

تقاطع جنسیت با هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری

آمیثیدا روزگار^۱، کورش فتحی واجارگاه^{۲*}، کامبیز پوشنه^۳

۱. دانشجوی دکتری، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. رایانامه: kourosfathi2@gmail.com

۳. استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۹

چکیده:

این مطالعه با هدف شناخت تجاربی که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارند، با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام شده است. یکی از کاربردهای پژوهش‌های پدیدارشناسانه، بررسی تکامل زندگی و روش‌هایی است که یک زن می‌تواند جهان را به‌عنوان یک زن تجربه کند. مشارکت‌کنندگان پژوهش، چهار تن از دانشجویان زن دوره دکتری در رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه‌های دولتی هستند. روایت‌های این زنان از تجارب زیسته‌شان به وسیله مصاحبه تلفنی جمع‌آوری و مراحل تکمیلی از طریق پیام‌رسان واتساپ انجام شد. داده‌های حاصل از شناسایی و جداسازی تم‌ها (مضمون‌ها) با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل تفسیری، تحلیل شدند. یافته‌ها در قالب دو مضمون «نگاه غیر جنسیتی استادان مرد» و «نگاه جنسیت‌زده به دانشجوی» ارائه شدند که نشان می‌دهد «فرهنگ دانشگاه در برابری جنسیتی» و «فراروایت اقتدار در استادان زن» بر هویت عاطفی این زنان در تقاطع با جنسیت تأثیرگذار است. **کلیدواژه‌ها:** پدیدارشناسی، جنسیت، نگاه غیر جنسیتی، نگاه جنسیت‌زده، هویت عاطفی.

استناد به این مقاله:

روزگار، آمیثیدا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۳). تقاطع جنسیت با هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴۵-۱۵۷: (۳) ۲۰.

doi: [10.22051/jontoe.2022.37017.3393](https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37017.3393)

مقدمه

هویت اشاره به شیوه‌هایی دارد که افراد و گروه‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و گروه‌های دیگر متمایز می‌شوند (جنکینز، ۱۹۹۶). هویت‌ها می‌توانند بر گذشته متمرکز باشند (آنچه قبلاً درباره فرد صادق بوده)، یا بر زمان حال (آنچه در حال حاضر درباره فرد صادق است)، یا بر آینده (کسی که شخص انتظار دارد یا می‌خواهد باشد، کسی که احساس می‌کند موظف به تبدیل شدن به آن است یا می‌ترسد که به آن تبدیل شود) (اویسرمن، المور و اسمیت، ۲۰۱۲).

به گفته استتس (۲۰۱۵) هویت، مجموعه‌ای از معانی است که توصیف می‌کند افراد وقتی به خودشان فکر می‌کنند خود را چگونه می‌بینند: (۱) عضو یک گروه (مانند جنسیت، نژاد، تیم ورزشی) معروف به هویت‌های اجتماعی / گروهی. (۲) ایفاگران نقش‌های خاص در ساختار اجتماعی (مانند والدین، همسر، یا دانش‌آموز) معروف به هویت نقش مشخص. (۳) اشخاصی که منحصر به فرد و متمایز از افراد دیگر هستند (مانند شخص اخلاقی بودن یا فرد کنترل‌کننده) معروف به هویت شخص.

جنبه‌های اصلی هویت مانند جنسیت، طبقه اجتماعی، سن، نژاد و قومیت، مذهب، عواطف و ... نقش مهمی در شکل دادن به انواع فرصت‌ها، چالش‌ها و همچنین چگونگی درک و تجربه جهان دارد. درک پیچیده «تجربه» نیازمند یک فرایند زیسته است، یک گشودگی از دیدگاه‌ها و معانی که منحصر به روابط واقعی و موقعیتی شخص با جهان است (اسمیت و آزبورن، ۲۰۰۳). بر اساس پدیدارشناسی آئوکی^۱، یادگیری، درباره درک جایگاه یک شخص در جهان با دیگران است. پدیدارشناسی چهارچوب گسترده‌ای را دنبال می‌کند که شامل نگرش هستی‌شناختی برای روابط انسان-جهان است که اساساً در دنیای پیش‌تئوری «تجربه زیسته» وجود دارد (مگرینی، ۲۰۱۵). از دیدگاه آئوکی «اگر بر روی زمین به‌عنوان انسان زندگی می‌کنیم، تجربه کردن مسئله مهمی در آموزش است و باید باشد، چرا که ما را وادار می‌سازد تا زبان زندگی مدرسه‌ای را به‌گونه‌ای تغییر دهیم که معانی متعدد واژه برنامه درسی رواج پیدا کند» (لویرگن، ۲۰۱۸). ما می‌توانیم یک تجربه را بپذیریم یا رد کنیم. هنگامی که یک تجربه را رد می‌کنیم، در واقع یادگیری بالقوه‌ای که با آن همراه است را رد کرده‌ایم (یارویس و پارکر، ۲۰۰۶). تأیید یا عدم تأیید تجربه بستگی به نظام عقیدتی، ارزشی و همچنین عواطف ما دارد که بر یادگیری ما مؤثر است. یادگیری انسانی ترکیبی از فرایندهایی است که در آن کل شخص شامل بدن (ژنتیک، فیزیکی و بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت‌ها، گرایش‌ها، ارزش‌ها، عواطف، عقاید و احساسات) یک موقعیت اجتماعی را تجربه می‌کند که محتوای این تجربه به‌صورت شناختی، عاطفی یا عملی (از طریق هرگونه ترکیبی) با زندگی فرد یکپارچه می‌شود و خود را به‌صورت تغییر یا فرد باتجربه‌تر نشان می‌دهد (یارویس، ۲۰۰۵). عوامل عاطفی را نمی‌توان از آموزش و یادگیری جدا کرد و نیاز است در برنامه درسی آموزش عالی، فضایی برای وارد کردن حوزه عاطفی ایجاد کرد. به این لحاظ، تجربه‌های عاطفی دانشجویان در موقعیت‌ها، روابط و فضای آموزش عالی و تأثیری که بر درک آنها از خود و هویتشان دارد دارای اهمیت بسیاری است. به قول سارا احمد (۲۰۰۴)، نظریه پرداز فمینیست، در پیشبرد درک ظریف‌تر تجربیات عاطفی، تئوری‌های معاصر با یک عزیمت معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی از سؤالات مربوط به اینکه عواطف «چه چیزی هستند» به سمت کاوش در مورد «آنچه احساسات می‌توانند انجام دهند»، مشخص می‌شوند.

از سویی دیگر، جنسیت جنبه حیاتی از هویت ماست و بر چگونگی تعامل ما با دیگران تأثیر می‌گذارد. از آنجا که تجربه به بدن وابسته است و «بدن، رسانه‌ای در خدمت کسب تجربه و انجام کنش حسی است» (کنوبلاخ، ۱۳۹۰)، تمرکز پژوهش حاضر بر دانشجویان زن قرار دارد تا با شناخت چپستی تجربیاتی که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارند و با تحلیل این تجربیات، درک عمیق‌تری از زن بودن در جهان به دست دهد. همچنین بر مبنای روایت‌های معنادار زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش، از تجربیات عاطفی مشابه و متمایز آنان در فضای آموزش عالی و تحت تأثیر کانتکست جنسیت رونمایی کند.

