in this complex relationship represents another significant contribution. By moving beyond simplistic analyses, this study provides a nuanced, multidimensional understanding of higher education outcomes for women within Iran's specific cultural context, offering valuable insights for both academic discourse and policy development.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the Authors.





INTRODUCTION

Despite the significant growth in women's enrollment in higher education in Iran, a profound gap persists between their educational attainment and economic participation rates. This has led to the emergence of a large social group: 'educated housewives'. Adopting an innovative approach, this research moves beyond the conventional comparison of employed women and housewives to focus on analyzing the net impact of education on the quality of life among housewives themselves.

The primary objective of this study is to compare the quality of life between two subgroups of homemakers—those with and without university education—in order to assess the influence of higher education independent of variables such as employment-related income. Furthermore, the study examines the differences in social capital between these two groups and its relationship to their quality of life.

Given the pivotal role of education in shaping women's identity and expectations, this research seeks to provide a deeper understanding of the socio-cultural consequences of expanding higher education for women in Iran. Its findings can inform policymaking related to this growing demographic.

METHODOLOGY

The study employs a cross-sectional survey design with a descriptive-analytical approach to examine the factors affecting the quality of life among housewives. The statistical population consists of married housewives aged 25 to 59 in Tehran, from which a sample of 400 individuals was selected using a multi-stage cluster sampling method. Data collection was conducted through face-to-face interviews using a questionnaire as the primary tool.

The main dependent variable, quality of life, was measured using the standardized WHOQOL-BREF questionnaire. The primary independent variable, university education, was defined dichotomously (having or not having a university degree). Other key variables included social capital, decision-making power (measured with researcher-developed scales), and socio-economic status. The reliability of the instrument was confirmed using Cronbach's alpha.

Data were analyzed using Pearson correlation tests, t-tests, and structural equation modeling (SEM) to examine causal relationships among the variables. The construct validity of the instrument was also confirmed prior to analysis through confirmatory factor analysis (CFA).

FINDINGS

The findings revealed a statistically significant higher mean quality of life score among women with university education (84.14) compared to those without such education (80.41). Notably, women with higher education reported better quality of life specifically in the physical health and social relationships domains. Correlation analyses demonstrated positive relationships between quality of life and both social



Original Research Paper

The impact of higher education on the quality of life of married housewives in Tehran

Negin Ghari^{1*}, Friba Seyedan², Masoud Zamani Moghadam

¹ PhD Student in Social Welfare, Faculty of Social Sciences, Tehran University, Tehran, Iran

² Assistant Professor in Sociology, Faculty of Social and Economic Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

³ Assistant Professor in Sociology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

ARTICLE INFO

Received: Sep. 27, 2023

Revised: Dec. 1, 2023

Accepted: Dec. 6, 2023

KEYWORDS

quality of life
university education
housewives
social capital
socio-economic status

* Corresponding Author

✉ neginghari2022@ut.ac.ir

☎ +98 9125964572

How to cite this article:

Ghari, N., Seyedan, F., & Zamani Moghadam, M. (2024). The impact of higher education on the quality of life of married housewives in Tehran. *Journal of University Studies*, 2(3), 171-194.
doi: [10.22035/jous.2024.5501.1102](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5501.1102)
URL: https://www.jous.ir/article_543.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

Despite the significant increase in the presence of women in Iran's higher education system, a large proportion of them assume the role of homemakers after graduation. This raises the fundamental question of what impact university education has on the quality of life of housewives. Therefore, the main objective of this study is to conduct a causal analysis of this impact and to compare the quality of life between two groups of married housewives in Tehran: those with and without university education. This research was designed based on the World Health Organization's theories of quality of life, social capital, and the relationship between education, empowerment, and the formation of expectations. This study was conducted using a survey method with a questionnaire administered to a sample of 400 housewives aged 25 to 59 in Tehran, selected through a multi-stage cluster sampling method. Data were analyzed using t-tests for mean comparison and Structural Equation Modeling (SEM) with AMOS software. The results of the Structural Equation Modeling indicated that university education has a direct negative effect ($\beta = -0.175$) on quality of life, but its indirect effect through mediating variables is positive and significant ($\beta = 0.32$). Consequently, the total effect of education on quality of life was found to be positive ($\beta = 0.145$). This positive impact is realized when education leads to an increase in decision-making power within the family, social capital, and socio-economic status. Furthermore, the results of the mean comparison test showed that the average quality of life was significantly higher in the group of women with a university education (84.14) compared to the other group (80.41). The findings suggest that university education, in itself, can negatively affect quality of life due to increased unmet expectations. However, when it leads to the genuine empowerment of women within the family and society, it becomes an effective factor in enhancing their quality of life.

- Toosi, R., & Sajjadi, M. (2025). A survey examination of psychological support in the workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2025.396165.1167>
- UNICEF. (2019). *Family-friendly workplaces Policies and Practices to Advance Decent Work in Global Supply Chains*. Available in: <https://www.unicef.org/media/85516/file/UNICEF%20UNGC%20family%20friendly%20workplaces.pdf>
- UNICEF. (2020). *Family-friendly policies handbook for business*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. Retrieved from <https://www.unicef.org/early-childhood-development/family-friendly-policies>
- University of Arizona. (n.d.). *Family spaces*. Life & Work. Retrieved April 18, 2025, from <https://lifework.arizona.edu/family-spaces>
- University of Idaho. (n.d.). *Family-friendly services*. University of Idaho, College of Law. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.uidaho.edu/law/moscow-boise/moscow/family>
- University of Stuttgart. (n.d.). *Family-friendly university*. University of Stuttgart. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.uni-stuttgart.de/en/university/profile/family-friendly/>
- Vadedahir, A. (2002). Women and higher education: The development of a new identity for women in higher education in Iran. *Strategic Women's Studies*, 15(5).





- Keshavarz, K. (2023). Gender relations in the mindset of students in Tehran universities. *Journal of University Studies*, 1(3), 137-163. <https://doi.org/10.22035/jous.2023.5002.1026>
- Khodabin, M., & Arsalani, A. (2025). Artificial intelligence literacy as national strategy: A systematic review of policy, equity, and capacity building across the Global South. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 887-921. <https://doi.org/10.22059/wsp.2025.396408.1529>
- Kruvelis, M. (2017, June 12). *Building family-friendly campuses: Strategies to promote college success among student parents*. Beyond the Margins: Meeting the Needs of Underserved Students.
- Kuleshova, A. (2015), Dilemmas of Modern Motherhood (Based on Research in Russia). *Economics and Sociology*, 8(4), 110-121. <https://doi.org/10.14254/2071789X.2015/8-4/8>
- Nezami, M., Hajhosseini, M., & Fereidouni, S. (2024). Transformative Learning and Identity Reconstruction: A Phenomenological Study of Iranian Student Mothers. *Qualitative Research in Behavioral Sciences (QRBS)*, 3(1), 133-150. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2024.8049.1056>
- Pourkhazai, S., Mehran, G., Ahmadi, P., & Adli, F. (2023). Relations between higher education system and gender: Life experience in single-sex Alzahra University. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(4), 145-169. <https://doi.org/10.22035/isih.2023.5172.4941>
- Rajabi, G. R., Sayah Tarafzade, N. and Taghizade, M. (2017). Reliability and Validity of the Work-Family-School Conflict Scale among Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(26), 85-102. doi: <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3236>
- Rastgar Khaled, A. (2006). *Khānevāde, kār, jinsiyat* [Family, work, and gender]. Tehran, Iran: Public Relations of the Cultural-Social Council of Women. [In Persian]
- Rich, A. (1976). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. W. W. Norton & Company.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Beacon Press.
- Saedmocheshi, L., & Azizi, N. (2020). Reflection on quantitative and qualitative aspects of policy making in Iran's Higher education system. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 8(1), 166-184. <https://doi.org/10.30507/jmsp.2020.102393>
- Sallee, M. W. (2013). Gender Norms and Institutional Culture: The Family-Friendly Versus the Father-Friendly University. *The Journal of Higher Education*, 84(3), 363-396. <https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777293>
- Shirbagi, N., & Abdolazadeh, N. (2020). Analysis of Educational Policy-Making Discourse in Iranian Higher Education System. *Iranian Journal of Public Policy*, 6(2), 179-200. <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77619>
- Strazdins, L., Shipley, M., & Broom, D. (2007). What does family-friendly really mean? Wellbeing, time, and the quality of parents' jobs. *Australian Bulletin of Labour*, 33(2), 202-225.
- Tajmazinani, A. A. and Ebrahimi, M. (2021). Gender Analysis of Education Policy in Post-Revolutionary Iran. *Women Studies*, 12(38), 41-72. <https://doi.org/10.30465/ws.2021.29640.2923>

BIBLIOGRAPHY

- Abdollahi-Abadi, F., Ghafari, M., & Nadiri, H. (2019). Social support related to role, role conflict of work-family-education, and academic burnout in women. *Farhang-e Mošāvere va Ravāndarmāni*, 10(40), 155–182.
- Balali, I., Mohammadi, S. F., & Hosseini, S. S. (2017). Qualitative analysis of the challenges of simultaneously performing student and familial roles. *Mutāl'āt-i Rāh-bordī Zanan*, 19(75), 32–63. <https://doi.org/10.22095/jwss.2017.51744>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Carliner, J., & Everall, K. (2019). Playtime at Robarts Library: Opening a family-friendly study space at the University of Toronto. *College & Research Libraries News*, 80(2), 100. <https://doi.org/10.5860/crln.80.2.100>
- Casper, W. J., Harris, C. M., Taylor-Bianco, A., & Wayne, J. H. (2011). Work-family conflict, perceived supervisor support and organizational commitment among Brazilian professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 640–652. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.011>
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. University of California Press.
- Cohen-Miller, A. S., Sagitova, R., Ogay, S., Tselenko, Y., Shakhmanova, A., & Saburova, A. (2018). What is a family-friendly university campus? A pilot study to develop student research and provide practical results. *American Journal of Qualitative Research*, 2(2), 103–119.
- Collins, P. H. (1994). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143–162). American Psychological Association.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Source of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. <https://doi.org/10.2307/258214>
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. <https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352>
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.19379625>
- Hosseini, S. H., & Sakhaei, S. (2025). Educating intelligence, producing power: Iranian sociologists on AI, knowledge production, and global hierarchies. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4).
- Institute for Research and Planning in Higher Education. (2024, July 2). *Increase in female students / 63% of students enrolled in the undergraduate level*. Retrieved from <https://irphe.ac.ir/content/5023/140304111>
- Karlsruhe Institute of Technology. (n.d.). *Family services at KIT*. KIT Family Portal. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.familienportal.kit.edu/english/430.php>



Considering Iran's cultural and social context and the critical role of motherhood, policymakers need to redefine university missions to simultaneously enable personal development, social participation, and maternal responsibilities. Universities, as normative institutions, can play a key role in transforming gender attitudes. Yet, existing policies predominantly focus on women's caregiving roles without a holistic view of family and gender. Thus, family-friendly policies must transcend superficial services and incorporate gender as a fundamental and cross-cutting element in organizational structures, evaluation criteria, and institutional culture. Gender-sensitive policymaking should recognize differences and address structural inequalities to prevent perpetuating disparities. Finally, despite limited efforts, supports remain at an early and fragmented stage, highlighting the urgent need for structural reforms and broad cultural change. Universities must commit to family-friendly policies while maintaining educational quality to balance support for student parents—especially mothers—with educational equity.

