



*Original Research*

## The Application of Concepts and Teachings of Course Units of Women's Study in Student's Lived Experience

Sedighe Heidari Majd\*<sup>1</sup>  Khadijeh Barzegar<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> PhD. Student of women's studies, women's rights in Islam Department of Women's Studies Faculty of Humanities Tarbiat Modares University, Tehran, Iran (Corresponding Author) [dhuha.majd.1987@gmail.com](mailto:dhuha.majd.1987@gmail.com)

<sup>2</sup> Assistant Professor at University of Religions and Denominations, Faculty of Women and Family Studies, Department of Women's Law in Islam, Qom, Iran.

### Background and Purpose

Academically, the interdisciplinary discipline of women's studies originated in the West within the domains of sociology and the social sciences. This critical approach is supported by the historical development of sociology in the West, which suggests that "male dominance has cast such a shadow over sociology that ignoring women in it is not a superficial flaw, but rather a male vision ingrained in its structure. From the very beginning, focusing on men has relegated women to a marginal position" (Abbott & Wallace, 2010). Despite the impact of political feminism on the discipline of women's studies, Western universities offer an opportunity for students to examine the status, experiences, and participation of women in society in the past and present through the lens of women's studies as an interdisciplinary humanities field that equips learners with the necessary reasoning and methodological skills for conducting research and prepares them for systematic thinking (Center for Women's Participation Affairs, 2001).

Interdisciplinary activities in practice and work process also encounter certain challenges and difficulties, primarily organizational and methodical (Khorsandi, 2009). "The significant challenge faced by women's studies in Iran is the conflict between the goals and concepts of feminism and the cultural and religious traditions of the country. This has resulted in women's studies being seen as a subversive and rebellious field in Iran." (Towhidi, 2015). In Iran, the field of women's studies was established due to the influence of two significant currents. In the seventies, there was a noticeable influence of feminism on journalistic activities (Patai et al.,



2010). The second movement is connected to the government of the era, specifically the reformist government. One of their first actions was creating the Presidential Office of Women's Affairs. Eventually, they drafted the declaration of women's rights and duties in the Islamic Republic of Iran (Sarmadi, 2017).

The evaluation of women's studies field in Iran highlights the importance of various actors, including policymakers, executives (such as teachers and education department officials), and students. Through the practical application of the principles and knowledge gained in this field, students can assess the compatibility between the needs and concerns of women and the theories and teachings of women's studies. By approaching the subject with a balanced and thoughtful perspective, individuals can accurately assess the value and relevance of women's studies in addressing the challenges and concerns women face in their lived experiences. The content and curriculum that have been approved are the main and primary sources for presenting concepts and teachings. The authors of the study by Jamali Zawareh et al. (2008) state that scientific content involves a range of knowledge, skills, and awareness that students should gain in a particular course and field. This goes beyond simply acquiring information and knowledge in a subject but also includes important skills like problem-solving and critical thinking. To ensure the alignment between the presented content and lived experiences, it is crucial to examine university education and its influence on students' experiences (Riegeluth et al., 2015). Given that the primary objective of education is learning (Dehghanzadeh, 2015), the content given to graduates plays a crucial role as a learning tool.

## Method

In this study, a qualitative approach was employed, utilizing interview tools and content analysis techniques. The target population is the curriculum approved by the Ministry of Science in the field of women's studies. Three courses were chosen from the basic and advanced curriculum on women and families using a purposive sampling method:

1. Women's social movements and criticism of feminism
2. The history of family developments (from advanced courses)
3. Women and family pathology (from advanced courses)

The participants in this study are undergraduate students from three universities: the University of Religions and Denominations, Alzahra University, and Allameh Tabataba'i University. These students were admitted in 2018 and were selected without taking their gender into account. The individuals were chosen for an interview using the snowball sampling approach. Given the unique circumstances of the Covid-19 outbreak, the interview was done remotely via a telephone conversation.

**Table 1. Demographic characteristics of participants**

University	gender	Marital status	Number of children	Job	bachelor's degree
ALAM	female	Unmarried	-	Student	Philosophy
ALAA	female	Married	-	Student-housewife	civil engineering
ALAK	female	Married	-	Student-housewife	Accounting
ALAH	female	Unmarried	-	Cultural activist	Computer
ALAP	female	Married	2	Student-housewife	Social research
ALZJ	female	Unmarried	-	Social activist	Law and Jurisprudence
ALZP	female	Unmarried	-	Office worker	Anthropology
ALZA	female	Married	-	Social worker	Family studies
ALZH	female	Married	2	Student-social worker	Sociology
ALZS	female	Unmarried	-	Student-Lecturer-social activist	Genetics
ADK	female	Married	3	Office worker	Philosophy
ADA	female	Married	1	housewife	Chemistry
AND	female	Married	-	Student_	Seminary
ADS	male	Married	2	Office worker	Seminary
ADT	male	Married	3	Student_ Office worker	Seminary

## Results

The research findings indicate that, based on the students' lived experiences, there are three distinct levels of interaction between the content and the student. These levels include the level of knowledge (awareness), the level of attitude (change of perspective), and the level of action. Each of these levels included a total of 15 core categories.

The insufficiency of the approved curriculum, the deficiency of the student's contextual understanding, the professor's responsibility in conveying and implementing concepts, and the student's responsibility in assimilating concepts, the use of conceptual and theoretical literature to facilitate critical presentation, scientific explanation and overcoming



absolutism, a gender-sensitive approach and understanding patriarchal hegemony, encouraging students' creative and critical thinking, updating the curriculum as a means to achieve efficiency and realize goals in this field, and the conflict between object and subject in the topics of women's studies, The interplay between social construction (culture), education, and social awareness in relation to the theories and concepts put forth in the realm of women's studies, the discouragement of conscious and active activism, the dearth of suitable job opportunities and career fields, and the implicit influence of concepts on students' perspectives and attitude are the key factors that describe the process of applying concepts and teachings in the real-life experiences of students.

### **Discussion & Conclusion**

The three levels of knowledge, insight, and action are fundamental aspects of students' lived experiences. Furthermore, the interconnectivity between these levels should also be taken into account. It suggests that students who struggled to connect with the concepts due to cultural differences, whether ethnic or religious, did not actively engage in social activism because they did not perceive a necessity for it. It is the case at the level of insight that sometimes, one may have developed an understanding of women's shared identity, but when it comes to taking action, they view prevailing social structures as predominantly patriarchal. In the students' lived experiences, these structures are seen as the primary influence on the advancement of women's status and the practical application of women's studies. Hence, these structures influence the proactive and mindful engagement of women in activism, resulting in the implementation of just those changes and advancements that the governing institutions and authorities desire.

**Ethical Considerations:** All steps taken in this study were conducted in accordance with ethical principles in human research, and all participants voluntarily participated with informed consent.

**Funding:** This study was conducted without any financial support from individuals or organizations.

**Authors' contribution:** First Author: Conducted interviews and prepared the first draft of the article. Second Author: Revised the content of the article. Both authors contributed to the final revisions of the article.

**Conflict of interest:** The authors declare that there is no conflict of interest.

**Acknowledgment:** The authors would like to thank all participants in this study.

**Data Availability:** The supporting data for this study is available if you contact to [dhuha.majd.1987@gmail.com](mailto:dhuha.majd.1987@gmail.com)

## References

- Abbott, P., Wallace, C., & Tyler, M. (1997). *An introduction to sociology: feminist perspectives* (2nd ed.). London; New York: Routledge. Translated in Farsi by Manijeh Najm Araqi, Tehran. Ney Publication.
- Khorsandi Taskoh, A. (2017). *Interdisciplinary Discourse of Knowledge: Theoretical Foundations, Typology, and Policies for Action in Higher Education*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies.
- Center for Presidential Women's Participation (2001). *An overview of women's studies in universities and educational centers of some countries*. Tehran, Barge Zeitoun Publications.
- Towhidi, N. (2015). Women's studies discipline in Iran: another manifestation of the Islamic Republic paradox. *Azadi Andisheh Journal*, 1, 150-213.
- Patai, D., Koertge, N., Maher, F. A., Tetreault, M. K. T., & Kessler-Harris, A. (1995). Professing Feminism: Cautionary Tales from the Strange World of Women's Studies; The Feminist Classroom. *Academe*, 81(6), 65–67. Translated by Manijeh Rezaei and others; Qom, Education publishing office.
- Sarmadi, P. (2017). Women and the Government in Post-Revolution era. Tehran: Amir Kabir Publications.
- Jamali Zavareh, B., Nasr Esfahani, A., Armand, M., and Nili, M. (2009). Explanation of the content standards of university textbooks in educational sciences, counseling, and psychology. *University Textbooks: Research and Writing*, 14(21), 31-49.
- Dehghanzadeh, H., Dehghanzadeh, H., Norouzi, D., & Amir Teimouri, M. H. (2016). Comparison of the Effectiveness of Riegeluth and Gagné Instructional Design Models Together and with Traditional Method in Learning Third Grade Junior Students. *Educational Psychology*, 12(39), 119-134. doi: 10.22054/jep.2016.4120