«به‌طور کلی جامعه‌شناسان از اصطلاح جنس برای اشاره به آن دسته از تفاوت‌های کالبدی و فیزیولوژیک استفاده می‌کنند که بدن مرد و زن را تعریف و مشخص می‌کنند. در مقابل، جنسیت به تفاوت‌های روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی مذکرها و مؤنث‌ها مربوط می‌شود. جنسیت به افکار و مفاهیمی دربارهٔ مردانگی و زنانگی مربوط می‌شود که به‌صورت اجتماعی برساخته می‌شوند و ضرورتاً محصول مستقیم جنس زیست‌شناختی فرد نیست. تمایز میان جنس و جنسیت، تمایزی بنیادی است چون بسیاری از تفاوت‌های میان مذکرها و مؤنث‌ها، اصل و منشأ زیست‌شناختی ندارند» (گیدنز، ۱۳۸۶، ص ۱۸۶). جنسیت یک گروه اصلی است که به‌وسیلهٔ آن فرد معنا می‌یابد. هرکدام از ما باید راهی برای ترکیب آن با مجموعه‌ای از هویت‌های اجتماعی بر اساس نژاد، قومیت، جهت‌گیری جنسی، ملیت و غیره با آنچه «خود» می‌نامیم بیابیم. این ادغام هرگز ثابت، کامل و پایدار نیست. در عوض با تغییر زندگی باید دست به بازآفرینی آن بز نیم (لیپز، ۱۳۹۳/۲۰۱۰). پدیدارشناسان بر این نکته تأکید دارند که ما از حواس بدنی خود برای دریافت و درک جهان استفاده می‌کنیم؛ اما بدن‌های ما از نظر حواس، ثابت نیستند؛ بلکه چگونگی درک حواس ما از جهان توسط تجربه شکل می‌گیرد، تاریخی که در بدن رسوب می‌کند. جنسیت و جنس (از نوزادی تا بزرگسالی) به تدریج در بدن رسوب می‌کند که به نظر می‌رسد طبیعی است، اما در واقع یک رسوب زیست اجتماعی^۲ است که در طول یک‌عمر ساخته شده است (فاستو استرلینگ، ۲۰۱۹). بر اساس نظر دنزن (۱۹۸۵، ۱۹۸۴) در رویکرد پدیدارشناسی، احساس اساساً نوعی تجربهٔ درونی است که با بدن به‌مثابه امری زیسته، تجربه می‌شود. مطالعات پدیدارشناختی در جامعه‌شناسی احساسات، تأکید دارند که احساسات با ادراکات، عقاید و «شیوه‌های بدنی وجود» تجربه می‌شوند. بر اساس این، «احساس بودگی» فرایندی است که نه در «خود» یا در «بدن»؛ بلکه در ارتباط فرد با خود خویش و تجربهٔ زیسته‌اش تجربه می‌شود. درعین حال، احساس، گرفتار دامنه‌ای از حواس فیزیولوژیکی نیست؛ بلکه در معانی ریشه دارد که فرد از شبکه‌های تعاملی خود دریافت می‌کند. دنزن معتقد است احساسات زیسته، تعریفی از موقعیت ارائه می‌دهند که کنشگران دیگر وارد آن می‌شوند و این‌گونه احساسی شدن خود را از دنیای خصوصی و درونی حواس محض به قلمروی عمومی کنش متقابل و بین ذهنیت احساسی تغییر می‌دهند (به نقل از کیان پور و آقابابایی، ۱۳۹۷).

افراد جنسیت را در تقاطع با دیگر هویت‌ها به‌طور متفاوتی تجربه می‌کنند و تجارب آنها از هویت‌های متقاطع در بسترهای متفاوت، متغیر است. این امر، می‌تواند چالش‌ها و فرصت‌های منحصر به فردی را برای فهم تجارب تربیتی در آموزش عالی خلق کند. از جمله موقعیت‌های سوژگی، موقعیت آکادمیک در دورهٔ دکتری است. دورهٔ دکترای تخصصی مجموعه‌ای هماهنگ از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است. به تعبیر گرین (۲۰۰۵) دورهٔ دکترا به همان اندازه که دربارهٔ تولید دانش است دربارهٔ شکل‌گیری هویت نیز هست (به نقل از خلیفه سلطانی و همکاران، ۱۳۹۸ a). فرصت دادن به زنان برای گفت‌وگو در مورد تجربیات دانشگاهی به آنها این امکان را می‌دهد تا در موضوعات درونی که به‌طور بالقوه می‌توانند بخشی از هویت آنها باشد، تأمل کنند (جاسلسون، ۱۹۹۶). جاسلسون دریافت که زنان هویت خود را در امتداد مرزهای صلاحیت و ارتباط ایجاد می‌کنند و به‌طور مداوم آنچه را ساخته‌اند مورد بازنگری قرار می‌دهند. با گذشت زمان، «جهت‌گیری بنیادی زن در رابطه با دیگران غنی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود». بر اساس ادعای جاسلسون، در زمان‌های مختلف، زنان داستان‌های زندگی خود را به روش‌های مختلف بازگو می‌کنند. بسیاری از آنان در سال‌های پس از فارغ التحصیلی اظهار می‌کردند که دانشگاه، یک تجربهٔ فعال و تغییردهندهٔ زندگی بوده است، درحالی که آنها در زمان مصاحبهٔ اولیه، منفعل و غیر درگیر به نظر می‌رسیدند.

کنش متقابل نمادین یکی از دیدگاه‌های نظری جامعه‌شناسی معاصر است که در دهه‌های اخیر بحث‌های فراوانی را برانگیخته است. این دیدگاه، خود جزئی از بینش وسیع‌تری است که جامعه‌شناسی پدیدارشناسانه نامیده شده است. نظریهٔ کنش متقابل نمادین بیان می‌کند که افراد در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یکدیگر می‌شوند. در این نظریه فرض بر این است که انسان‌ها در فراگرد کنش متقابل اجتماعی به‌گونه‌ای نمادین معنایی را به دیگران انتقال می‌دهند و دیگران این نمادهای معنی‌دار را تفسیر می‌کنند و بر پایهٔ تفسیرشان از این نمادها واکنش نشان می‌دهند؛ بنابراین تفسیرهای ذهنی ما از جهان تا حد زیادی تعیین‌کنندهٔ رفتار ماست (انواری، ۱۳۹۰).

1. Lips

2. Biosocial sediment

هویت در نظریه کنش متقابل مفهومی کاملاً پویا و سیال است و در واقع چون هویت در این دیدگاه عبارت است از مجموعه معانی و ادراکات فرد از خود و دیگران، می‌توان هویت را پدیده‌ای در حال ایجاد و جدید عنوان کرد که در هیچ زمان و مکانی ثابت نخواهد بود و هرروز شکل جدیدی به خود می‌گیرد؛ به عبارت دیگر هرروز در حال به وجود آمدن است (باهنر و جعفری کیدقان، ۱۳۸۹). به‌طور کلی نظریه کنش متقابل نمادین بر شیوه ساخته‌شدن دنیاهای نمادین توسط دارندگان فرهنگ تأکید می‌کند. در این نظریه فرهنگ ساختاری متصلب نیست، بلکه فرایندی مداوم از شدن است. در این نظریه فرهنگ چون نماد و نشانه تعبیر شده است. محور اندیشه مکتب کنش متقابل نمادین شیوه مشاهده و فهم درونی کنشگران فرهنگ است تا از نقطه‌نظر دارندگان آن فرهنگ، آفرینش و آشکار شدن فرهنگ را درک کنند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۳). شلدون استرایکر^۱ و پیتر بورک^۲ از جمله نظریه‌پردازان هویت در مکتب کنش متقابل نمادین هستند.