NOVELTY

The main innovation of this article lies in its in-depth exploration of the lived experiences of student mothers in Iranian universities, focusing on the unique cultural and social context of the country. Unlike previous studies that primarily address general family-friendly policies or women's issues in higher education, this research uses a qualitative approach and in-depth interviews to provide a detailed and tangible understanding of the challenges and needs faced by student mothers, revealing significant gaps in existing university support policies. Furthermore, by combining a comparative analysis of international family-friendly policies with the local experiences of Iranian student mothers, the article proposes new indicators and criteria for defining a family-friendly university that are practical and culturally relevant to Iran. Another key contribution is the comprehensive critique of current policies, highlighting that existing support mainly centers on women's maternal roles without adopting a broader, gender-sensitive view of family. Finally, the article emphasizes the need to redefine university missions and develop gender-sensitive policies that address structural inequalities. This interdisciplinary and innovative approach offers valuable insights for higher education policy and gender justice, paving the way to improve the academic and family lives of student mothers in Iran.

ACKNOWLEDGMENT

The authors would like to thank all the student mothers who participated in this study and the universities that facilitated the research. Appreciation is also extended to colleagues who provided valuable feedback.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interests for this research.



University Neglect of Motherhood: University structures and scheduling often lack the flexibility necessary to meet the needs of student mothers. Rigid class times, tight project deadlines, and mandatory in-person attendance create significant obstacles. Additionally, physical infrastructure deficits, such as the absence of elevators, mother-and-child rooms, and childcare facilities, make continuing education difficult. Cultural and social conflicts further exacerbate the situation, with mothers often facing stigma, blame, or pressure to conceal their maternal role. Moreover, inadequate legal and policy support, including inflexible leave policies and lack of academic accommodations, intensifies these pressures.

Requirements of a Family-Friendly University: Suggested solutions include improving physical infrastructure (elevators, nursing rooms, on-campus childcare or financial childcare support) and introducing flexible academic policies such as appropriate leave options, virtual learning opportunities, and eased deadlines. Support for student mothers should not compromise academic standards but aim to create equitable and humane conditions allowing simultaneous fulfillment of familial and academic roles. The findings emphasize that beyond facilities and policies, universities must cultivate a responsible and empathetic attitude toward student mothers to support their academic and personal success.

CONCLUSION

The study classifies family-friendly university policies into three primary levels:

- 1) Policies focusing mainly on women and their maternal roles, including maternity leave, nursing rooms, and pregnancy support, aimed at facilitating women's education and employment alongside motherhood.
- 2) Policies designed to improve family life for all university members (students, staff, and faculty), such as childcare services and family-oriented counseling.
- 3) Policies aimed at redefining gender roles and promoting gender justice within universities, including gender-neutral spaces and encouraging men's participation in caregiving roles.

However, the lived experiences of student mothers in Iran reveal that current supports are insufficient, scattered, and inconsistent, mainly centered on easing maternal duties without a comprehensive approach to family and gender issues. Maternity leave policies are unevenly implemented, with some mothers reluctant to use them, signaling policy weaknesses. Virtual education, which could alleviate pressures, remains unofficial and dependent on individual effort, creating confusion and challenges. Inflexible curricula, limited childcare facilities, and stringent university policies negatively impact mothers' academic quality, placing the primary burden of support on themselves. Consequently, the current situation falls far short of the family-friendly university ideal.





INTRODUCTION

The participation of women in higher education in Iran has significantly increased over recent decades, rising from 29.7% in 1971–1972 to 53.9% in 2004–2005. In the academic year 2022–2023, women accounted for 50.2% of all students, surpassing men for the first time. This trend highlights the expanding involvement of women, especially mothers, in higher education. However, the overlap of academic studies with marriage and childbearing periods presents numerous challenges for student mothers. Research indicates that these women often experience role conflicts, burnout, reduced sense of control, and strain in family relationships as they attempt to manage simultaneous academic, maternal, and spousal roles. Although many student mothers try to alleviate these conflicts by adjusting their lifestyles, the lack of institutional support at the university level exacerbates their pressures. In many leading countries, these challenges are addressed through the development and implementation of “family-friendly policies” such as parental leave, childcare services, flexible scheduling, family health insurance, and psychological support. Such policies not only improve student mothers’ experiences but also enhance their productivity and mental well-being. Given the absence of a formal framework supporting student mothers in Iranian universities, this study asks: What are the defining characteristics and indicators of family-friendly universities in global practice? And how do Iranian student mothers’ lived experiences align with these models?

METHODOLOGY

This qualitative study employed thematic analysis to explore the experiences of student mothers and to identify indicators of family-friendly universities. The research was conducted in two phases: first, an examination of family-friendly policies and criteria in five internationally recognized universities was carried out. Second, semi-structured, in-depth interviews were conducted with 19 student mothers across seven Iranian universities, including Allameh Tabataba’i, Tarbiat Modares, Alzahra, International University of Religions, Science and Culture, Sharif University of Technology, and Amirkabir University. Purposive sampling focused on mothers with children aged from infancy to preschool, enrolled at undergraduate, master’s, and doctoral levels. Data analysis involved familiarization with the data, initial coding, theme extraction and revision, final naming of themes, and report writing. To enhance the study’s trustworthiness, experiences from multiple universities beyond the primary site (Allameh Tabataba’i) were incorporated. Demographic details of participants, including age, number and age of children, academic level, and university affiliation, are summarized in a table.

FINDINGS

The findings from interviews with 19 student mothers reveal that balancing motherhood and academic responsibilities presents multiple challenges. Two main themes emerged:



Original Research Paper

Family-friendly university: An overview of simultaneous motherhood & education experience

Hamideh Dabbaghi^{1*}, Zahra Zarean²

¹ Assistant Professor, Women's Studies Department, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

² MA in Women's Studies, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Feb. 15, 2024

Revised: Mar. 15, 2024

Accepted: Mar. 16, 2024

KEYWORDS

Family-Friendly University
Higher Education Policy
Women

* Corresponding Author

✉ h.dabbaghi@atu.ac.ir

☎ +98 21 22223002

How to Cite this article:

Dabbaghi, H., & Zarean, Z. (2024).

Family-friendly university: An overview of simultaneous motherhood & education experience. *Journal of University Studies*, 2(3), 139-170.

doi: [10.22035/jous.2024.5489.1099](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5489.1099)

URL: https://www.jous.ir/article_542.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

The lived experience of mother-students in family-friendly universities is a multi-layered and complex issue. This article, based on a conceptual framework grounded in the concepts of motherhood, role conflict and strain, and family-friendliness, aims to answer two key questions: What characteristics and indicators define a family-friendly university in the experience of countries at the forefront of this idea? And what is the relationship between family-friendliness and the experiences of mother-students in university practice? This study uses a qualitative approach and is based on semi-structured interviews with 19 mother-students. The data were analyzed through thematic coding and analysis. The findings highlight one main theme centered around the "relationship between the university and family-friendliness," with two sub-themes and six concepts. Some of the indicators in the family-friendly university policies are focused on women, while others focus on the family and some on broader gender-related concepts. Measures such as maternity leave, breastfeeding rooms, and pregnancy support are primarily designed based on the assumption of women's caregiving roles, often referring to women and their gender roles rather than family or gender in a broader sense. Some of the existing indicators and measures in family-friendly universities belong to a broader discourse on gender and gender justice, such as the design of flexible educational programs for parents or facilitating men's involvement in caregiving roles. However, the support provided by universities is often inadequate, scattered, and inconsistent, with little attention paid to the family structure or a broader gender perspective. The research findings indicate that the support universities offer in line with family-friendly policies is mainly focused on mother-students, but these supports are often insufficient, fragmented, and inconsistent. Most measures are limited to facilitating the role of motherhood and give little attention to the family structure or a broader gender perspective. For example, maternity leave is the main support provided in universities, but its implementation is not uniform. Distance learning and virtual education are still offered in a limited and informal way, and curriculum planning does not provide sufficient flexibility to accommodate the conditions of mother-students.

