دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، ۵۲-۲۹

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.14 (7); 2020, 29-52

جنسیت در تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترای رشته علوم تربیتی [۱]

Women Doctoral Students' Lived Experience of Gender in the Field of Education

سارا سادات خلیفه سلطانی[۲]، دکتر کورش فتحی واجارگاه[۳]، دکتر نعمت الله فاضلی[۴]، دکتر محبوبه عارفی[۵]، دکتر گلنار مهران[۶]

چکیده: جنسیت، درک و تفسیر متفاوتی از تجربه‌ی تربیتی را به همراه دارد و درنتیجه، این تفاسیر متفاوت می‌توانند نگاهی تازه به آموزش عالی را فراهم سازند. مقاله حاضر با بهره‌گیری از پژوهش روایتی و با رویکرد نظری پساساختارگرایی به جنسیت در پی توصیف تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترای رشته علوم تربیتی و چگونگی درک و تفسیر آنان از جنسیت در طی مسیر تحصیل در آموزش عالی است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، شش تن از دانشجویان زن دکترای مشغول به تحصیل در رشته علوم تربیتی در یکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران هستند که روایت‌هایشان از طریق دو مصاحبه گرداوری شد. مصاحبه نخست به صورت روایتی درباره‌ی سفر تربیتی آن‌ها در آموزش عالی به صورت حضوری و مصاحبه دوم به صورت نیمه‌ساختاریافته باتمرکز بر موقعیت‌های خاص بازگو شده در مصاحبه نخست، از طریق پیام‌رسان‌های اینترنتی انجام شد. با تحلیل مضمونی، یافته‌ها را در قالب چهار دسته دوتایی مضمون‌های متضاد ارائه شدند که نشان می‌دهد این زنان در تناقض، در مرز میان کلان‌روایت‌های موجود در جامعه و آموزش عالی و روایت‌های خاص خود از جنسیت در تقاطع با موقعیت‌های سوژگی متفاوت، تجربه تربیتی‌شان را معنا می‌بخشند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، تجربه زیسته، جنسیت، زنان دانشجو دکترا

S.Khalife Soltani, K. Fathi Vajargah(Ph.D), N. Fazeli(Ph.D), M. Arefi (Ph.D), G. Mehran(Ph.D)

Abstract: Gender informs different understanding and interpretations of educational experience and hence these different interpretations of interactions and potential capacities offer a new perspective on higher education and can even cause changes in higher education. Applying narrative inquiry and post-structural approach to gender, this paper attempts to describe lived experience of women doctoral students in Education as well as their understanding of gender in the pathways of higher education to doctoral level. The narratives of participants in this research, who are six women doctoral students studying Education in one of the State Universities in Tehran, was collected through two interviews. The first interview was in form of a narrative inquiring about their educational journey in higher education and the second one was a semi-structured interview based on the questions arisen from the first interview, which was done via messaging apps. The thematic analysis of data resulted in four groups of binary oppositions which indicate the paradox through which these women living on the borders of grand-narratives in our society and higher education and their own personal narratives give meaning to their educational experiences in the intersection of gender and other subject positions they take.

Keywords: gender, higher education, lived experience, women doctoral students

---

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان:« جنسیت درتجارب زیسته زنان دانشجوی دکترا در مواجهه با برنامه درسی در آموزش عالی در دانشگاه شهید بهشتی» است. – تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۸/۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۰۱

۲.دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه : sara.kh.soltani@gmail.com
۳.استاد گروه علوم تربیتی و برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی ، رایانامه : kouroshfathi2@gmail.com
۴.دانشیار پژوشکده مطالعات فرهنگی علوم انسانی واجتماعی، رایانامه : nfazeli@hotmail.com
۵.دانشیار گروه علوم تربیتی و برنامه درسی دانشگاه شهید بهشتی ، رایانامه : m-arefi@sbu.ac.ir
۶.ا دانشیار گروه علوم تربیتی و برنامه درسی دانشگاه الزهرا ، رایانامه : gmehran@alzahra.ac.ir

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقدمه

آموزش عالی از مهمترین ارکان رشد و توسعه‌ی یک جامعه و کانون تولید، رشد و انتقال دانش، و تربیت نیروی متخصص است. آموزش عالی کشور در حال حاضر با چالش‌ها و پیچیدگی‌های خاصی از جمله رشد فزاینده دانشجویان و متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و گسترش کمی آموزش عالی روبروست؛ این افزایش کمّی با پدیده‌ی جهانی رشد چشمگیر حضور زنان همراه بوده است به طوری که تعداد زنان دانشجو در ایران از ۳۲/۶ ٪ در سال تحصیلی ۷۵-۷۴ به ۴۶/۶٪ در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ رسیده است و حتی در طی سالهای ۸۴-۸۵ و ۸۸-۸۹ تعداد دانشجویان زن بیشتر از مرد بوده است، گرچه این امر در گروه‌های متفاوت تحصیلی رخ داده است و تعداد زنان در مقطع تحصیلات تکمیلی به ویژه مقطع دکترا هنوز کمتر از تعداد دانشجویان مرد است (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها در زمینه‌ی این رشد کمّی در کشور نشان می‌دهد که همچنان شاهد ناموزونی‌هایی در مشارکت زنان در آموزش عالی، در دسترسی کیفی به برخی گروه‌ها و دوره‌های تحصیلات تکمیلی، نسبت اشتغال و نرخ بیکاری، و فعالیت‌های اجتماعی هستیم (فراستخواه، ۱۳۸۳؛ قانعی راد و قدیمی ۱۳۸۷؛ قلی زاده و برکت، ۱۳۸۶). اما این پژوهش‌ها بیشتر بر دلایل و پیامدهای افزایش حضور زنان در آموزش عالی متمرکزند و آن چه پس از ورود به آموزش عالی و در طی تحصیل در دانشگاه‌ها برای این زنان رخ می‌دهد مورد غفلت قرار گرفته است. از این‌رو، با افزایش تعداد زنان دانشجو در دانشگاه‌ها، توجه به کیفیت و تجربه جنسیتی زنان دانشجو از دیدگاه خود آنان حائز اهمیت است.

بیان مسئله

جنسیت[1] برساختی اجتماعی است و دربرگیرندهٔ ویژگی‌های متفاوت که ازلحاظ فرهنگی به زنان و مردان نسبت داده می‌شود (بووار[2]، ۱۹۴۹؛ مانی[3]، ۱۹۵۵؛ استولر[4]،

[1] gender
2 De Beauvoir
[3] Money
[4] Stoller

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۱۹۶۸؛ اوکلی[1]، ۱۹۷۴). جنسیت، انتظارات اجتماعی از رفتار مناسب هر جنس است و دربرگیرندهٔ آن ویژگی‌های اجتماعی است که رفتار زنانه یا مردانه را در جامعه تعریف می‌کند (گیدنز، ۱۳۷۱؛ به نقل از اعزازی، ۱۳۸۰). جنسیت به تعبیر جودیث باتلر[2](۱۹۹۰)اما، از طریق تکرارِ کنش[3]به صورت اجراگرانه[4]تولید می‌شود. از دیدگاه باتلر، جنسیت آن چیزی است که یک فرد انجام می‌دهد، و دسته‌بندی‌های[5]جنسیتی و هویت‌های زنانه و مردانه پیش از زاده شدن فرد وجود داشته‌اند. این هویت‌ها به ویژگی‌ها و رفتارهای هنجاری خاصی منتسب شده‌اند که به طور مرتب در گفتمان‌های غالب و کنش‌های روزمره تکرار می‌شوند. بنابراین، هویت زنانه موقعیت سوژگی[6]ست که باید به عهده گرفته شود. افراد در شکل‌گیری خویشتن در رابطه با دانش‌ها، گفتمان‌ها، و کنش‌های غالب فرهنگی و اجتماعی مشارکت می‌کنند و به این ترتیب، سوبژکتیویته[7]آن‌ها به طور مستمر در حال شکل‌گیری است.

هر یک از ما به واسطه‌ی جنسیت، تجارب خاصی را به همراه انتظاراتمان از خود و انتظارات دیگران از ما در دسته‌بندی جنسیتی مشخص زیست می‌کنیم(گریفین[8]، ۱۹۹۹؛ بووار، ۱۹۴۹؛ فلکس[9]، ۱۹۹۶). ازاین‌رو، تجارب ما از جمله تجارب تربیتی ما در آموزش عالی نیز تحت تأثیر جنسیت، هنجارها، تفکرات قالبی منسوب به آن‌ها و روابط جنسیتی قرار می‌گیرند و از سوی دیگر، افراد نیز تجارب جنسیتی متفاوتی را در موقعیت‌های تربیتی تجربه می‌کنند. اما جنسیت، تنها موقعیت سوژگی‌ای نیست که سوبژکتیویته ما را می‌سازد و بر زندگی ما اثر می‌گذارد. افراد جنسیت را در تقاطع با سایر هویت‌ها به طور متفاوتی تجربه می‌کنند و تجارب آن‌ها از هویت های متقاطع در

[1] Oakley
[2] Judith Butler
[3] citationality
[4] performatively
[5] categories
[6] subject position
[7] subjectivity
[8] Griffin
[9] Flax

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بسترهای متفاوت، متغیر است. این امر، می تواند چالش ها و فرصت های منحصر به فردی را برای فهم تجارب تربیتی در آموزش‌عالی خلق کند. از جمله موقعیت‌های سوژگی، موقعیت آکادمیک در دوره‌ی دکترا است. دوره دکترا تخصصی مجموعه‌ای هماهنگ از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است. به تعبیرگرین[1] (۲۰۰۵) :«دوره دکترا به همان اندازه که درباره‌ی تولید دانش است درباره‌ی شکل‌گیری هویت نیز هست» (۱۵۳). تحصیل در دوره دکترا موقعیت‌های سوژه جدید، از جمله پژوهشگر و تولید کننده‌ی دانش را برای دانشجو فراهم می‌کند که این موقعیت‌ها به شیوه‌های گوناگون می توانند موقعیت‌های پیشین سوژه را توسعه دهند، تکمیل کنند، نفی کنند و یا به چالش بکشند و سوبژکتیویته‌ها را برسازند.

آموزش عالی در بستر اجتماعی و فرهنگی یک جامعه شکل گرفته است و زیست می‌کند و ناگزیر متأثر از گفتمان‌های موجود در جامعه است. از آن جا که آموزش عالی می‌تواند هم هنجارهای جامعه را تقویت و هم در مقابل آن‌ها ایستادگی کند، آنچه در محیط‌های تدریس و یادگیری در آموزش عالی رخ می‌دهد می‌تواند برساخت‌های جنسیتی موجود در جامعه را تشدید، تکثیر و یا به چالش بکشد. اگر آموزش عالی را فرایندی بدانیم که نقش مهمی در خلق و بازتولید هنجارهای جنسیتی دارد، برای فهم این فرایند باید تجارب خود دانشجویان و معنایی که آن‌ها به تحصیلات خود می‌دهند را بررسی کنیم که در ادبیات پژوهش در آموزش عالی در کشور ما از توجه اندکی برخوردا بوده است. از این رو، مقاله‌ی حاضر، در پی آشکارسازی و درک و فهم تجربه زیسته جنسیتی دانشجویان دکترای زن در رشته علوم تربیتی از طریق روایت‌های آنان است.