از نظر استرایکر، رفتار اجتماعی انسان با تعیین نمادین همه جنبه‌های محیط اعم از فیزیکی و اجتماعی سازمان‌دهی می‌شود. مهم‌ترین این تعیین‌ها، نمادها و معانی، مرتبط با موقعیت‌هایی هستند که افراد در ساختارهای اجتماعی اشغال می‌کنند. این موقعیت‌ها دارای انتظارات مشترک در مورد نحوه اجرای نقش‌های افراد و به‌طور کلی برای تطبیق خود با دیگران است. هنگامی که افراد موقعیت خود را تعیین می‌کنند، از خود توقع دارند که چگونه رفتار کنند و هنگامی که موقعیت دیگران را تعیین می‌کنند، از انتظاراتی پیروی می‌کنند که رفتارهای خاص این افراد را هدایت می‌کند. با این حال رفتارها کاملاً تعیین پذیر یا دیکته شده نیستند. درست است که مردم تقریباً همیشه از انتظارات مرتبط با مواضع آگاه هستند، اما با ارائه خود به دیگران، شکل و محتوای تعامل می‌تواند تغییر کند. مقدار چنین تغییری با نوع ساختار اجتماعی بزرگ‌تر که تعامل در آن اتفاق می‌افتد متفاوت خواهد بود. برخی از ساختارها باز و انعطاف‌پذیرند، درحالی که برخی دیگر بسته‌تر و کم انعطاف‌تر هستند. با این وجود، همه ساختارها محدودیت‌هایی را در مورد آنچه افراد هنگام انجام تعامل چهره به چهره انجام می‌دهند، تحمیل می‌کنند (ترنر، ۲۰۱۲). استرایکر معتقد است هویت‌ها بخشی از خود هستند و ارتباطی مابین خود و ساختار. به باور وی، هویت‌ها نمایش‌هایی هستند که افراد در رابطه با موقعیتشان در ساختار اجتماعی اجرا می‌کنند. این نمایش‌های ساختاری و موقعیتی در نزد استرایکر، در سلسله مراتبی از برجستگی قرار می‌گیرند. این برجستگی هویت‌ها سبب می‌شود که هویتی که در این سلسله‌مراتب در سطح بالاتری قرار گرفته است نسبت به هویتی که در سطح پایین‌تری قرار گرفته است بیشتر استفاده شود. استرایکر بر این باور است اگر محدودیت‌های ساختاری کم باشد یا ساختار گنگ و نامشخص باشد افراد می‌توانند هویت‌های چندگانه‌ای را برای خود اتخاذ کنند اما در مقابل اگر ساختار، محدودیت‌های فراوانی را بر کنشگران وارد سازد نوع و میزان برجستگی احتمالی هویت‌ها پیش‌بینی پذیر می‌شود و افراد معمولاً هویتی برجسته را برای خود برمی‌گزینند (ایمان و روحانی، ۱۳۹۲). احساسات از چندین طریق در این فرایند نقش دارند. اول، آن دسته از نقش‌ها که باعث ایجاد تأثیر مثبت و تقویت دیگران در یک شرایط می‌شوند، تعهد فرد را به یک هویت تقویت می‌کنند و آن را در سلسله‌مراتب اهمیت بالاتر می‌برند. از آنجایی که اشخاص این بازخورد مثبت را از دیگران دریافت می‌کنند، عزت‌نفس آنها افزایش می‌یابد که این باعث افزایش بیشتر تعهد به هویت و بالا رفتن آن در سلسله‌مراتب اهمیت می‌شود و شانس اینکه این هویت، عملکردهای بعدی نقش را شکل دهد افزایش می‌یابد. احساسات نشانگر کفایت در اجرای نقش‌ها هستند و به افراد می‌گویند که اجراهای آنها قابل قبول یا غیرقابل قبول است. فرد حرکات دیگران را می‌خواند تا ببیند آیا یک نقش‌آفرینی پذیرفته‌شده است در آن صورت احساسات مثبت را تجربه می‌کند و بیشتر به هویت ارائه‌شده در اجرای نقش متعهد می‌شود. از طرف دیگر اگر واکنش‌ها چندان مثبت نباشد فرد احساسات منفی از جمله عصبانیت از خود، شرم و گناه را تجربه می‌کند و برای بهبود عملکرد نقش خود تلاش می‌کند، در غیر این صورت تعهد به این هویت که در نقش ادعا می‌شود کمتر شده و در سلسله‌مراتب اهمیت پایین‌تر می‌رود و در نتیجه یک هویت متفاوت ایجاد می‌شود که می‌تواند در آن نقش مناسب‌تر باشد (ترنر، ۲۰۱۲، ص. ۳۳۶).

در تئوری کنترل هویت بورک، هویت‌ها مجموعه معانی هستند که افراد برای خود دارند و به‌وسیله آنها تعریف می‌کنند که کیستی آنها به‌عنوان اشخاص، دارندگان نقش‌ها (نقش‌پذیری) و اعضای گروه چه معنایی دارد. این معانی، آنچه که استاندارد هویت نامیده می‌شود را

تشکیل می‌دهند. استاندارد هویت به‌عنوان مرجعی عمل می‌کند که افراد درک خود را از معانی مربوط به خود در موقعیت تعاملی با یکدیگر مقایسه می‌کنند. وقتی برداشت‌ها با معانی در استاندارد مطابقت داشته باشد، مردم «بسیار خوب» عمل می‌کنند، هویت آنها مورد تأیید قرار می‌گیرد و به همان روال خود عمل می‌کنند. هیچ تغییری لازم نیست. با این حال، وقتی اختلالی ایجاد شود که وضعیت تعاملی و در نتیجه معانی موقعیتی درک شده را تغییر دهد تا آنها دیگر با معیارها مطابقت نداشته باشند، مردم به گونه‌ای عمل می‌کنند که با اختلال مقابله کرده و هماهنگی در معانی بین ادراک و استاندارد را احیا کنند. این فرایند تأیید خود است که در مرکز تئوری کنترل هویت نهفته است (بورک، ۲۰۰۴). فرایند تأیید که به احساسات مربوط می‌شود شامل سه جنبه مهم هویت است (بورک و استتس، ۲۰۰۹):

اول، استاندارد هویت (معیار هویت) است که شامل معانی مشخص‌کننده هویت است: منظور از شخص بودن، چیست. دوم: ورودی یا ادراکات معانی در موقعیت است که نشان می‌دهد چگونه شخص در موقعیتی که قرار گرفته هویتی که ادعا می‌کند را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. این ادراکات مبتنی بر ارزیابی بازتابی است. اینکه افراد فکر می‌کنند دیگران آنها را در این وضعیت چگونه ارزیابی می‌کنند.

سوم یک تابع مقایسه‌ای است که برای مقایسه معانی درک شده خود در موقعیت (ارزیابی بازتابی) و معانی خود تعریفی در استاندارد هویت عمل می‌کند.

فرایند ارزیابی بازتابی^۱ در درک پاسخ‌های احساسی افراد مهم است. هنگامی که از افراد خواسته می‌شود که به این فکر کنند که دیگران آنها را چگونه می‌بینند، نه تنها آنها را تشویق می‌کند که نشانه‌های دیگران را در موقعیت تفسیر کنند، بلکه آنها را تشویق می‌کند تا استاندارد هویت خود را بیان کنند تا بتوانند معانی ضمنی دیگران را با معانی در استاندارد هویت خود مقایسه کنند.

اساساً، معانی در استانداردهای هویت افراد به سطح هشجاری می‌رسند تا بتوانند ارزیابی کنند که آیا هویت آنها در وضعیت تأیید شده است یا نه (استتس و بورک، ۲۰۱۴). در تئوری هویت، اینکه افراد در یک شرایط احساس خوب یا بد کنند بستگی به میزان مطابقت بین چگونگی فکر کردن افراد در یک موقعیت و معانی استاندارد هویت آنها دارد. افزایش مطابقت یا تأیید هویت باعث ایجاد احساسات مثبت می‌شود و عدم مطابقت یا عدم تأیید هویت باعث ایجاد احساسات منفی می‌شود (بورک و استتس، ۲۰۰۹). از نظر بورک و استتس (۲۰۲۱) باید موقعیت افراد در ساختار اجتماعی و انتظارات فرهنگی که بر نحوه برخورد دیگران با آنها تأثیر می‌گذارد را در نظر بگیریم. ساختار ناعادلانه تأثیر نامطلوبی بر روابط با دیگران خواهد داشت و رفتارهای نامناسب موجب ضعیف شدن پیوندهای اجتماعی می‌گردد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام می‌گیرد. مطابق با جهت‌گیری فلسفی این مطالعه، از روش تحلیل تفسیری در تحلیل داده‌ها استفاده شده است. چنان‌که از نوشته‌های ون منن (۱۹۹۰) برداشت می‌شود، یکی از کاربردهای پژوهش‌های پدیدارشناسانه هرمنوتیک، بررسی تکامل زندگی و روش‌هایی است که یک زن می‌تواند جهان را به‌عنوان یک زن تجربه کند، پس برای درک اهمیت پداگوژیکی موقعیت‌ها نیاز به یک شیوه زبانی وجود دارد تا به انعکاس متنی فرایند پژوهش بپردازد که این امر از طریق هرمنوتیک یا تفسیر تجربه از طریق «متن» امکان‌پذیر است.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش چهار دانشجوی زن دوره دکتری در دانشگاه‌های دولتی هستند. این نمونه کوچک به دلیل نیاز به شرح تفسیری دقیق و امکان تعامل عمیق با هر مورد انتخاب شده است. در هنگام مصاحبه سه تن از این دانشجویان در رشته علوم انسانی و یک تن در علوم پایه مشغول به تحصیل بوده‌اند. مشخصات مشارکت‌کنندگان به شرح جدول شماره ۱ است:

