



فریدونی، سمیه، مهران، گلنار و منصوریان، یزدان. (۱۳۹۳). نظریه تواناسازی زنان در نهاد آموزش عالی ایران، فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی ۲ (۱)، ۱۰۷-۱۳۷.

نظریه تواناسازی زنان در نهاد آموزش عالی ایران

سمیه فریدونی^۱، گلنار مهران^۲ و یزدان منصوریان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۸/۲۶

چکیده

در جهان امروز نهاد آموزش عالی با تغییراتی بنیادین نسبت به گذشته مواجه است که تغییر جمعیت دانشجویی دختران از جمله عمده‌ترین آن‌هاست. به دنبال این سیر جهانی، نرخ ورود دانشجویان دختر به دانشگاه‌های ایران نیز افزایش یافته، به طوریکه نرخ ورود دختران به دانشگاه از ۳۱٪ در ابتدای انقلاب به ۶۴ درصد در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ رسیده است. اما سیاست‌های اتخاذ شده در کشورهای مختلف برای این پدیده متفاوت است که برخی آن را فرصتی برای تواناشدن دختران و برخی دیگر در شکل مشکلی اجتماعی با آن برخورد می‌کنند. اتخاذ کدام سیاست در نهاد آموزش عالی ایران منطقی و واقعی است؟ مهم، دیدن و شنیدن واقعیت در بافت آموزش عالی ایران است که دختران برای تجربه‌ی آن تلاش می‌کنند. نظریه‌پردازی داده‌بنیاد می‌تواند ابزاری برای پاسخ به این نیاز باشد. در این نگاه دیگر اهمیت یک نظریه به جهان‌شمولی آن نخواهد بود زیرا تاریخ بشر نشان داده است که انسان‌ها رویه‌های ثابتی را در بافت‌های گوناگون پیش نمی‌گیرند، بلکه اهمیت یک نظریه به منطبق بودن آن با بافت پژوهش و نیازی که از آن مرتفع خواهد کرد، می‌باشد. لذا نظریه‌پردازی داده‌بنیاد می‌تواند ابزاری برای تولید نظریات بومی و پرداختن به مسائل خاص جامعه ایرانی باشد که نمونه‌ی آن در تدوین نظریه "تواناسازی زنان در آموزش عالی ایران" در مقاله‌ی حاضر آورده شده است.

واژه‌های کلیدی: نظریه‌پردازی داده‌بنیاد؛ نهاد آموزش عالی؛ دختران؛ نظریه‌پردازی بومی؛ سیاست‌گذاری

^۱ - دکترای مدیریت آموزش عالی؛ هیات علمی موسسه پژوهش و برتامه‌ریزی آموزش عالی؛ (نویسنده‌ی مسئول)،

fereidouni@csr.ir

^۲ - دانشیار دانشگاه الزهراء، jjalai@yahoo.com

^۳ - دانشیار دانشگاه خوارزمی، y.mansourian@gmail.com

مقدمه

نظریه‌پردازی داده‌بنیاد را می‌توان یکی از بنیادی‌ترین محصولات علمی در قرن حاضر دانست که با تغییر پارادایم در مبانی فلسفی روش تحقیق از اثبات‌گرایی^۱ به تفسیرگرایی^۲، و عدم کفایت پژوهش‌های مبتنی بر رویکرد اثبات‌گرایی تحقق یافت.

شاید مهمترین دلیل شکل‌گیری روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد را بتوان نیاز رو به فزونی علوم انسانی و اجتماعی برای شکل‌دادن دانش جدید و توسعه علوم پیشین دانست؛ چرا که دیگر تنها پرداختن به نظریات به اثبات رسیده گذشتگان که بارها و بارها تأیید شده و تحقیقاتی که در قالب قطعی و از پیش طراحی شده انجام می‌شدند، چیزی را به محدوده دانش نیافزوده است و مسیر جدیدی را پیش پای محققین نمی‌گشود. از سوی دیگر با تغییر مبانی پارادایمی، نظریات نوینی طلب می‌شد که مبتنی بر بافت^۳‌های پژوهشی گوناگون باشد. چرا که آن چه در قالب بافت پژوهشی^۴ تعریف می‌شود مجموعه‌ای است از عناصری چون مولفه‌های فرهنگی، اجتماعی، قومی، سیاسی، اقتصادی، مذهبی و غیره که تغییر در هر یک از آن‌ها سبب می‌شود که بافتی از بافت دیگر متمایز شده و اقتضائات خاص خود را بطلبد. و از همه این‌ها مهمتر، انسان به‌عنوان مهمترین شاخصه هر بافتی شناخته می‌شود که در تأثیر و تأثری مداوم با عناصر نام‌برده قرار داشته است که از یک‌سو بر بافت تأثیر گذاشته و از سوی دیگر از بافت تأثیر می‌پذیرد. و از این روست که نظریه‌پردازی داده‌بنیاد را می‌توان انقلابی نوین در اهمیت دادن به مولفه‌های پنهانی دانست که واقعیت جاری و شکل‌دهنده هر بافتی تلقی می‌شوند و خود نیاز به نظریات گوناگون و منطبق با بافت پژوهش را بیش از پیش آشکار می‌سازند. این چنین می‌شود که دیگر اهمیت یک نظریه به جهان‌شمولی آن نخواهد بود زیرا تاریخ بشر نشان داده که انسان‌ها رویه‌های ثابتی را در بافت‌های گوناگون ندارند، بلکه اهمیت یک نظریه به منطبق بودن آن با بافت پژوهش می‌شود و به تبع نیازی که از آن بافت مرتفع خواهد کرد. از این رو در شرایطی که بیش از همه زمان‌ها به تولید نظریات

^۱. Positivism

^۲. Interpretivism

^۳. Context

^۴. Given Context

بومی و پرداختن به مسائل خاص جامعه ایرانی داریم، روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد می‌تواند ابزاری در خدمت این مسیر باشد.

گلیزر^۱ و استراس^۲ نخستین افرادی بودند که در اوایل دهه‌ی ۱۹۶۰ نظریه‌پردازی داده‌بنیاد را به‌عنوان رویکردی برای توسعه‌ی استقرایی نظریه‌ها مطرح کردند (گری^۳ ۲۰۱۳). گلیزر خود این روش را چنین تعریف می‌کند:

نظریه‌پردازی داده‌بنیاد رویکردی جامع از تحلیل است که به جمع‌آوری داده متصل شده و به‌شکلی سیستماتیک از مجموعه‌ای از روش‌های کاربردی برای توسعه‌ی استقرایی نظریه‌ها در حوزه علوم معقول بهره می‌گیرد. (گری، ۱۹۹۲: ۱۶)

در حالی که این تعریف بین محققان پذیرفته می‌شد اما رویکردها و دامنه‌های دقت متفاوت در حوزه جمع‌آوری، مدیریت و تحلیل داده‌ها عامل شکل گرفتن تمایزاتی بین گلیزر و استراس شد. تاجایی که دو مبدع اساسی این روش در هدف، اصول و رویه‌هایی که در ارتباط با اجرای روش قرار می‌گرفت، تفاوت‌های بنیادین پیدا کردند. لذا از دل این تمایزات استراس و کوربین^۴ در سال ۱۹۹۰ کتابی را منتشر کردند که گلیزر به آن انتقادات مبنایی داشت. پس از آن بود که پژوهشگران زیاد دیگری نیز مانند چارماز (۲۰۰۶، ۲۰۱۱)؛ گالدینگ (۲۰۰۵)؛ پارتینگتون (۲۰۰۲)؛ پتن (۲۰۰۲) و استراس و کوربین (۱۹۹۰، ۱۹۹۸) دامنه‌ای وسیع از استراتژی‌ها و راهنماها را برای فرایند کدگذاری مطرح کردند (گری ۲۰۱۳).

اگر بدانیم وجه تمایز این رویکردها تفاوت در کدگذاری و تحلیل داده است و به تفاوت در رویکرد سپهر فلسفی پژوهش بر نمی‌گردد آن‌گاه از شباهت زیادی که باهم دارند تعجب نخواهیم کرد. بر این اساس روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به محقق کمک می‌کند تا پژوهش را آغاز کرده، تا پایان با آن درگیر بوده و سرانجام آن را به اتمام برساند. همچنین فرایند انجام چنین روشی همراه با بروز پدیده‌های شگفت‌آور، خلق ایده‌های ناگهانی، ارتقای مهارت تحلیلی پژوهشگر است. (چارماز، ۲۰۱۰: ۲).

1. Glaser
2. Strauss
3. Gray
4. Corbin

کابرد نظریه پردازی داده بنیاد در تدوین نظریه های جدید:

همان طور که پیش از این نیز ذکر شود به واسطه تغییر پارادایمی حاصل شده در مبانی فلسفی روش تحقیق و همچنین نیاز به گشوده شده مرزهای جدید دانش، روش نظریه پردازی داده بنیاد در شرایطی شکل رفت که جوامع انسانی بیش از پیش به تئوری های نوین و بومی شده نیاز دارند. بدیهی است ایران اسلامی نیز به واسطه تفاوت های مبنایی خود با بسیاری از کشورهایی که غالباً نظریات جامعه شناختی از سوی آنها به کشور وارد می شود و تبعات ناخواسته ای را به جامعه تحمیل می نماید، شاید نیازی دو چندان به این دست از نظریات نوین داشته باشد. از این رو نیاز به استفاده از چنین روش هایی برای پرداختن به مسائل بومی و منطقه ای بیش از پیش آشکار می شود. اگرچه به نظر می رسد که استفاده از روش نظریه پردازی داده بنیاد در پژوهش های مختلف داخلی نیز رو به فزونی است به عنوان مثال می توان به پژوهش های فخاری (۱۳۸۸) و یا فراستخواه (۱۳۸۷) اشاره نمود، اما از جمله چالش های کشور که به نظر می رسد پرداختن به آن حائز اهمیت باشد حضور زنان در دانشگاه است که با نرخ روبه فزونی خود در چند سال اخیر از دیدگاه برخی برنامه سازان به معضلی برای اقتصاد و آموزش عالی تبدیل شده است. از این رو در مقاله پیش رو جهت نشان دادن چگونگی استفاده از روش نظریه پردازی داده بنیاد در تدوین نظریات بومی که به مسائل کشور بپردازد، به این معضل از طریق تدوین تئوری "تواناسازی زنان در آموزش عالی ایران" پرداخته شده است تا بتوان اهمیت نظریات بومی را در چگونگی جهت گیری و سیاست گذاری های کلان آتی نشان داد.