پیشینه پژوهش

نگاهی تاریخی به روند شکل‌گیری آموزش عالی و دانشگاه‌ها در جهان به‌طورکل و درایران به طور خاص، نشان‌دهنده‌ی محدودیت‌ها و فشارهای حاصل از هنجارها[2] و

[1] Green
[2] norms

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

تفکرات قالبی[1]جنسیتی غالب در جوامع و درنتیجه سهم اندک زنان در آغاز تأسیس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بوده است. شکل‌گیری و سلسله مراتب در آموزش عالی، رشته‌های آکادمیک، محیط دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس، و روابط و تعامل دانشجویان و اساتید مردانه–غالب و متناسب با ویژگی‌ها و انتظارات منتسب به مردان تعریف و نهادینه شده‌اند(اوانس[2]، ۱۹۹۵؛لتربی[3]،۲۰۰۳؛ ابوت[4] و همکاران، ۲۰۰۶). بسیاری از دانشمندان و فلاسفه اثرگذار از زمان ارسطو، استدلال کرده‌اند که فرض ظرفیت ذهنی کمتر زنان آنان را برای آموزش و تحصیل فاقد صلاحیت می‌سازد (لوید[5]، ۱۹۸۴). بنابراین، زنان از قلمرو آکادمیا حذف شده بودند و ساختار سنتی دانشگاه، هم از منظر مادی و هم از منظر مفهومی مردانه بود. پس از سال ها تلاش و مبارزه، زنان در نهایت در قرن ۱۹ میلادی موفق شدند به دانشگاه ها راه یابند؛ گرچه در برخی از دانشگاه ها مانند آکسفورد و کمبریج تا دهۀ ۱۹۲۰، مدرک دانشگاهی برای تحصیل خود دریافت نمی کردند (باجیلهول[6]، ۲۰۰۷). اما در دهۀ ۱۹۶۰، بالاخره زنان اجازۀ انجام بخش هایی خاص و محدود از کار آکادمیک در موقعیت‌های زیردست و درجه دو را یافتند (اسمیت، ۱۹۷۸ به نقل از لئونارد، ۲۰۰۱). در حال حاضر، به رغم افزایش حضور و مشارکت زنان، دسترسی به موقعیت‌های شغلی و استخدامی، به ویژه در امر پژوهش، به طور نابرابری تقسیم شده‌اند و مکانیسم‌های تضمین فرصت‌های برابر برای زنان در آموزش عالی، به سختی درک می‌شوند (هیلی[7]و همکاران، ۲۰۱۱). اغلب کارهای مراقبت و توجه، کارهای زنانه مانند منشی‌گری یا امور حمایت از دانشجویان

[1]stereotype
[2]Evans
[3]Letherby
[4]Abbot
[5]Lloyd
[6]Bagilhole
[7]Healy

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

که در دانشگاه، ارزش آموزشی و علمی کمتری برایشان قائل هستند، به زنان سپرده می شود (بلک مور و سَک[1]،۲۰۰۰؛ لینچ[2]، ۲۰۱۰)

علاوه بر شکل‌گیری و ساختار و دسترسی به آموزش عالی، رشته‌های آکادمیک نیز، تقسیم‌بندی واقعیت تفسیر شده توسط مردان بوده‌اند که در نهادهای یادگیری در سطح عالی به عنوان متفکر، استاد، پژوهشگر، دانشمند و غیره حضوری غالب داشته‌اند و بخش عظیمی از دانش عمومی ما نسبت به جهان و خودمان را تشکیل می‌دهند، و مدعی عینیت هستند (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). با وجود افزایش تعداد دانشجویان زن، هنوز، شاهد حضور و تعداد کمتری از زنان در برخی رشته‌های آکادمیک مانند علوم، ریاضی، مهندسی، و فناوری هستیم. اما برخلاف توجه به کم‌نمایی زنان و تجارب آنان در این رشته‌ها که براساس هنجارها و تفکرات قالبی جنسیتی، مردانه خوانده می‌شوند، به علوم تربیتی که بنابرگزارش یونسکو (۲۰۱۲)، محبوب‌ترین رشته آکادمیک در میان زنان بوده است و از هر ۱۰ فارغ‌التحصیل در این رشته، ۹ نفر آن‌ها را زنان در بسیاری از کشورها تشکیل می‌دهند، غالباً به دلیل متناسب دیدن آن با ویژگی‌های زنانه و تعداد بیشتر دانشجویان زن در این رشته، زنانه فرض می‌شود، توجه اندکی معطوف شده است.

در ایران، اما، در دهۀ ۱۳۰۰ بود که مدارس عالیه و دانشسراهای عالی و سرانجام ایجاد دانشگاه تهران–۷۰ سال پس از دارالفنون– راه را برای ورود دختران به آموزش عالی گشود (فراستخواه، ۱۳۸۷). در سال‌های نخستین پس از پیروزی انقلاب اسلامی، از یک‌سو به دلیل انقلاب فرهنگی و تعطیلی دانشگاه‌ها، و جنگ تحمیلی و از سوی دیگر، فرهنگ و ساختار و هنجارهای جنسیتی، محدودیت‌هایی را برای مشارکت زنان در آموزش عالی به وجود آورد. اما به‌تدریج، با افزایش نرخ فارغ‌التحصیلی زنان در آموزش متوسطه، افزایش آگاهی زنان، و نیز اعتماد خانواده‌های مذهبی و سنتی برای ورود دختران به دانشگاه‌ها به دلیل اسلامی‌سازی شدن، با افزایش تقاضای زنان برای ورود به

[1]Balckmore and Sachs
[2]Lynch

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

دانشگاه‌ها، به‌منظور توسعهٔ دانش، کسب مهارت، و به دست آوردن فرصت‌های بهتر در بازار کار روبرو می‌شویم (فراستخواه، ۱۳۸۳؛ رضایی–رشتی و جیمز، ۲۰۱۴؛ شویرینی، ۲۰۰۵؛ مهران، ۲۰۰۹). به طوری که در حال حاضر، بر طبق آمار آموزش عالی ایران (۱۳۹۷) تعداد دانشجویان زن ۵۹۲۲۰ (٪۴۲) و ۸۱۲۳۸ دانشجویان مرد (٪۵۸) در مقطع دکترا در سال تحصیلی۹۶–۹۵ بوده است و ورود زنان به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحصیل در مقطع دکترا رشد چشمگیری داشته است.

همان طور که پیشتر مطرح شد، افزون بر ساختار و سلسله مراتب در آموزش عالی و فرهنگ رشته، محیط و تعاملات در کلاس‌های درس و دانشکده‌ها نیز می‌تواند جنسیت‌زده باشد. زنان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مجموعه‌ی وسیعی از تعاملات اجتماعی با همکلاسی‌های مرد، اساتید و کارکنان مرد در دانشگاه دارند که مسئلهٔ روابط جنسیتی[1] را دربردارد. درواقع، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در ایران، نخستین محیط‌های آموزش رسمی مختلط هستند[2]و می‌توان گفت که نخستین تجربه‌ی تربیتی زنان و مردان در کنار یکدیگر را شکل می‌دهند. این که این مردان با توجه به هنجارها و تفکرات قالبی و نقش‌های جنسیتی، چه انتظاراتی از دانشجویان زن دارند و چه موقعیت‌هایی را برای آنان به وجود می‌آورند و یا از آن‌ها سلب می‌کنند، می‌تواند مسئلهٔ سلطه و نابرابری را بازتولید و تشدید کند. کشاورز (۱۳۹۷) در پژوهش خود از رفتار تبعیض‌آمیز و توهین‌آمیز پسران با دختران می‌گوید که حاکی از نگرانی دختران از تداوم تبعیض‌های جنسیتی در دانشگاه‌هاست. به روایت برخی دختران دانشجو، رویکردهایی در محیط دانشگاه‌ها وجود دارد که زنان را صرفاً شایستهٔ نقش‌های سنتی می‌دانند. مطالعهٔ حبیب‌پورگتابی (۱۳۹۷) نیز بر برساخت اجتماعی تفاوت در کلاس درس دانشگاهی در ایران دلالت دارد که بر وجود برخی نابرابری‌های جنسیتی در کلاس درس صحه می‌گذارد. این پژوهش ادعا می‌کند که تفاوت تجربهٔ جنسیتی کلاس درس در دانشجویان دختر و پسر، ادامهٔ تفاوت آن‌ها در سطح جامعوی است و گرچه

[1] gender relations

[2] به جز دانشگاه های تک جنسیتی مانند دانشگاه الزهرا

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

«فضای سرد»[1] کلاس درس برای هر دو جنسیت است، برای زنان سردتر و با فرهنگ سکوت آن‌ها همراه است. بنابراین، گرچه کلاس درس با تعداد بیشتر دانشجویان زن، زنانه به نظر می‌رسد، لزوماً فضایی دوستانه و موافق با زنان دانشجو نیست.

غالب پژوهش‌های موجود در کشور در رابطه با افزایش و رشد حضور زنان در آموزش عالی اما، بر دلایل و پیامدهای این حضور و به‌ویژه رشد قابل‌توجه نرخ ورود زنان به آموزش عالی در سایهٔ رویکردهایی چون توسعه و سرمایه انسانی، جهانی شدن، و سرمایه اجتماعی، انجام شده‌اند و بیشتر بر نگاهی کلی‌نگر و یک‌دست به جنسیت و زن استوارند (صفارحیدری، ۱۳۸۷؛ فاتحی، ۱۳۸۸؛ فراستخواه، ۱۳۸۳؛ حقیقت گو، ۱۳۸۴؛ قانعی راد و قدیمی،۱۳۸۷). آن چه در طی تجربه تربیتی در آموزش عالی می‌گذرد، مغفول مانده است. نتایج پژوهش فریدونی، مهران، و منصوریان (۱۳۹۳) با عنوان «نظریه‌ی تواناسازی زنان در نهاد آموزش عالی»، حاکی از آن است که دستیابی به موقعیت مطلوب اجتماعی، رسیدن به آینده‌ی مطلوب، و حتی تأخیر در ازدواج از دلایل رشد جمعیت دانشجویان زن در دانشگاه‌هاست و از سوی دیگر به تغییر نقش دانشگاه ایرانی و تبدیل آن به نهادی اجتماعی برای زنان و محلی برای درک نابرابری‌های جنسیتی برای زنان اشاره دارد که توجه سیاست‌گذاران در امر آموزش عالی را به آن معطوف می‌دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش کشاورز نیز که در کتابی با عنوان *رویای ناتمام: تجارب زیسته‌ی دختران* در دانشگاه های ایران در سال ۱۳۹۷ به چاپ رسیده است نشان می‌دهد که به دلیل ساختار مردانه دانشگاه ها درکشور، باوجود حضور تعداد بیشتر دانشجویان زن، همچنان شاهد نابرابری، نادیده انگاری زنان و حضور پررنگ تفکرات قالبی جنسیتی در بطن دانشگاه هستیم. بنابراین، اندک پژوهش‌های اخیر در رابطه با تجارب زنان دانشجو در کشور نشان می‌دهند که شکافی عمیق میان آموزش عالی ترسیم شده برای زنان در اسناد رسمی توسط سیاست گذاران در ایران، و مسیری که دانشجویان زن می پویند (فریدونی، ۱۳۹۲)، فاصله‌ای میان انتظارات زنان از دانشگاه و واقعیت اجتماعی (کشاورز، ۱۳۹۷)، و شکافی بین آرمان های‌هنجاری زنانه و واقعیت

[1] chilly climate

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

موجود در دل انتظارات متفاوت زنان دانشجو (طیبی نیا، ۱۳۹۶) وجود دارد. اما این پژوهش‌ها به چگونگی شکل‌گیری سوژگی «زنان» نپرداخته‌اند.