## کاربست مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های درسی رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان این رشته

صدیقه حیدری مجد\*<sup>۱</sup> خدیجه برزگر<sup>۲</sup>

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۲۰

### چکیده

رشته مطالعات زنان در ایران ره‌آوردی از غرب در راستای توسعه جهانی و تأثیر جریان‌های فمینیستی بر فضای دانشگاهی است. با توجه به دو دهه حضور مطالعات زنان در فضای علمی ایران انتظار می‌رود شاهد نقش‌آفرینی دانش‌آموختگان رشته در ابعاد علمی و اجتماعی مرتبط با زنان باشیم. پژوهش حاضر در صدد است با بررسی برخی از سرفصل‌های درسی رشته مطالعات زنان و تجربه زیسته دانش‌آموختگان، نگاهی آسیب‌شناسانه به توانمندی رشته مطالعات زنان در راستای تربیت دانش‌آموختگان به مثابه کنشگران رشته مطالعات زنان داشته باشد. پژوهش حاضر با روش کیفی و با استفاده از ابزار مصاحبه با دانشجویان رشته مطالعات زنان و تکنیک تحلیل محتوا چگونگی کاربرد مفاهیم و نظریه‌ها را در تجربه زیسته دانشجویان در سطوح مختلف دانش، بینش و کنش بررسی می‌کند. کدگذاری گزاره‌های مصاحبه‌ها در نهایت به ۱۵ مقوله محوری از جمله توانمندسازی دانشجویان در تفکر خلاق، ضعف دانش زمینه‌ای دانشجویان، عدم کفایت سرفصل‌های مصوب در پوشش مسائل عینی، روزآمدسازی سرفصل‌ها سرآغاز کارآمدی و تحقق اهداف، تعارض عین و ذهن در مباحث مطالعات زنان، اجتناب از کنشگری فعالانه و آگاهانه، نقش دانشجو و استاد در کاربرد مفاهیم رشته مطالعات زنان و مانند آن ختم شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که سه سطح دانش، بینش و کنش در کاربرد مفاهیم و آموزه‌ها در تجربه زیسته دانشجویان در رابطه متقابل قرار دارند، اما اجتناب از کنشگری در سطح کنش که تجلی و تعین سطح آموزش و بینش است به دلایل متعدد به مثابه انتخاب شخصی یا برآیند ساخت اجتماعی تعبیر می‌شود. در مجموع می‌توان گفت که ساخت اجتماعی، استاد و دانشجو (بازیگران اصلی در انتقال و دریافت مفاهیم) در پیوستار هم‌عرض، فرآیند کاربرد مفاهیم و آموزه‌ها در تجربه زیسته دانشجویان را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند.

### نوع مقاله: پژوهشی اصیل

### واژگان کلیدی

مطالعات زنان، تجربه زیسته، سرفصل‌های مصوب، میان‌رشته‌ای، دانش، بینش و کنش.

### ارجاع به مقاله:

حیدری مجد، صدیقه و برزگر، خدیجه. (۱۴۰۳). کاربرد مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های درسی رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان این رشته. *مطالعات زن و خانواده*، ۱۲(۳)، ۴۸-۱۰. DOI: 10.22051/jwfs.2024.43846.2984

۱. دانشجوی دکتری مطالعات زنان، گرایش حقوق زن در اسلام، گروه مطالعات زنان، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

dhuha.majd.1987@gmail.com

۲. استادیار دانشگاه ادیان و مذاهب، دانشکده مطالعات زن و خانواده، گروه حقوق زن در اسلام، قم، ایران.



## مقدمه

رشته مطالعات زنان با ماهیت میان‌رشته‌ای، در غرب ذیل رشته‌های جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی در عرصه دانشگاهی ظهور پیدا کرد. در واقع این رشته گامی برای طرح، بررسی و مطالعه نیازها و مسائل زنان در ابعاد مختلف و در یک شبکه درهم‌تنیده به زبان علمی برخاسته از تجارب علمی و عینی زنان است. تاریخچه شکل‌گیری آن در غرب حاکی از این رویکرد انتقادی است که «سلطه مردانه بر پیکره علم جامعه‌شناسی چنان سایه انداخته که نادیده‌گرفتن زنان در آن نقضی سطحی نیست، بلکه بینش مردانه‌ای است که در ساختار آن ریشه دوانده است. توجه به مردان از همان ابتدا زنان را به موضوعی حاشیه‌ای تبدیل کرده است» (آبوت و والاس<sup>۱</sup>، ۱۳۹۰). از سوی دیگر، ریشه‌های مطالعات زنان در غرب را می‌توان در جنبش‌های مدنی چپ‌گرای دهه هفتاد میلادی جستجو کرد. دانشجویان مبارز متأثر از جنبش‌های آزادی‌بخش - که بعدها پایه‌گذار فمینیسم رادیکال در موج دوم فمینیسم شدند - توجه به آموزش و آگاهی‌بخشی زنان را در اولویت اهداف خود قرار دادند (مشیرزاده، ۱۳۸۹) بر همین اساس، دوره‌های آزاد مطالعات زنان در راستای آگاهی‌بخشی زنان در اواسط دهه هفتاد میلادی توسط فمینیست‌های پیش‌رو برگزار شد. شرکت‌کنندگان، زنانی از طبقات و اقشار مختلف جامعه بودند. نتیجه مباحث نشان می‌داد زنان در حال تجربه مشکلات مشترکی هستند که به زیست شخصی و متفاوت آنان مرتبط نمی‌شود و همچنان از بعد نظری مورد مطالعه قرار نگرفته و قدرت پاسخگویی و تحلیل دلیل نابرابری میان زنان و مردان وجود ندارد (پاتای و همکاران، ۱۳۹۰).

تجربیات مشترک زنان و تأکید بر ابعاد نظری به اقدام فمینیست‌های دانشگاهی منجر شد. به تدریج دانشگاه‌ها به برگزاری کلاس‌های آزاد روی آوردند و سپس واحد درسی مسائل زنان طراحی شد و این واحد درسی در رشته‌های علمی ارائه شد، اما کمی نگذشت که مشخص شد مسائل زنان با ارائه یک درس در مجموع دروس دیگر نه به‌درستی بررسی شده و نه مشکلی از مشکلات زنان را حل خواهد کرد. بدین ترتیب از سال‌های ابتدایی دهه ۸۰ میلادی جهت تأسیس مطالعات زنان در قالب رشته تحصیلی جداگانه تلاش‌ها و اقدامات قابل توجهی شکل گرفت که در نهایت به ارائه مطالعات زنان به‌عنوان رشته فرعی و یا اصلی در دانشگاه‌های معتبر جهان منجر شد (مرکز امور

<sup>1</sup>. Abbott

<sup>2</sup>. Wallace



مشارکت زنان، ۱۳۸۰). همچنان که امکان تحصیل همزمان دو رشته در آمریکا در فهم و دستیابی به اهداف و ماهیت میان‌رشته‌گی مطالعات زنان نیز سهم به‌سزایی دارد.

رشته مطالعات زنان در غرب از همان ابتدای تأسیس با انتقادات و مخالفت‌های زیادی مواجه بود. نامشخص و مبهم بودن اهداف رشته، بهره‌مندی از استادان سایر گروه‌های درسی به‌دلیل کمبود استادان خبره که به عدم شکل‌گیری مستقل گروه مطالعات زنان منجر شد، تفسیر به رأی و مداخله دیدگاه شخصی استادان که نگاه دانشجو را در رفت‌وبرگشت افراط و تفریط قرار داد، سرگردانی در علم‌گرا یا عمل‌گرا بودن رشته، تعیین خط‌مشی‌های رشته توسط فمینیسم سیاسی، دیدگاه کم‌ارزش و غیرعلمی سایر گروه‌های درسی به رشته مطالعات زنان و تضاد عین و ذهن در محتوای ارائه‌شده و واقعیت عینی جامعه، برخی از انتقادات پرشمار و قابل توجه این رشته در غرب بود و هست (پاتای و همکاران، ۱۳۹۰). پیشگامی غرب در تأسیس رشته مطالعات زنان و اقدام علمی و عملی برای بررسی و پاسخ به نیازها و مسائل زنان که به نوعی مستلزم بازاندیشی و بازپژوهی در عرصه علم بود، جوامع غیرغربی نیز زنان و مسائل آنان را در مرکز توجه و مباحثه علمی قرار دادند که درنهایت به تأسیس رشته مطالعات زنان یا مطالعات فمینیستی در کشورهای مختلف ختم شد.