اما پیش از ورود به بحث باید خاطر نشان ساخت در این پژوهش محقق از رویکرد چارماز (۲۰۱۰) در نظریه پردازی داده بنیاد بهره برده است که رویکردی ساخت گرایانه است. زیرا بر اساس این رویکرد نظریه پردازی داده بنیادی با داده آغاز می شود اما در مسیر انجام آن محقق می کوشد تا هرچه بیشتر محیط زندگی مشارکت کنندگان در پژوهش را بیاموزد. و در حد امکان بتواند عضوی از بافت پژوهش شده و درک کامل تری از داده های به دست آمده برای خود شکل دهد. در این روش محقق نقش مشارکت کننده، مشاهده گر و روایت کننده ای فعالی را می یابد که هرچه بیشتر بتواند آنچه را که در قالب یافته های پژوهشی خود بیان می کند، به بافت پژوهش و آنچه مشارکت کنندگان در پژوهش از موضوع تحقیق یافته اند نزدیک تر کند موفقیت بزرگتری را به دست

آورده و رسالت خود را انجام داده است. از این رو او تلاش می‌کند با ذهنی که اگرچه خالی نیست، اما با ذهنی که باز است و فارغ از هرگونه جهت‌گیری و پیش‌داوری به بافت پژوهش وارد شده و هرچه بیشتر به درک مشترک با مشارکت‌کنندگان در پژوهش نائل آید. با این همه و با توجه به آنچه هاول (۲۰۱۳) تحت عنوان بیشترین تطبیق رویکرد انتخابی از بین گونه‌های مختلف نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و هدف پژوهش بیان می‌کند، روش چارماز انتخاب شده است تا از این طریق امکان نزدیکی به بافت و واقعیت زندگی مشارکت‌کنندگان در آن، هموار شود.

استفاده از نظریه پردازی داده‌بنیاد در تدوین نظریه «تواناسازی زنان در آموزش عالی ایران»

در جهان پر از تحول امروز، تغییرات جنسیتی در آموزش عالی توانسته بسیاری از مناسبات را در دانشگاه، جامعه و بازار کار تحت تاثیر قرار دهد. آمارهای جهانی حکایت از آن دارد که دختران اقبال بسیار زیادی به دانشگاه نشان داده و بیشترین متقاضی در بازار آموزش عالی به حساب می‌آیند (گریبنیکو^۱، ۲۰۰۹). لذا سازمان‌های بین‌المللی بر آن شده‌اند که از این تغییر به‌عنوان فرصتی در مسیر ارتقاء نقش فعال زنان در جامعه و دسترسی برابر آنان به فرصت‌ها و منابع بهره‌برند، به‌طوری‌که بیانیه جهانی یونسکو^۲ با عنوان "آموزش عالی در قرن ۲۱" با تاکید بر تواناسازی زنان می‌گوید: «تلاش‌های صورت‌گرفته توسط سیستم آموزش عالی باید سبب حذف موانع سیاسی و اجتماعی گردد که عامل به حساب نیامدن زنان گشته و این تلاش‌ها خصوصاً باید در راستای افزایش درگیری فعال زنان در فرایندهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی درون آموزش عالی و جامعه باشند» (لیسوود^۳، ۲۰۰۹). به‌همین دلیل کشورهای بسیاری از جمله فلسطین (بران^۴، ۲۰۰۶) و پاکستان (مالیکه^۵، ۲۰۱۰) از آموزش عالی به‌عنوان ابزاری برای تواناسازی زنان استفاده کرده‌اند. همزمان با این سیر جهانی، نرخ ورود دانشجویان دختر به دانشگاه‌های ایران نیز افزایش یافته است، به‌طوری‌که این نرخ از ۳۱٪ در ابتدای انقلاب به ۵۱ درصد در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶

¹. Grebennikov

². UNESCO

³. Leathwood

⁴. Bruhn

⁵. Malike

افزایش یافته (مهران، ۲۰۰۹) و اکنون دختران بیش از نیمی از دانشجویان آموزش عالی را تشکیل می‌دهند. اما در این بین تجربه دختران از حضور در محیط آموزشی دانشگاه امری است که به آن پرداخته نشده و از پس روایت‌های^۱ این دختران از زندگی دانشگاهی آنان روشن خواهد شد (برگرن، ۲۰۰۸).

افزایش نرخ زنان تحصیل کرده می‌تواند فرصتی قلمداد شود زمینه‌ای برای رشد هرچه بیشتر آنان فراهم آورد و در برنامه‌های توسعه نیز به‌عنوان یکی از مهمترین عوامل پیشرفت شناخته می‌شوند (سهای^۲، ۲۰۱۰). اما علی‌رغم وجود پژوهشهایی که دلایل استقبال دختران از دانشگاه را سنجیده و یا بازگشت مالی آن را مورد بررسی قرار داده و حتی به جایگاه شغلی دختران دانش‌آموخته و فارغ التحصیل دانشگاهی پرداخته‌اند اما هیچ یک از پژوهش‌های داخلی نشان از روایتها و تجربیات دختران از زندگی دانشگاهی، که چنین آنان را برای این حضور پرننگ تشویق می‌کند، ندارند. روایت‌های که مبتنی بر تجربیات فردی دختران دانشجویست، از دختری به دختر دیگر و از شهری به شهر دیگر بسیار متفاوت بوده و رنگین‌کمانی از صداهای^۳ گوناگون دختران این سرزمین است.

لذا مهمترین ضرورت این پژوهش، شنیده شدن این تجربیات و صداهای گوناگون است که مهم‌ترین کاربرد آن را می‌توان در برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی مسئولان رده‌های گوناگون سیاست‌گذاری در حوزه‌ی آموزش عالی دختران دانست.

از این رو پژوهشگر برآن بوده در پژوهش حاضر با استفاده از روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به سوال پژوهشی زیر پاسخ دهد که:

دستاورد دختران از زندگی دانشگاهی چیست؟

تواناسازی از منظر دختر دانشجوی ایرانی به چه معناست؟

در این مطالعه پژوهشگر با استفاده از بنیان نظری تفسیرگرایی^۴ پژوهشی از نوع

^۱. Narrative

^۲. Berggren

^۳. Sahay

^۴. Voice

^۵. Interpretivism

کیفی^۱ را به‌انجام رسانده است که نه‌تنها از رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد بهره‌برده است، دو رویکرد دیگر را نیز می‌توان برای این پژوهش حاکم دانست که بنا به نظر چارماز (۲۰۰۹) خود عامل ارتقای وثوق پژوهش نیز می‌شود که عبارتند از:

- **پژوهش مبتنی بر روایت** که رویکردی منشعب شده از علوم‌انسانی و جامعه‌شناسی است و بر داستان‌هایی با جزئیات کامل در خصوص یک پدیده خاص یا مجموعه‌ای از پدیده‌ها که دربرگیرنده تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان پژوهش متمرکز است. (پتی و همکاران، ۲۰۱۲). در مطالعه حاضر پژوهشگر برای پاسخ دادن به سوالات پژوهشی که به دنبال آشکارسازی تجربه زندگی دانشگاهی دختران و دریافت آنان از این تجربه است، از این روش استفاده شده تا با شنیدن تجربیات و داستان‌های آنان از دانشگاه و مسیری که در این بین طی کرده‌اند هرچه بیشتر به واقعیت ذهنی مشارکت‌کنندگان دست‌یابد و فرایند معنابخشی که در ذهن دختران به‌وقوع پیوسته را درک کند.
 - **پدیدارشناسی** بر اساس دیدگاه فرانکلن و والن رویکردی است که از دیدگاه فلسفی هوسرل سرچشمه می‌گیرد که تجربه درونی را سرچشمه‌ی دانش می‌داند. از این روست که پدیدارشناس تجربه‌ی بلا فصل (دست اول) فرد از یک پدیده، یعنی تجربه‌ی زیسته‌ی او را مورد بررسی قرار می‌دهد. هدف پدیدارشناس این است که دریابد وقتی افراد پدیده‌ای را تجربه می‌کنند چه معنایی به آن می‌دهند (احمدی، ۱۳۹۱). این رویکرد را در حقیقت می‌توان خمیرمایه پژوهش حاضر دانست که محقق بر آن بوده تا تجربه زیسته دختران در دانشگاه را درک کرده، آن را آشکار سازد و بتواند عوامل تاثیرگذار در این تجربه را از منظر دختران توصیف و تبیین نماید.
- در این پژوهش مصاحبه بدون ساختار^۲ نخستین روش گردآوری داده بود که به‌صورت گفت و شنودی انجام شده و بیشترین انعطاف‌پذیری را دارد. از این رو محقق تنها چند سرفصل کلی را مشخص کرده و مصاحبه را در قالب گفتگو با دختران پیش می‌برد و برای ایجاد درک عمیق‌تر برای خود با مطرح کردن برخی سوالات دختران را به سمتی هدایت می‌کرد که روایت‌های خود را با جزئیات لازمی که در درک پدیده و تحلیل مورد نیاز بودند بیان کنند.