جدول شماره ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نام مستعار	سن	وضعیت تأهل	وضعیت اشتغال
فاطمه	۳۴	متاهل	شاغل
سایه	۳۲	مجرد	شاغل
یغما	۳۷	متاهل	شاغل
آرتمیس	۳۶	متاهل، دارای یک فرزند	خانه‌دار

در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. پرسش اصلی از مشارکت‌کنندگان این بود که آیا تجربه‌ای در دانشگاه داشته‌اند که احساس کرده باشند جنسیت در آن تأثیر داشته و آیا این تجربه بر روی یادگیری آنان تأثیر داشته است؟ با توجه به شرایط زمانی انجام این پروژه که در زمان شیوع ویروس کرونا صورت گرفته، مصاحبه‌ها به صورت تلفنی و مراحل تکمیلی آن با استفاده از پیام‌رسان واتس‌آپ انجام گرفت. سپس مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و تبدیل به متن شد و متن نهایی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا مورد بازبینی قرار گیرد. بر اساس راهنمایی‌های ون منن، دو مرحله کلی برای تحلیل داده‌ها مد نظر قرار داده شد.

مرحله اول: کشف یا جداسازی تم‌ها (مضامین). در این بخش از رویکرد کلی یا معنایی برای کشف یا جداسازی تم‌ها استفاده گردید. در رویکرد خواندن کل گرایانه، متن را به‌عنوان یک کل در نظر می‌گیریم و این سؤال را مطرح می‌کنیم که کدام عبارت موجز می‌تواند معنای اساسی یا مفهوم اصلی متن را نشان دهد؟ سپس سعی می‌کنیم این معنا را از طریق تنظیم کردن چنین عباراتی بیان نماییم. به این ترتیب، داده‌های حاصل از گفت‌وگو با هریک از مشارکت‌کنندگان بارها توسط پژوهشگر بررسی و بازخوانی شد. سپس تجربه‌های مشابه در دسته‌بندی‌های اولیه قرار گرفت و با رویکرد کل‌نگرانه به متن مصاحبه‌ها، بازنگری‌های متعدد و با تحلیل تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، دو مضمون اصلی نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و نگاه جنسیت‌زده به دانشجو برای درک معنای تجربیات ارائه شدند.

مرحله دوم: بهره گرفتن از رویکرد تحلیلی تفسیری. در این رویکرد داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از نظریه‌های هویت تفسیر شدند. مرحله ۱ و ۲ از هم جدا نیستند و هم‌زمان که مضامین شناسایی شدند تفسیر و بحث پیرامون آن نیز ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مضامین اصلی حاصل از تحلیل داده‌ها با استفاده از نظریه‌های هویت تفسیر می‌شوند و بحث در خصوص هریک از مضامین ارائه می‌گردد. در این پژوهش، هدف از بررسی و تجزیه و تحلیل پیش‌زمینه‌های اجتماعی همچون جنسیت و موقعیت آنها در جامعه آکادمیک، استفاده از گفتمان انتقادی برای تولید دانش از تجارب و پدیده‌هایی است که بر روی عواطف و تفکر دانشجویان اثرگذار هستند. هر چهار دانشجوی زن شرکت‌کننده در پژوهش دارای تجاربی بودند که در آن به نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و همچنین نگاه جنسیت‌زده برخی استادان به دانشجو و اهمیت و تأثیر این نوع نگاه در زندگی‌شان اشاره کردند.

نگاه غیر جنسیتی استادان مرد

فاطمه دیدگاه غیر جنسیتی را در استاد فلسفه‌اش یافته است:

«من در کنار این استاد هیچ‌وقت احساس نکردم که یک زن هستم و دارم با یک مرد حرف می‌زنم. عمیق‌ترین چالش‌های ذهنی من را پاسخ می‌داد یا گوش می‌کرد و همراهی می‌کرد اما (با تأکید مجدد) احساس نمی‌کردم که من یک زن هستم. الان که دارم با تو درباره جنسیت صحبت می‌کنم توجه می‌کنم که یک مرد بود، ولی اون موقع هیچ‌وقت این حس را نداشتم. هر وقت در یک سقوط اساسی بیفتم، من به استاد به‌عنوان یک پایگاه تفکر و پشتوانه اندیشه نگاه می‌کنم که به او تکیه می‌کنم. من در حال سقوطم و او یک

ایستگاهی برای من قرار می‌ده و می‌گه فعلاً به این تکیه کن تا بتونم بعد مسیر خودم را پیدا کنم. من در کارهای علمیم از کم می‌گیرم، باهاش تماس می‌گیرم. شاید یک سال باهاش تماس نگیرم، چون مشکلی ندارم، ولی اگه مشکل داشته باشم باهاش تماس می‌گیرم و اونقدر صحبت می‌کنم تا شارژ گوشیم تمام میشه و مبحث را تمام می‌کنیم.»

در خصوص فاطمه دیدگاه غیر جنسیتی استاد مرد باعث ایجاد و یا تقویت حس اعتماد و ارتباط امن در فاطمه شده است، به گونه‌ای که علاوه بر نقش آکادمیک استاد، او را مرجع و راهنمایی برای حل چالش‌های ذهنی و هویتی خود می‌داند.

سایه: «من بیشتر با استاد راهنمای خودم در ارتباط بودم. من خودم احساسم اینه که استاد راهنمای من همیشه مهربون و پذیرنده بوده و نگاه جنسیتی نداشته. من خودم چیزی را یادم نمیداد، اما یکی از همکلاسی‌های پسر می‌گفت استاداها کارهای شما را بیشتر راه میندازن.»

سایه که استاد راهنمای خود را از دوره ارشد می‌شناسد و سال‌ها دانشجوی او بوده است، هیچ‌گاه دیدگاه جنسیتی را در استاد خود ملاحظه نکرده؛ اما نکته قابل توجه، دیدگاه همکلاسی او در خصوص بی‌توجهی استادان مرد به دانشجویان هم‌جنس است. سایه در این باره توضیح می‌دهد: «شناخت ۷ ساله‌ای که از استادم دارم این‌جور نیست و همچنین تیبی نیست. من موافق صحبت‌های همکلاسی‌ام نیستم، چون دیده‌ام که برای دانشجویهای پسر و مقاله‌هاشان وقت می‌گذارد. ممکنه اون دانشجوی تصور خودش نسبت به خودش این‌جوری باشه و ممکنه که داره فرافکنی میکنه.»

یغما: «من استاد خانم کم داشتم. استادان آقا نگاه منعطف‌تر به من داشتن. وقتی باهام آشنا می‌شدن و متوجه حساسیت‌ها میشدن حساسیت‌های خاص که در آقایون نباشه، باعث میشه در رفتارهاشون محتاط‌تر برخورد کنن که تو ناراحت نشی... شاید دانشجویان پسر خودشون این احساس نیاز رو نداشته باشن... استادان من خیلی صبور هستن خیلی سکوت می‌کنن. من دیدم که آقایون هم میتونن مهربون و همراه باشن باهاش. وقتی از بالا رفتن فشارخونم صحبت می‌کنم یا متوجه میشن که دلگیرم سعی می‌کنن که برطرفشون کنن و حس همدلی به آدم میدن.»