رشته مطالعات زنان در ایران با چالش‌های مضاعفی علاوه بر چالش‌های ذاتی خود روبه‌رو است «پررنگ‌ترین مشکل مطالعات زنان در ایران، تعارض و مغایرت اهداف و مفاهیم فمینیسم با فرهنگ و سنت دینی ایران است که منجر به شناخت مطالعات زنان در ایران به مثابه یک رشته ساختارشکن و یاغی گشته است» (توحیدی، ۱۳۹۴). دیگر چالش مطالعات زنان در ایران را می‌توان عدم توفیق رشته در ایفای نقش مؤثر در حل مسائل زنان و تربیت نیروی انسانی مؤثر در راستای اهداف رشته نام برد. عوامل متعددی می‌تواند زمینه‌ساز این ناکامی باشد، اما به نظر می‌رسد بخشی از چرایی این امر را می‌توان در موفقیت دانشجویان این رشته در کاربست مفاهیم و آموزه‌های مطالعات زنان در تجربه زیسته بررسی کرد.

در ایران رشته مطالعات زنان متأثر از دو جریان تأسیس شد. طیف نخست، متأثر از فمینیسم است که بیشترین کارکرد آن در فعالیت‌های ژورنالیستی دهه ۷۰ قابل مشاهده است (پاتای و همکاران، ۱۳۹۰) که به گسترش مفاهیم فمینیستی در میان زنان تحصیل‌کرده منجر شد. طیف دوم، جریان وابسته به دولت وقت (دولت اصلاحات) است. اقدامات نخستین این گروه در دفاع از حقوق زنان را می‌توان پس از شرکت در کنفرانس پکن در سال ۱۹۹۵، تأسیس دفتر امور زنان ریاست



جمهوری و در نهایت تدوین منشور حقوق و وظایف زنان در نظام جمهوری اسلامی ایران برشمرد. بهبود شرایط اجتماعی و بهداشتی زنان در راستای اهداف سازمان ملل از دستاوردهای این کنفرانس بود (سرمدی، ۱۳۹۶). در ادامه با تلاش مؤسسه، مطالعات زنان به مثابه پایه‌گذار رشته و حمایت دانشگاه تربیت مدرس، طرح تشکیل رشته در شورای گسترش و توسعه وزارت علوم عنوان شد و با مشورت فعالین حوزه زنان و استادان حوزه علمیه در جلسات متعدد، برگزاری این رشته در مقطع کارشناسی ارشد تصویب شد. دانشجویان در این رشته برای نخستین بار در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ از طریق کنکور سراسری پذیرفته شدند.

پس از آغاز کار دولت نهم، طرح بازنگری و اصلاح رشته مطالعات زنان به دلیل محتوای فمینیستی و عدم توجه به رویکرد اسلامی مطالعات زنان در سطح وزارت علوم آغاز شد که سرآغازی برای تغییرات بنیادین در سرفصل‌ها، دروس و محتوا بود. اگرچه به باور برخی متخصصان چون این بازنگری فارغ از نگاه تخصصی و علمی انجام گرفت، مطالعات زنان بیش از پیش دست‌خوش ابهام و سرگردانی علمی شد. همچنان‌که برخی معتقدند تغییرات سریع و بدون کارشناسی در تعیین محتوا، در واقع تضعیف رشته در تربیت نیروی انسانی توانمند را سبب شده است. برنامه درسی بازنگری شده در سال ۱۳۸۷ به دانشگاه‌ها ابلاغ و از سال ۱۳۸۹ به مرحله اجرا درآمد. با این وصف قریب به دو دهه از حضور مطالعات زنان در فضای علمی ایران می‌گذرد. در حال حاضر ۱۲ دانشگاه با ظرفیت پذیرش بیش از ۵۰۰ دانشجوی در مقطع کارشناسی ارشد ارائه‌دهنده دو «گرایش زن و خانواده» و «حقوق زن» هستند.

باتوجه به عمر این رشته انتظار می‌رود شاهد کنشگری دانش‌آموختگان رشته به‌نحو مؤثرتر در راستای اهداف سیاست‌گذار باشیم. حال آنکه متخصصین و استادان دانشگاه نسبت به ابعاد مختلف این رشته انتقاد دارند. ناکارآمدی رشته در تربیت نیروی انسانی مؤثر قدر مشترک منتقدان است. به‌گفته آنان، دانش‌آموختگان رشته مطالعات زنان فاقد توانمندی در پژوهش، تفکر نقادانه و دید حساس جنسیتی در راستای تبیین دیدگاه اسلامی به زن و یا تشخیص و ارائه راهکار به مشکلات زنان هستند.

یکی از مؤلفه‌های مهم و قابل‌توجهی که از دید منتقدان مغفول باقی مانده، عدم توجه سیاست‌گذاران آموزشی به ماهیت میان‌رشته‌ای رشته مطالعات زنان است. ماهیتی که فرایند پاسخگویی به پرسش‌ها، شناخت، حل مسئله و تحلیل موضوع یا موضوعات پیچیده با استفاده از



دانش، روش و تجربه‌های صرفاً یک رشته یا تخصص را نفی می‌کند (کیدوری و همکاران، ۱۳۹۱). ماهیت میان‌رشته‌ای فرصت عبور از مرزهای سنتی رشته‌های گوناگون را فراهم می‌سازد. به عبارت دیگر، تلفیق دانش، روش و تجارب دو یا چند حوزه علمی و تخصصی برای شناخت و حل یک مسئله پیچیده یا معضل اجتماعی چندوجهی تعریف صحیحی برای حوزه دانشی میان‌رشته‌ای است. کارشناسان دو یا چند رشته علمی در ارتباط با شناخت، حل یا تحلیل یک پدیده، موضوع یا مسئله با یکدیگر تعامل و همکاری علمی می‌کنند. بنابراین، فعالیت علمی میان رشته‌ای زمانی معنا پیدا می‌کند که هدف شناخت و فهم علمی یک پدیده که از ظرفیت و دانش یک رشته یا تخصص خارج است، باشد (خورسندی، ۱۳۸۸).

باتوجه به اینکه جهت‌گیری میان‌رشته‌ای در مطالعات علمی در آینده نزدیک نه یک انتخاب که یک اجبار و الزام خواهد بود (مهرمحمدی، ۱۳۸۸)، جامعه علمی ایران نیز ناگزیر از تجربه و ورود به عرصه دانش‌های میان‌رشته‌ای شد. با این حال پس از چند دهه زیست نهادی و تجربه سازمانی واکنش‌ها و مقاومت‌های پراکنده، اما جدی در برابر میان‌رشته‌ای و فعالیت‌های آن وجود دارد. فعالیت‌های میان رشته‌ای در عمل و فرایند کار نیز با پیچیدگی‌ها و چالش‌های خاصی مواجهه هستند که عمدتاً سازمانی و روشی هستند (خورسندی، ۱۳۹۷).

با شروع انقلاب فرهنگی تلاش بر این بوده که علوم غربی موجود در دانشگاه‌های کشور به نحوی با علوم اسلامی با راهکارهایی شبیه ایجاد میان‌رشته‌ای‌ها، ترکیب شده و رشته‌های علمی جدیدی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه اسلامی به وجود آید. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در مجموع چنین ایده‌ای چندان موفق نبوده و دانشگاه‌ها همچنان به روند گذشته خود (قبل از انقلاب اسلامی) ادامه داده‌اند. مجموعه‌ای از عوامل ساختاری، محیطی، اقتصادی، سیاست‌گذاری‌ها در عدم توفیق میان‌رشته‌ای مؤثر هستند که نقش مجریان میان‌رشته‌ای (دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی) و دانشجویان در این میان قابل توجه است. آسیب‌شناسی و رفع موانع فعالیت‌های پژوهشی در دانشگاه‌ها، توسعه و تربیت استادان گروه‌های علمی با نگرش بین‌رشته‌ای، منابع مالی برای طراحی فعالیت‌های میان رشته‌ای، تأسیس دانشگاه میان‌رشته‌ای، بازنگری ساختارهای علمی و اداری گروه‌های درسی، تحول در نظام آموزشی در راستای تربیت دانشجویان پژوهش‌محور مؤلفه‌های مؤثر در توفیق میان‌رشته‌ای از جمله مطالعات زنان در ایران هستند (مهدی، ۱۳۹۲).