از این رو، در این مقاله با رویکردی پساساختارگرایانه به توصیف تجربه زیسته جنسیتی زنان دانشجو دکترا رشته علوم تربیتی در یکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پرداخته شده است. هنگامی که از تجربه زیسته زنان دانشجوی دکترا سخن می گوییم، درواقع، به موقعیت‌های سوژگی متفاوت و گوناگون آنان به عنوان یک زن، دانشجو، همسر، مادر و برای دانشجوی دکترا موقعیت‌های سوژگی تازه‌ای همچون پژوهشگر توجه می‌کنیم که ویژگی‌ها و انتظارات هنجاری خاصی را برای سوژه تعریف می‌کنند تا او را به رسمیت بشناسند. این هنجارها و انتظارات درقالب دوتایی‌های متضادی از جمله احساس/ منطق، لطافت/ سختی به ترتیب به دسته بندی دوگانه زن/ مرد نسبت داده می‌شوند. بنابراین، زن دانشجوی دکترا در تقاطع این موقعیت‌های سوژگی گوناگون که در قالب هویت‌های برساخته‌ی گفتمانی و نقش‌های جنسیتی به رسمیت شناخته می‌شوند، با همه‌ی ویژگی‌های منسوب به دسته‌جمع‌بندی «زن» در تفکرات قالبی و هنجارهای جنسیتی موجود در یک جامعه و تجلّی‌های جنسیتی خاص آن جامعه، به تجارب تربیتی خود در مسیر آموزش عالی معنا می‌بخشد.

روش شناسی

جهت یافتن بینش نسبت به معانی که دانشجویان زن به تجارب زیسته خود از جنسیت در رشته علوم تربیتی می‌دهند، در این مطالعه از پژوهش روایتی بهره برده شده است. «تجربه به‌طور روایتی روی می‌دهد....بنابراین، تجربه‌ی تربیتی باید به‌طور روایتی مطالعه شود» (کلاندینین و کانلی[1]، ۱۹۹۴: ۱۹). پژوهش روایتی به ثبت ابعاد شخصی تجربه درگذر زمان می‌پردازد و رابطه‌ی میان تجربه‌ی فرد و بستر اجتماعی را در نظر می‌گیرد. انسان‌ها معنابخشی به زندگی خود را بر اساس روایت‌هایی که در دسترس آن‌ها قرار دارند، انجام می‌دهند (ریسمن،۲۰۰۸). این ذخیره‌ی فرهنگی در دسترس دربرگیرنده‌ی

[1]Clandinin & Conn

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار است. ابرروایت‌ها یا کلان‌روایت‌ها به طور اجتماعی شکل می‌گیرند و به گونه‌ای بر فرهنگ یا افراد جامعه‌ای مشخص حک می‌شوند که تجربه‌ی افراد و درنتیجه روایت‌های آنان را شکل می‌دهند. روایت‌های فرهنگی معیار نیز وابسته به ساختارهای فرهنگی و نهادی‌اند و بیشتر به صورت‌هایی مشترک از اعمال، آیین‌های مرسوم و دیگر تعاملات بینافردی مرتبط هستند (هورسدال[1]، ۲۰۱۴). افراد در ساخت روایت خود از این کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار که در بستر فرهنگی و تاریخی خاصی در دسترس آن‌ها قرار دارند، استفاده می‌کنند (اِسین، فتحی، و اسکوایر[2]، ۲۰۱۴). بنابراین، در تحلیل مضمونی این پژوهش نیز، مضمون‌ها در بستر اجتماعی و فرهنگی گسترده‌تر با عنایت به کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار تفسیر می‌شوند.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شش نفر از زنان دانشجوی دکترای مشغول به تحصیل در رشته علوم تربیتی در یکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران هستند. مشخصات این مشارکت‌کنندگان با نام مستعار به شرح جدول ذیل است:

جدول شماره ۱: مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

نام	سن	وضعیت تأهل	وضعیت اشتغال
سمانه	۳۵	متأهل و دارای دو فرزند	شاغل
بهار	۲۷	مجرد	–
نازنین	۲۹	مجرد	شاغل
رزیتا	۳۷	متأهل و دارای یک فرزند	–
آناهید	۳۹	مجرد	–
الینا	۲۵	متأهل	–

تنوع مشارکت‌کنندگان برگرفته از تنوع دانشجویان زن مشغول به تحصیل در مقطع دکتراست که تجارب تربیتی متنوعی را نیز زیست می‌کنند. دو تن از این

[1]Horsdal
[2]Esin, Fathi, & Squire

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مشارکت‌کنندگان، در دوره کارشناسی خود در رشته‌های علوم پایه و مهندسی تحصیل کرده‌اند و در مقطع کارشناسی ارشد وارد رشته علوم تربیتی شده‌اند.

روایت‌های آنان از طریق دو مصاحبه گرداوری شد که مصاحبه نخست به صورت روایتی دربارهٔ سفر تربیتی آنها در آموزش عالی و در فضایی دوستانه انجام شده و مدت زمان این مصاحبه ها بین ۶۰ تا ۱۶۵ دقیقه بوده و همه به شکل صوتی ثبت و ضبط شده‌اند. پس از پیاده سازی و تحلیل مصاحبه نخست، متن پیاده سازی شده‌ی مصاحبه هر مشارکت‌کننده جهت بازبینی در اختیار او قرار گرفت. سپس، مصاحبه دوم به صورت نیمه‌ساختاریافته و با تمرکز بر موقعیت‌های خاص بازگو شده در مصاحبه نخست انجام شد که از طریق پیام‌رسان‌های اینترنتی صورت گرفت و پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان که به شکل صوتی و یا نوشتاری بودند ثبت شدند. برخی از پژوهشگران روایتی میان تحلیل روایت[1] و تحلیل روایتی[2]تمایز قائل می‌شوند. میشلر تحلیل داده‌ها به مضامین و مقوله‌ها را از نوع تحلیل روایت‌ها می‌داند که در پژوهش‌های کیفی رایج است. اما، تحلیل روایتی را درک زندگی به صورت رویدادهایی خاص در زندگی افراد خاص می‌داند که حاصل آن یک داستان است و در قالب پژوهش روایتی می‌گنجد (کلاندینین و مورفی[3]، ۲۰۰۷). از این‌رو، در این پژوهش، برمبنای تحلیل روایت، پس از کدگذاری متن مصاحبه‌ها و دستیابی به مضامین اصلی هر مصاحبه، روایت هر یک از آن‌ها توسط پژوهشگر بازنویسی شد و در اختیار هر یک از مشارکت‌کنندگان در پژوهش قرار گرفت و در نهایت، مضامین اصلی مشترک روایت‌ها از طریق تحلیل مضمونی حاصل شد.

بر اساس روش تحلیل محتوای مضمونی براون و کلارک (۲۰۰۶) نخست داده‌ها بارها خوانده و بازخوانی شدند. ضمن این که انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن‌ها توسط پژوهشگر، خود به آشنایی و درگیری هر چه بیشتر پژوهشگر با داده‌ها کمک کرد. سپس

[1]analysis of narrative
[2]narrative analysis
[3]Murphy

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کدهای اولیه شناسایی شدند. پس از آن کدها به دسته‌های جامع‌تری از مضامین احتمالی سازماندهی شدند. پس از بازنگری در رفت و برگشت میان داده‌ها و مضامین احتمالی، مضامین اصلی تعریف و نامگذاری و نسبت به کل روایت و مضامین دیگر ارزیابی شدند. در نهایت، با تحلیل مضمونی روایت هر یک از مشارکت‌کنندگان و مقایسه‌ی آن‌ها مضامین مشترکی به دست آمد که در چهار دسته مضمون دوتایی متضاد ارائه می‌شوند که تجربه زیسته‌ی آنان از جنسیت در تقاطع با دانشجویی را در روایت‌هایشان از دانشگاه و رشته علوم تربیتی نشان می‌دهند. اعتباریابی پژوهش، از طریق بازگرداندن روایت‌های حاصل از مصاحبه‌ها به مشارکت‌کنندگان[1] و بررسی یافته‌ها توسط متخصصان، مکتوب‌کردن مدون فرایند پژوهش و یاداشت‌های بازاندیشانه[2] پژوهشگر در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها در سراسر فرایند پژوهش و مراجعه مستمر به آن‌ها انجام شد.

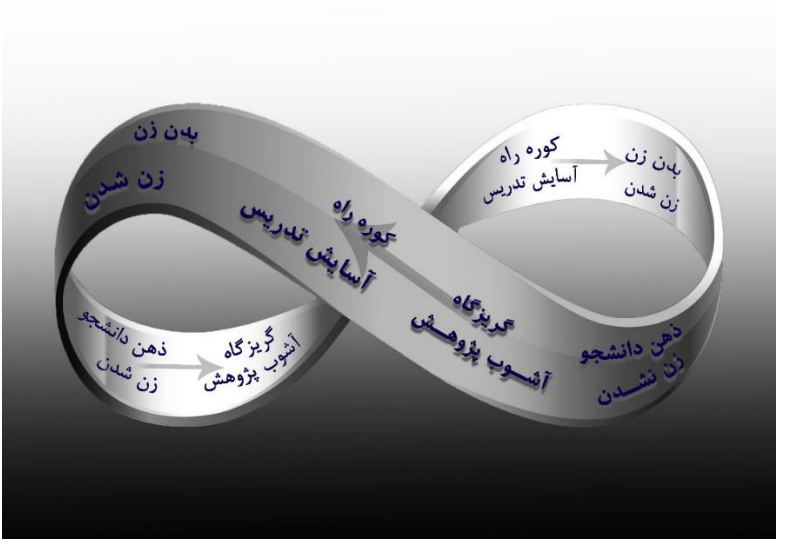
یافته‌های پژوهش

در این بخش مضامین اصلی حاصل از تحلیل داده‌ها در طی فرایند انجام پژوهش از گردآوری داده‌ها و انجام مصاحبه‌ها تا پیاده‌سازی و کدگذاری آن‌ها در قالب دوتایی‌های متضادی ارائه شده است که در روایت‌های این مشارکت‌کنندگان ساختارشکنی شده و تجربه زیسته آن‌ها را معنا می‌بخشد. درواقع، رابطه‌ی میان هر یک از این دوتایی‌ها که عبارتند از آموزش عالی گریزگاهی برای پیشرفت و امنیت و کوره‌راهی برای اشتغال و استقلال مالی، زن شدن و زن نشدن، بدن زن و ذهن دانشجو، آسایش تدریس و آشوب پژوهش سوار بر نوار موبیس[3]است. نوار موبیس، نواری است که تنها دارای یک سطح است؛ درنتیجه، آن چه در سطح خارجی است، در عین حال در سطح داخلی قرار می‌گیرد و بالعکس. به عبارت دیگر، نوار موبیس دوتایی‌های متضاد را در هم می‌ریزد. بنابراین، گرچه این مضامین دوتایی و در مقابل هم خوانده می‌شوند، در

[1] member-checking
[2] Reflexive field notes
[3] Mobius strip

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

روایت‌های‌تجارب زیسته‌ی این زنان همچون نوار موبیس، مرز میان آن‌ها مبهم و گاه فروریخته است که نمایشگر پیچیدگی دلالت معنایی و (باز)معنابخشی تجربه زیسته و بازگو شده در روایت‌های این زنان است. این زنان در مرز میان سنت و تجدد، و مرز میان کلان‌روایت‌ها و روایت‌های خاص خود به مذاکره معنا و شکل‌گیری سوبژکتیویته خود در تعامل با «دیگری» در دانشگاه پرداخته و تجربه زیسته جنسیتی خود را معنا بخشیده و می‌فهمند. شکل زیر مضامین را به صورت تصویری بر روی نوار موبیس ترسیم می‌کند.