روایت یغما در خصوص استادان دوره دکتری او است که به نظر می‌رسد در این دوره تجربیات متفاوتی در برخورد با استادان مرد داشته و رفتار آنان فراتر از استانداردهایی است که قبلاً در ذهن یغما شکل گرفته و به همین دلیل احساسات مثبت‌تری را تجربه می‌کند. آرتمیس در ابتدای ترم یک دوره دکتری متوجه می‌شود که باردار است و تصمیم می‌گیرد که از مرخصی تحصیلی استفاده کند اما به واسطه همکاری استاد مرد با آرتمیس و درک شرایطی که در آن قرار گرفته و همچنین باور استاد به توانایی‌های او، این امکان فراهم می‌شود تا آرتمیس بتواند ترم تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارد:

«... من تماس گرفتم با مدیر گروه (که بعد استاد راهنمام هم شد) و شرایطم رو گفتم. استاد گفت وقتی یک دانشجویی خودش با این شرایطش می‌خواد درس بخونه و ادامه تحصیل بده و خودش موافقه، من نمی‌تونم مانع پیشرفت دانشجوییم بشوم و بگویم نمی‌توانی ادامه بدهی. احساس خیلی خوبی بهم دست داد من خیلی خوشحال شدم از اینکه یک استادی دارم می‌بینم که درکش اینقدر بالاست. با اینکه آقاست، ولی انقدر درک می‌کنه و تصمیم گرفتم همون استاد را به عنوان استاد راهنمام پیشنهاد بدهم.»

نگرش و رفتار استاد مرد نسبت به شرایط آرتمیس و کمک به او برای ادامه ترم تحصیلی، مطابق با استانداردهای مورد انتظار آرتمیس بوده و از آنجا که تایید هویت خود به عنوان یک دانشجوی توانمند را از استاد دریافت کرده است احساسات مثبت را تجربه می‌کند. بروز این احساسات مثبت چنانکه استرایکر می‌گوید سبب افزایش تعهد آرتمیس به هویت دانشجویی خود و بالا رفتن جایگاه این هویت در سلسله مراتب اهمیت می‌شود که عملکردهای بعدی آرتمیس در نقش دانشجو را شکل می‌دهد.

نگاه جنسیت‌زده به دانشجو

این پژوهش نشان داد که زنان دانشجو هنوز با کلیشه‌های جنسیتی روبه‌رو هستند و با آن مقابله می‌کنند. فاطمه به‌طور قوی به نگاه جنسیت‌زده برخی استادان مرد و تلاش‌هایش برای برداشتن این نوع نگاه از روی خود در تجاربتش اشاره کرده است. یغما و آرتمیس نیز به‌طور ضمنی تحت تأثیر این نوع نگاه از سوی استادان زن بوده‌اند.

فاطمه تجربه‌ای در خصوص یکی از استادان مرد را بازگو کرد که به دانشجویان دختر احترام لازم را نمی‌گذاشت و با آنها هم‌کلام نمی‌شد:

«من در دوره کارشناسی ارشد همیشه ریاضیم خوب بود. در بدو ورود یک استاد داشتیم که خیلی خشک بود و از زنان خوشش نمی‌ومد و با آقایون صمیمی بود و من حس می‌کردم که خانم‌ها برایش نقطه خطر هستن چون خانمش را به‌سختی به دست آورده بود و همیشه سعی می‌کرد خودش را از خانم‌ها دور نگه داره. با دانشجویان دختر در کمترین کلام صحبت می‌کرد. توضیح نمی‌داد و جواب سؤال را به یک پسر توضیح می‌داد. من همیشه با خودم می‌گفتم تو با این سطح از تفکر و با عشقی که به همسرت داری چطور نمی‌تونی زن را به‌عنوان انسان ببینی، درحالی‌که یک انسان عاشق این تفکر برایش راحت‌تره که دیگران را با چشم جنسیت نگاه نکنه.»

بر اساس نظریه هویت بورک، وقتی اختلالی ایجاد شود که وضعیت تعاملی و در نتیجه معانی موقعیتی درک شده را تغییر دهد تا آنها دیگر با استانداردهای اشخاص مطابقت نداشته باشند، مردم به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که با اختلال مقابله کرده و هماهنگی در معانی بین ادراک و استاندارد را احیا کنند. در تجربه زیسته فاطمه، نگاه جنسیت‌زده استاد باعث بروز اختلال و عدم تطابق معانی موقعیتی درک شده با استانداردهای فاطمه می‌شود. احساسات فاطمه جریحه‌دار می‌شود و درصدد مقابله با این اختلال برمی‌آید تا تأیید استاد و درواقع تأیید هویت خود را از استاد دریافت کند:

«بر اساس فعالیت‌های من در کلاس کم‌کم این استاد احساس کرد که من هم از آمار و ریاضی سر در میارم. یک‌بار که دفترش رفته بودم این آدمی که به خانم‌ها احترام نمی‌گذاشت جلوی پای من بلند شد. دفعه‌های بعد هم بلند می‌شد، درحالی‌که میدونم دوست نداشت. من اون احترام رو ازش خریدم، ولی رفتارهای دیگه همون‌طور بود.»

فاطمه به تجربه دیگری هم اشاره می‌کند که در جریان یک تحقیق کلاسی ممکن بود با موقعیت سختی روبه‌رو شده و دچار مشکل شود و استاد به او توصیه کرده بود که تو یک زن هستی و بهتر است وارد هر موقعیتی نشوی. او به این حرف گوش نمی‌دهد، با اینکه می‌داند دیگران می‌خواهند از او مراقبت کنند، اما می‌گوید: «من یک انسانم و اگر قرار به سختی کشیدن باشد فرقی نمی‌کند زن باشم یا مرد.» فاطمه به این نکته اشاره می‌کند که: «وقتی از دید مراقبت و حتی مثبت هم به جنسیت من نگاه شود، اذیت می‌شوم. ما زن هستیم و زن بودن ما خوبه، اما در محیط آکادمیک دوست دارم که فراتر از زن دیده شوم.»

فاطمه برای مقابله با محدودیت‌های ساختارهای دانشگاهی که منبع قدرت و تبعیض هستند، رویکرد جنسیتی را به چالش می‌کشد و حتی درجایی که این رویکرد می‌تواند در جهت رفاه او به کار گرفته شود و از دید اجتماعی طبیعی تلقی شود، آن را فاقد ارزش می‌داند و خواستار دیدگاهی و رای جنسیت در مورد خود است.

یغما و آرتمیس از تجربه حمایت نشدن خود توسط استاد زن صحبت می‌کنند. آرتمیس از تجربه‌اش در خصوص چگونگی برخورد یکی از استادان [زن] با موضوع بارداری او و نوع واکنش خودش می‌گوید:

«آن استاد همش می‌گفت تو می‌افتی، تو باید درس را حذف کنی. همش انرژی منفی به من می‌داد. من اتفاقاً زمانی که کسی بهم انرژی منفی میده و می‌خواد من را از هدفم منصرف کنه خودم احساس می‌کنم که برعکس انگیزه و انرژی بیشتری پیدا می‌کنم. نمی‌دونم چرا اینقدر اصرار داشت. حتی یک‌بار بعد از کلاس به من گفت بیا صحبت کنیم و باز به من گفت برو درس را حذف کن، تو می‌افتی. مرخصی بگیر، نمی‌تونی از پشش بریایی. اتفاقاً من خیلی تلاشم را بیشتر کردم و سعی کردم اون درس را بخونم و خودم را برسونم و با نمره خوب پاس کنم. با اینکه وقتم کم بود، ولی خدا بهم کمک کرد.»