در بررسی رشته مطالعات زنان در ایران نقش سیاست‌گذار، مجری (استاد و گروه آموزش) و دانشجو به‌عنوان کنشگران رشته قابل توجه است. پژوهش حاضر به آسیب‌شناسی مطالعات زنان از منظر دانش‌آموختگان می‌پردازد که نقش مهمی در به عینیت رساندن مفاهیم و آموزه‌های این رشته در راستای پاسخگویی به نیازها، مسائل و مشکلات زنان دارند. این گروه با کاربست مفاهیم و آموزه‌های این رشته در تجربه زیسته خود می‌توانند هم‌راستایی عین و ذهن در نیازها و مسائل عینی زنان و مفاهیم و آموزه‌های رشته مطالعات زنان را آزمون کنند. درواقع، دانشجویان با درک عینی و شخصی از خود می‌توانند نسبت به کارآمدی/ناکارآمدی مفاهیم و آموزه‌های مطالعات زنان در تجربه زیسته زنان و پاسخگویی به نیازها، مسائل و مشکلات آنان (که هدف عمده و غایی تأسیس رشته مطالعات زنان بود) قضاوت نزدیک به واقع و منصفانه داشته باشند. بدون تردید این قضاوت نمی‌تواند بدون توجه به محتوا و سرفصل‌های ارائه‌شده باشد، چرا که محتوا به‌عنوان ابزار ابتدایی، فرد را در عرصه دانش و بینش تجهیز می‌کند. با تکمیل دانش و بینش، فرد می‌تواند به عرصه کنش مطلوب ناظر به اهداف تأسیس رشته وارد شود.

پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این مسئله است که سرفصل‌های درسی مطالعات زنان چه نسبتی با تجربه و تحول زیسته دانشجویان در حوزه‌های فردی، اجتماعی و خانوادگی دارد؟ عوامل مؤثر در کاربست مفاهیم، نظریه و آموزه‌های سرفصل‌های رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان در سطوح مختلف دانش، بینش و کنش چیست؟ آیا سرفصل‌های درسی مطالعات زنان توانسته مفاهیم انتزاعی و ذهنی را به عرصه درک عینی و تجربه زیسته نزدیک کند؟ در شرایطی که مفاهیم انتزاعی به عرصه درک عینی نزدیک باشند، کاربست آنها در تجربه زیسته دانشجویان کارآمد و موفق خواهد بود. البته ناگفته نماند عوامل پرشماری می‌توانند این فرآیند را مختل کنند.

هم‌زمان با اجرای رشته مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران، رویکردهای مختلفی در بررسی و نقد این رشته مطرح شد. برخی با رویکردی محافظه‌گرایانه از غربی بودن مفاهیم رشته، تربیت دانشجو با ذائقه فمینیستی و عدم تبیین نگاه دین به زن در رشته مطالعات زنان سخن گفتند. در مقابل برخی دیگر نیز با رویکردی اصلاح‌طلبانه و منتقد از تثبیت وضعیت موجود در رشته مطالعات زنان، ناتوانی رشته در حل مشکلات زنان، عدم درک و همراهی دانشجویان با تغییرات جهانی شرایط زنان، نارسایی رشته در اصلاح قوانین سخن به میان آوردند. تفاوت‌های این دو رویکرد زمینه‌ساز بررسی انتقادی رشته مطالعات زنان از زوایای مختلف شد. مقاله «نگرهای انتقادی بر سیر تغییرات در رشته



مطالعات زنان در ایران و راهکارهای ارتقا آن» (همدانیان، ۱۳۹۲) تغییرات و دگرگونی اهداف و سرفصل‌های رشته مطالعات زنان پس از تأسیس آن را بررسی کرده است. همدانیان معتقد است مطالعات زنان به سمت تک‌ساحتی شدن پیش‌رفته و صرفاً رویکرد فقهی مسئله مورد توجه است و در اجرای رشته به بیان کلی سرفصل‌ها اکتفا شده است. مقاله به روش گزارش‌محور به تقسیم‌بندی دوره‌ای رشته مطالعات زنان در ایران و سیر تاریخی آن می‌پردازد (روشنی و همکاران، ۱۳۹۸).

در مقاله «رشته مطالعات زنان در ایران، چالش‌ها و راهکارها»، با روش کیفی (مصاحبه، تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا) وضعیت رشته مطالعات زنان را پس از دو دهه از تأسیس آن بررسی کرده و با اشاره به چالش‌های رشته، راهکارهای رفع آن از دیدگاه متخصصان را عنوان می‌کنند. براساس یافته‌های پژوهش طراحی غیراصولی رشته، ضعف و نقص در برنامه درسی، بازنگری‌های غیراصولی و ناکارآمد، کمبود استادان متخصص، شرایط نادرست پذیرش دانشجوی، ضعف تخصص علمی و کارآمدی فارغ‌التحصیلان و ماندن آن از چالش‌های رشته مطالعات زنان در ایران بوده و راهکار متخصصان برای رفع آن اصلاح ساختار رشته، بازنگری تخصصی برنامه درسی، استفاده از استادان دغدغه‌مند و موارد متعدد دیگر است.

«فرایند پژوهی تکوین رشته مطالعات زنان معطوف به تغییرات پارادایمی جنسیت» (قاسمپور و نصرت، ۱۳۹۷) به پیوستگی رشته مطالعات زنان در دانشگاه‌های آمریکا با واقعیت در حال تغییر وضعیت زنان در این کشور اشاره دارد. نویسندگان در این مقاله با روش فرایندپژوهی مبتنی بر آثار تاریخ‌نگارانه مطالعات زنان در آمریکا، به چالش درون‌گفتمانی برخاسته از تغییرات پارادایمی حوزه جنسیت پرداخته و معتقدند حتی نام این رشته در زمان حال به دلیل تفوق‌گرایی‌های جنسی و هویت‌های جنسیتی در آمریکا ناکافی و نارسا قلمداد می‌گردد. «واکاوی ردپای فمینیسم در سرفصل‌های رشته مطالعات زنان» (باقری و همکاران، ۱۳۸۸) در واقع نقد کلی کتاب «جامعه‌شناسی زنان» نوشته «پاملا آبت» است. در این نوشته که فاقد قالب پژوهشی است، نگارندگان معتقدند سرفصل‌های ارائه شده در مطالعات زنان فاقد هماهنگی با مقتضیات و الزامات ماهوی این رشته و نیز ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران است. «جامعه‌شناسی زنان» عنوان می‌کند که روش و نظریه‌های جامعه‌شناسی مردم‌محور بوده و تحت سلطه مردان شکل گرفته است. شهلا باقری و همکاران به نقد این دیدگاه پرداخته و معتقدند این دید جنسیتی و متأثر از نگاه فمینیستی بوده و از غنای کافی و بیان دیدگاه همه‌جانبه‌نگر محروم است.

«جایگاه رشته مطالعات زنان در آموزش عالی، به‌مثابه زیربنای دستیابی زنان به عرصه‌های مدیریتی»، (عامری و شریعت پناهی، ۱۳۹۴) در همایش ملی «زن و مدیریت در نظام آموزش عالی» ارائه شده است. نویسندگان با روش تحقیق اسنادی و تکیه بر یافته‌های پژوهشی این حوزه و با تحلیل تطبیقی جایگاه و تأثیرگذاری رشته با توجه به سرفصل‌های آموزش عالی در ورود زنان به عرصه‌های مدیریتی را بررسی کردند. عامری و شریعت پناهی معتقدند آنچه امروز به‌عنوان رشته مطالعات زنان در کشور ارائه می‌شود به‌دلیل تأثیر سیاست‌های متفاوت در برهه‌های زمانی مختلف، از تفکر موسسین رشته و استانداردهای جهانی دانش مطالعات زنان تا اندازه‌ای دور شده است و نیاز است رشته مورد بازنگری جدی قرارگیرد تا از ظرفیت‌های آن در راستای مسئله‌شناسی زنان و افزایش کیفی و کمی حضور آنان در عرصه‌های مدیریتی استفاده شود.

باتوجه به ادبیات پژوهشی موجود در حوزه «بررسی انتقادی رشته مطالعات زنان»، بررسی ارتباط سرفصل‌ها با تجربه زیسته دانش‌آموختگان به شیوه تحلیل محتوای تجربه زیسته مورد بررسی قرار نگرفته است. زمانی که مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های درسی رشته مطالعات زنان به تجربه زیسته دانشجویان ورود کند، در این شرایط می‌توان نسبت به ارزیابی و تحقق اهداف تأسیس رشته (حل مسائل زنان) قضاوت نزدیک به واقع داشت.