^۱. Qualitative Research

^۲. Unstructured

در مجموع ۸۰ دختر دانشجو در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه‌های سراسری و آزاد کشور از ۷ استان کشور در پژوهش حاضر شرکت کردند که اطلاعات آن‌ها در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	نام استان/شهر	محدوده سنی دختران مورد مصاحبه	رشته‌های تحصیلی	دوره‌های تحصیلی	تعداد
۱	تهران	۱۸-۳۰ سال	روانشناسی تربیتی، مدیریت اطلاعات، مشاوره، علوم اقتصادی، روانشناسی آموزشی، مدیریت آموزشی، مترجمی زبان، فلسفه تعلیم و تربیت	کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۵ نفر
۲	گیلان	۱۸-۲۶ سال	مشاوره، شیمی	کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۱ نفر
۳	خراسان مرکزی	۱۸-۲۶ سال	شهرسازی، حسابداری، فقه و حقوق، فیزیک، مهندسی مواد، الهیات، تاریخ	کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۲ نفر
۴	هرمزگان	۱۸-۳۲ سال	مترجمی زبان، الکترونیک، مکانیک، حسابداری	کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۰ نفر
۵	خوزستان	۱۸-۲۶ سال	معماری، آموزش ابتدایی، اقتصاد نظری، محیط زیست	کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۴ نفر
۶	کردستان	۱۸-۲۶ سال	علوم تجربی، تربیت بدنی، حقوق، حسابداری، پرستاری حقوق، زبان و ادبیات عرب، ادبیات فارسی، جنگل‌داری	کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد	۱۲ نفر
۷	آذربایجان غربی	۱۸-۲۶ سال	-	کارشناسی	۳ نفر

لازم به ذکر است از عمده مسائلی که در خصوص پژوهش‌های کیفی و ابزار به‌کار رفته در آن مطرح می‌شود مباحث مرتبط به روایی و پایایی است که از پارادایم پژوهش‌های کمی به‌عاریت

گرفته شده و در پژوهش‌های کیفی معنای دیگری به خود می‌گیرد و در قالب اعتبار پژوهش^۱ و با چهار مولفه اعتمادپذیری^۲، تائیدپذیری^۳، وثوق^۴ و انتقال‌پذیری^۵ (پتی ۲۰۱۲) بررسی می‌شوند. برای این منظور در پژوهش حاضر از روش بازگرداندن نتایج حاصل از پژوهش به مشارکت‌کنندگان^۶، صاحب‌نظران^۷، مکتوب کردن مدون فرایند پژوهش^۸، تهیه خودنگاشت در سراسر فرایند پژوهش و مراجعه مستمر به آنها و راه‌کاری از این دست استفاده شده است که همه در کنارهم باعث ارتقای اعتبار پژوهش و امکان انتقال‌پذیری یافته‌ها را به سایر بافت‌های مشابه فراهم می‌آورد. برای این منظور نتایج حاصل از پژوهش و داستان حاصل آمده از روایت‌های دختران دانشجوی به تعدادی از آنها بازگردانده شد تا مشخص گردد که آیا آنها می‌توانند با این مجموعه ارتباط برقرار کنند و آیا آنها یافته‌های حاصل آمده را در زندگی دانشگاهی خود تجربه کرده‌اند یا که با نظر مثبت آنان همراه بود. پس از آن نظریه حاصل آمده و داستان روایت دختران برای پنج‌تن از صاحب‌نظران آموزش عالی دختران که با روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد آشنایی داشتند، ارسال شد که با تائید آنان نیز همراه بود. همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد علاوه بر این دو راهکار، ارتباط مداوم پژوهشگر با بافت پژوهشی و داده‌های به‌دست آمده و دوباره‌اندیشی^۹ مداوم بر یافته‌ها و نیز طبقات حاصل شده در پژوهش فضایی را فراهم می‌آورد که مسیر پژوهش در قالب یک کلیت پویا و منسجمی دیده شود که قابلیت بازبایی و پیشرفت مستمر را داشته باشد.

پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آن توسط پژوهشگر نخستین مرحله از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد که مرحله کدگذاری است انجام گرفت. این کدگذاری خود در سه مرحله به نام‌های کدگذاری باز، انتخابی و محوری صورت می‌گیرد. که در ادامه به توضیح کامل‌تر آن پرداخته خواهد شد.

1. Trustworthiness

2. Dependability

3. Conformability

4. Credibility

5. Transferability

6. Member Checking

7. Peer Review

8. Audit trail

9. Reflection

۱. کدگذاری باز:

در نخستین مرحله که کدگذاری باز نامیده می‌شود، پژوهشگر باید بارها و بارها داده گردآوری شده را مرور کرده و از زوایای گوناگون به آن توجه کند. در این مرحله پژوهشگر با مرور مجموعه داده‌های گردآوری شده تلاش می‌کند تا مفاهیم مستتر در آن را بازشناسد و بدون هیچ محدودیتی به نام‌گذاری مفاهیم بپردازد زیرا هدف از کدگذاری باز، تجزیه مجموعه داده گردآوری شده به کوچکترین اجزاء مفهومی ممکن است (منصوریان، ۱۳۸۵؛ چارماز، ۲۰۱۰).

برای جلوگیری از به هم ریختگی کدهای بدست آمده و تعیین مسیری روشن برای انجام سایر مراحل کدگذاری، تلاش شد تا کدهای باز با توجه به محورهای اصلی پژوهش ساماندهی شوند. تعدادی از کدهای باز بدست آمده در خصوص دلایل انگیزه دختران از رفتن به دانشگاه در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول ۲: کدهای باز؛ انگیزه دختران از رفتن به دانشگاه

انگیزه دختران از رفتن به دانشگاه					
ردیف	مولفه‌ها	تعداد ارجاع	ردیف	مولفه‌ها	تعداد ارجاع
۱	یافتن شغل	۲۸	۲۴	امکان به تاخیر انداختن ازدواج با قبولی در دانشگاه	۷
۲	کارایی رشته در یافتن شغل	۲	۲۵	امکان دسترسی به فرصت‌های جدید و بیشتر	۷
۳	ادامه تحصیل	۱۳	۲۶	فضای مدرسه	۱
۴	ادامه زندگی	۱	۲۷	عمیق‌تر شدن، وسیع‌تر شدن و تغییر دید	۲
۵	موقعیت اجتماعی	۱۵	۲۸	بروز قابلیت‌ها	
۶	روند اجتماعی برای رفتن به دانشگاه	۱۱	۲۹	کاربردی‌تر شدن علوم و اطلاعاتی که یاد می‌گیریم	۲
۷	اجبار برای آمدن به دانشگاه	۱	۳۰	تاثیر سواد بر افزایش شعور	
۸	انتخاب‌ها و فرصت‌های محدود	۱۴	۳۱	رشد و بلوغ، تغییر طرز فکر، آگاهی	
۹	تصور ذهنی مطلوب	۲	۳۲	والدین تحصیل کرده	۲
۱۰	علاقه به درس خواندن و لذت بردن از آن	۳۰	۳۳	امکان تجربه تفریحات جدید	۳

ادامه جدول ۲: کدهای باز؛ انگیزه دختران از رفتن به دانشگاه

انگیزه دختران از رفتن به دانشگاه					
تعداد ارجاع	مولفه‌ها	ردیف	تعداد ارجاع	مولفه‌ها	ردیف
	بالتر رفتن سطح فرهنگی	۳۴	۱	ذهنیت خوب نسبت به رشته‌های فنی	۱۱
	امکان کسب تجربیات جدید	۳۵	۸	تجربه فضای دانشگاهی	۱۲
۲	ارتباطات بهتر	۳۶	۱	برابری با مردان	۱۳
	آینده بهتر	۳۷	۳	گرفتن مدرک	۱۴
۲	آشنایی با افراد نمونه و خاص	۳۸	۱	آزادی انتخاب	۱۵
۴	تاثیر دانشگاه بر شئونات مختلف زندگی	۳۹	۱۲	علاقه به رشته تحصیلی خاص	۱۶
	اعتماد به نفس	۴۰	۳	کاهش ارزش مدرک تحصیلی	۱۷
۱	راهی برای رسیدن به آرزوها	۴۱	۳	نگرش جامعه و باور آنها	۱۸
۲	تجربه دنیای باز و جدید	۴۲	۱	استعداد در رشته تحصیلی خاص	۱۹
۲	سنجش توانایی‌های شخصی	۴۳	۱	مقایسه قابلیت‌های خود با دیگران	۲۰
	به تاخیر انداختن ازدواج	۴۴	۳	اهمیت و جایگاه تحصیل	۲۱
	رشد و پیشرفت	۴۵	۱۱	تشویق خانواده	۲۲
۹	عبرت‌آموزی از اعضای خانواده	۴۶	۱	تشویق همسر	۲۳

نام‌های انتخاب شده برای این کدهای باز بیشتر مبتنی بر همان کلماتی است که دختران استفاده کرده‌اند و کمتر نظر پژوهشگر در خصوص نام‌ها لحاظ شده است. همچنین در این جداول تلاش شده تا تعداد ارجاع برخی از کدهای باز ذکر شود. تعداد ارجاع اشاره به دفعاتی دارد که دختران در مجموع مصاحبه‌ها به یک کد اشاره کرده‌اند. همانطور که در جداول نیز دیده می‌شود تعداد برخی از این ارجاعات از تعداد دختران مورد مصاحبه بیشتر می‌شود زیرا برخی از آنان به دفعات از یک کد نام‌برده و در آن خصوص صحبت می‌کنند. اما باید توجه شود تعداد بیشتر ارجاع هریک از این کدها به معنای درجه اهمیت بیشتر آنان در تدوین تئوری نهایی نیست بلکه کاربرد آن

زمانی آشکار می شود که می تواند میزان نفوذ برخی باورها و نگرش‌ها را در جامعه ایرانی نشان داده و زمینه مقایسه جامع‌تری را فراهم آورد.