- Salehi, T., & Dehghan Nayeri, N. (2011). Relationship between anxiety and quality of life among students residing in dormitories of Tehran University of Medical Sciences. *Payesh*, 10(2), 175-184. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.16807626.1390.10.2.5.2>
- Sefid, M., & Mohammadi, A. (2024). Investigation of cultural problems in dormitory life among male students at Yazd University. *Cultural Affairs Management*, 2(1), 23-35 (in Persian)
- Shahghasemi, E. (2025). Iranian students' emotions in the university environment. *Journal of Iranian Cultural Research*, 18(2), 119-146. <https://doi.org/10.22035/jicr.2025.3421.3668>
- Shahghasemi, E., Gholami, F., & Alikhani, Z. (2025). Global patterns of social media use and political sentiment. *Discover Global Society*, 3(1), 36. <https://doi.org/10.1007/s44282-025-00171-y>
- Shojaei, S. H., Kalantari, M., Rezaee, M., & Akbarzadeh Baghban, A. (2022). Relationship Between Work-Life Balance and Quality of Life in Dormitory and Non-Dormitory Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 11(1), 40-51. <https://dx.doi.org/10.32598/SJRM.11.1.4>
- Takahashi, K., & Majima, N. (1994). Transition From Home to College Dormitory: The Role of Preestablished Affective Relationships in Adjustment to a New Life. *Journal of Research on Adolescence*, 4(3), 367-384. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0403_2
- Toosi, R., & Sajjadi, M. (2025). A survey examination of psychological support in the workplace. *Journal of Cyberspace Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2025.396165.1167>
- Youssef, A. M., Shamsaldin, M., Abuzayed, B., Alameeri, S., Al Eid, M. M., Dib, A., ... & Mostafa, A. (2024). Measuring the Quality of Life and Psychological Distress of Dormitory Students at a University in Sharjah. *Cureus*, 16(11), 1-9. e73666. <https://doi.org/10.7759/cureus.73666>
- Zamani, M., Nosraty, N., & Soroori Sarabi, A. (2025). Towards a business healthy lifestyle: Reducing risks while increasing efficiency?. *Code, Cognition & Society*, 1(1), 29-58. <https://doi.org/10.22034/ccsr.2025.526977.1001>





BIBLIOGRAPHY

- Abbaszadeh, M., Pir Yalqon Aghaj, S., & Mousavi, A. (2017). Contributing factors to late sleeping among female dormitory students at Tabriz University. *Applied Sociology*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.22108/jas.2017.21252>
- Alibake, F., Ahmady, A., Farahbakhsh, K., Abedi, A., Alibake, M. (2012). The Effect of Optimism Training on Quality of Life among Dormitory Female Students at Isfahan Medical University. *Iranian Journal of Medical Education*, 12(9), 709-720. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1719-fa.html>
- Alipour, M., Ghorbani, G. and Shabgardteymori, S. (2023). Examining the Problems and Challenges of Dormitory Life from the Perspective of Married Student Teachers of Farhangian University. *Teacher Education Policy*, 6(2), 29-40.
- Herring, S.C., & Dainas, A.R. (2020). Gender and age influences on interpretation of emoji functions. *ACM Transactions on Social Computing*, 3(2), 1-26. <https://doi.org/10.1145/3375629>
- Hosseini, S.H., Nosrati, N., & Tomraee, S. (2025). Children, Healthy Lifestyle and Media Literacy. *Journal of Cyberspace Studies*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.22059/jcss.2024.387609.1120>
- Jahangiri, J., Aboutorabi Zarchi, F., Tanha, F. and Aboutorabi Zarchi, H. (2012). Investigation of relationship between satisfaction with dormitory life and self- alienation among girl students (case study: Isfahan University). *Journal of Woman in Culture and Arts*, 4(4), 89-106. . <https://doi.org/10.22059/jwica.2012.29141>
- Kangli, L. (2021). Conflict and Integration: A Qualitative Study on the Dormitory Life Experience of Freshmen. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 6(4), 109-114. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20210604.11>
- Matić, I., & Jureša, V. (2021). Sense of coherence and subjective well-being among adolescents—the potential impact of living in a dormitory compared to living with family. *Acta Clinica Croatica*, 60(4), 632. <https://doi.org/10.20471/acc.2021.60.04.10>
- Moghaddam, F., Norouzi, S., Norouzi, M., Norouzi, A., & Neisary, Z. (2017). Evaluation of Lifestyle Health Promotion of Dormitory Medical Students Regarding Comprehensive Aspects. *Crescent Journal of Medical & Biological Sciences*, 4(4).
- Poursadegh, F., & Rezakhani, S. D. (2018). The effect of assertiveness training on quality of life and differentiation among female dormitory students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(2), 54–62. <https://doi.org/10.30486/JSRP.2018.543223>
- Rahmati, A., Zeraat Herfeh, F., Alipour, F., & Karbakhsh Zadeh, F. (2019). Female University Students' Experiences of University Dorms: A Qualitative Study. *Two Quarterly Journal of Contemporary Sociological Research*, 8(14), 75-97. <https://doi.org/10.22084/csr.2019.20279.1723>
- Rezaei, Z., Ghaderi, N., Nouri, A., Nouri, B., Safari, A., & Pashaei, T. (2017). Investigation of health-promoting lifestyle status among students residing in dormitories of Kurdistan University of Medical Sciences. *Ravand-e Salamat*, 3(1), 1–12.

research on gendered communication patterns. Negative posts commonly addressed inadequate facilities, lack of privacy, strict regulations, and weak dormitory management. Gender played a recurring role across clusters. Female students more often expressed anxiety over privacy, emotional well-being, and safety, while male students were more vocal about autonomy and frustration with management. The analysis of engagement-weighted posts (likes, reposts, comments) suggested that negative posts often gained wider traction, reflecting the salience of dissatisfaction in dormitory discourse.

CONCLUSION

The study underscores the critical role of dormitory infrastructure, social environment, and administrative transparency in shaping student satisfaction. The findings indicate that improving physical facilities (e.g., better maintenance, increased privacy), enhancing safety measures without overly restrictive policies, and creating culturally sensitive programming could improve perceptions. Gender emerged as a key dimension, suggesting that interventions should be tailored: for female dormitories, increased emotional support, safety assurances, and moderated regulation; for male dormitories, greater emphasis on autonomy and recreational facilities. Social media analysis proved valuable in uncovering authentic and candid student voices, offering a complementary perspective to traditional surveys. Policy-making informed by such data can more effectively address student concerns, ultimately contributing to improved academic outcomes, mental health, and university community cohesion.

NOVELTY

This research is among the first in Iran to systematically analyze student perceptions of dormitory life using large-scale, naturally occurring data from a public social media platform. Unlike traditional questionnaire-based studies, which can be limited by response biases or formal constraints, the use of X posts provides a candid snapshot of lived experiences, including both surface-level complaints and deeper emotional undercurrents. The combination of advanced sentiment analysis, clustering, and qualitative interpretation allowed for the identification of nuanced themes across thousands of voices. Moreover, by integrating gender as a focal lens, this study reveals how male and female students frame their dormitory experiences differently, both linguistically and emotionally. The methodological approach—blending computational techniques with sociocultural interpretation—offers a scalable framework for future research on student life, campus culture, and other higher-education contexts in Iran and beyond.

CONFLICT OF INTEREST

There is no conflict of interests for this research.





INTRODUCTION

Student dormitories are a central element of university life, shaping students' academic, social, and psychological experiences. The living environment of a dormitory often acts as more than a residence—it becomes a micro-community that influences personal growth, emotional well-being, and academic performance. Prior studies have shown that dormitory life can be a source of both support and stress, depending on infrastructure, management, and the nature of social interactions. In the Iranian context, where dormitories house hundreds of thousands of students, understanding students' perceptions is particularly relevant, especially given budgetary constraints in higher education and the evolving dynamics of university campuses. Gender plays a critical role in these perceptions, as male and female students often encounter dormitory life differently due to distinct social expectations, safety concerns, and cultural norms.

METHODOLOGY

This research adopted a data-driven, mixed-method content analysis approach, drawing on a dataset of 3,046 Persian-language posts from X related to students' experiences in dormitories over a two-year period (December 2022–December 2024). The posts were collected using the platform's API, filtered for relevance, and subjected to a comprehensive preprocessing stage. Text normalization, tokenization, and removal of non-informative content such as URLs and stopwords were performed using Python libraries optimized for Persian-language processing (Hazm, Pandas, StopwordsISO). Duplicate posts were identified and removed, yielding a final dataset of 2,994 unique entries. Sentiment analysis was carried out using the pre-trained “HooshvareLab/bert-fa-base-uncased-sentiment-deepsentipers-multi” model, which classified posts into emotional categories (angry, annoyed, neutral, happy, joyful) along with probability scores for each label. Posts were then vectorized using TF-IDF for thematic exploration, and K-Means clustering was applied to identify semantic groupings. The optimal number of clusters was determined through Elbow Method, Silhouette Score, Davies-Bouldin Index, and Calinski-Harabasz Index, converging on eight thematic clusters. Word clouds were generated to visualize dominant terms in each cluster, highlighting recurring concepts. Each cluster was then summarized using a transformer-based summarization model (DistilBART) to extract central themes.

FINDINGS

The analysis revealed that students' emotions toward dormitory life ranged from highly positive to deeply negative, with gender differences evident in emotional expression. Positive posts often centered on strong friendships, shared experiences, and a sense of belonging cultivated in dormitory communities. Female students' posts reflected more frequent use of expressive language and emojis when describing emotional support networks, consistent with findings from prior



Original Research Paper

Dormitory and gender; A multidimensional analysis of students' attitudes toward dormitory life using X data

Ehsan Shah Ghasemi^{1*}

¹ Associate Professor of Social Communications, Department of Communications, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Feb. 15, 2024

Revised: Mar. 15, 2024

Accepted: Mar. 16, 2024

KEYWORDS

Dormitory
University
Gender
Perception
X

* Corresponding Author

✉ shahghasemi@ut.ac.ir

☎ +98 21 88012111

How to Cite this article:

Shah Ghasemi, E. (2024). Dormitory and gender; A multidimensional analysis of students' attitudes toward dormitory life using X data. *Journal of University Studies*, 2(3), 105-138.

doi: [10.22035/jous.2024.5367.1080](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5367.1080)

URL: https://www.jous.ir/article_541.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

Student dormitories play a crucial role in shaping students' academic, social, and psychological experiences. Students' attitudes toward dormitory life directly influence their academic performance, mental health, and overall satisfaction. Given the growing student population and the importance of improving dormitory living conditions, this study aims to analyze students' perceptions and emotions about dormitory life based on real-world data collected from the social media platform X. We were specifically interested in knowing the importance of gender in shaping students' perceptions of dormitory life. This research employed a data-driven approach based on content analysis of 3,046 Persian-language posts related to students' dormitory experiences shared on platform X over two years. After data preprocessing—including removing irrelevant information, text normalization, and tokenization—sentiment analysis was conducted using the pre-trained model "HooshvareLab/bert-fa-base-uncased-sentiment-deepsentipers-multi." To identify semantic patterns, K-Means clustering was applied, with the optimal number of clusters determined using the Elbow Method, Silhouette Analysis, and Davies-Bouldin and Calinski-Harabasz indices. Data analysis revealed that male/female perceptions of dormitory life might be affected by different factors. Positive sentiments reflected strong friendships, social support, and fond memories of shared experiences, while negative emotions were associated with inadequate facilities, lack of privacy, cultural conflicts, and poor dormitory management. The clustering process identified eight meaningful clusters representing various aspects and emotions of dormitory life. Each cluster highlighted specific experiences, from social bonding and personal growth to frustration with dormitory policies and infrastructure shortcomings. The findings underscore the importance of improving dormitory infrastructure, ensuring transparent and efficient management, fostering social interactions, and enhancing security measures. Data-driven policy development can reduce current issues and increase student satisfaction. We found that gender is a crucial factor shaping student's perception of dormitory life.