### مفهوم‌شناسی

مفهوم «تجربه زیسته» در این پژوهش همان اصطلاح مورد استفاده در مطالعات پدیدارشناختی است: بازنمایی تجربیات و انتخاب‌های یک شخص معین و دانشی که او از این تجربیات و انتخاب‌ها بدست آورده است. این اصطلاح که در هر موتیتیک و فلسفه ویلهلم دیلتای<sup>۱</sup> کاربرد داشته است، در لغت به زبان آلمانی به معنای «رویداد تجربه شده و همچنین رویدادی که فردی به نحوی تأثیر گذار و خاص تجربه کرده باشد» و در دانشنامه بروکهاوس<sup>۲</sup> (۲۰۲۲) «درونی شدن یک رویداد مهم و معنا بخش درونی یا بیرونی» معنا شده است. دغدغه اصلی دیلتای مرزنامه‌ی علوم و مشخص کردن تفاوت میان علوم طبیعی و علوم روحی (انسانی) بوده است و همچنان که علوم طبیعی، طبیعت را توضیح می‌دهند در علوم انسانی بیان‌ها و جلوه‌های گوناگون زندگی فهم می‌شوند. ون منن<sup>۳</sup> از جمله کسانی که موفق شد رویکرد فلسفی و نظری پدیدارشناسی را در قالب راهکارهای عملی برای

<sup>۱</sup>. Wilhelm Dilthey

<sup>۲</sup>. Brockhaus

<sup>۳</sup>. Van Manen



اجرای آن ارائه کند معتقد است تجربه زندگی از دل زندگی و حیات هر فرد حاصل می‌شود و آن را تجربه زیسته فرد می‌داند. اصولاً معنی بر اساس تجربه زندگی بنا شده است و بر این پایه دلیلتای معتقد است دریافت تجربه زیسته دیگری از طریق انتقال ذهنی به دلیل مشابهت‌ها و اشتراکات تجربه‌های زیسته که ما را به یک عالم انسانی مشترک وارد می‌کنند ممکن و میسر است. با به نکات اشاره شده با وجود آنکه تجربه زیسته عمیقاً فردی است و درک آن برای دیگری غیرممکن است، مانند درک ناپذیری تجربه زیسته زنان برای مردان، با این حال این تجربه ویژه می‌تواند به تجربه ویژه یک گروه تبدیل گردد و به دلیل مشابهت‌ها و اشتراکات، ما را به یک عالم انسانی مشترک می‌رساند (نواب، ۱۳۹۵).

در راستای بررسی نسبت محتوای ارائه شده و تجربه زیسته نیازمند بررسی آموزش‌های دانشگاهی و تأثیر آن بر تجربه دانشجویان هستیم. اصلی‌ترین هدف آموزش یادگیری است (دهقان‌زاده، ۱۳۹۵). فرنگ و قاسم زاده (۱۳۹۶) برنامه‌های درسی را از عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به‌ویژه در آموزش عالی می‌دانند که می‌تواند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید باشد. میرزا بیگی در کتاب خود (۱۳۸۰) نشان می‌دهد محتوای آموزشی یکی از عناصر عمده‌ای است که هدف برنامه یعنی یادگیری مورد نظر از طریق آن تحقق می‌یابد. بنابراین، محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود و یا آنچه می‌خواهیم یاد گرفته شود (مومنی، ۱۳۹۵). فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) برنامه‌های درسی دانشگاهی را به چهار عنصر دروس کلی یا آزاد، دروس دانشگاهی تخصصی، دروس دانشگاهی نیمه تخصصی و دروس اختیاری تقسیم می‌کند. از لحاظ عملی حداقل دو نوع محتوا در هر ماده درسی قابل شناسایی است: محتوای مکتوب (به معنای کتب درسی و منابع معرفی شده) و محتوای شفاهی (تدریس و توضیح ارائه‌دهندگان). در بیان دیگر، محتوای درسی را می‌توان به محتوای علمی و اجتماعی تقسیم کرد. جمالی زواره و همکاران (۱۳۸۸) معتقدند محتوای علمی مجموعه اطلاعات، آگاهی و مهارت‌هایی است که فراگیر باید در یک دوره خاص در زمینه خاص به دست آورد که علاوه بر دانش و اطلاعات در یک موضوع مهارت‌هایی مانند حل مسئله، تفکر انتقادی و دیگر مهارت‌های کلی را شامل می‌شود و مهارت‌های اجتماعی مجموعه ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که از طریق محتوا انتقال می‌یابد. برنامه درسی ابزاری برای فراهم ساختن فرصت‌های لازم برای توسعه و تقویت آگاهی و مهارت‌های شخصی و حرفه‌ای متعدد به شمار می‌رود و از مهم‌ترین عناصر و ابزار تحقق بخشیدن



به اهداف و رسالت‌های کلی آموزش عالی است (شادفر و همکاران، ۱۳۹۰). محتوای آموزشی برای یادگیری افراد تولید و ارائه می‌شوند به هر میزان افراد در هنگام یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشند، محتوای تولیدشده عملکرد بهتری خواهد داشت. سطح ارتباطی برقرار شده میان محتوای رشته مطالعات زنان به مثابه رشته‌ای دانشگاهی با دانش‌آموختگان این رشته را نیز می‌توان در این چارچوب مفهومی جست‌وجو کرد.

### روش پژوهش

باتوجه به مسئله پژوهش، از روش کیفی، ابزار مصاحبه و تکنیک تحلیل محتوا در انجام پژوهش بهره‌برده شد. جامعه هدف سرفصل‌های درسی مصوب وزارت علوم در رشته مطالعات زنان است. نمونه‌گیری هدفمند انتخاب سه واحد درسی، از سرفصل‌های دروس پایه و تخصصی گرایش زن و خانواده انجام شده است که عبارتند از:

۱- جنبش‌های اجتماعی زنان و نقد و بررسی فمینیسم

۲- تاریخ تحولات خانواده از دروس تخصصی

۳- آسیب‌شناسی مسائل زنان و خانواده از دروس تخصصی

در مورد چرایی انصراف از سایر مواد درسی و تمرکز بر سرفصل‌های سه‌گانه می‌توان گفت با تحلیل محتوای سرفصل‌های منتخب رفت و برگشت معرفت‌افزایی مطالعات زنان را در جغرافیای فرد - خانواده می‌توان دریافت. مواد درسی فوق از دروس پایه و تخصصی این گرایش است که توسط شورای تحول وزارت علوم در سال ۹۳ تصویب شده درحالی‌که محتوای ارائه شده مرتبط با سرفصل‌ها در دانشگاه‌های مجری متفاوت است. همچنین این سرفصل‌ها در مقایسه با سایر سرفصل‌ها (دروس مرتبط با حوزه دانشی حقوق، تاریخ و روان‌شناسی) بیشتر از رویکرد جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی تاریخی و تحولات اجتماعی به مسئله زن و خانواده پرداختند و در تلاش هستند فرآیند تحولات وضعیت زنان را در دوران مختلف و سنخ مسائل آنان را تبیین کنند. جامعه مشارکت‌کننده دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد سه دانشگاه ادیان و مذاهب، الزهرا و علامه طباطبایی پذیرفته شده در سال ۱۳۹۸ هستند که بدون لحاظ متغیر جنسیت مورد مطالعه قرار گرفتند. این افراد با روش گلوله‌برفی برای مصاحبه تعیین شدند. باتوجه به شرایط ویژه (پاندمی کووید ۱۹)، مصاحبه به صورت غیرحضور و از طریق تماس تلفنی انجام شده است. قبل از انجام مصاحبه، با استفاده از پیام‌رسان واتس‌آپ، هماهنگی نخستین و ارسال سؤالات کلی مصاحبه به شرکت‌کنندگان



انجام شد تا افراد نسبت به کلیت موضوع گفتگو آمادگی داشته باشند. در همان روز با فاصله حداکثر ۶ ساعت، مصاحبه کامل انجام می‌شد. تمام مصاحبه‌ها ضبط و کامل و بدون هیچ ویرایشی پیاده‌سازی شدند. ابتدا یک نمونه آزمایشی انجام شد. پس از استخراج کدهای ابتدایی و اصلاح سؤالات و فرآیند مصاحبه، سایر نمونه‌ها مورد مصاحبه قرار گرفتند.