۲. کدگذاری محوری:

در کدگذاری‌های محوری دسته‌بندی داده‌ها اتفاق می‌افتد و فرایند اختصاص کد به مفاهیم موجود در داده از حالت کاملاً باز خارج می‌شود و شکلی گزیده به خود می‌گیرد (منصوریان، ۱۳۸۵). در این مرحله پژوهشگر محورهای اصلی در مجموعه داده‌ها را مشخص کرده و پس از آن کدگذاری را حول این محورها انجام داده است. در این بخش تلاش شده تا با استفاده از کدهای باز بدست آمده، کدهای محوری شکل داده شده و با توجه به تفسیر و تبیین این کدها در نهایت کدهای انتخابی بیان گردد. ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که در تمامی تحلیل‌ها و تفسیرهای بیان شده پژوهشگر حداکثر وفاداری به داده‌های حاصل از زمینه را داشته و تنها نقش تدوین و مفهوم‌بخشی به این داده‌ها را برای خود قائل بوده است. زیرا بر اساس الگوی نظریه‌پردازی استفاده شده در این پژوهش که مبتنی بر چارچوب پیشنهادی چارماز (۲۰۱۰) است پژوهشگر موظف است واقعیت را از منظر مشارکت‌کنندگان بیان دارد. هرچقدر او بیشتر به این مفهوم یعنی واقعیت از دیدگاه مشارکت‌کنندگان و فرایند معنا‌بخشی که در ذهن آنها اتفاق افتاده نزدیک‌تر شود، اعتبار نظریه تدوین‌شده نهایی بالاتر است و می‌تواند ادعا کند که تئوری حاصل برگرفته از داده‌های پژوهش است. لذا تمام موارد بیان شده در این بخش مبتنی بر داده‌های حاصل از مصاحبه‌هاست. در ادامه برای جلوگیری از طولانی شدن بحث به‌عنوان مثال چگونگی به‌دست آمدن دو کد محوری از مجموع کدهای به‌دست آمده اشاره می‌شود:

۲-۱- کد محوری نخست: انگیزه‌های دختران از ورود به دانشگاه

مهمترین انگیزه دختران را از ورود به دانشگاه می‌توان در عبارت کوتاهی دید که به دفعات و در اکثر قریب به اتفاق مصاحبه‌ها تکرار شده و آن این عبارت که «دانشگاه تنها انتخاب دختران است». در واقع وقتی دختران با این سوال مواجه می‌شدند که چرا به دانشگاه آمده‌اید و یا زمانی که درباره امکان انتخاب‌های دیگر خود صحبت می‌کردند بارها و بارها به این عبارت اشاره داشته‌اند. لذا

بررسی سایر عوامل و انگیزه‌های دختران حول این عامل اصلی قرار می‌گیرد که دختران جامعه ما به دانشگاه به عنوان تنها انتخاب خود می‌نگرند و امکان تجربه فرصت‌ها و موقعیت‌های دیگری را ندارند. پس از همین ابتدا دانشگاه به یک مفهوم جدید در جامعه ایرانی تبدیل می‌شود که دختران معنای جدیدی را برای آن آفریده‌اند و او را در شکل یک ابزار برای تحقق اهداف خود، از نو تعریف کرده و ماهیت جدیدی به آن می‌بخشند. در این تفسیر جدید دانشگاه امکانی می‌شود که دختران بتوانند به دنبال موقعیت‌های جدیدی رفته و در قالب یک دختر دانشجو به فرصت‌هایی دست یابند که پیش از این برایشان امکان نداشت است. دختران انگیزه ورود خود را به آن در قالب خروج از شهر و تجربه زندگی در فضایی باز و جدید معرفی می‌کنند که پیش از این تجربه نکرده‌اند. در این خصوص باید به این نکته توجه نمود که دانشگاه مفهوم خاصی در ذهن والدین نیز دارد که چنین مجوز می‌شود برای دوری از خانه و آزادی و استقلال. مفهومی که در جای خود بسیار قابل تامل است و در جای خود بررسی خواهد شد.

اما به دنبال این عامل می‌توان سایر دلایل علاقه دختران به دانشگاه را در ۵ زیر محور ذیل خلاصه نمود:

دانشگاه در قالب یک جامعه جدید:

در این قسمت دانشگاه ابزاری می‌شود که دختران می‌توانند نخستین فضای ممکن برای حضور و بروز اجتماعی را تجربه کرده و در این فرایند برای خود هویت جدیدی بیافرینند دختری می‌گوید "بواسطه آن (دانشگاه) می‌تونم وارد اجتماع شوم" و یا دختری دیگر معتقد است "بعد از اتمام مدرسه باید خانه می‌رفتیم و کار دیگری هم نبود. ما از لاهیجان می‌آییم و در زمان بیکاری می‌تونیم هزارتا کار انجام دهیم. فضای بازتری وجود دارد" و دیگری بیان می‌کند که «ما که از یک شهر دیگر آمدیم و با بچه‌هایی از شهرهای دیگر آشنا شدیم. از لحاظ روابط اجتماعی و اینها (دانشگاه خیلی خوب است)". دانشگاه به‌عنوان یک مزیت اجتماعی محسوب می‌شود که دختران می‌انگارند پس از ورود به آن نه تنها وجهه خود را در جامعه بهبود می‌بخشند بلکه می‌توانند در قالب یک دختر دانشجو به فرصت‌های جدیدی دست یابند که امکان به حساب آمدن آنان در اجتماع را فراهم آورد و برای آنان آزادی‌هایی را به همراه می‌آورد که پیش از این معنا نداشته است دختری

چنین بیان می‌کند: "جایگاه اجتماعی که می‌خواستیم بدست بیاوریم و پرستیژ آن (از طریق دانشگاه امکان داشت)" و یا دیگری می‌گوید "دانشگاه آمدن باعث می‌شود رفتار اطرافیان و اجتماع با ما تغییر کند و به حرف‌های ما گوش بدهند". از سوی دیگر این موقعیت اجتماعی همراه خود مقتضیاتی را به همراه دارد که از جمله مهمترین آنها که دختران به آن بسیار رغبت نشان می‌دهند تجربه ارتباطاتی جدید و متفاوت و بویژه ارتباط با جنس مخالف است.

اسقلال:

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دختران در اکثر خانواده‌ها به صورتی وابسته تربیت می‌شوند که از قدرت تصمیم‌گیری مناسبی برخوردار نیستند. آنها یاد نگرفته‌اند برای خود تصمیم بگیرند، برای علایقشان تلاش کنند و خود را قوی و صاحب فکری مستقل بدانند. از این رو بسیار زیاد بر این مولفه تاکید می‌ورزند که انگیزه‌شان از رفتن به دانشگاه بدست آوردن استقلال فردی، اتکاء به نفس و استقلال فکری است تا محتاج کسی نباشند و بتوانند با مردان در جامعه برابری کنند. به عنوان مثال می‌گویند: "دانشگاه باعث می‌شود که استقلال داشته باشم" و یا "دانشگاه باعث شده بابام فکرم را قبول کند و اجازه بدهد بعضی از تصمیماتم را خودم بگیرم." که چنین نمونه‌هایی را به تعداد زیاد می‌توان از مصاحبه‌ها استخراج نمود.

فشارهای محیطی:

این سری از مولفه‌ها کارکردی بسیار بنیادی در حضور دختران در دانشگاه ایفاء می‌نماید. روند طبیعی اجتماع، فشارهای خانوادگی و اجتماعی و سیستم ارزش‌گذاری خانوادگی و اجتماعی از جمله این مولفه‌ها هستند. در مصاحبه‌ها دیده می‌شود که دختری می‌گوید "همه می‌روند دانشگاه خب من هم باید بروم دیگر" یا می‌گوید "جامعه این‌طوری شده مثل مدرسه رفتن شده. چطور بعد از دبستان همه می‌روند راهنمایی و بعد دبیرستان، بعد آن هم همه باید بیایند دانشگاه" و یا "اجبار خانواده برای دانشگاه آمدن خیلی زیاد است" یا "در همه خانواده‌های ایرانی بدیهی است که باید بیایم دانشگاه و کار دیگری نمی‌توانیم بکنیم" یا "اگر به خودم بود شاید چند سال دیگر می‌آمدم دانشگاه اما خانواده‌ام اصلاً قبول نمی‌کردند و به خاطر جو خانه مجبور بودم بیایم دانشگاه" یا "همه

به من طور دیگری نگاه می‌کردند اگر دانشگاه نمی‌آدمم" یا "بقیه فامیل چی درباره پدر و مادرم فکر می‌کردند اگر من دانشگاه نمی‌آدمم" و نمونه‌های دیگر که بسیار فراوان بودند. خانواده‌های ایرانی نظام ارزشی خاصی را برای خود ترسیم نموده‌اند که در این نظام مسیر موفقیت و رشد و پیشرفت فرزندان‌شان از دانشگاه می‌گذرد. در این بین اجبار پنهان در شکل تشویق و حمایت‌های فراوان و نیز اجبارهای آشکار باعث می‌شوند تا دختران به دلایلی نظیر گرفتن تأیید از والدین، امتیازگرفتن از آنها و یا حفظ موقعیت خود در خانواده به این شرایط تن دهند. در این مسیر فضای آموزش مدارس، نگاه غلوآمیز جامعه به دانشگاه و دانشجو، تقبیح خانه‌نشینی دختر و در شهرهای سنتی‌تر و محدودتر ازدواج‌های زودهنگام دختران سبب شود که دانشگاه رفتن به اجباری برای آنان تبدیل شود. این موارد در نمونه‌های نقل قول‌های دختران که در ادامه آمده، قابل مشاهده است:

"سال کنکور مادرم کنارم می‌نشست و می‌گفت فقط درس بخوان و پدرم همه چیز برایم فراهم می‌کرد"، "پدرم می‌گفت چطور دختر در خانه بنشیند"، "مادرم می‌گفت باید بروی دانشگاه که خانه نمایی"، "اگه دانشگاه نمی‌آدمم باید ازدواج می‌کردم در شهر ما این‌طوری است"، "پدرم زمینی داره. گفته نگه داشتیم بفروشم که بری خارج درس بخونی"

جایگاه علم و ارزش علم‌آموزی:

از دیرباز علم و علم‌آموزی جایگاهی بسیار بلند در فرهنگ و جامعه ایرانی بازی می‌کرده که این نگرش به دختران ایرانی نیز منتقل شده است. بسیاری از آنان علم‌آموزی را دوست دارند و دانشگاه را فضایی برای یادگرفتن و فرصتی برای مجهز شدن به مهارت‌هایی می‌دانند که بتوانند از آن طریق به جامعه خود خدمت کنند. آنها می‌گویند "فراگرفتن علم ارزش است" یا "به فراگرفتن علم خیلی علاقه داشتم" یا "به خاطر علم به دانشگاه آمده‌ام" یا "در دانشگاه می‌تونم مهارت لازم برای کاری که دوست دارم را یاد بگیرم و به مردم خدمت کنم" یا "آدمم چیزهایی را یاد بگیرم که به درد مردم منطقه‌ام می‌خورد. می‌خواهم به آنها کمک کنم" و یا "دوست دارم آنقدر یاد بگیرم که مشکلی را برای مردم حل کنم". همچنین از آنجا که شواهد برای دختران در دوره دانش‌آموزی حاکی از آن است که از یک سو سطح عملی و دانش هر فردی در جامعه با مدرک او سنجیده

می‌شود و از سوی دیگر ارزش مدرک تحصیلی به شدت در حال کاهش است، از این‌رو دختران طی مدارج بالای تحصیلی را از الزامات برای بقا در جامعه خود می‌دانند. به همین دلیل در نقل قول‌های آنها دیده شده که می‌گویند "با دیپلم که کاری نمی‌توانم بکنم" یا "حالا با لیسانس هم کار پیدا نمی‌شه چه برسه به دیپلم" یا "مدرکت که بالاتر می‌ره رفتار مردم تغییر می‌کنه" یا "فوق لیسانس این فایده رو برام داشت که حالا می‌گن فوق لیسانسه" یا "اگه بتونم دکترا بگیرم مثل یه خانم دکتر باهام رفتار می‌کنن و جایگاهم عوض می‌شه".