شکل ۱- دسته‌های دوتایی مضامین بر روی نوار موبیس

۱- آموزش عالی گریزگاهی برای پیشرفت و امنیت، و کوره راهی برای اشتغال و استقلال مالی

برای مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ورود به دانشگاه و تحصیل در مقاطع بالاتر راهی در دسترس برای رشد و پیشرفت فردی و همزمان مسیری پر و پیچ و خم و گاه بن بست برای رسیدن به شغل مطلوب به نظر می‌رسد. تحصیل در دانشگاه این امکان را برای آنان فراهم آورده است تا برخی از آن‌ها از فضای بسته‌ی شهرها و گاه خانه‌های

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

خود، برخی دیگر از ناکامی‌ها و مشکلات ازدواج و از مسئولیت‌ها و کارهای روتین زندگی تا اندازه‌ای فاصله بگیرند و در فضایی دیگر، در کلاس درس و خوابگاه، در تعامل با هم اتاقی‌ها، همکلاسی‌ها و اساتید، خویشتن‌های دیگری از خود را تجربه کنند. به همین ترتیب، موقعیت سوژگی دانشجویی، امکانی را برای آنان فراهم آورده است که می‌توانند از آن طریق با اجراگری متفاوت خود از جنسیت در تقاطع با دانشجویی به اهداف خود دست یابند:

الینا: «[...]گفتم من با این وضعیتی که تو خونه دارم هر چقدر هم پشت کنکور بمونم بدتر میشه اوضاع. باید برم باید بکنم از این شهر. یکی کم باشه بهتره [...]دیگه خلاصه کندم و اومدم تهران با این که اصلاً دوست نداشتم دانشگاهمو[...] واسه این که احساس می‌کردم مجبورم [بیام دکترا]. برگردم خونه چی کار کنم. مجبورم تهران بمونم از این امکانات[استفاده کنم] لااقل چهار سال دیگه‌ام هستم دیگه [با دانشجوی دکترا شدن]».

الینا برای گریز از فضای بستهٔ شهر زادگاهش و شرایط سخت خانه و کم کردن باری که بر دوش پدرش در خانواده بود، تحصیل در دانشگاه در شهر تهران را برگزید. در کنار علاقه به یاددگیری و تجربه‌ی تعامل با هم اتاقی‌هایش در خوابگاه، تحصیل را در دسترس‌ترین راه برای ماندن در شهر تهران و تجربهٔ زندگی متفاوت می‌یابد و بنابراین، تا مقطع دکترا تحصیلات خود را ادامه می‌دهد.

بهار: «چرا اومدم ارشد؟ یکی از دلایلش اینه که بازار کار نیست. میگم علاقه هم داشتم ولی واقعاً این که آدم خُب وقتی لیسانس رو می‌گیری بالاخره دوست داری مستقل بشی [...]تو ارشد تصمیم داشتم دکترا رو بخونم. البته دیدم بازار کار هم اصلاً وجود نداره. آزمون‌های استخدامی می‌زنن، من کار تو آموزش و پرورش رو دوست ندارم[...]گفتم پس دکترا حداقل چیزی رو که دوست دارم ادامه بدم و هدفم جذب هیأت علمی بشم حتماً».

بهار در کنار علاقه به یادگیری و تحصیل، در پی نیافتن شغل مناسب در بازار کار و عدم رسیدن به استقلال مالی، تحصیلات خود را تا مقطع دکترا ادامه می‌دهد تا بتواند با کسب دانش و مهارت‌های بیشتر وارد بازار کار شود و به عنوان عضو هیئت علمی در دانشگاهی مشغول به فعالیت شود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نازنین:«لذت می‌بردم از تو محیط علمی بودن و تنها اینو با دانشجو بودن خودم محقق می‌دیدم [...] جدا از این منظرهای یاد گرفتن و از منظر علمی و اینا درواقع من تجربه خیلی خوبی از دوره کارشناسیم داشتم چون تجربه موفقی داشتم دوست داشتم که این رو ادامه بدم[..][در دوران ارشد]گفتم که اصلا هدف من دکترا نیست، بیشتر هدفم کار بود[...] بیشتر دنبال هدف یاد گرفتن علم و اینا بودم. حالا شاید شعار باشه اما واقعا همین طور بود».

نازنین نیز با پذیرفته شدن و تحصیل در دانشگاه امکان تجربهٔ فضایی متفاوت از شهر زادگاهش را می‌یابد. تجربهٔ موفق دوره کارشناسی و تعاملات در فضای دانشگاه، و همچنین یافتن شغل که برای او نه تنها به معنای یافتن استقلال مالی بلکه یافتن «هویت اجتماعی» نیز هست، او را به ادامهٔ تحصیل تا مقطع دکترا سوق می دهد.

آناهید:«این که مثلاً از قبل که داشتم میومدم دکترا بگم من دارم میام که کار بهتری پیدا کنم، نه مطلقاً. من واسه خودم اومدم دکترا بخونم. اصلاً دنبال فرصت شغلی نبودم. اومدم شعور بیشتری پیدا کنم شاید، اومدم آگاهی بیشتری پیدا کنم، اومدم روش تحقیق کردن رو یاد بگیرم، اومدم یک فضای سطح بالاتری رو تجربه کنم ولی کار تو فکرم نبود».

آناهید که بیشتر به دلیل شرایط و تعاملات در محیط کارش به ادامهٔ تحصیل در دوره ارشد روی می‌آورد، ورود به مقطع دکترا را، بر خلاف بهار و نازنین، نه به منظور یافتن موقعیت شغلی بلکه به عنوان راهی برای رشد و پیشرفت فردی خود مهم می‌شمارد.

رزیتا:«حتماً باید همون سال اولی که دیپلم گرفتم مهندسی یکی از رشته‌های خوب قبول بشم [در دوره ارشد] بالاخره من یک سال از طلاقم گذشته بود خیلی داغون بودم...اصلاً می‌خواستم قبول بشم، علاقه نبودها. فقط می‌خواستم [ارشد] قبول بشم[...] اصلاً وارد دانشگاه که شدم بعد خیلی روحیم عوض شد».

تحصیل در آموزش عالی در خانواده رزیتا تشویق می‌شد و او مسیر و هدف دیگری جز ورود به دانشگاه در رشته‌ای مهندسی در دوران کارشناسی را برای خود تصور نمی‌کرد. پس از تجربه تلخ جدایی که داشت، ادامه تحصیل را گریزگاهی برای شروعی تازه و رهایی و دوری از آن تجربه‌ی تلخ یافت که سبب ورود او به رشته علوم تربیتی شد.

سمانه: «اون موقع این دید بیشتر بود، و بخصوص وقتی که فرزندشون دختر باشه با توجه به یه سری فرهنگ حاکم بر جامعهٔ ما، یه سری قوانین خاص در مورد خانوما، خُب والدین حس

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌کنن شاید دخترشون اگه تحصیلات داشته باشه خیلی قوی‌تر باشه، محکم‌تر باشه. این تحصیلات بتونه در آینده اونا رو حمایت کنه [...] [بعد از ارشد] من گفتم دیگه با فوق لیسانس برم سر کار. اون موقع در خودم این جرأت رو نمی دیدم که بخوام به دکترا به این زودی فکر کنم با این که می‌دونستم تنها راه هیأت علمی شدنم دکترا خوندنه[...][بعد از اینکه همسرم بعد از ورشکستگی و ماه‌ها بیکاری، سر کار رفت و عدم موافقت با افزایش حقوقم استعفا دادم] تصمیم گرفتم که دکترا بخونم».

سمانه به روشنی بیان می‌کند که خانواده‌ها در جامعه‌ی ما تحصیل در آموزش عالی را به واسطه‌ی دانش، بینش و امکان فرصت شغلی که برایشان فراهم می‌کند، در دسترس‌ترین راه تضمین آینده‌ی دخترانشان می‌بینند. همچنین، او برای دستیابی به هدف نهایی خود یعنی عضو هیئت علمی دانشگاه شدن، تحصیلات خود را تا مقطع دکترا ادامه داده است.

بنابراین، این زنان بنا بر دلایل، اهداف و آرمان‌های متنوعی وارد آموزش عالی شده و مسیر خود تا مقطع دکترا را طی کرده‌اند. موقعیت سوژگی دانشجویی، امکانی را برای آنان فراهم آورده است تا با حرکت در مسیرهایی گاه متفاوت از هنجارها و تفکرات قالبی جنسیتی در جهت تثبیت اهداف و آرمان‌های فردی خود گام بردارند. بیشتر آن‌ها با افتخار از این که توانسته‌اند به مقطع دکترا راه یابند و «خانم دکتر» خطاب شوند، یاد می‌کنند؛ موقعیت سوژگی به رسمیت شناخته شده‌ای که وجهه‌ی اجتماعی، فرصت‌های شغلی و جایگاهی آکادمیک را برای آن‌ها به ارمغان خواهد آورد زیرا تا پیش از این برخی با مدارک تحصیلی پیشین خود یا موفق به یافتن شغل مناسب و مطلوب خود نشده‌اند و یا به کارهای پاره وقت و یا با درآمد پایین مشغول بوده‌اند. گرچه به خوش بینی و تکیه بر توانایی‌های خود به دستیابی به فرصت‌ها و جایگاه شغلی شایسته و مطلوب خود امیدوارند، به علّت عدم کسب مهارت‌های لازم برای ورود به بازار کار، رقابت و شبکه‌ای بودن روابط اساتید با یکدیگر و نیز اساتید با دانشجویان، تعداد زیاد دانش‌آموختگان، و نابرابری جنسیتی در جذب در دانشگاه‌ها و بازار کار، آیندهٔ شغلی مطلوب همچنان برایشان مبهم و گاه حتی دور از انتظار است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

۲- زن شدن و زن نشدن

زنان مشارکت‌کننده در این پژوهش، جنسیت از پیش تعریف شده و تفکرات قالبی و تبعیض جنسیتی مترتب بر آن را از همان زمان تولد با نام‌گذاری به عنوان «دختر» و در دوران کودکی با محرومیت از«بازی کردن در کوچه» مانند همسالان پسر و یا محرومیت از «شنا یا تن به آب دریا زدن» و در دوران نوجوانی در «انتخاب رشته دانشگاهی» تجربه می‌کنند. اما به مرور زمان با توجه به تحولاتی که در جامعه به ویژه در مورد تحصیل و اشتغال زنان صورت گرفته، گفتمان‌ها و روایت‌های تازه به تدریج موقعیت‌های سوژگی دیگری در کنار دختری، همسری و مادری برای آنان به وجود آورده تا با حضور و مشارکت بیشتر در عرصه‌ی عمومی و در بیشتر رشته‌های علمی و مشاغل به رشد و ارتقائی گاه برابر با مردان برسند.

این زنان، در مقاطع متفاوتی از زندگی خود از کودکی تاکنون، همیشه در پی اثبات خویشتن در دستیابی به جایگاهی برابر با مردان بوده‌اند. این مشارکت‌کنندگان، زنانگی را در مقابل مردانگی قابل تعریف می‌نمایند و با توجه به این معنابخشی، بر تفاوت‌های زیست‌شناختی زن و مرد تأکید می‌کنند اما بر برابری آن‌ها به عنوان یک انسان تأکید دارند. بیشتر آن‌ها، حتی آن چه به عنوان تفاوت زن و مرد که گاه نشانه‌ی ضعف و ناتوانی زنان در کلان‌روایت‌ها دیده می‌شود، یعنی احساس و عواطف زنانه را دلیلی بر شایسته‌تر بودن و توانمندتر بودن زنان در ایجاد تعادل در کار و زندگی می‌دانند و با بهره‌گیری از تفاوت‌ها و برتری دادن به زنانگی و گاه تفکرات قالبی منسوب به زنان، ادعا می‌کنند که همین زنانگی آن‌هاست که به آن‌ها توانایی‌ها و قابلیت‌هایی برتر از مردان را ارزانی داشته است. آن‌ها در پاسخ به این که زن و زنانگی را چه تعریف می‌کنند، می‌گویند:

بهار: «[زن] شاید چون زنم خیلی تعریف کنم نمی‌دونم (با خنده) یه موجوده فوق‌العاده ظریف و پر از احساسات پاک که قوهٔ تخیل خیلی بالایی داره به نظرم خیلی مستعده، یعنی می‌تونه توی فرایند کارایی که می‌خواد انجام بده می‌تونه تسلط داشته باشه ولی در کل به نظرم باید این رو دقت کنیم که ظریف هستن، روحیاتش، بالاخره احساسی‌تر هست نسبت به آقایون ولی این به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نظرم خیلی جاها اتفاقاً کمکش می‌کنه[...] خانوم‌هایی هستن که حقوق‌دانند، و اتفاقاً خیلی خوب رأی میدن. چرا مثلاً ما اینا رو محروم کنیم به خاطر اینکه احساس، خوب این احساسش رو جای دیگه خرج می‌کنه، احساسش برای بچه‌شه برای همسرشه برای اطرافیانش. نه اتفاقاً اونجا منطق رو لحاظ می‌کنه.»