#### جدول ۱. منابع به تفکیک دانشگاه مجری

واحد درسی و دانشگاه	آسیب‌شناسی مسائل زنان	تاریخ تحولات خانواده	جنبش‌های زنان و تاریخ تحولات فمینیسم
ادیان و مذاهب	آسیب‌شناسی خانواده (مجموع مقالات)، سید جعفر حق شناس	تحولات خانواده، بهنام جمشید درآمدی بر مطالعات خانواده، جان برناردز عشق سیال، زیگمونت باومن	درآمدی جامع بر نظریه‌های فمینیستی، رزماری تانگ چهار تلقی از فمینیسم: الیسون جگر (مقاله) از جنبش تا نظریه، حمیرا مشیرزاده فمینیسم تاریخیچه، نظریات، گرایش‌ها و نقد، نرجس رودگر درآمدی جامع بر نظریه‌های فمینیستی، تانگ نظریه‌های فمینیستی، ژوزفین دانون از جنبش تا نظریه، حمیرا مشیرزاده
علامه طباطبائی	مسائل اجتماعی از دیدگاه انتقادی، دی استنلی ایترن رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی، ارل رابینگتن	تحولات خانواده، بهنام جمشید درآمدی بر مطالعات خانواده، برناردز جان عشق سیال، زیگمونت باومن تحولات معاصر خانواده در شهر تهران، امید علی احمدی	جامعه‌شناسی زنان، پاملا آبوت منبع‌شناسی جنسیت (شامل چند عنوان کتاب) نانسی چودرو، فاطمه مرنیسی، ویرجینا وولف، بتی فریدان، اندرا دورکین، لوسی ایریگاری، جودیت باتلر، آن اوکلی در طرح درس اسامی فمینیست‌های بالا معرفی و برای هر کدام از اشخاص منابعی از کتب، مقاله و وب سایت معرفی شده است
الزهرا	رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی، ارل رابینگتن مسائل اجتماعی ایران (جامعه‌شناسی اقشار آسیب پذیر)، سعید، معیدفر جامعه‌شناسی الگوهای خانواده ایرانی، پس از مناقشه‌های مدرنیته در ایران سهیلا صادقی، عرفان منش. رویکردهای نظری هفتگانه در بررسی مسائل اجتماعی، رابینگتن، ارل زوال پدرسالاری، فروپاشی خانواده یا ظهور خانواده‌ی مدنی، سید محمد امین قائمی راد	تغییرات، چالش‌ها و آینده خانواده ایرانی، تقی آزاد ارمکی	

جدول شماره ۳، مشخصات مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. به هر کدام از مشارکت‌کنندگان کدی شامل عنوان مخفف دانشگاه محل تحصیل اختصاص داده شد. بنابراین ALZ، ALA، AD به ترتیب مخفف سه دانشگاه الزهرا، علامه طباطبایی و ادیان و مذاهب است.

جدول ۲. مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	تاهل	فرزند	شغل	رشته کارشناسی
ALAM	زن	مجرد	-	دانشجو	فلسفه
ALAA	زن	متاهل	-	دانشجو-خانه‌دار	مهندسی عمران
ALAK	زن	متاهل	-	دانشجو-خانه‌دار	حسابداری
ALAH	زن	مجرد	-	فعال فرهنگی	کامپیوتر
ALAP	زن	متاهل	۲	دانشجو-خانه‌دار	پژوهشگری اجتماعی
ALZJ	زن	مجرد	-	فعال اجتماعی	فقه و حقوق
ALZP	زن	مجرد	-	کارمند	مردم‌شناسی
ALZA	زن	متاهل	-	مددکار اجتماعی	مطالعات خانواده
ALZH	زن	متاهل	۲	معلم-فعال اجتماعی	جامعه‌شناسی
ALZS	زن	مجرد	-	دانشجو	ژنتیک
ADK	زن	متاهل	۳	مدرس-فعال اجتماعی	فلسفه
ADA	زن	متاهل	۱	کارمند	شیمی
AND	زن	متاهل	-	خانه‌دار	حوزوی
ADS	مرد	متاهل	۲	دانشجو-کارمند	حوزوی
ADT	مرد	متاهل	۲	دانشجو-کارمند	حوزوی

## یافته‌ها

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند با توجه به تجربه زیسته دانشجویان سه سطح ارتباطی میان محتوا و دانشجو وجود دارد که به ترتیب سطح دانش (آگاهی)، سطح نگرش (تغییر دیدگاه) و سطح کنش است. کنش بر مبنای یادگیری (تغییر رفتار پایدار) به مثابه عمیق‌ترین سطح کاربست مفاهیم در تجربه زیسته تلقی می‌شود. رابطه متقابل این سه سطح هم‌راستا با نقش استاد و دانشجو به مثابه بازیگران اصلی انتقال و دریافت مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های درسی را می‌توان در این پژوهش دریافت. همچنان که ساخت اجتماعی (فرهنگ، ساختارهای اجتماعی و سیاست‌گذاری) نیز بستر



غیرقابل انکار در چرخه انتقال، دریافت و کاربست مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان است. دانشجویان از زوایای مختلف عوامل مؤثر بر کاربست مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های منتخب را در تجربه زیسته خودشان روایت کردند. جدول ذیل، مقولات و زیرمقوله‌های چگونگی کاربست مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان را به تصویر می‌کشد.

### جدول ۳. مقولات و زیرمقوله‌های چگونگی کاربست مفاهیم و آموزه‌های سرفصل‌های رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان این رشته

شماره	مقوله	زیر مقوله
۱	توانمندسازی دانشجو در تفکر خلاق و نقادانه	افزایش قدرت تحلیل با الزام به مطالعه منابع و پرخوانی تمرین مهارت تفکر نقادانه با ترغیب به تفکر و تحلیل مسائل اجتماعی نیاز به ایجاد نگرش نقادانه به گرایش‌های فمینیستی در مقابل رویکرد حذف و رد کلی آن ضرورت آموزش دید چندجانبه و دقت و جزئی‌نگری در مسائل دانشجویان فاقد دانش جامعه‌شناسی در درک مباحث دچار مشکل می‌شوند
۲	ضعف دانش زمینه‌ای و ضرورت تجهیز دانش زمینه‌ای دانشجو در راستای بهره‌وری بیشتر از مباحث	صرف زمان محدود کلاس به مفاهیم پایه جامعه‌شناسی راهکار اساتید در تجهیز دانشجو به اطلاعات جامعه‌شناسی: برگزاری کارگاه جامعه‌شناسی، الزام به مطالعه منابع و انجام برخی تکالیف کلاسی نیاز به ارائه واحد پیش‌نیاز جامعه‌شناسی محدودیت زمانی در ارائه واحدهای اصلی در مقابل ارائه واحدهای غیرضروری عدم پرداختن به مباحث روز و چالشی در مقابل پرداخت به مباحث نظری و تاریخی
۳	عدم کفایت سرفصل‌های مصوب (در پوشش مسائل عینی و فقدان لحاظ واحد مناسب با محتوای سرفصل و زمان کافی)	فقدان محتوای بومی با توجه به جغرافیای فرهنگی ایران و عدم توجه به کشورهایی با اشتراکات فرهنگی فقدان نوآوری و پژوهش در مسائل بی‌پاسخ و چالشی هم‌پوشانی محتوا و سرفصل‌های مشترک در واحدهای مختلف عدم یادگیری مهارت‌های کاربردی از جمله تحلیل و پژوهش تناقض مفاهیم ارائه شده در واحدها ضرورت بازنگری در سرفصل‌ها از نظر کارآمدی، محتوا و اهداف رشته
۴	روزآمدسازی سرفصل‌ها سراغاز کارآمدی و تحقق اهداف	فقدان دید تخصصی در طراحی و بازنگری رشته اهمیت تخصص زمینه‌ای دانشجویان و بازبینی در راستای تربیت متخصص

شماره	مقاله	زیر مقاله
		تأثیر مسائل سیاسی بر رشته بیش از نگاه علمی فقدان همراستایی محتوا و سیاست‌های اجرایی با ماهیت میان‌رشته‌ای فقدان بستر کاربرد و کنش اجتماعی در رشته مطالعات زنان فقدان مهارت استدلال و مباحثه در دانشجویان فقدان توانمندی رشته در ارتباط با مسائل فقهی محتوای غربی و فقدان رویکرد اسلامی کمبود محتوای بومی ناکارآمدی رشته در اصلاح قوانین نقد مفاهیم و نظریه‌ها مؤثر در فرآیند یادگیری تبیین و نقد منجر به پیشگیری از موضع‌گیری احساسی در ارتباط با مسائل زنان تبیین علمی و آسیب‌شناسانه منجر به فهم عمیق زنان و شرایطشان
۵	ادبیات مفهومی و نظری پل ارائه نقادانه و تبیین علمی و عبور از مطلق‌گرایی	عبور از مطلق‌گرایی و ایجاد بینش بیطرفانه نسبت به رویکردها و نظریات تردید دانشجویان نسبت به مفروضات ذهنی با محتوای ارائه شده سرخوردگی از هویت و مبارزات زنان، نتیجه فقدان مقوله نقد تمایل دانشجویان به تفکرات فمینیستی در غیبت رویکرد آموزش همراه با نقد، تحلیل و تبیین تعارض نگاه اسلام و واقعیت‌های اجتماعی و عدم پذیرش جامعه نسبت به حقوق زن در اسلام چالشی بودن ورود مفاهیم برابری طلبانه به خانواده تعارض واقعیت اجرایی رشته و ذهنیت دانشجویان نسبت به رشته تعارض برخی مفاهیم فمینیستی با طبیعت و چرخه زیستی انسان
۶	تعارض عین و ذهن در مباحث مطالعات زنان	فقدان وجه عام خواسته‌های فمینیستی و عدم پوشش نیازهای زنان عدم تحقق حقوق اسلامی و قانونی زنان در نهادهای رسمی پذیرش جامعه نسبت به مفاهیم حقوقی و پاسخ به شبهات در مقابل مباحث انتقادی مطالعات زنان کنشگری انتقادی حرکتی مخالف جریان جامعه فقدان فرهنگ پذیرش تضارب آرا در جامعه و دانشجویان نهادینگی باورهای سنتی در دانشجویان و جامعه
۷	مناسبات ساخت اجتماعی (فرهنگ) با مفاهیم و نظریات مطرح در رشته مطالعات زنان	همسانی مطالعات زنان با فمینیسم (تجربه انگ فمینیستی) در جامعه چهارچوب فکری جامعه در مورد زنان و نقش قانون و فقه در آن