- Nash, K. (2001). *Jāme'e-šenāsi-ye siyāsi-ye mo'āšer, jahānī-šodan-e siyāsāt* [Contemporary political sociology: The globalization of politics] (M. T. Delfrouz, Trans.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Kavir. (Original work published 1999) [In Persian]
- Pournajmi, M., & Ghavidel Maroufi, H. (2006). *Selsele-baḥs-hā-ye jonbeš-e dānešjuyi-e Irān* [A series of discussions on the Iranian student movement]. Tehran, Iran: Enteshārāt-e Najm al-Hodā. [In Persian]
- Pouzesh Shirazi, A., & Salar Kasraei, M. (2009). *Motāle'e-ye sir-e taḡyir dar Daftar-e Tahkim-e Vahdat (1358-1376)* [A study of the course of change in the Office for Strengthening Unity (1979-1997)]. *Pazhuhešnāmeḥ-ye 'Olum-e Siyasi*, 4(4), 175-200. [In Persian]
- Profitt, Norma, A. J. (1996). Battered Women as Victims and Survivors: Creating Space for Resistance. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 13(1), 23-38.
- Rabby, R. (2005). What is the resistance? *Journal of Youth Studies*, 8(2), 151-171. <https://doi.org/10.1080/13676260500124171>
- Sadeghi, F. (2011). *Zanān, qodrat va moqāvemāt dar Irān pas az enqelāb* [Women, power, and resistance in post-revolutionary Iran]. Tehran, Iran: Enteshārāt-e Zanān va Qavānin dar Jamā'e-ye Mosalmān. [In Persian]
- Saldana, J. (2016). *Rāhnamā-ye kodgozāri barāye pezuḥeshgarān-e keyfi* [The coding manual for qualitative researchers] (A. Giviyan, Trans.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e 'Elmi va Farhangi. (Original work published 2009) [In Persian]
- Scott, J.C. (2017). *Solte va honar-e moqāvemāt* [Domination and the arts of resistance] (A. Xākbāz, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Ney. (Original work published 1990) [In Persian]
- Scott. (2002). *Every day Resistance in Cultural Resistane Reader by Duncombe*. London: Verso.
- Shafiei, S.S. (2014). Seyri dar ruykardhā-ye nazari-ye mota'axxer be moqāvemāt [An overview of recent theoretical approaches to resistance]. *Fasl-nāmeḥ-ye 'Olum-e Ejtemā'i*, 21(64), 139-186. <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.345> [In Persian]
- Spector, C. (2003). *Qodrat va hākemiyat dar tāriḫ-e andiše-ye ḡarb* [Power and authority in the history of Western thought] (A. Baqeri, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Ney. (Original work published 2000) [In Persian]
- Taheri Kia, H. (2022). Reverse individualism in the Iranian post-revolutionary society: The case study of sufferings of law and the breaking of it in the Iranian university. *Iranian Journal of Sociology*, 23(2), 3-29. <https://doi.org/10.22034/jsi.2022.540278.1481>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Zandi, M., & Tousi, F. (2022). process of exclusion and elimination of women in the students' movement iran. *Journal of Iranian Social Studies*, 16(2), 47-71. doi: <https://doi.org/10.22034/jss.2023.542436.1622>



BIBLIOGRAPHY

- Baghi, E. (2000). *Jonbeš-e dānešjuyi-e Irān: az āgāz tā enqelāb-e eslāmī* [The Iranian student movement: From the beginning to the Islamic Revolution] (1st ed.). Tehran, Iran: Jāme'e-ye Irāniyān. [In Persian]
- Carspecken, Phil Francis, & Walford, Geoffrey. (2001). *Critical Ethnography and Education*. Amsterdam: Elsevier / JAI Press.
- Dowding, K. (2001). *Qodrat* [Power] (A. Moxber, Trans.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Āšiyān. (Original work published 1996) [In Persian]
- Dreyfus, H., & Rabinow, P. (1999). *Mišel Foucault, farāsoye sāxtārgerāyi va hermenutik* [Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics] (H. Baširieh, Trans.). Tehran, Iran: Nashr-e Ney. (Original work published 1982) [In Persian]
- Enayat, H., & Soroush, M. (2009). *Mizān va no'e moqāvemāt-e zanān dar ruyāruiyāi bā sāxtār-e qodrat dar zendegi-ye ruzmarre* [The degree and type of women's resistance in confronting structures of power in everyday life]. *Pāzuheš-e Zanān*, 7(2), 85–112. [In Persian]
- Fazl Elahi Ghomshi, S., & Yousefi, M. (2016). *Ravš-šenāsi-ye qowm-negāri-ye āmūzeši bar asās-e tajārub-e madrese-ye Nūr dar rūstā-ye Ūriri, Kenyā* [Methodology of educational ethnography based on the experiences of Noor School in the village of Uriri, Kenya]. *Nāšrie-ye 'Ayār-e Pazhuhesh dar 'Olum-e Ensāni*, 7(2). [In Persian]
- Gal, S. (1995). Language and the "arts of resistance." *Cultural Anthropology*, 10(3), 407–424. <https://doi.org/10.1525/can.1995.10.3.02a00030>
- Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. London, UK: Routledge.
- Imani, M.T. (2002). *Tahqiq-e qowm-negāri dar ruykard-hā-ye kammi va keyfi-ye tahqiq* [Ethnographic research in quantitative and qualitative approaches to research]. *Journal of Persian Language and Literature*, 183–184, 37–62. [In Persian]
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu* (H. Chavoshian & L. Johar Afshan, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Ney. (Original work published 1992) [In Persian]
- Kaplan, H., & Kaplan, A. (1968). *Power and society*. New York, NY: Yale University Press.
- Lux, S. (1991). *Qodrat: Faransāni yā šar-šaytāni* [Power: Franciscan or diabolical evil] (F. Rajaei, Trans.). Tehran, Iran: Mo'asses-e Motāle'āt va Tahqiqat-e Farhangi. (Original work published 1981) [In Persian]
- Marsh, D., & Stoker, G. (2014). *Ravš va nazari dar 'Olum-e Siyasi* [Theory and methods in political science] (A.M. Hāji-Yūsfi, Trans.). Tehran, Iran: Enteshārāt-e Pazhuheshkade-ye Motāle'āt-e Rāhbordī. (Original work published 2010) [In Persian]
- May, Todd (2005) *Gilles Deleuze: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.



NOVELTY

The novelty of the article lies in its focus on women, the analysis of different forms of resistance, and their role in producing new subjects and shaping the dialectic of power and resistance within the university.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the authors.



University Studies

25

Vol. 2
Issue 3
Spring 2024

agency but remain outside formal organizations. Their resistance is semi-organized, adaptive, and often more confrontational.

2-5. Forms of Resistance

1-2-5. Marginalized Resistance: Hidden, everyday actions that subtly push back against authority, including rule-bending, role-playing, and mutual support networks.

2-2-5. Resistance as Praxis: Deliberate integration of awareness and action, most visible among institutionally active students. It combines collective engagement with ideational motivation.

3-2-5. Fluid Resistance: Dynamic, flexible, and semi-organized, primarily among non-institutionally active students. It allows broader participation and direct challenges to power, manifesting both individually and collectively.

3-5. The Role of Resistance in Shaping the Female Student Subject

1-3-5. Singular Desire-Driven Subject: Acts individually to preserve personal autonomy, motivated by life and self-development, occasionally benefiting collective interests.

2-3-5. Subject Embodied in Collective Will: Exists only within a collective context. Resistance is both individual and collective, navigating hope and despair, and oriented toward collective gains and structural change.

CONCLUSION

In universities, unequal power relations create a continuous struggle between domination and resistance. Female students, due to their dual experience of gender-based discrimination, are often at the forefront of resistance, exhibiting diverse forms—from everyday to collective, and from visible to hidden—depending on the intensity of domination and the degree of organization.

A key feature of women's resistance is creativity and flexibility in confronting structural and cultural constraints. By concealing or moderating their actions, they challenge authority, yet reveal their resistance in specific events. This ongoing process shapes the female student subject in the process of "becoming," enabling the experience of multiple forms of resistance.

Different types of resistance—including "subjugated resistance," "fluid resistance," and "resistance as practice"—not only respond to domination but also produce and reproduce new subjects, who can be both "singular desiring subjects" and "embodied in collective will." This reproduction demonstrates women's creativity and capacity to confront domination and foster social transformation, whereas men's resistance tends to be more public, political, and less gendered.