انگیزه‌های شخصی:

تصویر ذهنی مطلوبی که دختران از دانشگاه در ذهن خود ساخته‌اند و اشتیاق برای تجربه کردن فضای دانشگاهی، رهایی از سنت‌هایی که دختران را وادار به خانه‌نشینی می‌کند، تاثیر سواد بر افزایش شعور و آگاهی، شکل‌گیری طرز فکر درست، افزایش اعتماد به نفس، بهبود سطح فرهنگی و استفاده از فرصت عمر مجموع مولفه‌هایی هستند که در قالب انگیزه‌های شخصی و درونی دختران برای اقبال به سمت دانشگاه است. نمونه‌هایی از نقل‌قول‌هایی که پیش از این آورده شده دربرگیرنده مولفه‌های فوق نیز است. در مثال‌های دیگری دختران می‌گویند:

"آمدن به دانشگاه باعث می‌شه خیلی راحت بتونم حرفم رو بزنم"، "دانشگاه اعتماد به نفس من رو خیلی زیاد کرده"، "از لحاظ فرهنگی خیلی تغییر کردم و بهتر شدم"، "دانشگاه که اومدم احساس می‌کنم دارم از فرصت عمرم بهترین استفاده رو می‌برم"، "دوست دارم من رو به حساب بیارن".

کد محوری دوم: نقش دانشگاه در توانمندی دختران

از مجموع مصاحبه چنین برمی‌آید که دختران توانا شدن را مهمترین دریافت خود از دانشگاه می‌دانند. لذا مهمترین بخش پژوهش تعیین نقش دانشگاه در این شکل‌گرفتن این احساس است. این نقش بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده شامل مولفه‌های متنوع و جالبی است که تصویر جدیدی از دانشگاه و کارکرد آن در جامعه ایرانی ارائه می‌دهد. این مولفه‌ها در ۴ کد محوری زیر طبقه‌بندی می‌شوند:

دانشگاه تجربه‌ای اجتماعی:

آنچه به نام فضای دانشگاهی در کلام دختران مورد مصاحبه دیده می‌شود دانشگاه را به عنوان نخستین فضای اجتماعی تجربه شده برای دختران معرفی می‌کند. دانشگاه از مقبولیت بسیار بالایی در خانواده‌ها و نیز اجتماع برخوردار است که در کنار بوجود آوردن امکان ظهور و بروز اجتماعی برای دختران، دیده شدن آنها و شنیده شدن سخنانشان، وجهه اجتماعی آنان را نیز ارتقاء می‌دهد. در فضای اجتماعی دانشگاه، دختران می‌آموزند که روابط خود را تنظیم کرده و با جنس مخالف ارتباط برقرار کنند. این شناخت بیشتر نه تنها در کنترل روابط اجتماعی دختران موثر است بلکه تأثیرات خود را در زندگی زناشویی آنان نیز نشان می‌دهد. در صحبت‌های آنان مشخص است که دانشگاه فضای امنی برای روابط اجتماعی سالم شمرده می‌شود که طی این ارتباطات دختران با واقعیت جامعه و تفاوت‌های موجود در آن آشنا شده، می‌آموزند تا به تفاوت‌ها احترام بگذارند، مخالفت‌ها را بشنوند و با افراد متفاوت در یک گروه اجتماعی مقبول تعامل داشته باشند.

تجربه استقلال:

دانشگاه به دلیل مقبولیت اجتماعی و تعریف ویژه‌ای که برای پدران و مادران ایرانی دارد به دختران اجازه می‌دهد که امکان مستقل بودن، تصمیم‌گیری و آزادی را تجربه کنند. این تجربه برای دخترانی که به واسطه دانشگاه اجازه خروج از شهرشان را داشته‌اند، پررنگ‌تر و ملموس‌تر است. دختران با ورود به دانشگاه به هویت‌یابی جدیدی در خانواده و اجتماع دست می‌یابند که طی این هویت جدید اجازه پیدا می‌کنند که به تنهایی فکر کنند، زندگی کنند و تصمیم بگیرند. یکی از آنها می‌گوید "از وقتی دانشگاه می‌آیم می‌توانم در خانواده اظهار نظر کنم. می‌گویند دانشجو است و حرفم را می‌شنوند". همچنین دانشگاه به آنها این امکان را می‌دهد که از شهرهای خود خارج شده و دنیایی بزرگتر را تجربه نمایند. و در این تجربه جدید که همیشه هم مفید فایده نبوده دختران شخصیت مستقل خود را باز می‌یابند و قدرت تصمیم‌گیری پیدا می‌کنند.

فضای دانشگاهی عاملی برای ارتقاء مهارت‌های فردی:

فضای دانشگاهی این امکان را برای دختران فراهم می‌آورد که مهارت بیاموزند، دانش‌اندوزی کنند، و به رشد شخصیتی دست یابند. در این رشد شخصیتی آنها بنا به گفته‌های خود "اعتماد به نفس بالاتری پیدا کرده" از منظر "رفتاری، نگرشی و قدرت تفکر قوی‌تر می‌شوند". یاد می‌گیرند که "کورکورانه از کسی تقلید نکنند"، "منطقی قابل دفاع داشته باشند"، "با درایت با مشکلات مواجه شده و آنها را حل کنند". صبر، تلاش، هدفمندی، مسئولیت‌پذیری و قدرت انتخاب از خصیصه‌های دیگری است که دانشگاه عامل ارتقای آنها در دختران می‌شود. در طی این تغییرات نظام ارزشی جدیدی برای دختران شکل می‌گیرد که در آن جایگاه افراد و موقعیت آنها و نیز هنجارهای اجتماعی از نو تعریف شده و شکل جدیدی به خود می‌گیرد. بر این اساس اصول دوست‌یابی برای آنان تغییر کرده و احقاق حقوق ارزش شمرده می‌شود. تلاش می‌کنند تا خود را و قابلیت‌های خود را بشناسند و دانشگاه زمینه ظهور و بروز استعدادهای آنان را ایجاد می‌کند. این نظام ارزشی جدید که تحت عوامل گوناگون بویژه برنامه درسی پنهان در دانشگاه شکل می‌گیرد خود از منظر جامعه‌پذیری دختران دانشجو، نقادی آنان نسبت به جامعه و بروز تقابل‌های فرهنگی و شناختی با جوامعی که به آن تعلق دارند، قابل بررسی است که در جای خود در این خصوص توضیح داده خواهد شد. و در نهایت دانشگاه دختران را قادر می‌سازد که از «خود» بودن لذت ببرند و احساس رضایتمندی داشته باشند. از این رو دختری می‌گوید "در دانشگاه خودم هستم" یا دیگری می‌گوید "دانشگاه باعث شد آن‌جوری که خودم می‌خواهم شخصیتم را پیدا کنم" و دختر دیگری معتقد است "از این‌که خودم هستم لذت می‌برم. اینی که هستم را دوست دارم".

دانشگاه مسیری برای رسیدن به خواسته‌ها:

از آنجا که بسیاری از این دختران تحقق هدف را به‌عنوان یکی از مولفه‌های مهم تواناشدن می‌دانند، دانشگاه را از آن جهت که زمینه ادامه تحصیل و علم‌آموزی را برای آنان فراهم آورده و یا مسیری برای یافتن شغل و رسیدن به استقلال مالی شده است، تحسین می‌کنند. آنها معتقدند در دانشگاه با افرادی خاص و نمونه نظیر برخی از اساتیدشان آشنا می‌شوند که بر مسیر زندگی آنان بسیار تاثیرگذارند و افرادی هستند که با سطح بالاتری از شعور و درک با مسائل برخورد می‌کنند و

زمینه درک دختران دانشجو در فضای دانشگاهی بیشتر از جاهای دیگر فراهم است. همه اینها دانشگاه را به ابزاری برای تحقق هدف تبدیل می‌کند به ویژه زمانی که هدف تحصیل، دست‌یابی به موقعیت‌های بالای اجتماعی، تاثیرگذاری در فرایندهای اجتماعی و علم‌آموزی باشد. این دختران می‌گویند "وقتی اساتیدم را می‌بینم دوست دارم مثل آنها باشم"، "استاد... باعث شد نگاهم به زندگی عوض بشه"، "در دانشگاه من رو درک می‌کنند. استادم حرفم رو می‌فهمه"، "دوست داشتم درس بخونم و این در دانشگاه امکان‌پذیر بود" و یا "دانشگاه من رو به اهدافم می‌رسونه".

این مرحله شامل ۲ کد محوری دیگر با عناوین «زن توانمند» و «دلایل تشویق والدین» نیز بوده است که همان‌طور که پیش از این ذکر شد جهت جلوگیری از اطاله کلام به تفصیل بیان نشده‌اند.