شماره	مقاله	زیر مقاله
۸	اجتناب از کنشگری فعالانه و آگاهانه	<p>پذیرش وضع موجود توسط زنان و کمک به بازتولید آن نگرانی از تحدید بنیان‌های خانواده توسط مفاهیم مطالعات زنان ترس از انگ فمینیستی پیشگیری از بروز مشکلات خانوادگی عدم اعتقاد دانشجویان به ارتباط مفاهیم با سپهر خصوصی اجتناب از چالش‌های کنشگری اصلاح طلبانه عدم تجربه حس تبعیض و مطلوب دانستن وضع موجود تجربه باز خورد منفی از کنشگری فقدان حس اتحاد و همدلی زنان تنها مسائل بسیار بفرنج نیاز به کنش و اصلاح دارند ناامیدی از تغییر شرایط جامعه آموزش تدریجی و نرم مباحث مطالعات زنان در جامعه در راستای افزایش تاب آوری جامعه نسبت به مباحث زنان عدم آگاهی آحاد جامعه از اهمیت کنشگری در تعیین سرنوشت اجتماعی</p>
۹	مناسبات آموزش و آگاهی اجتماعی و نحوه مواجهه با مفاهیم رشته مطالعات زنان	<p>ضعف آگاهی زنان از حقوق خود و بهینه قلمداد کردن وضع موجود شهرهای دور از مرکز: آگاهی کمتر و موضع گیری بیشتر به رشته رابطه معکوس افزایش سن مخاطبان با پذیرش مفاهیم انتقادی نقش مؤثر گفتگوی کلاسی و مشارکت دانشجویان بر یادگیری تأثیر مثبت تدوین مقالات و کار کلاسی در یادگیری توانمندی علمی اساتید و تبیین ( ادبیات نظری و مفهومی، تحلیل و نقد) در یادگیری عدم تبعیت اساتید از سرفصل‌های مصوب</p>
۱۰	نقش استاد در انتقال و کار بست مفاهیم رشته مطالعات زنان	<p>سوگیری، فقدان جامعیت و ضعف در ساختار منابع معرفی شده توسط اساتید اجتناب برخی اساتید از چالش‌های ماهیت رشته (پرخوانی منابع متعدد، اجتناب از مباحث چالش برانگیز، ماهیت میان رشته‌ای) نقش مؤثر زیست زنانه استاد در انتقال مفاهیم محدودیت اساتید متخصص محتوا فاقد ویژگی توانمندی سازی در راستای اشتغال فقدان تخصص در فارغ التحصیلان مطالعات زنان توقع کار استخدامی دولتی و اداری در دانشجویان</p>
۱۲	فقدان بازار کار و زمینه‌های شغلی متناسب با رشته	



شماره	مقاله	زیر مقاله
۱۳	نقش دانشجو در دریافت و کاربست مفاهیم رشته مطالعات زنان	فقدان تعریف جایگاه شغلی مشخص توسط سیاست‌گذاران عدم استفاده از فارغ‌التحصیلان رشته در مشاغل مرتبط با زنان عدم آگاهی نسبت به محتوای رشته و انتخاب ناآگاهانه دانشجو بدون انگیزه و علاقه، فاقد تلاش کافی است مدرک‌گرایی، در مقابل یادگیری عمیق و پرخوانی ضعف دانشجوی تربیت شده در سیستم آموزشی نمره محور نبود سازوکار مناسب در گزینش دانشجویان توانمند و با انگیزه عدم توانمندی ویا انگیزه دانشجویان برای مطالعه منابع متکثر و پژوهش متعدد فقدان تمرکز و توجه دانشجو به مباحث در فضای کلاس موفقیت افراد با روحیه پرسشگری و انتقادی دریافت دید حساس جنسیتی و فهم هژمونی فرهنگ مردسالار
۱۴	رویکرد حساس جنسیتی و فهم سازوکار قدرت (مردسالاری) در دانش‌آموختگان	تبیین سازوکار قدرت براساس تفاوت‌های جنسیتی و جایگاه زنان در جامعه، بازار و خانواده تشخیص نقش رسانه در بازتولید تبعیض و نقش‌های جنسیتی باور به نقش مشارکتی والدین ایجاد هویت مشترک زنانه و تشکیک در باور رایج جامعه به نقش‌های جنسیتی زنان و ناعادلانه دانستن آنان تأثیر ناخودآگاه سرفصل‌های درسی بر بازاندیشی نگرش فردی (کمترین سطح)
۱۵	تأثیر ناخودآگاه مفاهیم بر نگرش و بینش دانشجویان	عدم توانایی دانشجو در تبیین و تحلیل و رشدیابی مفاهیم مؤثر بر نگرش خود

۱. توانمندسازی دانشجو در تفکر خلاق و نقادانه: غفاری و همکاران (۱۳۹۹) تفکر خلاق را فرایند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گم شده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه‌سازی در مورد نواقص و آزمون این فرضیات و در نهایت انتقال نتایج عنوان کرده‌اند. باتوجه به اهمیت تفکر خلاقانه در مفهوم میان‌رشته‌ای و مطالعات زنان، ارتقا این مهارت در دانشجویان از عوامل مؤثر در کاربردی محتوا در زیست دانش‌آموختگان در راستای اهداف مصوب است. چراکه (شورای عالی برنامه‌ریزی، ۱۳۹۳) تربیت نظریه‌پردازان و کارشناسان متعهد در راستای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی حوزه زن و خانواده، ارتقا و توسعه پژوهش، تولید علم بومی و تبیین علوم اجتماعی بر اساس مبانی اسلامی را از اهداف رشته مطالعات زنان عنوان کرده‌است. «اتفاقات و مسائل که در کشور دارد اتفاق می‌افتد ... استاد از ما می‌خواست بروید و راجع به موضوع تحقیق



و تحلیل کنید... و ببینید دلیلش چه بوده است و کدام نظریه از کدام رویکرد در حل این مسئله استفاده شده بر اثر کدام اتفاق به وجود آمده این خیلی به ما کمک می‌کرد (ALZA)». یافته‌ها نشان می‌دهد الزام به مطالعه منابع، ترغیب به تفکر و تحلیل مسائل اجتماعی، خلق نگرش نقادانه به گرایش‌های فمینیستی به جای رویکرد حذف و رد کلی آن و ضرورت آموزش دید چندجانبه و جزئی‌نگری در مسائل می‌تواند دانشجویان را در راستای دستیابی به اهداف تأسیس رشته و در نهایت مواجهه منطقی با مسائل اجتماعی و حل آن توانمند سازد.

۲. ضعف دانش زمینه‌ای و ضرورت تجهیز دانش زمینه‌ای دانشجو در راستای بهره‌وری بیشتر از مباحث مطالعات زنان: مقوله فوق به عدم شناخت دانشجو با مباحث عمومی جامعه‌شناسی اشاره دارد. بنا بر گفته دانشجویان «بچه‌های مطالعات زنان یکی از بزرگترین مسائلی که دارند این است که از رشته‌های مختلف به این رشته آمده‌اند یعنی اساساً خیلی پایه علوم انسانی ندارند و خیلی پایه نظریه‌های جامعه‌شناسی ندارند و احتیاج هست که این مباحث نظری برای بچه‌ها جا بیفتد (ALZH)» برخی از دانشجویان معتقد بودند که به دلیل فقدان دانش جامعه‌شناسی در درک مباحث دچار مشکل می‌شوند «بچه‌ها... شاید به صورت پیش نیاز باید توی ترم‌های نخست نظریه‌های جامعه‌شناسی رو بگذرانند (ALZJ)»، ضمن آن که بخش قابل توجهی از زمان محدود کلاس برای ارائه مفاهیم پایه جامعه‌شناسی صرف می‌شود «فقط ۵ دقیقه طول می‌کشید تا استاد بتواند برای بچه‌ها مفاهیمی مثل دیوار شیشه‌ای یا سقف شیشه‌ای را توضیح دهد (ADT)». بنابراین، ارائه واحدهای درسی جامعه‌شناسی در قالب واحدهای پیش‌نیاز ضروری به نظر می‌رسد. راهکار دیگر، برگزاری برخی کارگاه‌های نظریه‌ها و مفاهیم جامعه‌شناسی و الزام دانشجویان به مطالعه منابع و انجام برخی تکالیف درسی است.