METHODOLOGY

In this study, the forms of resistance against the existing situation among female students were identified using a qualitative approach through observation, semi-structured interviews, and informal conversations. Based on this, we have attempted to identify the main forms of resistance among female students in several public universities in Tehran using critical ethnography, drawing on field observations, interviews, and theoretical resources. According to Marsh and Stoker, participant observation involves the researcher immersing themselves in the social environment of interest, observing people in their normal settings, and participating in their activities. (Marsh & Stoker, 2014, 226)

Among various qualitative methods, ethnography was chosen due to its "first-hand experience in research and direct interaction with the community under study." (Fazlollahi Qamshi & Yousefi, 2016, 112) When the goal of the research is to uncover social conditions, attitudes, roles, and interpersonal relationships in connection with the overall cultural structure, ethnography is recommended. Critical methodology is also one of the foundations of ethnographic research. (Imani, 2002: 46) Critical ethnography is a qualitative, field-based method specifically designed to uncover social processes that produce unequal situations. (Carspecken, 2001, 1–26)

In this approach, interviewees are selected through a combination of purposive and snowball sampling techniques. Accordingly, 15 students were directly interviewed, and informal conversations with officials and students, along with the researchers' field observations, contributed to the research process.

FINDINGS

Female Students and Multiple Identities

Female students acquire multiple identities within the university, shaping diverse encounters with structures of power. They are no longer understood through a single generalized lens and can manifest different aspects of themselves. Female student resistance is defined in relation to this multiplicity.

1-5. Typology of Students

1-1-5. Enrolled Female Students: The majority of female students. They enter university due to family expectations or to pursue academic identity. Their resistance is everyday, micro-level, and non-political, often centered on navigating university life.

2-1-5. Institutionally Active Female Students: Engage in formal social and political activities alongside their studies. Their resistance is conscious, organized, and collective, guided by ideas and strategic goals.

3-1-5. Non-institutionally Active Female Students: Seek social or political



INTRODUCTION

The name of the university in Iran has been intertwined with political and social events. Since its establishment, this institution has also been involved in the production and reproduction of a certain type of activism. When individuals come to university, they enter an environment that has its own specific mechanisms. These mechanisms, however, have not been created in a vacuum, as the university is a part of the state and governance. Both the state and the government have simultaneously enacted policies for this institution. The product of the interaction between these policies and the role of university bureaucratic managers has created a specific power structure within the university. In fact, while the university is embedded in a larger power structure, it has simultaneously established and expanded its own power relations within its confines. This power field has organized itself in such a way that it can be observed across all areas of the institution. Power relations do not necessarily exist only in hidden signs; it is not required to analyze hidden power from the outset. Rather, power also manifests itself in explicit mechanisms within the institution. Therefore, when discussing the power field, we refer to all the elements associated with it: the shape of the space and architecture, the manner in which classes are held, the university security and disciplinary committees, interactions with professors and administrators, surveillance cameras, regulations, circulars, the way the university is managed, etc. Each of these, individually or together, is an example of tools that materialize the mechanisms of power and control.

The exercise of power within the university places the “student” at risk of exclusion and removal. For the “female student,” this exclusion and removal are applied more intensely. The existing relationships and mechanisms subject the “female student” to a more comprehensive form of domination, which consequently calls for a form of resistance against this domination.

When we speak of exclusion, it is not limited to the exclusion of female student activists as a political subject; it encompasses all female students. A “female student” may choose to view the university as a space for obtaining an academic degree or consciously transform it into a field for activism. The unequal power relations within the university subject the “female student’s” existence to domination, as on one side there is an institution with specific repressive mechanisms, and on the other side, female students, as members of this institution, are present. Now, in this constant interaction between the individual and the institution, how does resistance against this power mechanism take shape? How does the possibility of resistance manifest among female students? What forms of resistance do they adopt in response to the university? What strategies do students pursue in confronting the mechanisms of exclusion and removal they face?





Original Research Paper

Forms of resistance of the female student subject: An ethnographic study in Tehran universities

Fereshteh Tousi^{1*}, Mohammadamin Zandi²

¹ PhD Student in Political Thought, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

² Master's Degree in Political Thought in Islam, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Feb. 2, 2024

Revised: Mar. 15, 2024

Accepted: Mar. 16, 2024

KEYWORDS

Student subject
resistance in the university
power and resistance
female student

* Corresponding Author

✉ fereshteh.tousi88@gmail.com

☎ +98 09945259662

How to Cite this article:

Toosi, F., & Zandi, M.A. (2024).
Forms of resistance of the female
student subject: An ethnographic
study in Tehran universities. *Journal
of University Studies*, 2(3), 75-103.
doi: 10.22035/jous.2024.5499.1101
URL: https://www.jous.ir/article_540.html

Copyright:



© The authors retain the copyright
and full publishing rights. This is
an open access article under the [CC
BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

Since their establishment, universities in Iran have played an active role in social and political spheres, while simultaneously being influenced by transformations in these areas. Consequently, they have always been the focus of both micro- and macro-structures of power and subjected to various forms of control. In response to this process, students, as the main actors within academic spaces, have demonstrated diverse and multilayered forms of resistance. Among them, the position and role of female students hold special significance; not only do they confront the prevailing power structures within the university, but they also face gender relations. This dual challenge contributes to the particular complexity of their resistance experience. This study employs a critical ethnographic method to examine the forms of resistance exhibited by female students in Tehran's universities from the mid-2010s until 2023. The main focus is on analyzing their actions and reactions against multiple forms of power — formal, institutional, structural, and even customary — within the academic environment. In this context, female students are divided into three groups: ordinary students, institutional activists, and non-institutional activists. Each group demonstrates a distinct type of resistance: “rejected resistance” among ordinary students, “resistance as praxis” among institutional activists, and “fluid resistance” among non-institutional activists. Simultaneously, by looking at the experiences of female students in the 2010s (corresponding to the 2011–2021 decade in the Iranian calendar), it becomes evident that many of these resistances took shape not only in formal and visible frameworks but also at the margins, within everyday relationships, or even through silence and selective passivity. The lived experiences of these students have challenged not only the official, male-centered narrative of the university but also the symbolic and hierarchical order governing academic spaces. They have opened new horizons for the possibility of subjectivity, agency, and the redefinition of the female student's position. As a result, two types of subjectivities emerge within this framework of resistance: one is the solitary desiring subject, and the other is the collective subject embodied in a shared will.

- Seifollahi, S., & Razegian, A. (2008). Social factors affecting women's gender identity in Tehran. *Social Sciences Research Letter*, 2(3).
- Tayebinia, M., & Rahmani, J. (2016). Emerging Motivations of Women's Identity Transformations in Higher Education Participants. *Journal of Iranian Cultural Research*, 9(2), 101-129. <https://doi.org/10.22035/ijcr.2016.309>
- Torabi Farsani, S. (2019). Zan Irāni dar gozār az sonnat be moden [Iranian Women in Transition from Tradition to Modernity]. Tehran, Iran: Niloufar Publications.
- UNESCO. (2025). *Global Education Gender Report 2025: Towards equality in learning and leadership*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/DEOD4878>
- Zokaee, M. S., & Qarakhani, M. (2007). Young Girls and Feminity (A Case Study on Girls in High Schools of Tehran). *Woman in Development & Politics*, 5(1), 59-82.
- Zolfali-Fam, J. (2007). The effect of non-traditional social roles on girls' social identity. *Peyk-e Noor*, 7(3), 96-115.





- Ghyasvand, A. (2014). The Effect of Modern Metropolitan Atmosphere on Reviewing the women's Gender Identity. *Gender and Family Studies*, 2(1), 79-98. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25381938.1393.2.1.4.7>
- Giddens, A. (2005). *The consequences of modernity* (M. Selasi, Trans., 3rd ed.). Tehran, Iran: Markaz. (in Persian)
- Giddens, A. (2008). *Modernity and self-identity* (N. Movafeghian, Trans., 2nd ed.). Tehran, Iran: Ney.
- Hamzavi Abedi, F., Bagherian, F., & Mazaheri, M.A. (2015). Investigating Young Iranian Women's Understanding of Femininity Norms. *Social Cognition*, 4(1), 84-96. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23223782.1394.4.1.6.9>
- Hosseini, S.H., & Sakhaei, S. (2025). Educating intelligence, producing power: Iranian sociologists on AI, knowledge production, and global hierarchies. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 887-921. <https://doi.org/10.22059/wsps.2025.396408.1529>
- Jenkins, R. (2002). Hoviyat-e Ejtema'i [Social identity]. (T. Yarahmadi, Trans.). Tehran, Iran: Shirazeh. (in Persian)
- Kane, E.W. (1998). Men's and women's beliefs about gender inequality, family ties, dependence, and agreement. *Sociological Forum*, 13(4), 650-665. <https://doi.org/10.1023/A:1022895317075>
- Khodabin, M., & Arsalani, A. (2025). Artificial intelligence literacy as national strategy: A systematic review of policy, equity, and capacity building across the Global South. *Journal of World Sociopolitical Studies*, 9(4), 777-814. <https://doi.org/10.22059/wsps.2025.396472.1530>
- Kiani, M., & Najafi, S. (2018). Social Trust and Social Identity: Rethinking in Educated Women Social Identity Case of the University of Tabriz. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 9(34), 275-294.
- Lorber, J. (2000). *Social construction of gender*. In E. F. Borgatta & R. J. V. Montgomery (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan Reference.
- Mansourian Ravandi, F., & Nikkhah Qomsari, N. (2017). Globalization tools and gender identity. *Journal of Sociology of Lifestyle (SLS)*, 3(9), 251-287. (in Persian)
- Murphy-Graham, E. (2024). Gendered transformations in higher education: Reimagining femininity in the Global South. *Journal of Educational Change*, 25(2), 1-18.
- Parvari, P. (2016). Transition from Philosophy to Methodology; A New Reading of the Phenomenological Method. *Bi-Quarterly Journal of Research Methodology in the Humanities*, 7(1), 49-66.
- Rafatjah, M., & Rahbari, L. (2014). An Exploratory Typology of the Concept of Femininity among Kordish, Azarish and Mazandarani Women. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*, 3(2), 311-334. <https://doi.org/10.22059/jisr.2014.53142>
- Saroukhani, B., & Rafatjah, M. (2004). Women and the redefinition of social identity. *Iranian Journal of Sociology*, 5(2), 133-160. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17351901.1383.5.2.5.4>
- Seidman, S. (2016). *Contested knowledge: Social theory today* (H. Jalili, Trans., 8th ed.). Tehran, Iran: Ney.