۳. کدگذاری انتخابی

مرحله سوم کدگذاری به مقایسه مفاهیم استخراج شده از دل داده‌ها برمی‌گردد (منصوریان، ۱۳۸۵). در این مرحله پژوهشگر تلاش کرده است با توجه به کدها و مفاهیم شناسایی شده در دو مرحله قبل به استحکام بیشتر فرایند کدگذاری پرداخته و با تاکید بر بخش‌هایی که در تدوین تئوری می‌توانند نقش مهم‌تری ایفا کنند به تسهیل مراحل بعدی کمک می‌کند. (منصوریان، ۱۳۸۵). مجموعه کدهای انتخابی بر اساس کدهای محوری تعیین شده که دو نمونه از آن پیش از این توضیح داده شد، به شرح زیر است:

کدهای انتخابی حاصل از پنج کد محوری در خصوص انگیزه‌های دختران از ورود به دانشگاه را عبارتند از:

طبقه نخست طرح‌واره ذهنی دختران از دانشگاه است که مولفه‌هایی نظیر اجتماع دانشگاهی، فضای دانشگاهی به همراه مقتضیات آن و نیز انگیزه‌های درونی دختران از جمله مولفه‌های این طرح‌واره ذهنی از دانشگاه است که استفاده از تجربیات اطرافیان، الگوبرداری از آنها و نیز عبرت‌آموزی از زندگی والدین و سایر آشنایان نقشی عمده در شکل گرفتن آن ایفاء می‌کنند. این تصویر دربرگیرنده مولفه‌هایی ذهنی است که در جای خود با واقعیت دانشگاه و آنچه در بافت نظام

آموزش عالی ایران رخ می‌دهد مقایسه شده و نیز دیدگاه این دختران نسبت به این تصویرسازی ذهنی پس از ورود به دانشگاه نیز بررسی خواهد شد.

طبقه دوم فشار محیطی است که غالباً به توقعات جامعه و خانواده و برخی ارزش‌های حاکم بر جامعه و خانواده باز می‌گردد که بر خواست واقعی دختران سایه افکنده و آنها را به انتخاب این راه وادار می‌سازد. در عین این که فشارهای بیرونی سبب شده تا دختران لذت یادگیری را به درستی نچشند و درگیر یک خواست خانوادگی و اجتماعی بسیار شدید شوند که گاه باعث افسردگی و دلزدگی آنان نیز شده است.

مجموع کدهای محوری در خصوص دلایل تشویق والدین را می‌توان حول دو کد انتخابی زیر فراهم آورد:

طبقه اول طرح‌واره‌های ذهنی است که پدران و مادران از دانشگاه ساخته‌اند و این تصویر ذهنی همان‌طور که گفته شد تحت عوامل گوناگون شکل گرفته و خود در قالب پدیده‌ای جامعه‌شناختی قابل پژوهش است. مصاحبه‌ها نشان می‌دهند این تصویر بسیار مثبت بوده و به ذهنیت‌هایی قطعی تبدیل شده‌اند که گاه این ذهنیت‌ها با واقعیت جامعه دانشگاهی در تضاد است.

طبقه دوم فشارهای محیطی است که بیشترین آن را می‌توان به ارزش‌گذاری در خانواده و جامعه مربوط دانست. این ارزش‌ها به مثابه نیرویی عمل می‌کنند که والدین را وادار می‌دارند دخترانشان را به سمت دانشگاه سوق دهند تا از مقبولیت خانوادگی و اجتماعی برخوردار بمانند و جایگاه مناسبی برای خود داشته باشند که این همه مهمترین نقش خود را در رقم زدن آینده‌ای روشن، فراهم آمدن فرصت‌های ازدواج بهتر و تعامل سازنده با همسر و فرزند نشان خواهد داد.

کد محوری سوم که به زن توانمند می‌پردازد مجموعه تعاریفی است که دختران مورد مصاحبه در خصوص زن توانمند ارائه کرده‌اند و در تدوین نظریه نهایی به کار خواهند رفت.

مجموعه کدهای محوری در خصوص نقش دانشگاه در تواناسازی زنان به در کد انتخابی خلاصه می‌شوند:

نخست نقش دانشگاه به‌عنوان یک تجربه اجتماعی منحصر به فرد است که دختران را در تجربه ارتباطات جدید، شناخت از جنس مخالف، حضور و بروز اجتماعی و عدم بی‌تفاوتی نسبت به تغییرات اجتماعی و سایر فعالیت‌هایی که به نحوی تجربه اجتماع را در بر می‌گیرد، توانا می‌سازد.

این جامعه مطلوب مهارت‌های دختران را ارتقاء داده و زمینه را برای تحقق اهداف آنها فراهم می‌آورد و این‌گونه به آنها احساس توانمندی می‌بخشد.

دوم نقش دانشگاه در شکل‌گیری یک نظام ارزشی جدید است که مهترین نقش را در احساس توانمندی بازی می‌کند. در این جایگاه دانشگاه با پدید آوردن یک بینش جدید برای دختران آنان را قادر می‌سازد تا با رویکرد دیگری به دنیا و پدیده‌ها و وقایع آن بنگرند. خود را ارزیابی کرده و طی یک فرایند شناخت برای خود هویت جدیدی را تعریف کنند که این هویت نو تاثیری به‌سزا در باقی عمر آنان نیز ایفا می‌کند. در واقع دانشگاه به مثابه یک اجتماع مطلوب، با ویژگی‌های منحصر به فرد در جامعه ایرانی کارکردی نو به خود گرفته و در این کارکرد به اجتماعی قابل قبول تبدیل شده است. در این مسیر دختران دانشگاه را در قالب ابزاری منعطف در اختیار گرفته‌اند تا از آن بهره‌ای اجتماعی ببرند.

تدوین و نگارش نظریه:

در این مرحله و پس از انجام و اتمام مراحل کدگذاری مهمترین بخش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد صورت می‌گیرد. در این بخش تئوری پنهان در انبوه داده‌ها خود را نمایان می‌سازد و پژوهشگر تلاش می‌کند در نهایت امانت‌داری نسبت به آنچه در واقعیت داده‌ها رخ داده است پرده از چهره این تئوری بردارد که در قالب کودکی نوپا چشم به جهان گشوده است. این تئوری زمینه را برای پژوهش‌های بعدی فراهم آورده و امکان فرضیه‌سازی در خصوص دانشی که تاکنون با معیارهای علمی بیان نشده بود را ایجاد می‌کند.

تا به اینجا تلاش شد در قالب سه نوع از کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی تصویری روشن از آنچه که دختران دانشجوی ایرانی از زندگی دانشگاهی خود تعریف کرده‌اند، ارائه شود. در این تصویر عوامل مختلفی دخیل بوده‌اند که پیش از این به آن پرداخته شد و باهم قابل ذکر است که این دریافت تنها بر گفته‌های دختران مورد مصاحبه استوار است که تجربیات خود را از این زندگی دانشگاهی بیان داشته و پژوهشگر تنها در قالب روایتگری مشاهده‌کننده و نه قضاوت‌کننده به بیان تجربیات آنها پرداخته است. این تجربیات می‌تواند با تجربیات دختران دانشجوی دیگر مشابه و یا متفاوت باشد. اما از آنجا که مبتنی بر روایت‌های دختران دانشجوی سرزمین ماست

می‌تواند کمکی باشد تا واقعیت آنچه در متن آموزش عالی ایران برای دختران اتفاق می‌افتد و آنچه این دختران از دانشگاه درمی‌یابند که چنین آنها را به این حضور تشویق می‌کند، روشن کند.

آنچه از مجموع این بررسی‌ها حاصل آمده نظریه‌ای است که به نقش دانشگاه در تواناسازی دختران دانشجوی ایرانی می‌پردازد و می‌توان آن را چنین بیان نمود:

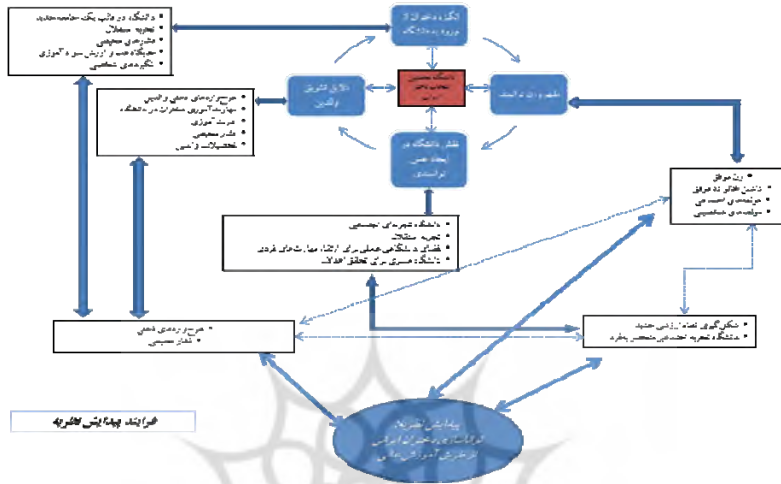
"علاوه بر طرح‌واره‌های مثبت ذهنی دختران ایرانی از فضای دانشگاهی، دانشگاه به‌عنوان تنها فرصت و انتخاب برای آنان در جامعه‌ای به حساب می‌آید. در این بین والدین نیز با طرح‌واره‌های ذهنی خاصی که از دانشگاه برای خود شکل داده‌اند و تلاش مضاعفی که از ترس آنان نسبت به تکرار اشتباهات خود در زندگی فرزندان ناشی می‌شود، دانشگاه را تنها راه دستیابی دختران به آینده‌ای روشن می‌شمارند و در کنار فشارهای اجتماعی عامل دیگری می‌شوند که دختران دانشگاه را برگزینند.

دختران نخستین دریافت خود را از زندگی دانشگاهی که بسیار به آن اقبال نشان داده‌اند، احساس تواناشدن می‌نامند. بر اساس تعریف آنان: "زن توانمند با بهره‌گیری صحیح از امکانات و فرصت‌ها، زنی است موفق که شخصیت محکم و قابل قبولی برای خود ساخته و مرزهای زندگیش را برای دیگران آشکار می‌سازد. او هدفش را می‌شناسد و برای تحقق آن از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند. او زنی است که نسبت به فرایند تغییر در جامعه حساس بوده و از طریق حضور، تعاملات و ارتباطات سالم اجتماعی و تلاش برای تاثیرگذاری بر فرایندهای اجتماعی زمینه را برای سرعت بخشیدن به فرایند تغییر مهیا کند. در نهایت زن توانمند با مجهز بودن به چنین توانایی‌ها تلاش دارد تا به همه ابعاد حیات توجه داشته و در زندگی از رضایتمندی و آرامش مطلوبی برخوردار باشد."