آرتمیس از استاد زن انتظار نداشته که با وجود داشتن تجربه مشترک بارداری، شرایط او را درک نکند و حمایتی از او انجام ندهد، اما یک استاد مرد بدون داشتن چنین تجربه مشترکی، شرایط او را درک کند، با او در این زمینه همکاری کند و فرصت‌های لازم برای آموزش و یادگیری را در اختیار او قرار دهد. در حالی که آرتمیس از هم‌جنس خود انتظار حمایت و درک بیشتری دارد، این حمایت را از استاد مرد دریافت می‌کند. استادی که به گفته آرتمیس، به دلایل تجارب زیسته خود در دوران دانشجویی تصمیم گرفته که با دانشجویان خود به گونه‌ای دیگر رفتار کند. آرتمیس از اینکه درک شده و همچنین استاد به خواست و توانایی او اهمیت می‌دهد خوشحال است. همین ارتباط عاطفی کوتاه سبب می‌شود که آرتمیس تصمیم بگیرد تا این استاد مرد را به عنوان استاد راهنمای رساله خود انتخاب کند. او خود را مدیون درک بالای استاد راهنمایش می‌داند. برای آرتمیس این تجربه غیر جنسیتی است، هر چند که در ابتدا به دلیل تجربه بین‌الذنهانی زنان از بارداری و زایمان، انتظارات بیشتری از استاد خود داشته است، اما در ادامه و پس از مواجه شدن با استاد مرد و درک این واقعیت که علیرغم عدم تجربه بین‌الذنهانی از سوی او مورد حمایت قرار گرفته، نظرش را نسبت به جنسیت پذیری تجربه‌اش تغییر می‌دهد و دیدگاه انسانی‌تری را ارائه می‌دهد:

«به این نتیجه رسیدم که درک آدم‌ها از همدیگر به وجود خودشون و واقعیت درونی خودشون برمی‌گرده. اینکه اون خانوم خودش تجربه زایمان را داشته اما اون آقا اصلاً نمیتونه همچین تجربه‌ای رو داشته باشه باعث درک نمیشه. درک آدم‌ها به جنسیتشون بستگی نداره»

در خصوص شرایط آرتمیس، آن مراقبت و غمخواری که در محیط آموزشی از سوی استاد زن انتظار می‌رفت صورت نگرفت. رفتار استاد زن، پایین‌تر از حد استانداردهای هویتی آرتمیس بوده است که موجب شده او احساسات منفی را تجربه کند؛ اما این احساسات به آرتمیس انگیزه می‌دهد تا رفتار و نگرش متفاوتی در پیش گیرد که مطابقت بهتری با استاندارد هویت او دارد. به این ترتیب آرتمیس تصمیم می‌گیرد تا با تلاش بیشتر بتواند واحد درسی خود را با موفقیت پشت سر بگذارد که در نهایت نیز همین نتیجه حاصل می‌شود. زنان مشارکت‌کننده در پژوهش خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۹۸ب) نیز به این نکته اشاره کرده‌اند که از حمایت استادان مرد در زمان بارداری برخوردار بوده‌اند و حتی در مواقعی درک و حمایت استادان مرد از استادان زن بیشتر نیز بوده که موجب خرسندی و دلگرمی آنان در ادامه تحصیل شده است.

یغما نیز از تجربه خودش در خصوص عدم حمایت توسط استاد زن می‌گوید:

«در دوره ارشد یک استاد خانم داشتم که شاگرد مستقیمش نبودم و منو مدام تشویق می‌کرد و من انتظار داشتم به من پیشنهاد تدریس در دانشگاه بده و یا حداقل با درخواست تدریس موافقت کنه؛ اما نه تنها پنهان کاری و دورویی کرد، بلکه مخالفت‌ها را به استادان دیگر و گروه نسبت داد. همین باعث شد فکر کنم چقدر خوب که من استاد خانم نداشتم.»

از تجارب یغما و آرتمیس می‌توان برداشت کرد که ضعف عملکرد استادان زن در ارتباط با حمایت از زنان دانشجو ممکن است ناشی از رویکرد اقتدارگرایانه زنان در محیط پدرسالارانه دانشگاه و همچنین قرار گرفتن در یک جو رقابتی با دانشجو باشد که موجب پشتیبانی نکردن از مشارکت‌کنندگان شده است؛ به طوری که استادان زن در این پژوهش نتوانسته‌اند به شکل یک الگوی هویتی برای دانشجویان زن ظاهر شوند.

در بین مشارکت‌کنندگان، تنها سایه هیچ‌گونه اشاره مستقیم یا ضمنی به نگاه جنسیت‌زده استادان و به‌ویژه استادان زن نداشته است. هر چند او نیز تحت تأثیر منفی برخی رفتارهای استادان زن قرار گرفته است، اما آن را وابسته به جنسیت نمی‌داند، بلکه مشکلات را ناشی از تمایل استادان به تابع بودن دانشجویان می‌داند. سایه به این مورد اشاره می‌کند که از یکی از استادان خانم سؤال پرسیده که دانشجویان دکتری بر چه اساسی انتخاب می‌شوند و جواب شنیده ما دانشجویانی را انتخاب می‌کنیم که ما را اذیت نکنند؛ و از این جواب حس بسیار بدی به او دست داده و با خود فکر کرده که استادان خودخواه هستند. سایه همچنین درباره جذب دانشجویان استعداد درخشانی صحبت می‌کند که در بحث‌های کلاسی تعامل و مشارکت نمی‌کنند و خروجی خاصی ندارند. تابع هستند و این

شامل دانشجویان پسر هم بوده. او می‌گوید که بحث اصلی بر سر کار کردن دانشجو برای استاد است، وگرنه نگاه جنسیتی وجود ندارد.

بر اساس نظریه استرایکر، هنگامی که افراد موقعیت خود را تعیین می‌کنند، از خود توقع دارند که چگونه رفتار کنند و هنگامی که موقعیت دیگران را تعیین می‌کنند، از انتظاراتی پیروی می‌کنند که رفتارهای خاص این افراد را هدایت می‌کند.

در موقعیت استاد-دانشجو، سایه دیگر نمی‌خواهد که همانند دیگر دانشجویان تابع و مطیع باشد و انتظارات استادانش را برآورده سازد. او میزان مطیع بودن دانشجویان را عاملی برای رفتارهای تبعیض‌آمیز استادان می‌داند. تا قبل از این او هم همانند دیگر دانشجویان رفتارش را بر اساس توقعات استادان تنظیم می‌کرده و به دنبال کسب رضایت و گرفتن تأیید از آنها بوده؛ اما پس از سفر معنوی‌اش در یافتن هویت خود و شرکت در کلاس‌های عزت نفس، او دیگر به دنبال رضایتمندی خود است، نه رضایتمندی استاد به‌عنوان آن دیگری و از آنجا که استانداردهایش تغییر کرده از اینکه دیگر تابع نیست احساس خوب و مثبتی دارد که نشان‌دهنده افزایش مطابقت استانداردها با هویتش است. سایه می‌گوید:

«این نظام تفکری در تجربه زیسته ما روی عاطفه ما هم تأثیر می‌گذارد. ما دانشجویها از نظر عزت نفس و احساسات محکم نیستیم. یونگ می‌گوید رابطه اعتماد به نفس با عزت نفس، رابطه اسکلت آهنی ساختمان با آجرهاست. ما دانشجویان اسکلت آهنی نداریم. خوب و بد بودن ما بستگی به میزان تبعیت ما دارد...»

اما دیدگاه فاطمه در خصوص استادان زن متفاوت از سایر مشارکت‌کنندگان است. او ضمن اشاره به اینکه در دوره‌های قبلی تحصیلش استاد زن نداشته و یا به‌صورت بسیار محدود از کلاس استادان زن بهره برده می‌گوید:

«استادهای زن در دوره دکتری را خیلی دوست داشتم به‌ویژه یکی از استادان که بسیار جدی و بسیار باعاطفه بود و همیشه یادش می‌کنم و دلم می‌خواهد ببینمش و بغلش کنم. چند بار کارم بهش افتاد. با اینکه ارتباطی به او نداشت تمام تلاشش را کرد که مشکلم برطرف بشه و از دانشجویهاش یاد کرد و در حافظه‌اش باقی مونده بودن.»