BIBLIOGRAPHY

- Alemdaroglu, A. (2015). Escaping femininity, claiming respectability: Culture, class and young women in Turkey. *Women's Studies International Forum*, 53, 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.09.006>
- Alirezanejad, S. (2013). Professional or gender identity: a study of educated girls older than 35 years working in Tehran. *Social Sciences*, 20(60), 276–311. <https://doi.org/10.22054/qjss.2013.6894>
- Anwary, A. (2015). Construction of hegemonic masculinity: Violence against wives in Bangladesh. *Women's Studies International Forum*, 50, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.02.011>
- Ardekani Fard, Z., & Razavizadeh, S.N. (2021). Influential Instagram Women; Femininity Portrayed on the Pages of Iranian Influencers. *Journal of Woman in Culture and Arts*, 13(1), 65–90. <https://doi.org/10.22059/jwica.2021.321321.1565>
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1997). *Social psychology*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Boostani, D., & Mohammadpur, A. (2009). Meaning Reconstruction of Young Men's Gender Orientation toward Young Women (A Grounded Theory Study). *Women's Strategic Studies*, 11(44), 142–172. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.20082827.1388.11.0.6.9>
- Bugden, M., Hayley, M., & Melissa, G. (2021). Hegemonic gender and Australian women's mothering aspirations. *Women's Studies International Forum*, 85, Article 102440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102450>
- Castells, M. (2001). The information age: *The power of identity* (H. Chavoushian, Trans., Vol. 2). Tehran, Iran: Tarh-e No.
- Cherkowski, S., & Lynn, B. (2014). Academic women negotiating demands of femininity. *Women's Studies International Forum*, 45, 19–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.03.013>
- Chini, N., Hashemyanfar, A., & Kangarani, H. M. (2018). Women's Social Construction of Rhizomatology in the Context of Sports, Cosmetic and Beauty Centers. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 9(35), 85–116. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088566.1397.9.35.5.3>
- Chowdhury, P. (2014). Gender bias in education: Perceptions of masculinity and femininity. *Social Science*, 3, 2454–2465. <https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/866>
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.1177/000169939603900309>
- Correa, A., Glas, M. G., & Opara, J. (2025). Females in higher education and leadership: Insights from a multi-method approach. *Frontiers in Education*, 10(1485395), 1–19. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2024.1485395>
- Elmi, M., & Alizadeh, H. (2009). Social factors effective on the gender identity of female students of the Islamic Azad University Tabriz branch. *Women and Family Studies Quarterly*, 1(3), 75–90. <https://sid.ir/paper/206341/en>
- Ghafarinasab, E., & Mohammadtaghinejad Esfahani, R. (2021). Space Consumption and Redefining Femininity; A Study of Women's Cafe Experience in Shiraz. *Journal of Applied Sociology*, 32(2), 49–70. doi: 10.22108/jas.2020.124438.1964



ACKNOWLEDGMENT

This article is derived from the Master's thesis of Fatemeh Torkashvand in Sociology at Kharazmi University, which was defended on February 16, 2019. The author sincerely acknowledges the scholarly guidance of Dr. Fatemeh Javaheri and Dr. Lila Falahati. Gratitude is also extended to the participants who generously contributed to the data collection process.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the authors.



continued until theoretical saturation was reached. Data analysis was conducted in four stages: holistic reading, horizon formation, extraction of meaning units, and textual description. The central research question explores how university-educated women experience and reinterpret the meaning of femininity, and how this experience differs from that of women without academic exposure.

FINDINGS

The data analysis in this study was conducted using a phenomenological approach, with a focus on the lived experiences of women in two groups: those with university education and those without. The findings of this study indicate that the perceptions of women without university education were categorized into five main themes and ten subthemes, including “gender inequality,” “emphasized femininity,” “normative femininity,” “feminine traits,” and “gender differentiation.” This group experiences femininity within a traditional and fixed framework, characterized by the reproduction of stereotypical gender roles and the acceptance of inequality. In contrast, university-educated women demonstrate a more multilayered and critical experience of femininity, which was analyzed through four main themes and eight subthemes: “the slippery slope of femininity,” “reproduction of gender discrimination,” “dual existence,” and “systematic inequality.” These experiences reveal that while higher education opens up new possibilities, it also exposes women to novel forms of discrimination and structural contradictions. The validity of this study’s findings is grounded in key principles of qualitative research, including theoretical saturation, sample diversity, multi-stage analysis, and rigorous interpretation of the data.

CONCLUSION

In this study, the experience of femininity among participants emerged as a multifaceted and context-dependent concept—one that is shaped and redefined through interactions with social circumstances, educational attainment, and modes of engagement with gender-based inequalities. In participants’ narratives, educational level emerged as a significant factor influencing the formation of diverse meanings of femininity. Women without university education tend to define femininity in alignment with established roles and patriarchal norms, whereas university-educated women perceive it as negotiable, open to critical reflection, and subject to ongoing transformation.

NOVELTY

The innovation of this study lies in its phenomenological analysis of women’s lived experiences across two educational contexts—an approach that moves beyond role-based frameworks and represents femininity as a concept under negotiation, critical reflection, and ongoing re-creation within social structures. Moreover, the articulation of the concept of “extended femininity,” grounded in theories of motherhood, enables a reinterpretation of intergenerational ties in the cultural-social context of feminine identity formation and consolidation.





INTRODUCTION

Theoretical developments in the social sciences—particularly within the field of gender studies—have led to the conceptualization of “femininity” as a socio-cultural construct, placing it at the center of sociological inquiry. Within this framework, femininity is represented as a product of social, cultural, and biological interactions, situated within broader social structures. The acknowledgment of feminine identity is highlighted as a foundational condition for women's agency. Findings from domestic studies indicate that women's entry into higher education has prompted a rethinking of both individual and social identity, creating new opportunities for the redefinition of gender roles (Mousavi, 2011; Rajabi et al., 2019). At the global level, the university—as one of the central institutions of modernity—provides a space for rethinking established values and identities (Nilsen, 1996; Murphy, 2024).

These transformations—particularly in developing societies—have led to the emergence of new forms of femininity that are redefined through interaction with cultural, familial, and educational structures. Theoretical studies have also demonstrated that gender identity is not a fixed concept; rather, it is continuously reassessed and redefined through social interactions, lived experiences, and the expansion of awareness (Giddens, 1999; Jenkins, 2002; Butler, 2015). In this context, higher education can serve as a platform for women's social mobility and facilitate a transformation in the experience of femininity (Williams & Giles, 1987; Connell, 1995).

The central question of this study is how university-educated women experience and reinterpret the meaning of femininity, and how this experience—compared to that of women who have not had access to academic spaces—reveals distinct layers and dimensions of identity transformation. The aim of this study is to examine the lived experiences of university-educated women in confronting existing gender norms and to analyze the processes through which they critically reflect on and renegotiate their feminine identity. This study seeks to deepen the understanding of the challenges, forms of resistance, and processes of identity redefinition among women in Iranian society, by focusing on the role of higher education in shaping gender identity transformation.

Given the growing presence of women in higher education and the complexities arising from the simultaneous negotiation of traditional and modern roles, examining their lived experiences in redefining gender identity constitutes both a theoretical and social necessity. This necessity may lead to a multilayered understanding of the processes of critical reflection within gender structures and the transformative role of the university as a social institution.

METHODOLOGY

This research is exploratory in its aim and qualitative in nature, grounded in a phenomenological approach. Data were collected through both fieldwork and library-based research. The primary research instrument consisted of in-depth, semi-structured interviews with 26 women residing in District 18 of Tehran, divided into two groups: those with university education and those without. Participants were selected through purposive sampling, and data collection



Original Research Paper

Perceptions of femininity: A phenomenological study among women from diverse educational backgrounds

Fatemeh Torkashvand^{*1}, Fatemeh Javaheri², Leila Falahati³

¹ PhD Student in Social Problem of Iran, Kharazmi University, Tehran, Iran

² Associate Professor of Sociology, Department of Sociology, Kharazmi University, Tehran, Iran

³ Associate Professor of Sociology, Institute of Cultural, Social and Civilizational Studies, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Jan. 19, 2024

Revised: Feb. 24, 2024

Accepted: Mar. 10, 2024

KEYWORDS

Rethinking
Hegemonic gender
Femininity
Emphasized femininity
Gender inequality

* Corresponding Author

✉ ftmtorkashvand73@gmail.com

☎ +98 26 34579600

How to Cite this article:

Torkashvand, F., Javaheri, F., & Falahati, L. (2024). Perceptions of femininity: A phenomenological study among women from diverse educational backgrounds. *Journal of University Studies*, 2(3), 45-74.

doi: [10.22035/jous.2024.5456.1097](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5456.1097)

URL: https://www.jous.ir/article_539.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the **CC BY 4.0** license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

Today, with the widespread presence of women in public arenas and in parallel with the change of their position, new definitions of femininity are being formed. Since the university is the center of gravity of social Changes, the purpose of this study is to know the perception of educated and non-educated women about femininity. For this purpose, a conceptual framework was developed by relying on sensitive concepts such as social identity, gender identity, rethinking, interactive identity, and hegemonic gender. In order to achieve the goal of the research, this study has tried to understand the perception of two groups of educated (16 people) and non-educated (10 people) living in the same area in Tehran about being a woman. The findings of this study indicate that uneducated women understand and experience femininity in a stereotyped manner and according to the concepts of patriarchal society. They live gender inequality as part of their everyday experiences and actively reproduce emphasized femininity. Although educated women are associated with a greater variety of discriminations and experience inequality in a systematic way, and on the other hand, their presence in social spaces brings them together with new spaces that challenge traditional definitions, but at the same time, they are condemned to comply with traditional norms and laws, and the necessary conditions and context for redefining themselves are not yet available for them. as a result, although various feminist theories and theories about the concept of identity emphasize the rethinking and modification of gender identities, the women participating in this study, despite being in the more general arenas of society, have not yet been able to modify and modify their identity and need There is more agreement and negotiation with society.