در این مسیر تواناشدن، دانشگاه به‌عنوان یک تجربه اجتماعی منحصر به فرد و بدون جایگزینی برای قریب به اتفاق دختران شناخته می‌شود که امکان حضور و بروز اجتماعی آنان را فراهم آورده و فضایی می‌سازد که تعاملات اجتماعی را یاد بگیرند و با تفاوت‌ها آشنا شوند. دانشگاه و تجربه محیط اجتماعی آن با پدید آوردن بینشی تازه برای دختران نظام ارزشی جدیدی را در آنان شکل می‌دهد که به‌وسیله آن یاد می‌گیرند با رویکرد دیگری به دنیا و پدیده‌ها و وقایع آن بنگرند. خود را ارزیابی کرده و طی یک فرایند شناخت برای خود هویتی جدید تعریف کنند که این هویت نو تاثیر به‌سزایی در باقی عمر آنان ایفا می‌کند. دانشگاه به آنان تجربه استقلال می‌بخشد و پنجره گشوده‌ای می‌شود رو به آزادی و زندگی مستقل و مسیری برای رسیدن به خواسته‌ها و تحقق اهدافشان. از این رو دانشگاه نقشی بی‌بدیل در جامعه ایرانی برای خود تعریف می‌کند که همانا تواناکردن دختران است و با نگاهی دیگر جامه این نقش جدید را نیز دختران بر

قامت دانشگاه پوشانده‌اند و آن را در قالب احساس توانمندی تعریف می‌کنند که تنها مبتنی بر درک آنان از مفهوم توانمندی است و می‌تواند با سایر تعاریف علمی مشابهت و یا تفاوت داشته باشد."

در ادامه مجموعه فعالیت‌هایی که جهت تدوین این نظریه صورت گرفته به صورت شماتیک ارائه شده است.



نمودار شماره ۱: مدل علی پیدایش نظریه

پس از انجام مرحله نهایی و نگارش و تدوین نتایج حاصل در قالب یک نظریه تازه متولد شده، سوالی منطقی به ذهن متبادر می‌گردد که آیا تبیین و تعریف ارائه شده را می‌توان یک تئوری در زمینه تواناسازی زنان از طریق آموزش عالی در ایران دانست یا خیر؟ برای پاسخ به این پرسش لازم است که نخست تعریفی بر مفهوم تئوری یا همان نظریه داشته باشیم. نظریه در تعریف روشی برای توجیه وقابل درک کردن یک موقعیت نگران کننده است که به ما امکان می‌دهد منبع و ذخیره عادات خود را به طور کارآمدتر به اجرا در آوریم. نظریه موجب ایجاد



یک زبان مشترک^۱ برای درک بهتر نقشها در جامعه ایست که در آن زندگی می کنیم. همچنین نظریه معرف واقعیت بوده ولی عین واقعیت نیست و ابزاری است برای تبیین آنچه هست، نه آنچه باید باشد. (ثنایی، ۱۳۸۷)

اما واقعیت آن است که نظریه در علوم اجتماعی از یک سو به عنوان پیش برنده پژوهشها شناخته می شود و از سوی دیگر با تعاریف متعددی احاطه می شود. تفاوت نظریه پردازی داده بنیاد را با این دسته از پژوهشها می توان در نقش و جایگاه نظریه در این پژوهشها دانست. در پژوهشهای رایج علوم اجتماعی پژوهشگر با بهره گیری از مبانی نظری خاص به آزمون نظریهها می پردازد در حالی که در روش نظریه پردازی داده بنیاد پژوهشگر به دنبال کشف تئوری جدید از دل انبوه دادههایی است که از بافت مورد مطالعه به دست آورده است. پژوهشگران در این رویکرد معتقدند که با این روش می توان به توسعه دانش کمک کرد و رفتارهای نوین اجتماعی انسانها را درک نمود. در حالی که در سنتهای پژوهشی اثبات گرایی که بر آزمون نظریه استوارند و با یک چارچوب ثابت پژوهش را پیش می برند این اتفاق به ندرت رخ می دهد. اما در هر صورت این امر لازم به نظر می رسد که باید ثابت نمود تبیین حاصل از پژوهش حاضر در چارچوب معناداری یک نظریه قرار می گیرد و این مهم تنها از طریق پرداختن به اجزای نظریه امکان پذیر است.

آنچه از منظر چارماز (۲۰۱۰) نظریه خوانده می شود - که از الگوی او برای تدوین نظریه پژوهش حاضر استفاده شده است - رویکردی است که بر تجربه و عمل تاکید دارد. در این دیدگاه جامعه شناسی تفسیر گرایی و واقعیت های چندوجهی را می بینند و از این رو به دنبال پاسخ به سوالاتی هستند نظیر؛ چه چیزی از منظر مردم واقعیت تلقی می شود؟ آنها چگونه این واقعیت را شکل داده و چگونه بر مبنای درک خود از واقعیت عمل می کنند؟ لذا نظریه در این رویکرد خاصیتی واقع شدنی^۲ و مکانی^۳ در موقعیت، نظرگاه و تجربه ای خاص و ویژه دارد. به طور خلاصه نظریه در رویکرد تفسیر گرایی ویژگی های زیر را داراست:

- مفهومی کردن پدیده مورد مطالعه برای درک آن تحت مفاهیم انتزاعی
- بیان مرتبط به هم ادعاهای نظری مبتنی بر محدوده ی پژوهش، عمق، قدرت و پیوستگی

1. Common Language

2. Situated

3. Located

- تأیید ذهنیت‌گرایی در نظریه‌سازی و پس از آن نشان دادن نقش مباحثه، گفتگو، درک کردن در این مسیر
- عرضه تفسیر ذهنی^۱

به نظر می‌رسد نتیجه حاصل از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد پیش رو را می‌توان با در نظر گرفتن چهار مولفه فوق یک نظریه دانست. زیرا توانسته پدیده خاص که همانا تواناشدن زنان از طریق آموزش عالی است پردازد را مفهوم بخشیده و برای آن مفاهیمی انتزاعی نظیر استقلال، تجربه‌ی منحصر به فرد، روابط اجتماعی شکل دهد و پدیده را با استفاده از این مفاهیم انتزاعی مفهوم‌بخشی کند. این مفهوم بخشی مبتنی بر روایت‌های دختران دانشجو، عمق صحبت‌های آنان و بافت پژوهشی صورت گرفته است. تفسیر غنی در خصوص مفاهیم مختلف اتفاق افتاده است. از تمام مواردی که بیان شد این نتیجه حاصل می‌شود که می‌توان یافته نهایی حاصل از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد را یک نظریه دانست که اگرچه نوپا و تازه نفس است و به بررسی‌های زیادی جهت رشد و تکامل نیاز دارد اما در نخستین گام خود توانسته عناصر چهارگانه نظریه‌ها را پوشش دهد.

نتیجه‌گیری:

نگاهی دوباره به یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد دستیابی به موقعیت مطلوب اجتماعی از طریق وارد شدن به دانشگاه جزء یافته‌های مهمی است که مطالعات مربوط به چرایی افزایش ورود دختران به آموزش عالی نیز این مولفه‌ها را تأیید می‌کند به طوری که مطالعات پناهی و همکاران (۱۳۸۹)، براتعلی و همکاران (۱۳۸۹)، صفارحیدری و همکاران (۱۳۸۸)، فاتحی و همکاران (۱۳۸۸)، شویرینی (۲۰۰۵)، رضایی (۲۰۱۱) همگی بر اهمیت دستیابی به موقعیت اجتماعی مطلوب به‌عنوان انگیزه مهم دختران در ورود به دانشگاه تأکید دارد. همچنین پژوهش پناهی و همکاران (۱۳۸۹) نقش خانواده را در این بین پررنگ‌تر نشان داده، مطالعه صفارحیدری و همکاران (۱۳۸۸) نقش آینده روشن و کسب منافع بیشتر در آینده را برای دختران مورد توجه قرار می‌دهد و مطالعات رضایی (۲۰۱۱)، شویرینی (۲۰۰۶)، شویرینی (۲۰۰۵) رسیدن به آینده مطلوب را از انگیزه‌های دختران ایرانی برای ورود به دانشگاه نشان می‌دهند. از سوی دیگر دانشگاه به‌عنوان

^۱. Imaginative Interpretation

وسيله‌ای برای به تاخیر افتادن ازدواج یافته پژوهش حاضر است که در مطالعه دل فرانکو (۲۰۱۰) در بنگلادش نیز به دست آمده است. که همه‌ی این موارد در یافته‌های پژوهش حاضر نیز دیده شده است.

از سوی دیگر یافته‌های جانبی پژوهش نشان می‌دهد دانشگاه فضایی برای درک نابرابری‌های جنسیتی در اجتماع برای دختران می‌شود که این یافته نیز در پژوهش‌های پناهی و همکاران (۱۳۸۹)، صفارحیدری و همکاران در سال ۱۳۸۸، سمینا یاسمین (۲۰۰۵) نیز به دست آمده است. و شاید از مهمترین دستاوردهای پژوهش حاضر را بتوان نگاه دوباره به تغییر نقش دانشگاه ایرانی و تبدیل آن به نهادی اجتماعی برای دختران دانست. که پژوهش‌های تانجا (۲۰۰۹)، انجمن مطالعات جمعیت‌شناختی اتیویی (۲۰۰۵) و کبیر (۱۹۹۹) نیز حکایت از آن دارد که دانشگاه هویت اجتماعی جدیدی یافته که باید به آن توجه بیشتری معطوف داشت.