فاطمه در این هنگام مقایسه‌ای بین سه استاد زن دانشگاه محل تحصیل خود انجام می‌دهد. دو نفر از این استادان مورد علاقه او هستند که درباره آنها می‌گوید:

«او عاطفه کوتاه و عمیق داشت نسبت به هر دانشجو و استاد دیگر عاطفه گسترده و کم‌عمق داشت مثل یک رودخانه کم‌عمق. البته نسبت به آن استاد دیگر [نفر سوم] احساس خوبی نداشتم هرچند که در ظاهر دنیامون شبیه هم بود، ولی در باطن خیلی متفاوت بود.» روایت فاطمه نیاز به احساس صمیمیت در تعاملات اجتماعی دانشگاهی در راستای ساخت و بازسازی هویت عاطفی‌اش را نشان می‌دهد. در برنامه‌های درسی آموزش عالی، صمیمیت جایگاه چندانی ندارد. صمیمیتی که پیامدهای منفی یا مثبت آن مشخص نیست. فاطمه نیاز به ایجاد ارتباط و احساس صمیمیتش با استادان زن را از طریق در آغوش گرفتن آنها ابراز می‌کند. این نکته می‌تواند نیاز به حضور بیشتر استادان زن در آموزش عالی را نیز یادآور شود.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این مطالعه، شناخت تجاربی است که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارند تا به این طریق بتوان درک عمیق‌تری از زن بودن در جهان به‌دست آورد. این زنان به دنبال تعالی بخشی به جایگاه زن و خواستار نگاه انسانی به جنسیتشان هستند. زنان مشارکت‌کننده در این پژوهش در تلاش برای توسعه آگاهی‌های انتقادی و فراتر رفتن از ساختارهای بسته دانشگاهی و در کشمکش برای ساخت معنا در این جهان پیچیده و متناقض به‌منظور ساخت و بازسازی هویت عاطفی خویش هستند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و نگاه جنسیت‌زده به دانشجوی، مضامین به‌دست آمده از تجربیات زیسته مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر است. روایت خودآگاهانه این زنان از تجربیاتشان در خصوص جنسیت نشان می‌دهد که آنها به وجود نگاه برابری جنسیتی در استادان خود اهمیت می‌دهند و به تأثیر این نوع نگاه در هویت خود می‌اندیشند. در سطوح بالاتر تفکر، آنها علاقه‌مندند که هم خود و هم استادانشان دارای نگاه غیر جنسیتی باشند. بر اساس نظریه هویت بورک، وقتی برداشته‌ها با معانی در استاندارد مطابقت داشته باشد، مردم «بسیار خوب» عمل می‌کنند، هویت آنها مورد تأیید قرار می‌گیرد و به همان روال خود عمل می‌کنند. هرچه تفاوت بین ارزیابی‌های بازتابی و استاندارد هویت مثبت‌تر باشد، افراد احساس بهتری خواهند داشت. در تجارب زیسته دانشجویان مشارکت‌کننده، رد طبقه‌بندی‌های اجتماعی همچون جنسیت و کنار گذاشتن کلیشه‌ها و کهن‌الگوهای که در خدمت تخریب هویت و عاطفه هستند توسط استاد مرد، رفتاری مطابق با استانداردهای این زنان است. این مطابقت یا تأیید هویت باعث ایجاد احساسات مثبت، شکل‌گیری و بهبود عملکردهای بعدی آنان می‌شود. همان‌گونه که کالدول و رشیدجمالی (۲۰۲۳) بیان کرده‌اند ارزش‌های هر فرد محصول فرعی باورهای اصلی او است. این باورها پیامدهای عمیقی بر فرضیات هر فرد در مورد روابط با دیگران، وظایف و مسئولیت‌های محوله و اهمیت خود فرد دارند. توانایی رشد، محصول جانبی تعریف سازنده این ارزش‌ها و ترکیب آنها به شیوه‌های مثبت در تصمیمات روزانه‌ای است که هر فرد می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش آرونا پلاسیوس و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهد دانشجویان درک می‌کنند که کدام استادان انتظاراتشان از جنسیت را بهتر برآورده می‌کنند. آنان ممکن است استادان خود را در برابر رفتارهای مبتنی بر جنسیت مسئول بدانند و حتی منتقد استادانی باشند که این انتظارات را نقض می‌کنند.

در این پژوهش به‌نظر می‌رسد استادان زن انتظارات مربوط به نقش‌های جنسیتی خود همچون غمخواری و مراقبت، راهنمایی و حمایت عاطفی و درک شرایط زنان دانشجوی را به‌درستی ایفا نکرده‌اند. این مورد در تجارب یغما و آرتیس به‌طور واضح نمود پیدا کرده است که علت آن می‌تواند مربوط به بهره‌بردن استادان زن از «فراروایت اقتدار» باشد. از آنجاکه ساختار توزیع قدرت در سطح آموزش عالی به‌گونه‌ای است که قدرت همچنان در دست مردان باقی مانده است، استفاده از رویکرد اقتدارگرایانه در رفتار و گفتار خود و در نتیجه فراموشی و قطع ارتباط با گذشته و تجارب زیسته خود به‌عنوان یک دانشجوی زن و یا به تعبیر جوانه‌پاگانو^۱ «انکار» این تجارب (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰)، راهکاری برای استادان زن جهت حضور و دوام آوردن در این هژمونی مردانه است و به‌این‌ترتیب آنان ارتباط ضعیف‌تری را با دانشجویان (زن) نسبت به استادان مرد برقرار می‌کنند؛ اما آن‌چنان‌که از تجارب فاطمه مشخص شد هنگامی که «فراروایت اقتدار»، کم‌رنگ و نقش حمایتی از دانشجوی پررنگ می‌شود ارتباط برقرار شده نیز قوی و مؤثر است و در این صورت، نیاز به احساس صمیمیت در تعاملات اجتماعی دانشگاهی در راستای ساخت و بازسازی هویت عاطفی دانشجویان زن نیز می‌تواند تا حدی مرتفع گردد. این نتیجه همسو با نتیجه پژوهش خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۹۸b) است که عدم ارائه حمایت مناسب از دانشجویان زن (از جمله دانشجویان باردار) از سوی استادان زن را مرتبط با حضور زنان در دنیای مردانه دانشگاه و پیروی از ویژگی‌ها و کلیشه‌های منتسب به مردان می‌دانند. آنها همچنین حمایت استادان مرد از دانشجویان باردار را ناشی از به رسمیت شناختن سوژگی همسری و مادری در دنیای مردانه می‌دانند که در تعارض با موقعیت سوژگی دانشجوی دکتری قرار گرفته و نیاز به حمایت مردان دارد. به اعتقاد استتس و همکاران (۲۰۲۳) از آنجا که زنان مسئولیت بیشتری را در قبال فضای خصوصی و فضای خانه بر عهده می‌گیرند، نمایش مراقبت، حساسیت و صمیمیت نشانه ویژگی‌های مشترک است. وقتی زنان در نیروی کار شرکت می‌کنند، مشاغل خدماتی، آموزشی، مراقبت‌های بهداشتی و کیفیت‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند. از آنجایی که مردان مسئولیت بیشتری در قبال عموم دارند، حوزه کاری، نمایش قدرت، تسلط و اعتماد به نفس نشان‌دهنده قدرت و شایستگی آنان است. کلیشه‌های جنسیتی به‌عنوان انتظارات هنجاری عمل می‌کنند که اگر افراد برخلاف آنها رفتار کنند، اغلب منجر به واکنش‌های اجتماعی می‌شوند.

آنچنان که از یافته‌های این پژوهش برداشت می‌شود، دانشجویان زن مشارکت‌کننده در این پژوهش از متورینگ بین جنسیتی، بیشتر از استاد هم‌جنس خود بهره برده‌اند که از دلایل آن می‌توان به کمبود استادان زن در دانشگاه و همچنین احتمال وجود فرهنگ برابری جنسیتی در دانشگاه‌های محل تحصیل دوره دکتری این دانشجویان اشاره کرد. همان‌طور که تجربه زیسته فاطمه نشان می‌دهد که ساختار فرهنگی دانشگاه‌های محل تحصیل او در دوره ارشد و کارشناسی متفاوت از دوره دکتری او بوده است. نیاز به پژوهش‌های بیشتر در این زمینه محسوس است. این نتیجه همسو با پژوهش لیندال، کولیاندرو و دنل (۲۰۲۰) است که نشان دادند دانشجویان دوره دکتری تمایل بیشتری به تولید و انتشار تألیفات مشترک با استاد راهنمای مرد دارند و داشتن جنسیت یکسان تأثیری در این باره ندارد. آنها همخوان نبودن نتایج پژوهش خود با تحقیقات پیشین را به اختلاف برابری جنسیتی بین کشورها و فرهنگ‌های جنسیتی در مؤسسات آموزش عالی مرتبط دانسته‌اند.