نازنین:«من به شخصه نگاهم نسبت به جنسیت قابلیت‌های مجزا داشتن هر دو جنس در عین اشتراکات بسیار وسیع مرد و زن هست[...]وقتی اشاره به واژه‌ها و مفاهیمی چون زنانگی میشه گویا نمادهایی توی ذهن آدم تداعی میشه نمادهایی که به خلقیات و روحیات خاص این جنس در معنای خالص اون اشاره داره مثلا عاطفی بودن در تعبیر عام و عرف جزئی از ویژگی‌های زنان محسوب میشه برای همین هم این صفتی هست که متصف به زنانگی هست[...]قبل از دانشگاه زن بعنوان یک جنس دوم تلقی می‌شد که البته این تعابیر وابسته به مکان و آدم‌های درون اون محیط هم هست.»

سمانه:«در وهلهٔ اول زن رو هم کاملاً در مقام یک انسان می‌بینم. هیچ فرقی با مرد ندارد. بعد از اون خب به واسطهٔ تفاوت‌های ذاتی که با مرد داره، تفاوت‌های زنانگیش تعریف میشه[...][در کودکی] می‌خواستم ثابت کنم که من چیزی کم از پسرا و مردا ندارم. از وقتی که وارد دانشگاه شدم، تحصیلاتم، حضور در محیط دانشگاه، یا سختی‌هایی که کشیدم و تونستم از عهده‌اش بربیام. پا به پای همسرم کم نیاوردم. اینا باعث شد این ذهنیت در من فراتر از اون چیزی که بود بره[...] اون تفکر گسترش و بسط پیدا کرد در من که واقعاً تو می‌تونی خیلی از مردها هم فراتر باشی. تو به واسطهٔ جنسیتت چیزی کم از مردها نداری.»

آناهید: «زن مجموعه ای از یک سری تجربیات حسی، عاطفی، فیزیکی، اجتماعی همه اینا با همه[...] شاید مثلاً یه مرد خیلی حالا به فیزیکش حالا ممکنه اهمیت بده یا نه ولی زن‌ها قطعاً اهمیت میدن. بیشترشون اهمیت میدن به عواطفشون اهمیت میدن به تجربه‌هاشون، به نظر من خیلی زن‌ها، از نظر من زن‌ها بیشتر به یه سری فاکتورها اهمیت میدن تا مردا».

الینا تفاوتی میان زن و مرد نمی‌بیند، اما باز هم این عدم تفاوت را با همانندی و برابری رفتار یک زن با یک مرد تعریف می‌کند: «سیمین دوبووار یه کتاب داره جنس دوم، اونجا زن بودن رو خیلی خوب تعریف می‌کنه. من خیلی وقت پیش خوندمش الان تو ذهنم نیست. ولی حرفایی که اون میزد رو من خیلی تأثیرگذار بود که تا قبل از اون خیلی بین زن و مرد تفاوت قائل می‌شدم. برام خیلی این دو تا جنس متفاوت بودن[...] توانایی‌های جسمی شون، چه

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

می‌دونم حتی حرف زدن‌شون، رفتار کردن‌شون، حتی عقل‌شون![...] ولی الان دیگه واقعاً تفاوتی نداره یعنی این که یه زن می‌تونه واقعاً شبیه یه مرد باشه، رفتار کنه ولی حتی از لحاظ جسمی هم دیگه تفاوتی، زور جسمی که میگن، دیگه حتی تو اونم تفاوتی نمی‌بینم.»

از آن‌جایی که مشاغل و جایگاه با منزلت در اختیار مردان بوده است و اصولاً منزلت، موفقیت و دستاوردهای علمی بر اساس معیارهای مردانه در دانشگاه تعریف شده‌اند، این زنان نیز دستیابی به این جایگاه‌های بامنزلت و درنتیجه‌ی آن برابری با مردان را نشانه‌ی رشد و پیشرفت خود می‌دانند. رزیتا حتی از زنانگی که آن را معادل ناز و دلبری زنانه تعریف می‌کند، بیزار است و ترجیح می‌دهد آن چه مردانه تعریف می‌کند، انجام دهد، از لحن صحبت گرفته تا نحوه‌ی راه رفتن و مدیریت زندگی:

«مثلاً خیلی دیدم خانوما نمی‌دونم با قر و ادا حرف بزنن ولی من نه! من همیشه خیلی محکم حرف زدم[...] یعنی بعضی وقتا میگم شاید لطافت خانوما رو ندارم (می‌خنده). این جوری احساس می‌کنم. خودم کارا رو انجام میدم[...] خیلی این مدیریت یعنی میگم یک زن خیلی توانایی داره، فکر نکنید فقط یک زن به اینه که قر و ناز آوردن.»

درواقع، رزیتا نیز جنسیت را کاملاً با «انجام دادن جنسیت» تعریف می‌کند که به عنوان مثال، با «قر و ادا» صحبت کردن را از نشانه‌های زنانگی معرفی می‌کند. برخلاف دیگر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، او به طور آشکار به مرد و مردانگی برتری می‌دهد که آن را برخاسته از تربیت خود در خانواده و نیز تحصیل در دانشکده مهندسی می‌داند. درنتیجه، تلاش می‌کند که از ویژگی‌های زنانه دوری جسته تا بتواند «توانایی» بالای خود به عنوان زنی که «مرد» است و مردانه رفتار می‌کند را به کار گیرد و با راحتی و امنیت بیشتری در محیط دانشگاه پذیرفته شود و تعامل داشته باشد.

در مجموع، همگی تعریفی مبتنی بر کلان‌روایت‌ها درباره‌ی زن در مقابل مرد، عاطفه و احساس در مقابل عقل و منطق از زن را بیان می‌کنند که به طور ذاتی به زن و مرد نسبت داده می‌شوند اما با این‌که ادعای برابری زن و مرد را دارند، این تفاوت را نه دلیلی بر فرودستی زنان بلکه حتی سبب برتری زنان بر مردان می‌بینند. رزیتا با برتری دادن به مردانگی و دیگر مشارکت‌کنندگان با برتری دادن به زن و زنانگی چه آگاهانه و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

چه ناآگاهانه به بازتولید کلیشه‌ها و نابرابری جنسیتی و سلطه در روابط جنسیتی می‌پردازند.

باوجود تأکید برخی از آن‌ها بر تفاوت‌های زن و مرد و تردید برخی در این تفاوت‌ها، هر یک از آنان در عین حال به گونه‌ای با «انجام دادن» آن چه خود و/یا موقعیت‌های گفتمانی، مردانه و نه زنانه می‌پندارند و با اجراگری متفاوت جنسیت خود که به عنوان یک زن، فهم‌پذیر و به رسمیت شناخته می‌شود در تقاطع با موقعیت‌های سوژگی دانشجویی و آکادمیک، دسته‌بندی متضاد ذات‌گرایانه جنسیتی و تفکرات قالبی و نقش‌های جنسیتی و تبعیض حاصل از آن‌ها را به چالش می‌کشند و بدین ترتیب، در کشمکش بازتولید و در عین حال مقابله با هنجارها و تفکرات قالبی جنسیتی به بازمعنابخشی هویت جنسیتی و بازشکل‌گیری سوبژکتیویته خود می‌پردازند. آن‌ها مدام در کشمکشی میان کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار و روایت‌های شخصی خود در حال برساخت خویشتن‌هایشان در تقاطع موقعیت‌های سوژگی هستند که بر عهده می‌گیرند.

۳- بدن زن و ذهن دانشجو

درک روایت‌های تجربه زیسته‌ی دانشجویان، نیازمند توجه به بدن‌هایشان در ابعاد مادی نیز هست. بدن‌های این دانشجویان نه تنها محصولی از گفتمان بلکه هستی‌های مادی در تجربه دانشجویی به ویژه در مقطع دکترا است. این جسمانیت در درهم‌تنیدگی بدن و ذهن، و یک بدن در ارتباط با بدن‌های دیگر معنا می‌یابد. چنین رویکردی به ساختارشکنی دوتایی متضاد ذهن/بدن که در آن ذهن در ارجحیت قرار دارد و نیز به فهم تحصیل در مقطع دکترا نه تنها برای تولید یک رساله بلکه برای خلق خویشتن‌های تازه کمک می‌کند. همان طور که بویر[1](۲۰۰۵) بیان می‌کند، بدن‌ها به راحتی در فضای دانشگاه گم می‌شوند، فضایی که اغلب بی‌اعتنا به جسمانیت و یا آگاهانه آن را غیرموجه و غیرمعقول نشان می‌دهد. غیرموجه بودن و بیگانگی بدن‌های این زنان دانشجو در دانشگاه را می‌توان در روایت‌های آنان از کنترل بر پوشش و ظاهرشان در ورود به و

[1]Boyer

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

حضور در محیط دانشگاه تا شرم و پوشاندن شکم برآمده‌شان در دوران بارداری و نیز حضور ضمنی تجارب تجسدیافته‌ی آن‌ها در روایت‌هایشان شنید که هیچ یک به طور صریح درباره‌ی آن به عنوان تجربه‌ای جنسیتی از بدن سخن نمی‌گویند چه برسد به بازگویی تجربه آزار جنسی و تبعیض جنسیتی در سایه‌ی هنجارها و تفکرات قالبی جنسیتی.

این زنان دانشجوی دکترا جنسیت خود را فیزیکی و قابل رویت و در عین حال برساخته از هنجارهای فرهنگی و سنت‌ها تعریف می‌کنند. جنسیت و انتظارات جنسیتی توسط دانشجویان اجرا، مقابله و بر آنان تحمیل می‌شود و بر آنها و روابطشان با دیگران اثر می‌گذارد. نمی‌توان این روایت‌ها را بدون در نظرگرفتن بدن این دانشجویان معنا بخشید. روایت‌های آنان نشان می‌دهد که چگونه بدن‌هایشان و واکنش دیگران نسبت به بدن‌هایشان بر تجارب آنان اثر می‌گذارد (هاپوود و پالسن[1]، ۲۰۱۲).

سمانه، افزون بر شرم از بدن خود در هنگام بارداری در دوران دانشجویی، با خرسندی از عمل جراحی یاد می‌کند که اخیراً انجام داده است تا وزن خود را به طور چشمگیری کاهش دهد. از اصلی‌ترین دلایل این اضافه وزن را بارداری و دوران پس از آن بیان می‌کند و دلیل پذیرفتن خطر این جراحی را نه تنها نگرانی از سلامتی بلکه نگرانی از آینده خود به عنوان استاد دانشگاه می‌داند که ممکن بود بدنش مورد تمسخر دانشجویان قرار گیرد:

سمانه: «بعد از بارداری وزنم خیلی رفته بود بالا، قادر نبودم اصلاً کارای شخصیم رو انجام بدم. بعد خودم می‌گفتم تو قرارِ استاد دانشگاه بشی، دانشجوهات مسخره‌ات می‌کنن با این هیکلت، دانشجوها استاد چاق دوست ندارن، تو باید تو خودت یه تغییر به وجود بیاری، همه ریسک عمل رو به جون خریدم [پس از جراحی] از نظر روحی و جسمی حالم خیلی بهتر شده، اعتماد به نفسم خیلی افزایش پیدا کرده، اینم دلیلی شده که با انرژی بیشتری برای زندگیم، کارم و درسم وقت بگذارم».