- Rahbari, L., & Mahmudabadi, Z. (2017). What does it mean to be a woman? An exploratory study of femininities among mazandarani, Azeri and Kurdish female university students in Iran. *Social Sciences*, 6(3), 98. doi: 10.3390/socsci6030098
- Strauss, A., & Corbin, J. (2011). *Mabāni-ye pazhuheš-e keyfi: Fonun va marāhel-e towlid-e nazariye-ye zamīneh'i* [Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques] (E. Afshar, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Ney. (Original work published 1998) [In Persian]
- Taghavian, N., Taherikia, H., & Poormirghaffari, M. (2023). *Moqe'iyat-hā-ye ruyāruyi-ye jensiyati dar dānešgāh va mašāyeb-e ān* [The gender encountering situations in the university and their miseries]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 24(2), 135-159. [In Persian]
- Yaghoobi, A. and Moghaddas Yazdi, H. (2016). Femininity typology and girl students (Case study: Students of Guilan University). *Woman in Development & Politics*, 14 (4), 513-533. doi: 10.22059/jwdp.2016.60967 [In Persian].





- Ghanei Rad, M.A. (2006). Naqš-e ta'āmolāt-e dānešjuyān va āsātid dar takvīn-e sarmāye-ye ejtemā'i-ye dānešgāhī [The role of interactions between students and professors in the development of academic social capital]. *Iranian Journal of Sociology*, 7 (1), 3-29.
- Giddens, A., & Birdsal, K. (2007). *Jāme'e-šenāsi* [Sociology] (H. Chavoshiyan, Trans.). Tehran, Iran: Ney (Original work published 2006) [In Persian]
- Guimond, S. (1992). Les effets de l'éducation post-secondaire sur les attitudes intergroupes: l'importance du domaine d'études, *Revue québécoise de psychologie*, 13 (1), 74-93.
- Hamzavi Abedi, F., Bagherian, F., & Mazaheri, M.A. (2015). Barrasi-ye edrāk-e zanān-e javān-e irāni az hanjārhā-ye zanānegi [Investigating Young Iranian Women's Understanding of Femininity Norms]. *Social Cognition*, 4(1), 84-96 [In Persian]
- Jugel, M., & Lecigne, A., & Yaël, S. (2010). L'allégeance comme facteur différentiel de socialisation universitaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*. doi: 10.4000/osp.2928
- Kamali, Y. (2018). Raveš-šenāsi-ye taḥlil-e mazmūn va kārbord-e ān dar motāle'āt-e siyāsatgozāri-ye omumi [Methodology of Thematic Analysis and its Application in Public Policy Studies]. *Iranian Journal of Public Policy*, 4 (2), 189-208. doi: 10.22059/ppolicy.2018.67875 [In Persian]
- Kāmel, A. (2022). Āzār-e jensi va qoldari dar dānešgāh [Sexual Harassment and Bullying in Universities]. *Zanan-e Emrooz Magazine*, 45, 26-42. [In Persian]
- Kandiyoti, D. (2019). Čānezeni-ye pedarsālārāne [Bargaining with Patriarchy] (H. Maddah, Trans.). *Zanan-e Emrooz Magazine*, 36, 50-61 [In Persian]
- Keshavarz, Kh. (2022). Xānevāde dar miyān-e zehniyat-e dānešjuyān-e dānešgāhhā-ye Tehrān; motāle'ei keyfi [Family in the inter subjectivity of students at Tehran universities: A qualitative study]. *Journal of Iranian Social Studies*, 16 (2), 97-121. doi: 10.22034/jss.2023.526282.1595 [In Persian]
- Keshavarz, Kh. (2023). Monāsebāt-e jensiyati dar zehniyat-e dānešjuyān-e dānešgāhhā-ye šahr-e Tehrān [Gender relations in the mindset of students in Tehran universities]. *Journal of University Studies*, 1(3), 137-163. doi: 10.22035/jous.2023.5002.1026 [In Persian]
- Keshavarz, Kh., Azizi, M., & Yousefi Moghaddam, Sh. (2020). *Taḥlil-e tajrobe-ye fa'āliyat-e tašakoli-ye doxtarān-e dānešjū dar dahehā-ye haštād va navad-e Šamsi bā ta'kid bar 'āmel-e jensiyat* [Analyzing Female Students' Experiences of organizational activity in the 1380sh and 1390sh with emphasis on gender] (Unpublished research project). Institute for Social and Cultural Studies [In Persian]
- Kosari, M., & Khoshnam, M. (2017). Phenomenological analysis of the student's mental meaning of the university. *Journal of Research in Educational Systems*, 11(38), 171-193. doi: 10.22034/jiera.2017.59732 [In Persian]
- Mohammadi, M. (2023). A study of lived experiences of female students from girlhood (A case study of female students of Alborz Farhangian University). *Woman in Development & Politics*, 21(1), 113-137. doi: 10.22059/jwdp.2022.345930.1008233 [In Persian]
- Nosraty, N., Tomraee, S., & Zamani, M. (2020). Beauty business in Iran: Does beauty make you healthy?. *Socio-Spatial Studies*, 4(1), 1-12. doi:10.22034/soc.2020.211920

BIBLIOGRAPHY

- Abedinifard, M. (2020). Mardānegi-pāzuhi lāzeme-ye demokrāsi-ye jensiyati (goftogu bā Somayeh Ghodousi) [Masculinities Studies, A Prerequisite for Gender Democracy (Interview with S. Ghodousi)]. *Zanan-e Emrooz Magazine*, 40, 8-21 [In Persian]
- Ahmadi Khorasani, N. (2009). *Daftarče-ye xāterāt-e šānzdah zan-e Irāni dar qalmrow-e tajrobehā-ye ruzmarreh* [Diaries of 16 ordinary iranian women]. Tehran, Iran: Roshangaran and Women's Studies Publishing House. [In Persian]
- Azizi, F. (2019). Pišgāmān-e zan dar āmuzeš-e 'āli dar dorān-e Pahlavi; movāne' va estrāteži-hā [Women Pioneers in Higher Education during the Pahlavi Era; Obstacles and Strategies]. In *Kh. Keshavarz, Academic Research in the University Square*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies [In Persian]
- Bereni, L. (2011). Genre état des lieux, entretien avec Laure Bereni, par Matieu Tranchman. Retrieved from <https://laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux>
- Blaikie, N.W.H. (2005). *Tarāhi-ye pažuhešā-ye ejtemā'i* [Designing social research: the logic of anticipation] (H. Chavoshiyan, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 2000) [In Persian]
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 2-31.
- Burdio, P. (2021). Introduction to *Masculine domination*, by Pierre Bourdieu (M. Naseri Rad, Trans.). Tehran, Iran: Āgah. (Original work published 1998) [In Persian]
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. doi :10.1177/0891243205278639
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*, In A. Phillips (ed.), *Feminism And Politics: Oxford Readings In Feminism* (pp. 314-343). doi: 10.1093/oso/9780198782063.003.0016
- Creswell, J.W. (2012). Puyeš-e keyfi va tarh-e pazhuheš: Entekhab az miyān-e panj raveš; revāyat-pāzuhi, padidāršenāsi, nazariye-ye dāde-bonyād, qowm-negāri, motāle'e moredi) [Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches] (H. Danaeifard, & H. Kazamei, Trans.). Tehran, Iran: Eshraghi Publication. (Original work published 2007) [In Persian]
- Dziech, B.W.; & Hawkins, M.W. (2020). *Āzār-e jensī dar āmuzeš-e 'āli; ta'ammolāt va čašm-andāzh-hā-ye novin* [Sexual harassment in higher education : reflections and new perspectives] (N. A. Taghaviyan, Trans.). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (Original work published 1998) [In Persian]
- Etemadifar, S. M. (2017). *Pažuheši darbāb-e dānešgāh az manzar-e dānešjuyān* [A research about the university from the perspective of students]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies. [In Persian]
- Fakouhi, N. (2020). Zan-hā, širhā, rubāh-hā...: Ta'ammolāti darbāre-ye zanān, zanānegi va masā'el-e ejtemā'i-ye jensiyat [Women, Lions, and Foxes: Reflections on Women, Femininity, and Social Issues of Gender]. Tehran, Iran: Saless Publication. [In Persian]



women are expected to prioritize traditional gender roles, marriage, and domestic responsibilities.

CONCLUSION

This study identifies two general types of university cultures: egalitarian universities—mostly public institutions in Tehran with intellectual traditions and active student life—and conservative universities, mostly located in peripheral regions. It is important to note that normative cultures may vary between faculties within the same institution; for example, law faculties in Tehran are reportedly more conservative than others. Even within conservative universities, some departments remain open to progressive ideas and egalitarian norms.

Nevertheless, the formal university system in Iran rarely facilitates critical reflection on gender norms. The structure of academic interactions—classroom dynamics, faculty engagement, bureaucratic processes, and particularly disciplinary regulations—consciously or unconsciously promotes emphasized femininity, as theorized by Connell. In conservative cultural settings, compliant femininity is praised. In more tolerant environments, hybrid femininity is encouraged. However, the broader academic and cultural system, aligned with official state ideology, systematically excludes and marginalizes resistant femininity.

ACKNOWLEDGEMENT

This article was completed as part of the first author's academic responsibilities as a faculty member at the Institute of Cultural and Social Studies, affiliated with the Ministry of Science, Research, and Technology.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the authors.



documentation. Additionally, an expert in gender studies reviewed and evaluated the coding and extracted themes as part of the validation process.

FINDINGS

Participants, especially those from universities outside central cities, reported that, aside from a few encouraging professors, the overall academic environment overlooked female students' capabilities. According to the students, professors were more likely to support male students in class discussions, involve them in research projects, appoint them as teaching assistants, and establish informal rapport outside the classroom. Some faculty members—particularly in engineering departments—openly discouraged female students, questioning their presence in technical fields and warning of limited job prospects, as though women were to blame for their own marginalization in the labor market.

In conservative universities, out-of-class interactions with professors posed further challenges, with reports of power abuse in faculty-student relationships. Beyond these explicit gender inequalities, there were also subtler pressures concerning women's life priorities, implying that education and professional development were not their rightful goals.