حضور کم‌رنگ استادان زن در دانشگاه‌ها نیز یافته دیگری است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کرده‌اند. با توجه به اینکه مشارکت‌کنندگان این پژوهش در مقاطع مختلف، در رشته‌ها و گرایش‌های متفاوتی تحصیل کرده‌اند همگی به کمبود استادان زن در دانشگاه‌ها اذعان داشته‌اند. «هرچند که ضرورتاً وجود زنان در ساختار دانشگاه‌ها توجه بیشتر به جنسیت را به دنبال ندارد، اما باید به تبعیض‌های درون این ساختار نیز توجه داشت. در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی هنوز مردان در کمیته‌ها و شوراهای تصمیم‌گیری در اکثریت هستند. در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری نیز تعداد استادان مرد بسیار بیشتر از زنان است» (اعزازی، ۱۳۸۷).

تقابل طبقه‌بندی‌های اجتماعی مثل نژاد، طبقه و جنسیت، منابع قدرت هستند. حضور این نوع دیدگاه‌ها در محیط آکادمیک حتی به صورت پنهان، نباید موجب مشروعیت بخشیدن به آنها شود، چراکه می‌تواند عدم تعادلی در عواطف ایجاد کند در نهایت منجر به «ترومای هویتی» در دانشجو شود. از خودبیگانگی، خجالت کشیدن از طبقه اجتماعی خود، ضعف اعتماد به نفس و کمبود عزت‌نفس از نتایج این تجارب آسیب‌زننده هستند. در خصوص پیشنهاد‌های حاصل از یافته‌های این پژوهش می‌توان به ارتقای فرهنگ برابری جنسیتی در دانشگاه‌ها و پرهیز از رواج انواع دیدگاه‌های طبقاتی در بین مسئولان، استادان و کارکنان دانشگاه، ایجاد محیط منعطف، امن و متکثر برای دانشجویان و به‌ویژه زنان، جهت پیشگیری از آسیب‌های عاطفی و هویتی و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای دانشجویان جهت انجام ارزیابی‌های مناسب از مسئولان، استادان و کارکنان به لحاظ رعایت موارد یادشده، اشاره کرد که امید است مورد توجه مسئولان مؤسسات آموزش عالی قرار گیرد. بررسی نقش فرهنگ دانشگاهی در انواع طبقه‌بندی‌های اجتماعی و تأثیر آن بر هویت عاطفی دانشجویان و بررسی مقایسه‌ای بین تجربیات مرتبط با هویت عاطفی دانشجویان به تفکیک جنسیت از جمله پیشنهاد‌های پژوهشگر برای دیگر پژوهشگران در این زمینه است.

References

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.
- Anwari, Mohammad Reza. (2011). A review of symbolic interaction theory. *Marifat*, Vol. 20 (8), 153-171 (Text in Persian)
- Arrona-Palacios, Arturo et al. (2020). Does professors' gender impact how students evaluate their teaching and the recommendations for the best professor? *Heliyon*, 6(10) <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05313>
- Azadarmaki, Taghi. (2014). *Cultural Sociology*. Tehran, Publisher: Nashre Elm (Text in Persian)
- Azzazi, Shahla. (2006). The need to use a gender approach in research. *Quarterly Journal of Education*, Volume 22(3) (Text in Persian)
- Bahonar, Nasser; Jafari Kizqan, Tahereh. (2010). Television and its implications for Iranian cultural identity. *Iranian Cultural Research*, Volume 3(4) <https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.12.006> (Text in Persian)
- Burke, Peter & Stets, Jan. (2021). *The Microsociology of Self and Identity*. In Seth Abrutyn, Kevin McCaffree (EDS), *Theoretical Sociology: The Future of a Disciplinary Foundation*. Routledge DOI: 10.4324/9781003141372-18
- Burke, Peter J., Stets, Jan E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Burke, Peter J. (2004). Extending Identity Control Theory: Insights from Classifier Systems. *Sociological Theory*, 22 (4), 574-594. DOI: [10.1111/j.0735-2751.2004.00234.x](https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00234.x)
- Caldwell, Cam., Rachid Jamali, Dima. (2023). Thriving in a Challenging World -Identity, Self-Regard, and Humility. *Business and Management Research*, 12(3):3-12 DOI: 10.5430/bmr.v12n3p5

- Fathi Vajargah, Kourosh. (2021). *Curriculum Identities: An introduction to contemporary theories of curriculum professors*. Shahid Beheshti University: 4 edition (Text in Persian)
- Fausto-Sterling, Anne. (2019). Gender /Sex, Sexual Orientation, and Identity Are in the Body: How Did They Get There?. *The Journal of Sex Research*. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883>
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociology*. Translated by Hassan Chavoshian, (Text in Persian). Publisher: Nashre Ney. (Original work published 1986).
- Iman, Mohammad Taqi; Rouhani, Ali. (2013). Investigating the Relationship between National Identity and Social Capital (Case Study: Shiraz University Students). *Shushtar Social Sciences*. Vol.7 (3) (Text in Persian)
- Jarvis, Peter. (2005). *The Existential Nature of Human Learning: Toward a Philosophical Understanding of Learning*. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/45>
- Jarvis, Peter., Parker, Stella. (2006). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge: 1 edition.
- Jenkins, Richard. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Josselson, Ruthellen. (1996). *Revising herself: the story of women's identity from college to midlife*. New York: Oxford University Press.
- Khalife Soltani, S., Fathi Vajargah, K., Fazeli, N., Arefi, M., Mehran, G. (2020 a). Women Doctoral Students' Lived Experience of Gender in the Field of Education. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, Vol.14 (7); 29-52 (Text in Persian)
- Khalifeh Soltani, S., Kourosh Fathi Vajargah, Nematallah Fazeli, Mahboubeh Arefi, Golnar Mehran (2020 b). *Women Doctoral Students' Lived Experiences of Gender in Curriculum in Higher Education at the University of Shahid Beheshti*. Doctor of Philosophy Dissertation. Faculty of Education and Psychology. Shahid Beheshti University (Text in Persian)
- Kianpour, Massoud; Aghababaei, Ehsan. (2018). *Sociology of Emotions*. Publisher: University of Isfahan (Text in Persian)
- Knoblauch, Hubert. (2011). *Wissenssoziologie* (in German). Translator: Keramatullah Raskh. Publisher: Nashre Ney. (Text in Persian)
- Lindahl, Jonas., Colliander, Cristian & Danell, Rickard. (2020). The importance of collaboration and supervisor behaviour for gender differences in doctoral student performance and early career development. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1861596>
- Lips, Hilary M. (2014). *New Psychology of Women: Gender, Culture, and Ethnicity*. Translated by Fatemeh Bagherian (Text in Persian). Publisher: Shahid Beheshti University. (Original work published 2010)
- Liu Baergen, P. (2018). *Theorizing as Poetic Dwelling: An Intellectual Link Between Ted Aoki and Martin Heidegger* in Hasebe-Ludt, E., & Leggo, C., (Eds), Canadian Curriculum Studies: A Métissage of Inspiration/Imagination/Interconnection, pp. 141-150
- Magrini, James M. (2015) Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis, *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. DOI:10.1080/00220272.2014.1002113
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M, Leary & J, Tangney (EDS), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80). Sage Publications, Inc
- Stets, J.E., Kushida, M., Fares, P., Whitham, M.M. (2023). Exploring Current Gender Meanings: Creating a New Gender Identity Scale. In: Stets, J.E., Reichelmann, A.V., Kiecolt, K.J. (eds) *Advancing Identity Theory, Measurement, and Research*. *Frontiers in Sociology and Social Research*, vol 10. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32986-9_5
- Stets, Jan. (2015). Understanding the Moral Person: Identity, Behavior, and Emotion. *Topoi*, 34(2), 441-452 <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9233-4>
- Stets, Jan E., Burke, Peter J. (2014). Emotions and Identity Nonverification. *Social Psychology Quarterly*, 77(4), 387-410 <https://doi.org/10.1177/0190272514533708>
- Turner, Jonathan H. (2012). *Contemporary Sociological Theory*, chapter16, pp.332-336. Sage Publications.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Aithouse Press.