[1]Hopwood and Paulson

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

بنابراین، بدن و شکل بدن سمانه از طریق معانی اجتماعی‌ای که به شکل‌های خاصی از بدن داده می‌شود بر تجارب احساسی و فکری او اثر گذاشته است. بهار نیز به دردسرهای جسمانیت زنانه و پوشش بدن خود اشاره می‌کند که سر کلاس‌های درس نیز با او همراه بوده و بر تمرکز و یادگیری او در کلاس درس اثر می‌گذاشت:

«با این که مثلاً من می‌دونم که مانتوی من نه اندام نما بود و مشکلی نداشت ولی این بی حرمتی به دانشجو بود و موردهای این مدلی خیلی بود[...]این شد که من تو ارشد هم چادر سر می‌کردم و فقط هم دلیلش این مسائل بود. یعنی این که خلاص بشم از این که هر روز که بخوام بیام دانشگاه حتی با یه تیپ معمولی!»

رزیتا به رغم تأکید بر وقار و دوری کردن از آن چه لطافت زنانه می‌خواند، در دوران کارشناسی ارشد پس از جدایی، از توجه کردن به ظاهر و بدن و پوشش خود با رضایت و شادمانی یاد می‌کند که بر روحیه او و تحصیلش اثر گذاشته بود: «اصلاً وارد دانشگاه که شدم بعد خیلی روحیم عوض شد، به خودم می‌رسیدم، آرایشم، لباسم، اصلاً همه چیز خیلی عالی شده بود، خیلی خوب شده بودم (با لبخند و خوشحالی). کلاً عوض شده بودم».

بنابراین، ذهن و بدن در فضای آکادمیک به طور درهم‌تنیده‌ای حضور دارند و می‌توانند بر تجربه تربیتی اثر گذارند. اما فضای مردانه–محور آموزش عالی و دانشگاه‌ها با ارزشمند دانستن ویژگی‌های منتسب به دسته بندی مرد در دوتایی مرد/زن، زنان را همچون تبعیدشدگانی در سرزمین مردان (پاگانو، ۱۹۹۰) بازمی‌نمایاند که با اتکاء و توجه به استانداردی واحد از حقیقت، سایر صداها را در حاشیه و مسکوت نگه می‌دارد. گرایش‌های منطق‌گرای گفتمانی آموزشی معاصر در آموزش عالی نظیر مدیریت‌گرایی، کنترل کیفیت و تخصیص بودجه مبتنی بر عملکرد و دغدغه‌های مرتبط با کارآمدی، پداگوژی‌های منطق‌گرایی محتوای آموزشی و رویکردهای پاسخگو به کمیّت نمایی را ترویج می‌کند. برداشت و ادراک منطقی از یادگیری بر الویت ذهن بر بدن تأکید می‌کند و نقش بدن را تنها به عنوان حامل مغز و ذهن در نظر گرفته و هر چه بیشتر بر تفکیک

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

ذهن و بدن و سلطهٔ منطق و عقل بر ماهیت و تولید دانش تأکید می‌کند (بارنکل[1]، ۲۰۰۹). بنابراین، به نظر می‌رسد که صرف حضور زنان به عنوان دانشجو با توجه به دغدغه‌ها در مورد بدن آنان که از جمله در قوانین مربوط به ظاهر و پوشش مناسب حضور در دانشگاه می‌توان مشاهده کرد، به ویژه در مورد زنی که باردار است، این تفکیک بدن/ذهن را برهم می‌زند. اما خود این زنان در گفتمان رسمی مردانه–غالب دانشگاه که در آمیخته با کلان‌روایت‌های سنتی در جامعه است همچنان با احساس شرم و محدودیت در خصوص بدن‌های خود در دانشگاه حضور می‌یابند که شاهد بازتاب این امر در روایت‌های آنان در این پژوهش بودیم.

۴- آسایش تدریس و آشوب پژوهش در رشته علوم تربیتی

این زنان با روایت‌هایی از رشته تحصیلی که زنانه یا مردانه بودن فضا و شرایط بازار کار آن را دربرمی‌گیرد، در رشته علوم‌تربیتی پذیرفته می‌شوند. همان طور که در روایت‌های آنان بیان می‌شود، چهار تن از این شش زن در مقطع کارشناسی و دو تن دیگر در مقطع کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی را برگزیدند در حالی که هیچ یک از آنها با شناخت و آگاهی وارد این رشته نشده و بیشتر به دلایلی جز علاقه و شناخت مشغول به تحصیل در این رشته شده‌اند. بنابراین، دست‌کم برای زنان مشارکت‌کننده در این پژوهش نمی‌توان‌گفت که صرفاً ماهیت زنانه‌ی رشته‌ی علوم تربیتی و علاقه‌ی آن‌ها به این رشته منجر به جذب شدن این زنان به این رشته شده است. البته برای آنان اشتغال مرتبط با رشته تحصیلی مهم بوده است و مهم‌ترین و اصلی‌ترین شغل مربوط به رشته علوم تربیتی بر مبنای گفتمان غالب بر این رشته و کلان‌روایت‌ها درباره ویژگی زنان را معلمی معرفی می‌کنند. از نظر آنان، شغل معلمی نه به دلیل این که در ماهیت زنانه است بلکه چون شرایط و فضای محیط کاری آن با موقعیت سوژگی «مادر خوب» و نیز «زن شاغل و توانمند» در روایت‌های فرهنگی معیار سازگاری بیشتری دارد، زنان را به سوی خود جذب می‌کند:

[1]Barnacle

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

الینا: «چون محیط‌های کاری که براش تعریف شده[مکث]اینجا باز منم دارم خودم تبعیض قائل میشم بین زن و مرد [لبخند] راحتی دیگه، مثلاً تدریس، کارمند، نهایتاً یه کارمند میشی یا تدریس می‌کنی تو زمینه آموزش[...] کارمندا خب می‌دونی، حریم شخصی می‌تونی داشته باشی وقتی استادی، باز کارمندی رو نمی‌گما، کارمندی باز یه لِوِل محیطش کمتر زنونه‌ست. ولی استادی واسه خودت یه حریم جداگانه قائلی».

الینا خود معترف است که نگاهش به رشته‌ی علوم تربیتی بر مبنای کلان‌روایت‌های دانش و آموزش عالی است که رشته‌هایی چون علوم تربیتی را به مثابه‌ی رشته‌های «نرم» دسته‌بندی می‌کنند که بیشتر زنانه پنداشته می‌شوند. اما در ادامه زنانه بودن این رشته را مرتبط به شغل معلمی و امنیت محیط کاری زنانه مطرح می‌کند. سمانه نیز قائل به دسته‌بندی رشته‌ها و درنتیجه علوم تربیتی به دسته‌ی زنانه است که به واسطه‌ی شغل معلمی و تدریس و امنیت شغلی و زنانه بودن محیط کار بیشتر زنان را به خود جذب کرده است:

سمانه:«حالا یه سری رشته‌ها مثل مهندسی معدن یا مهندسی نفتکش و مخازن نفت و اینا شاید[...] ولی واقعاً بقیه رشته‌های علمی رو به هیچ عنوان من جنسیتی بهشون نگاه نمی‌کنم. تو رشته‌ی ما هم من احساس می‌کنم دید تو جامعه‌ی ما به این رشته چون با آموزش و پرورش و اینا سروکار داره یه مقدار دید جامعه این هست که خانوما بیشتر به طرفش سوق پیدا می‌کنن و خُب کلی‌تر از اون رشته‌های علوم انسانی، [...] مشاغلی مثل معلمی، استادی اینا با روحیه و شرایط خانوما بیشتر می‌خونه. الان خانوم‌هایی که معلم هستن اکثرشون سه روز در هفته میرن سر کار اونم تا ظهر. بعد میان پیش بچه‌هاشونن پیش خانواده‌هاشونن. این سری مشاغل که با آموزش و پرورش سر و کار داره واقعاً با روحیه و ویژگی‌های خانوما تو جامعهٔ ما بیشتر می‌خونه[...] هنوز هم این دید تو جامعه هست که محیط هر چی زنونه‌تر باشه، خانوما برای کار کردن توش راحت‌ترن. به هر حال مدرسه یه محیط تر تمیز و امنیِ برای خانوما مثلاً امنیت شغلیش تو محیط کار شاید بیشتر باشه.»

رزیتا که اخیراً در آزمون استخدامی آموزش و پرورش پذیرفته شده است نیز می‌گوید: «من از یه طرف میگم بهترین کار برای من شاید شغل معلمی باشه که ۷ صبح برم، ۱۲

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

ظهر با بچه‌ام برگردم خونه». او هم سازگار بودن شغل معلمی با مادری را دلیل مناسب بودن این شغل در رشته علوم تربیتی مطرح می‌کند.

آناهید:«اول فکر کردم که علوم تربیتی یه رشته زنانه‌ست چون مثلا همه دخترا بودن و اینا. ولی زمان که گذشت دیدم نه[...]مثل همه رشته‌های دیگه باید کلی وقت براش بذاری، پژوهش کنی، بنابراین چرا باید فکر کنی که مثلا یه پسری نباید علوم تربیتی رو انتخاب کنه چون علوم تربیتی همه دخترا میرن سمتش نه به نظر من این طور نیست[...] شاید به خاطر بازار کاره[...] شاید اگه مثل یه کشوری مثلاً ژاپن خیلی به معلمی احترام، حقوقا بالا بود، شاید خیلی از مردا رو جذب خودش می‌کرد. [...]دخترا چون بیشتر میان سمت معلمی و این جور مسائل[...] [چون] امنیت محیط کار داره. شأن‌شون حفظ میشه[...] معلمی هم امنیت شغلی داری تا هر وقت که بازنشسته بشی، هم بالاخره فضا زنانه‌ست، اذیت نمیشی.»

بنابراین، آناهید نیز همچون دیگران زنانه بودن رشته علوم تربیتی را نه به طور ماهیتی بلکه به سبب امنیت محیط کار و حفظ شأن زنان در معلمی و تدریس می‌داند. گرچه همگی بدون آگاهی و شناخت کافی وارد این رشته شده‌اند، پس از تحصیل در این رشته، با نزدیک بودن دغدغه‌های آنان با موضوعات درسی مانند روانشناسی، مدیریت و تدریس و یادگیری به این رشته علاقمند شده‌اند. همگی از علاقه خود به یادگیری و یاددهی آن چه خود آموخته‌اند، یاد می‌کنند. به جز آناهید و الینا، دیگر مشارکت‌کنندگان پذیرفته شدن به عنوان عضوی از هیئت علمی یک دانشگاه را دستیابی به شغل و جایگاه مطلوب و بامنزلت عنوان می‌کنند که حضور در فضای علمی و تعامل با دانشجویان جوان سبب رضایت و خرسندی آن‌ها از این موقعیت سوژگی خواهد بود. موقعیتی که باوجود انتقادات خودشان از نحوه تدریس بیشتر اساتید و منابع درسی در طی تحصیل در آموزش عالی و نیز عدم مطالعه عمیق و پژوهشگری در کلاس‌های دوره دکترا، همچنان برایشان ایده‌آل به نظر می‌رسد زیرا فارغ از بامنزلت شناخته شدن جایگاه استادی در دانشگاه، تدریس در دسترس‌ترین شغل مطلوب رشته علوم تربیتی برای آن‌هاست که احساس می‌کنند حریم و امنیت‌شان نیز در آن حفظ خواهد شد. بنابر اظهارات این زنان می‌توان گفت که دیگر فضاهای کار و شرایط اشتغال به گونه‌ای

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

نیست که این زنان بدون کنارگذاشتن همه‌ی آن‌چه زنانه انگاشته می‌شود برای پذیرفته شدن و به رسمیت شناخته شدن در فرهنگ و فضای کاری و با به رسمیت شناختن موقعیت‌های سوژگی متفاوت و تنوع زنان به آن مشاغل روی آورند.