Students criticized the inefficiency of the educational system, cultural stagnation, and the imposition of ideological norms. Especially in conservative universities, they lamented the saturation of religious-cultural programming, censorship of student initiatives, strict enforcement of dress codes, and surveillance of cross-gender interactions by campus security.

Interviews with student activists revealed that although gendered stereotypes regarding women's organizational roles have somewhat diminished in recent years, subordinate positions for women persist within student associations. Gender discrimination is especially pronounced in religious-political organizations aligned with state ideologies, which hold dominant positions in conservative universities.

The state's cultural policy promotes gender segregation, undermining the university's potential to offer safe gender interactions—particularly in conservative settings—placing added pressure on female students to conform to official norms, which leads to dissatisfaction and disillusionment. Attending conservative universities socializes students in a paradoxical manner: on the one hand, it fosters independence, future planning, increased social interaction, and self-confidence; on the other, it normalizes male superiority and female subordination.

In these settings, women's physical appearance and sexual capital are valorized, even as they are expected to refrain from displaying sexual agency. Ideal feminine traits include modesty, flexibility, and a willingness to remain in the background, alongside academic achievement and adherence to social propriety. Ultimately,





INTRODUCTION

Like any other social institution, the university operates based on relations of authority, social norms, and defined roles, and it reproduces broader gender relations present in society. At the same time, the university can provide space for critical rethinking of learned values and attitudes, although not all universities are equally successful in enabling such critical engagement. In recent decades, the massification of higher education in Iran has enabled young women from lower social classes and with limited cultural capital to enter the university, a process that has influenced their lives and subjectivities. University life in Iran often marks the beginning of serious cross-gender interactions, occurring just before entry into professional and familial roles.

Several qualitative studies have examined femininity among female students. Mohammadi (2023) found that although participants reproduced emotional and behavioral traits associated with conventional femininity, they expressed feelings of injustice and discrimination in their everyday social lives. Fakouhi (2020) observed that students, both consciously and unconsciously, reproduce patriarchal structures, reinforcing traditional gender roles throughout university life. Yaghoubi and Moghaddas Yazdi (2016), through thematic analysis of 30 interviews with female students in Gilan, identified three types of femininity—compliant, hybrid, and resistant—reflecting Connell's theory of emphasized, hybrid, and resistant femininities. Hamzavi Abedi, Bagherian, and Mazaheri (2015), in a study on the perceptions of young Iranian women regarding feminine norms, conducted interviews with 45 students from three different ethnic groups. Rahbari and Mahmoudabadi (2017) found that class, ethnicity, religion, and gender simultaneously shape definitions of femininity. Their study distinguished between traditional femininity—characterized by chastity, modesty, familial care, and maternal roles—and modern/resistant femininity, which emphasizes independence, empowerment, and social presence.

This research primarily investigates the institutional gender relations within universities and aims to reveal the mechanisms underlying these dynamics. The central question is: what forms of gender relations are reproduced in the studied universities, and which forms of femininity are validated or discouraged by the academic environment?

METHODOLOGY

This study adopts a qualitative methodological approach. The main tools for data collection were in-depth semi-structured interviews and, in some cases, focused group discussions. Data were gathered between 2016 and 2021 from 43 female students across nine universities, selected to maximize diversity in institutional ranking and urban context. Thematic analysis was employed for data interpretation. To ensure validity, the researchers used rich description and meticulous interview



Original Research Paper

Understanding normative femininity in Iranian universities: A case study of female students

Khadijeh Keshavarz^{1*}, Fatemeh Moosavi Viae²

¹ Assistant Professor of Sociology, Department of Women's Studies, Institute for Cultural and Social Studies, Tehran, Iran

² PhD in Sociology, University of Kashan, Iran

ARTICLE INFO

Received: Dec. 26, 2023

Revised: Feb. 19, 2024

Accepted: Mar. 10, 2024

KEYWORDS

Female students,
Iranian universities
forms of femininity
gender relations
qualitative approach

* Corresponding Author

✉ keshavarz@iscs.ac.ir

☎ +98 9190902133

How to Cite this article:

Keshavarz, Kh., & Moosavi Viae, F. (2024). Understanding normative femininity in Iranian universities: A case study of female students. *Journal of University Studies*, 2(3), 5-43.
doi: [10.22035/jous.2024.5490.1100](https://doi.org/10.22035/jous.2024.5490.1100)
URL: https://www.jous.ir/article_530.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

One of the most influential arenas in shaping and transforming gender relations is the university. Like any other social institution, the university is grounded in relations of authority, social norms, and defined roles, and it reproduces the gender relations of the wider society. At the same time, it provides space for its members to critically reconsider learned values and attitudes. The central question of this study is: which forms of gender relations are reproduced in Iranian universities, and which types of femininity are reinforced by the university context. This research focuses on female university students' understanding of both explicit and implicit gender relations within Iranian universities. It examines various aspects of student life, including classroom experiences and interactions with professors, engagement with university bureaucracy, participation in student associations, and interactions with male students. Employing a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews and focused group discussions with 43 female students across nine universities in Iran and were analyzed using thematic analysis. The research identifies two ideal types of universities: those with egalitarian norms—mostly public universities in Tehran characterized by intellectual traditions and vibrant student associations—and those with conservative norms, primarily located in peripheral or less central regions of the country. The formal university structure in Iran offers limited space for critical reflection on gender norms. Instead, both formal and informal relations in the classroom, professor-student interactions, and engagement with university bureaucracy—particularly the disciplinary system—consciously or unconsciously reinforce what R.W. Connell terms "emphasized femininity." In universities and faculties with conservative cultural orientations, this compliant femininity is highly esteemed. In contrast, in universities with more tolerant norms, hybrid femininity is encouraged. However, the overall academic system in Iran, aligned with the official cultural policy, is structured in a way that marginalizes resistant femininity.

CONTENTS

Papers

- Understanding normative femininity in Iranian universities: A case study of female students 5
Khadijeh Keshavarz, Fatemeh Moosavi Viae
- Perceptions of femininity: A phenomenological study among women from diverse educational backgrounds 13
Fatemeh Torkashvand, Fatemeh Javaheri, Leila Falahati
- Forms of resistance of the female student subject: An ethnographic study in Tehran universities 21
Fereshteh Tousi, Mohammadamin Zandi
- Dormitory and gender; A multidimensional analysis of students' attitudes toward dormitory life using X data 29
Ehsan Shah Ghasemi
- Family-friendly university: An overview of simultaneous motherhood & education experience 35
Hamideh Dabbaghi, Zahra Zarean
- The impact of higher education on the quality of life of married housewives in Tehran 43
Negin Ghari, Friba Seyedan, Masoud Zamani Moghadam

Book Reviews

- Women and the role of education in rethinking family beliefs and traditions: Introduction and review of the book *Educated* by Tara Westover 49
Azam DehSoufiyani

Journal of University Studies (JOUS)

Volume 2, Issue 3, Spring 2024

JOUS is a quarterly journal, Published by Institute for Social and Cultural Studies (ISCS).

Director-in-Charge: Mohammad Reza Karami, PhD

Editor-in-Chief : Reza Samim, PhD

Guest Editor: Khadije Keshavarz, PhD

Publisher: Institute for Cultural, Social and Civilization Studies

Executive Manager: Mahnaz ShahAlizade

Editorial Board

Mousa Akrami, Professor of Islamic Azad University Science and Research Branch; **Mohammad Baher Alizade Aghdam**, Professor of Tabriz University; **Morteza Bahrani**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Saeede Garoosi**, Professor of Shahid Bahonar University of Kerman; **Mohammad Javad Harati**, Professor of Bu-Ali Sina University; **Abdolhossein Kalantari**, Associate Professor of Tehran University; **Reza Mahoozi**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Nematollah Moosapour**, Professor of Hormozgan University; **Ali Paya**, Professor of The Islamic College (London); **Reza Samim**, Associate Professor of Institute for Cultural, Social and Civilization Studies.

Referees of this Issue

Hamideh Dabbaghi, Ph.D. in Sociology of Social Development, Allameh Tabataba'i University; **Salar Ejtehadnejad Kashani**, Assistant Professor of Political Sociology, Institute for Social and Cultural Studies; **Leila Falahati**, Associate Professor of Women Studies, Institute for Cultural, Social and Civilization Studies; **Khadije Keshavarz**, Assistant Professor of Sociology, Institute for Social and Cultural Studies; **Fateme Mousavi Viyaye**, PhD in Sociology, Kashan University; **Reza Samim**, Associate Professor of Sociology, Institute for Social and Cultural Studies; **Tahmine Shaverdi**, Associate Professor of Sociology, Humanities and Social Studies Research Center of Jahad-e Daneshgahi; **Afsaneh Tavasoli**, Associate Professor in Sociology of Women and family, Al-Zahra University

- This is an open-access Journal distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution.
License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)
- For further information, please visit: www.jous.ir
- All rights reserved for publisher.

Address:

No. 124, Momen Nejad St. (1st Golestan), Pasdaran Ave., Tehran, Iran

P.O Box: 1666914711

Tel: +98 21 22570719

Email: Journaloffice@iscs.ac.ir

Website: <http://www.jous.ir>

7 Journal of University Studies

Volume 2, Issue 3, Spring 2024

► Articles

Understanding normative femininity in Iranian universities:
A case study of female students

Khadijeh Keshavarz, Fatemeh Moosavi Viae

Perceptions of femininity: A phenomenological study among women from diverse
educational backgrounds

Fatemeh Torkashvand, Fatemeh Javaheri, Leila Falahati

Forms of resistance of the female student subject: An ethnographic study in Tehran
universities

Fereshteh Tousi, Mohammadamin Zandi

Dormitory and gender; A multidimensional analysis of students' attitudes toward dormitory
life using X data

Ehsan Shah Ghasemi

Family-friendly university: An overview of simultaneous motherhood & education
experience

Hamideh Dabbaghi, Zahra Zarean

The impact of higher education on the quality of life of married housewives in Tehran

Negin Ghari, Friba Seyedan, Masoud Zamani Moghadam

► Book Review

Women and the role of education in rethinking family beliefs and traditions: Introduction
and review of the book *Educated* by Tara Westover

Azam DehSoufiyani