به واسطه تمام این تحولات و خواسته‌هایی که دختران از دانشگاه دارند، دانشگاه ایرانی تغییراتی را به خود دیده که این تغییرات را به جامعه نیز سرایت داده است که دختران پیشاپیش این حرکت تغییرات اجتماعی قرار گرفته‌اند و برای فهم تحولات واقعی جامعه و دانشگاه ایرانی باید آنها را به عنوان یک جزء مهم و لاینفک این تحولات به درستی درک کرد (شویرینی، ۲۰۰۶)

حال اگر به بررسی مطالعات و سیاست‌های اتخاذ شده در خصوص حضور زنان در دانشگاه پردازیم کمترین آن‌ها به چنین مولفه‌هایی و دست‌آوردهایی که دختران ایرانی از دانشگاه دارند و در نظریه‌نمایی به دست آمده لحاظ شده، توجه نموده‌اند. دانشگاه به محلی برای تواناشدن دختران ایرانی تبدیل شده و مفهوم دانشگاه در ذهن دختر ایرانی بسیار متفاوت است از چیزی که یک سیاستمدار و یا اقتصاددان و یا متولی صنعت و بازار آن را تعریف می‌کند. از این رو اگر متولیان امر به دنبال ایجاد توازن در بافت آموزش عالی هستند نخست باید کارکرد دانشگاه را برای دختر ایرانی دریافته و ما به‌ازای آن را برایشان تعریف نمایند. در این حال است که خود به خود توازن مدنظر برقرار شده و بسیاری از تنش‌های حاصل از پذیرش‌های جنسیتی، حذف دختران از برخی رشته‌ها و پذیرش بومی، عوارض خود را بر جامعه تحمیل نمی‌کند. از این روست که اگر قرار باشد تنها به نظریاتی چون جهانی شدن، نیروی انسانی، هزینه-فایده، فمینیسم و غیره در این خصوص پرداخته شود که در سطح جهانی برای تحلیل چرایی افزایش ورود زنان به دانشگاه به کار می‌رود، خود را از

درک واقعیت بافت آموزش عالی ایرانی و زندگی دانشگاهی دخترانش محروم کرده‌ایم. لذا شنیدن صدای این دختران و هر فرد دیگری از اجتماع که هدف سیاست‌گذاری قرار می‌گیرد راهی برای یافتن راه‌حل منطقی، شناخت جامع‌تر اجتماعی و افزایش رضایت عمومی در اعمال سیاست‌هاست. به‌همین دلیل در پایان امید داریم نتایج این پژوهش و سوالاتی که در نتیجه انجام آن مطرح شده است مسیری باشد برای سایر پژوهشگران که بدانند کشور و جامعه ایرانی تا چه اندازه به نظریه‌های بومی شده که مبتنی است بر ساختار و بافت اجتماعی، سیاسی، اقلیمی و فرهنگی جامعه ایرانی احتیاج دارد. نظریه‌هایی که بازگو کننده معضلات جامعه ایرانی است. اگرچه پژوهشگر هیچ‌گاه نمی‌تواند ادعا کند که مسیر پیموده شده عاری از خطا و اشتباه است اما این امر دلیلی برای سکون و توقف نیست. علوم انسانی امروز ما به متفکرانی احتیاج دارد که توانایی‌های خود را باور داشته باشند و بدانند موظف به اندیشیدن و پرداختن به معضلات اجتماعی هستند که گاه هرچند کوچک اما بنیان‌های جامعه را به چالش کشیده است.



منابع:

۴. احمدی، فاطمه‌زهرا. (۱۳۹۱). *افزایش سواد بهداشتی زنان با به کارگیری آموزش گفت و شنودی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه الزهراء).
۵. براتعلی، مریم، یوسفی، علیرضا، و میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۹). زنان، اشتغال و تحصیلات آموزش عالی. *فصلنامه انجمن آموزش عالی*، ۳(۲)، ۱۰۱-۷۹.
۶. پناهی، محمد حسین، صادقی، الهام، ثابتی، مریم. (۱۳۸۹). عوامل اجتماعی-اقتصادی موثر در تغییر نسبت جنسی دانشجویان، *پژوهش‌نامه علوم اجتماعی*، ۴(۳)، ۲۹-۷.
۷. صفار حیدری حجت، صالحی عمران ابراهیم، منتظری جویباری انسیه. (۱۳۸۸). زمینه یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه مازندران) *فصلنامه انجمن آموزش عالی*، ۱(۴)، ۱۰۶-۸۵.
۸. فاتحی، ابوالقاسم و همکاران. (۱۳۸۸). چرایی افزایش نسبی ورود دختران به دانشگاه (مطالعه موردی دانشگاه اهواز). *فصلنامه زنان*، ۴(۴)، ۲۰۴-۱۷۳.
۹. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). آینده‌پژوهی درباره‌ی کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه‌ی مبنایی (GT)، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۵(۵)، ۹۵-۶۷.
۱۰. فخاری، علی و همکاران. ۱۳۸۸. نقش پیامدهای اجتماعی و بهداشتی مهاجرت در اقدام به خودکشی مهاجرین حاشیه‌نشین تبریز: مطالعه‌ای اکتشافی در چارچوب گراند تئوری، *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۳۱(۲)، ۷۲-۶۵.
۱۱. کارنامه حقیقی، حسن، اکبری، نعمت‌الله. (۱۳۸۴). بررسی مشارکت زنان در تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی در ایران، *فصلنامه پژوهش زنان*، ۳(۱)، ۱۰۰-۶۹.
۱۲. منصوریان، یزدان. (۱۳۸۵). گراند تئوری چیست و چه کاربردی دارد؟. در *مجموعه مقالات همایش چالش‌های علم اطلاعات، محل نشر؛ اصفهان، دانشگاه اصفهان*.
۱۳. کتاب *مجموعه‌ی مقالات، منصوریان یزدان، ۱۳۸۵، گراند تئوری چیست و چه کاربردی دارد، مجموعه مقالات همایش چالش‌های علم اطلاعات، محل نشر اصفهان، ناشر دانشگاه اصفهان*.
۱۴. ثنائی، وحید. (۱۳۸۹). تئوری و کاربرد آن در مدیریت. *ماهنامه تدبیر*، ۱۷(۱۷۶)، ۶۸-۶۵.

15. Berggren. Caroline. (2008) *Horizontal and Vertical Differentiation within Higher Education – Gender and Class Perspective*. Higher Education Quarterly, Volume 62, Nos. 1/2, January/April. pp 20–39.
16. Bruhn. Christa, (2006), *Higher Education as Empowerment, the Case of Palestinian Universities*, American Behavioral Scientist Journal, Volume 49. Number8. April, pp 1125-1142.
17. Charmaz. Kathy (2010) *Constructing Grounded Theory*, London, SAGE publication Ltd.
18. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
19. Del Franco. Nicoletta (2010). *Aspiration and Self-hood: Exploring the Meaning of Higher Secondary Education for Girl College Students in rural Bangladesh*, Journal of Compare. Vol. 40, No. 2, pp 147-165.
20. Goulding, C. (2005). Grounded Theory, Ethnography and phenomenology. *European Journal of Marketing*, 39(3), 294–308.
21. Howell, K. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Methodology*, London, SAGE.
22. Fereidooni. Somayeh, (2010) *A Study of the Female Higher Education Experience in the Islamic Republic of IRAN*, XIV World Congress of Comparative Education Societies, Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society, Book of Abstracts.
23. Gary L. Evans. (2013) *A Novice Researcher's First Walk Through the Maze of Grounded Theory: Rationalization for Classical Grounded Theory*. *Grounded Theory Review: an International Journal*. Vol: 12; N0: 1.
24. Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence v Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
25. Grebennikov. Leonid, Skaines. Ivan, (2009) *Gender and Higher Education Experience: A Case Study*, Higher Education Research & Development , March, Vol. 28, No. 1, pp 71–84.
26. J. Petty .Nicola, P.Thomson. Oliver, Stew. Graham (2012) *Ready for a Paradigm Shift ?Part1: Introducing Qualitative Research Methodologies and Methods* Journal of Manual Therapy: No: 17. pp. 267-274.

27. J. Petty .Nicola, P.Thomson. Oliver, Stew. Graham, (2012) .*Ready for a Paradigm Shift ?Part2: Introducing Qualitative Research Methodologies and Methods* Journal of Manual Therapy: No: 17. pp. 378-384.
28. K. Shavarini Mitra (2006). *The Role of Higher Education in the Life of a Young Iranian Woman*, *Women's Studies International Forum*, NO 29, PP:42-53.
29. K.Savirini. Mitra, (2005). *The Feminisation of Iranian Higher Education*, *Journal of Review of Education*. No 51, pp: 329-347.
30. Leathwood. Carole, (2009), *Gender and the Changing Face of Higher Education*, United Kingdom. Open University Press.
31. Malika, Samina. Courtneyb, Kathy. (2010), *Higher Education and Women's Empowerment in Pakistan*, *Gender and Education Journal*, July, pp 1-17.
32. Mehran. Golnar, (2009) "DOING AND UNDOING GENDER": *Female Higher Education in Islamic Republic of IRAN* .*International Review of Education journal* ,Volume 55, Number 5-6, pp 541-559.
33. Neill, S.J. (2006). *Grounded theory sampling: The contribution of reflexivity*. *Journal of Research in Nursing*, 11(3), 253-260.
34. Partington, D. (2002). *Grounded theory*. In Partington, D. (ed.) *Essential Skills for Management Research*. London: SAGE Publications, pp.136-157.
35. Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. Newbury Park, CA: Sage.
36. Strauss, A. and Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative Research – Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd ed). CA: Sage.
37. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
38. Rezai-Rashti, Goli. M. Moghadam Valentine (2011). *Women and Higher Education in Iran, What are the implications for employment and "marriage market"?* *Journal of International review education*, No 57, pp:419-441.
39. Swaina. Ranjula Bali, Wallentinb. Fan Yang, (2012) *Factors empowering women in Indian self-help group programs*, *Journal of International Review of Applied Economics*, Vol. 26, No. 4, July, pp: 425-444.

40. Taneja. Sonia, Pryor. Mildred Golden, et al, (2009), *Empowerment from the Gender Perspective*, Journal of Delhi Business Review X, Vol. 10, No. 2 (July - December), pp:17-26.