از سوی دیگر، الینا و آناهید تدریس در دانشگاه را «غیرپویا» و «روتین» می‌یابند، از این‌رو، جای تدریس ترجیح می‌دهند به پژوهش و کارآفرینی بپردازند:

الینا:«اومدم ارشد کتابا رو خوندم دیدم که استادا واقعاً دارن یه چیزایی رو تکرار می‌کنن. منم می‌خوام شبیه اونا بشم که یه سری چیزا رو دوباره تکرار کنم؟ واقعاً ارزش خودش رو برام از دست داد.. دوره دکترا که بدترا! چون می‌بینم که دانشجوهای یک استاد دارن همون چیزایی که آقای دکتر میگه رو دوباره تکرار می‌کنن. به خاطر همین دلسرد شدم و دیگه دوست ندارم واقعاً هیئت علمی و استادی رو[...].[دوست دارم] یه مرکز جدید مثلاً یه مدرسه‌ای که یه روش تدریس جدید داشته باشه، یه جورایی کارآفرینانه باشه، یه حس خوبی تو بچه‌ها ایجادکنه [تأسیس کنم].»

آناهید: «از موقعی که جوون‌تر بودم نه الان، برا من استادی یه شغل راکده (می‌خنده) علاقه‌ای بهش ندارم. دوست دارم چیزی رو که بلدم به بقیه یاد بدم جزء ذاتمه اصلاً که یه چیزی رو که بلدم، دلم می‌خواد به یکی یاد بدم. ولی این که یه برنامه مرتب داشته باشم بخوام برم سر کلاس یه چیز تکراری یا حالا یه ذره باز یه تنوع بخوام بهش بدم، مسائل جدیدتر بهش اضافه کنم برم سر کلاس درس بدم بیام بیرون بگم من استادم، نه![...] خیلی دوست دارم که تو پژوهشگاه‌ها یا مراکز مطالعاتی کار کنم[...] یعنی واقعاً دلم می‌خواد اگر ازم پرسیدن شغلت چیه بگم من پژوهشگرم.»

موقعیت‌های پژوهشگری و کارآفرینی که بیشتر در سیطره‌ی مردان در جامعه‌ی ما هستند، به سبب پویایی، خلاقیت و مولد بودن، به آناهید و الینا عاملیت و امکان آفرینش خواهد بخشید و درنتیجه حس امنیت حریم و حفظ شأن شخصی آن‌ها را نیز به همراه دارد. نازنین نیز به گونه‌ای با متغایر ندانستن اشتغال در خارج از دانشگاه و همزمان انجام فعالیت دانشگاهی و با میل به کنشگری اجتماعی تا اندازه‌ای در اندیشه دوری از دنیای روتین تدریس در دانشگاه است. از این‌رو، پژوهش و مشاغلی غیر تدریس برای آنان پویایی و دوری از عادت‌ها و کنشگری را دربردارد که می‌توان گفت آشوب در

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

مقابل آسایش تدریس را به همراه دارد زیرا متفاوت از آن چه زنانه پنداشته می‌شود و سازگار با مردان و ویژگی‌های منتسب به آنان بر مبنای هنجارها و تفکرات قالبی جنسیتی است.

در نهایت، این زنان همچنان کلیشه‌های فرهنگ رشته علوم تربیتی به عنوان رشته‌ای زنانه و معلمی به عنوان شغلی زنانه را بازتولید می‌کنند. گرچه افزایش تعداد اساتید زن در رشته علوم تربیتی مایه‌ی مسرت است اما صرف افزایش تعداد اساتید زن در درون هنجارها و فرهنگ مردانه–غالب رشته، دانشکده و دانشگاه آن هم در آموزش عالی‌ای که بر کارآفرینی، تولید علم و عقلانیت ابزاری و درنتیجه پژوهش که انتفاع مالی به همراه دارد تأکید می‌کند و فردگرایی، و رقابت و ویژگی‌های غالباً مردانه انگاشته شده را ارزشمند به حساب می‌آورد، نمی‌تواند دستاوردی متحول‌کننده برای زنان در آموزش عالی باشد. افزون بر این، برخی از این زنان مشارکت‌کننده در پژوهش با تأکید بر آسایش تدریس و برخی دیگر با تمایل به آشوب پژوهش اما با جداسازی پژوهش و تدریس از یکدیگر و برتری دادن به پژوهش، دوتایی متضاد تدریس/پژوهش با برتری پژوهش را بازتولید می‌کنند.

نتیجه گیری

در مقاله حاضر با به کار بردن تحلیل مضمونی روایت‌های حاصل از پژوهش روایتی به کشف و بررسی آن چه روایت‌های تجربه زیسته شش زن دانشجوی دکترا می‌گویند پرداختیم تا دریابیم که تجربه زیسته این زنان در خصوص جنسیت در مواجهه با رشته علوم تربیتی در طی مسیر آنان در آموزش عالی چگونه است. روایت‌ها آگاهی و بینشی نسبت به زیست‌جهان این زنان در پیش بردن زندگی‌شان در دانشگاه به دست می‌دهند. رویکرد پساساختارگرا این امکان را در این پژوهش فراهم کرد تا به فهمی عمیق‌تر از معنایی که این زنان به تجارب زیسته خود از طریق روایت‌هایشان می‌بخشند، دست یافته و درنتیجه به چگونگی برساخت خویشتن‌هایشان پی ببریم که در اندک پژوهش‌های انجام شده در کشور درباره‌ی تجربه زیسته زنان دانشجو نیز کمرنگ و یا مغفول مانده است. خویشتن‌هایی که با برساخت سوبژکتیویته‌ها در دل گفتمان‌ها و

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

کلان‌روایت‌ها در تقاطع موقعیت‌های سوژگی جنسیت، دانشجویی، همسری، مادری به طور مستمر در حال شکل‌گیری است و تجاربه تربیتی این زنان را معنا می‌بخشد.

بنابراین همانطور که پیشتر اشاره شد نخستین مضمون دوتایی به روایت این زنان از دانشگاه برمی‌گردد: در حالی که رفتن به دانشگاه گریزگاهی برای پیشرفت و امنیت است که از طریق موقعیت سوژگی دانشجویی برای آن‌ها ایجاد می‌شود، دانشگاه کوره‌راهی برای رسیدن به اشتغال و استقلال مالی است زیرا دستیابی به شغل مطلوب و بامنزلت که غالباً در اختیار مردان است دور از انتظار به نظر می‌رسد. این یافته همسو با پژوهش فریدونی (۱۳۹۳) است که نشان می‌دهد که یافتن شغل از مهم‌ترین دلایل ورود دختران به آموزش عالی است اما استقلال را حلقه‌ی مفقود زندگی این دختران بیان می‌کند. پژوهش کشاورز(۱۳۹۷) نیز حاکی از نبود چشم‌انداز کار و بسته بودن بازار کار برای دختران دانش‌آموخته است.

مضمون دوتایی زن شدن و زن نشدن به روایت آنان از جنسیت ارجاع دارد که در تناقض میان کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار در جامعه که در قالب سنت و تجدد خود را نمایان می‌کنند، این زنان در تقاطع موقعیت‌های سوژگی متعدد اجراگری متفاوتی از جنسیت، از «زن»، را به نمایش می‌گذارند که در دل گفتمان‌های موجود به آنان عاملیت بخشیده و درنتیجه گاه برخلاف روایت‌های فرهنگی معیار در جامعه‌ی ما می‌اندیشند و عمل می‌کنند. این یافته همسو با پژوهش طیبی‌نیا (۱۳۹۶) است که تحصیل را مهم‌ترین تحول زندگی زنان مشارکت‌کننده در پژوهش خود می‌داند که مبنای تحقق سطوح هویتی جدیدی در این زنان است که در تقابل سنت و مدرنیته شکل می‌گیرد.

مضمون دوتایی بدن زن و ذهن دانشجو به کشف حضور جسمانی و بدن دانشجو در کنار اهمیت فعالیت فکری و ذهن دانشجو به ویژه این دانشجویان زن دکترا در فضای دانشگاه می‌پردازد که در پژوهش‌های انجام شده پیشین درباره تجربه زنان در آموزش عالی در ایران مغفول مانده است. بدن‌هایی که میل به انکار و نادیده شدن‌شان بر پایه‌ی هنجارهای دانشگاهی وجود دارد اما این زنان دانشجو با نوع پوشش و ظاهر خود، با

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

حضور در دانشگاه به هنگام بارداری، «دیگری» و ناهنجار بودن بدن خود در دانشگاه را به چالش می‌کشند. در عین حال، این زنان همچنان با شرم و تابوی بدن زنانه کمتر از تجربه جسمانی و بدن خود در روایت‌های‌شان یاد می‌کنند. این یافته همسو با پژوهش هاپوود و پالسن (۲۰۱۲) است که بر حضور بدن و جسمانیت در تجربه تربیتی دانشجویان دکترا تأکید می‌کنند.

دسته دوتایی آخر مضمون‌ها نیز به دوتایی تدریس و پژوهش در فرهنگ رشته علوم تربیتی اشاره می‌کند که با توجه به زنانه فرض شدن شغل معلمی و ارتباط آن با یاددهی و یاددگیری در رشته علوم تربیتی، کفه‌ی ترازو به نفع تدریس پایین می‌رود و در نتیجه با برتری دادن به پژوهش، تدریس را در جایگاه فرودست و درنتیجه در دسترس‌تر برای زنان قرار می‌دهد. از این‌رو، تدریس آسایش و پژوهش آشوب را برای این زنان به همراه دارد. اما برخی از این زنان در پی رهایی از این آسایش، پذیرای آشوب پژوهش و کارآفرینی هستند که اجراگری متفاوتی از جنسیت که برای مردان و نه زنان شناخته شده هستند، بازنمایی می‌کند.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، با روایت‌هایی از جنسیت خود در موقعیت سوژگی دختر- با تعریف دختر در مقابل پسر-با توجه به پیشینه‌ی خانوادگی و زیستن در شهر زادگاهشان، وارد آموزش عالی می‌شوند و موقعیت سوژگی تازه‌ای با عنوان دانشجوی زن را به عهده می‌گیرند. این روایت‌ها مبتنی بر ذات‌گرایی دوتایی مرد/زن است که زنانگی و مردانگی را در تضاد با یکدیگر معنا می‌کند و از طریق روایت‌های سنت و دین تقویت می‌شود. جنسیت از پیش تعریف شده و تفکرات قالبی و تبعیض جنسیتی مترتب برآن را از همان زمان تولد با نام‌گذاری به عنوان «دختر» و در دوران کودکی با محرومیت از«بازی کردن در کوچه» (سمانه) مانند همسالان پسر و یا محرومیت از «شنا یا تن به آب دریا زدن» (الینا) و در دوران نوجوانی در «انتخاب رشته دانشگاهی» (بهار) تجربه می‌کنند.

پس از تحصیل در دانشگاه و طی کردن مسیر آموزش عالی تا مقطع دکترا، تعریف این زنان از جنسیت در مواجهه‌ی با تجربه‌ی تربیتی آنان که بیشتر بر مبنای روایت‌هایشان

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

حاصل تعاملاتشان با اساتید، هم‌کلاسی‌ها، هم‌اتاقی‌ها در خوابگاه و کمتر کتب و منابع درسی و یا مبحث کلاس درس است، دچار تحول شده است. بیشتر آنان که زنان را اساساً متفاوت از مرد و پایین‌تر و ناتوان‌تر می‌دانستند، اکنون توانایی‌های زن و مرد را مشابه یا همسان و حتی گاه زنان را توانمندتر از مردان توصیف می‌کنند و باور دارند که زن و مرد باید در جایگاه برابری قرار داشته باشند. آن‌گونه که از روایت‌های این زنان برمی‌آید، حضور زنان در جایگاه استاد دانشگاه، تعامل با دختران از شهرها، قومیت‌ها و فرهنگ‌های دیگر، آشنایی با فمنیسم و مطالعات جنسیتی در کتاب‌ها و کلاس درس در کنار فضای بازترکلان‌شهری چون تهران نقش پررنگی در تغییر نگرش این زنان نسبت به توانایی‌ها و امکان رشد و پیشرفت زنان در جامعه و دانشگاه داشته است.

روایت‌های آنان از خویشتن در تقاطع جنسیت با دانشجوی دکترا شدن نیز شکل می‌گیرد. اما روایت‌های پیش از ورود به مقطع دکترا با تجارب زیسته آنان در این مقطع متفاوت است. همچون مقاطع پیشین، تعداد اساتید زن انگشت شمار است و این زنان دانشجو تنها یک یا هیچ کلاس درسی با استاد زن را تجربه نکرده‌اند و بالطبع، ناگزیر استاد راهنمای خود را نیز از میان اساتید مرد انتخاب کرده‌اند. کلاس‌های درس بیشتر به صورت سخنرانی و گاه ژورنال کلاب برگزار می‌شود و حضور مطالعات عمیق و کار پژوهشی بسیار کم رنگ است. آینده‌ی شغلی و امنیت شغلی‌ای که در سر داشتند، اکنون تصویری مبهم و لرزان و حتی دوری به نظر می‌رسد و جوّ و فضای آکادمیک در میان اساتید و همکاران دانشگاه نیز آنچنان که می‌پنداشتند دوستانه، پذیرا و غیرتبعیض‌آمیز نیست و از گفتمان‌ها و کلان‌روایت‌های جنسیتی موجود در جامعه در امان نمانده است. با وجود این، همه‌ی آن‌ها در کل، با رضایت از دانشجوی دکترا شدن یاد می‌کنند و در میان تردیدها و بیم‌ها با «مثبت اندیشی» همچنان نسبت به آینده‌ی خود امیدوار به نظر می‌رسند و خود را متعلق به دسته‌ای «خاص» از زنان می‌دانند و درنتیجه، زنانی که به این موقعیت‌ها دست نیافته‌اند را «دیگری» دیده و خود را دارای عاملیت و برتر از آنان معرفی می‌کنند.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

یافته‌ها بر روی نوار موبیس که مرز میان این دوتایی و تضاد میان آن‌ها را درهم می‌شکند، ارائه شد زیرا روایت‌های این زنان از تجربه زیسته‌شان حاکی از حضور همزمان این دوتایی‌ها در اجراگرانه به عهده گرفتن موقعیت‌های سوژگی زن و دانشجو شدن این زنان و برای برخی همراه با همسری و مادری است که هر چه بیشتر نقش تناقض در تجربه زیسته این زنان را برجسته ساخته و بیانگر این است که این زنان در تجربه تربیتی خود هم به بازتولید کلیشه‌های جنسیتی می‌پردازند و هم آن‌ها را به چالش می‌کشند. سوبژکتیویته‌های این زنان در تقاطع جنسیت با دانشجویی دکترا و نیز برای برخی با همسری، مادری و کارمندی در تناقض و کشمکش میان کلان‌روایت‌ها و روایت‌های فرهنگی معیار در جامعه از یک سو و روایت تجدد و روایت‌های فرهنگی معیار در دانشگاه و روایت‌های شخصی آن‌ها در حال شکل‌گیری است. اما در این کشمکش، هویت آکادمیک این زنان همچنان به عنوان «دیگری» در آموزش عالی برساخته می‌شود، دیگری‌ای که برای به رسمیت شناخته شدن در دانشگاه باید یا «مرد» شود و یا تلاش و فشار کار مضاعف را متحمل شود تا دیده شود.

از این رو، با توجه به تنوع و تفاوت زنان دانشجو و تجربه زیسته آنان در خصوص جنسیت که گویای برهمکنشی جنسیت و تجربه تربیتی است، بازنگری در سیاست‌گذاری‌ها در آموزش عالی و برنامه درسی رشته علوم تربیتی با درنظر داشتن جنسیت و تجربه جنسیتی می‌تواند پیشرفت زنان دانشجو به ویژه زنان دانشجوی دکترا در دانشگاه به عنوان اعضای آکادمیک آتی و در بازار کار را تسهیل کند.

منابع

اعزازی، ش. (۱۳۸۰). تحلیل ساختاری جنسیت. در ن. جزنی، و ف. کاظمی (تدوین)، *نگرشی بر تحلیل جنسیتی در ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

حبیب‌پور گتابی، کرم (۱۳۹۷). *برساخت اجتماعیِ تفاوت :جنسیت در کلاس درس دانشگاهی*. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

حقیقت گو، م. (۱۳۸۴). تحصیلات دختران، سندی ماندگار و مایهٔ افتخار (عملکرد ۲۵ سالهٔ آموزش و پرورش، آمارها و مقایسه ها با دیگر کشورها. *پیام زن (ویژه نامهٔ زن در جمهوری اسلامی ایران–دفتر سوم)*، *۱۴*(۱)، ۲۸۲–۳۰۸.

صفارحیدری، ح.، صالحی عمران، ا.، منتظری جویباری، ا. (۱۳۸۸). زمینه‌یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه مازندران). *فصلنامهٔ انجمن آموزش عالی ایران*، *۱*(۴)، ۸۵–۱۰۶.

فاتحی، ا.، و همکاران. (۱۳۸۸). چرایی افزایش نسبی ورود دختران به دانشگاه (مطالعه موردی دانشگاه اهواز). *فصلنامه زنان*، ۱۷۳–۲۰۴.

فاضلی، ن. (۱۳۹۴). چالش‌های علوم انسانی در ایران. در م. مهرمحمدی، ن. موسی پور، *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: طراحی یک الگوی تدریس دانش پژوهانه* (ص. ۵۷–۱۶۶). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فراستخواه، م. (۱۳۸۳). زنان، آموزش عالی و بازار کار. *زن در توسعه و سیاست*(۸)، ۱۴۷–۱۶۴. بازیابی از http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/47999

فراستخواه، م. (۱۳۸۷). *سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران*. تهران: رسا.

فریدونی، س.، مهران، گ.، منصوریان، ی. (۱۳۹۳). *نظریه تواناسازی زنان در آموزش عالی ایران؛ نظریه ای داده بنیاد*. پایان‌نامه مقطع دکترا. رشته مدیریت آموزش عالی. دانشکده مدیریت و اقتصاد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات. تهران.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

قانعی راد، م.، قدیمی، ا. (۱۳۸۷). ناموزونی مشارکت زنان در آموزش عالی. *مجله علمی و پژوهشی تحقیقات زنان*، ۲ (۳)، ۲۹-۴۹.

قلی زاده، آ.، برکت، ن. (۱۳۸۶). روند تحولات آموزش عالی زنان استان اصفهان در سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۰. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*(۱۳)، ۹۹-۱۲۲. بازیابی از http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/800351

کشاورز، خدیجه. (۱۳۹۷). *رؤیای ناتمام؛ تجربهٔ زیسته دختران در دانشگاه‌های ایران*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

طیبی نیا، مهری (۱۳۹۶). *دانشگاه، هویت و سیاست زندگی زنان*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

Abbott، P.، Tyler، M.، & Wallace، C. (2006). *An introduction to sociology: Feminist perspectives:* Routledge.

Bagilhole, B. (2007) Challenging women in the male academy: think about draining the swamp, in P. Cotterill, S. Jackson and G. Letherby (Eds) *Challenges and Negotiations for Women in Higher Education*. Dordrecht: Springer.

Barnacle، R. (2009). Gut instinct: The body and learning. *Educational Philosophy and Theory* 41(1)، 22–33.

Beauvoir، S. D.. (1949). *The second sex.* (H. M. Parshley، Trans.) New York: Knopf.

Blackmore, J. & Sachs, J. (2000). Paradoxes of leadership and management in higher education in times of change: some Australian reflections. *International journal of leadership in education 3(1), 1-16.*

Boyer، D. (2005). The corporeality of expertise. *Ethnos*، 70 (2)، 243-266.

Braun، V.، & Clarke، V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*، *3*(2)، 77-101.

Butler، J. (1990). *Gender trouble:Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Clandinin، D. J. (1994). Personal experience methods. In N. K. Lincoln، *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). London: Sage Publications.

Clandinin, D.J. and Murphy, M.S. (2007). Looking Ahead: Conversations With Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich in *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*, ed. D.J. Clandinin, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 632-650.

Esin، C.، Fathi، M.، & Squire، C. (2014). Narrative analysis: The constructionist approach. *The Sage handbook of qualitative data analysis*، 203-216.

Evans، Mary (1995) 'Ivory Towers: life in the mind' in Morley، L. and Walsh، V. (eds)، *Feminist Academics: creative agents for change*. London: Taylor and Francis

Flax، J. (1996). Taking multiplicity seriously: Some implications for psychoanalytic theorizing and practice. *Contemporary Psychoanalysis*، *32*(4)، 577-593.

Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 151-163.

Griffin، S. (1999). *What her body thought: A journey into the shadows.* San Fransisco: Harper San Fransico.

Healy, G., Bradley, H. & Forson. (2011). Intersectional sensibilities in analysing inequality regimes in public sector organizations. *Gender, Work and Organization* 18(5): 467– 487.

Hopwood، N.، Paulson، J. (2012). Bodies in narratives of doctoral students' learning and experiences. *Studies in Higher Education*، 37(6)، 667-681. DOI:10.1080/03075079.2010.537320

Horsdal، M. (2014*). Telling lives: Exploring dimensions of narratives*. Routeldge. London.

Kelly، D.H.، Kelly، G.P. (2017). Women's education in the third world. Routeldge. London.

Leonard, D. (2001). *A woman's guide to doctoral studies*. US: Open University Press.

Letherby, G. (2003). *Feminist research in theory and practice*: McGraw-Hill Education (UK).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]

Lloyd, G. (1984). *The Man of Reason: male and female in western philosophy*. London: Methuen.
http://dx.doi.org/10.4324/9780203423240

Lynch, K. (2010).Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and humanities in higher education 9(1): 54–67.*

Mehran، G. (2009). "Doing and Undoing Gender": Female Higher Education in the Islamic Republic of Iran. *International Review of Education، 55(5-6)، 541.*

Miller، J. L. (2005). *Sounds of Silence Breaking: Women، Autobiography، Curriculum* (2nd ed.). Peter Lang.

Money، J.، & Ehrhardt، A. (1987). *Man and Woman، Boy and Girl: The Differntiation and Demorphism of Gender Identity.* Baltimore، MD: John Hopkins University.

Oakley، A. (1972). *Sex، Gender and Society.* London: Maurice Temple Smith Ltd.

Pagano، JA. (1990*). Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness.* New York Press، Albany.

Pinar، W.، Reynolds، W.، Slattery، P.، & Taubman، P. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.* New York: Peter Lang.

Rezai-Rashti، G. M.، & James، S. (2009). Women and higher education in postrevolutionary Iran: Unsettling policies and unanticipated outcomes. Race، ethnicity and gender in education (pp. 45-58): Springer.

Riessman، C. K. (2008). *Narrative Methods for Human Sciences.* Thousand Oaks، CA: Sage.

Shavarini، M. K. (2005). The feminisation of Iranian higher education. *International Review of Education*، 51(4)، 329-347.

Stoller، R. (1968). *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Feminity.* New York: Science House.

UNESCO (2012). World atlas of gender equality in education (Adobe Digital Editions version).
URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215522E.pdf

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-02]