۳. عدم کفایت سرفصل‌های مصوب (در پوشش مسائل عینی و فقدان لحاظ واحد مناسب هم‌سو با محتوای سرفصل): این مقوله در مجموع کدهای ابتدایی استخراج شده به سه مسئله اشاره می‌کند:

۱- کمبود زمان در ارائه محتوای مناسب واحدهای درسی (عدم امکان ارائه سرفصل‌های مصوب در محدوده زمانی تعیین شده)

۲- نقص در سرفصل‌های مصوب (هم‌پوشانی محتوا در سرفصل‌های طراحی شده، فقدان هم‌راستایی سرفصل‌ها با ماهیت میان‌رشته‌ای و عدم توانایی سرفصل‌ها در پوشش موضوع)

۳- ضعف محتوای ارائه شده (عدم پرداختن به مسائل روز جامعه و پرداختن به مباحثی که چالش روز جامعه نیست، پرداختن به مسائل جوامع غربی ناهمخوان با جامعه ایرانی، توجه به مباحث نظری در مقابل مباحث کاربردی، فقدان توجه به آسیب‌های متناظر با جامعه ایرانی و ارائه راه‌حل برون‌رفت در چارچوب فرهنگ بومی، عدم توجه به فمینیسم اسلامی در مقابل فمینیسم غربی، فقدان توجه به شرایط کنونی جنبش‌های زنان در غرب و ایران، عدم استفاده از تجربیات و پژوهش‌های کشورهای مشترک حوزه فرهنگی مانند عراق و ترکیه در مسائل زنان، تناقض مفاهیم ارائه شده در واحدها). دانشجویان بیان کردند «رشته بیشتر حول مسائل تاریخی و مسائلی که توی کتاب‌ها است.... تصور می‌کردم وارد دانشگاه می‌شوم می‌تونم برای ... معضلات حوزه زنان ... جواب پیدا کنم (ADK)» یا «برخی از سرفصل‌های وزارت علوم که برای برخی از درس‌ها داده‌است عملاً قابل اجرا در زمان تعیین شده نیست (ADT)». بنابراین، موارد فوق ارتباط کارآمد دانشجویان با محتوا و کاربری محتوا در تجربه زیسته را تحت تأثیر قرار داده‌است. این امر نیز در نهایت بر تحقق اهداف تأسیس رشته نیز تأثیر گذار است. از نگاه آنان بازتعریف دروس و سرفصل آنها از مهم‌ترین اقدامات مورد نیاز در راستای کاربردی سازی و بهبود شرایط رشته است.

#### ۴. روزآمدسازی رشته مطالعات زنان سرآغاز کارآمدی و تحقق اهداف رشته مطالعات زنان:

این مقوله به مسائل کلان رشته از قبیل ماهیت، اهداف و سیاست‌گذاری رشته و اهمیت و ضرورت بازبینی آنها از منظر دانشجویی می‌پردازد. ناتوانی رشته در تبیین، تحلیل و نقد رویکرد اسلام به زن، فقدان نظریه‌پردازی اسلامی در مقابل نگاه اومانیستی حاکم بر نظریه‌های جامعه‌شناسی، فقدان بستر کاربرد و کنش اجتماعی در رشته، لزوم بازبینی رشته در راستای تربیت متخصص، ناکارآمدی رشته در اصلاح قوانین، فقدان پاسخگویی رشته به چالش‌های فقهی و مسائل زنان، نیاز به بازبینی رشته از نظر کارآمدی و به‌روز رسانی محتوا، اجتناب استادان از مباحث نقادانه هم‌راستا با تحولات به دلیل حساسیت‌های موجود نسبت به رشته مطالعات زنان، تأثیر مسائل سیاسی بر رشته مطالعات زنان، فقدان کارشناسی علمی و تخصصی در طراحی و بازنگری سرفصل‌ها محور نظرات دانشجویان نسبت به رشته مطالعات زنان است. «اینها که سرفصل‌ها را نوشته‌اند یا زیر منگنه بوده‌اند یا می‌خواسته‌اند زودتر این کار را انجام دهند و آتو به دست فمینیسم‌ها نداده باشند (ADT)»، «فعلاً که این رشته نتوانسته است باعث شود قوانین در حوزه خانواده بهتر و محکم‌تر شود در مورد کار، اشتغال ازدواج زنان تأثیر بیشتر باشد (ALZP)».



۵. ادبیات مفهومی و نظری، پل ارائه نقادانه و تبیین علمی و عبور از مطلق‌گرایی: در تجربه دانشجویان اهمیت تبیین همه‌جانبه موضوع از جمله نقد مباحث قابل توجه است. تبیین همه‌جانبه به معنی پرداخت به ادبیات مفهومی (از قبیل تعاریف و تاریخچه)، ادبیات نظری (نظریات مرتبط)، تحلیل همه‌جانبه و درنهایت آسیب‌شناسی و نقد است. از نظر دانشجویان، نقد مفاهیم و نظریه‌ها ضمن آنکه در فرآیند یادگیری مؤثر هستند از موضع‌گیری احساسی نیز پیشگیری می‌کند. همچنان که تبیین علمی و آسیب‌شناسانه به فهم عمیق مسائل زنان منجر می‌شود و زمینه لازم را برای عبور از مطلق‌گرایی و ایجاد بینش بیطرفانه نسبت به رویکردها و نظریات ایجاد می‌کند «خواندن نقد جنبش‌های فمینیستی و در آوردن ایرادهای این جنبش‌ها نخست اینکه کمک می‌کرد ذهن آدم از اینکه یک طرفه یک موضوع را ببیند سیاه یا سفید ببیند بیاید بیرون یعنی مطلق‌گرایی را از ذهن آدم بیرون می‌آورد (ALZH)». همچنین دانشجویان معتقد هستند در صورت غیبت آموزش همراه با نقد، تحلیل و تبیین زمینه برای تمایل به تفکرات فمینیستی فراهم می‌شود. هرچند این شکل از تبیین با توجه به محدودیت زمانی و عدم آشنایی دانشجویان با مباحث زمینه‌ای در عمل دور از دسترس است. «فوق است بین فمینیسم لیبرال تا فمینیسم رادیکال و کاملاً دارند این را حذف می‌کنند. ما در اسلام هم داریم که نخست باید با آن ایده مواجه بشوید آن را بفهمیم آن وقت آن را رد کنیم نه اینکه مثلاً چون این آورده غرب است من کاملاً ردش کنم. (ALZJ)»

۶. تعارض عین و ذهن در مباحث مطالعات زنان: عدم هم‌راستایی مفاهیم نظری ارائه شده با وضعیت موجود زنان در ایران (به‌طورکلی) و هر کدام از دانشجویان (به‌طورخاص) به‌نوعی چالش و تعارض در زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی برخی از دانشجویان را سبب شده است. تضاد عین و ذهن در بستر «انتزاع» و «واقعیت محقق» در تجربه زیسته دانشجویان رشته مطالعات زنان قابل مشاهده است از قبیل: تضاد مفاهیم دروس با واقعیت رشته مطالعات زنان در دانشگاه‌ها، تضاد نظریات غربی با عینیت جامعه ایرانی، تعارض میان شعار و واقعیت جایگاه زن در جامعه، عدم پذیرش نگاه اسلام به حقوق زنان در سنت‌های رایج جامعه از قبیل شروط ضمن عقد و اجرت‌المثل، تعارض برخی مفاهیم فمینیستی با طبیعت و چرخه زیستی انسان، فقدان وجه عام مفاهیم فمینیستی و عدم جهان‌شمولی محورهای مبارزاتی. تضاد ایجادشده در نگاه دانش‌آموختگان نسبت به رشته و انگیزه آنان تأثیر داشته و کاربست محتوا در تجربه زیسته دانشجویان را مختل کرده است: «شرایط فرهنگی که در کشور وجود دارد .... برای سؤال ایجاد می‌شود که تو شبیه آن چیزی که می‌خوانی و دوست داری در زندگی نیستی (ALZH)» چرا که برخی از مباحث غربی ارائه‌شده اساساً امکان توجه و تحقق در جامعه ایرانی را ندارد. «آنجایی که

در فضای نظریاتی می‌مانند تضاد معنایی ندارند ... اما وقتی می‌آید در کانتکس جامعه ایرانی ... از اینجا به بعد چون ما تضاد ارزشی داریم با همدیگر ... این نظریات با جامعه ما جور در نمی‌آید (ALAH) «

#### ۷. مناسبات ساخت اجتماعی (فرهنگ) با مفاهیم و نظریات مطرح در رشته مطالعات زنان:

تایلور<sup>۱</sup> (۱۸۷۱) فرهنگ را مجموعه پیچیده‌ای از دانش‌ها، باورها، هنرها، قوانین، اخلاقیات، عادات و هر چه که فرد به‌عنوان عضوی از جامعه خویش فرامی‌گیرد تعریف می‌کند. فرهنگ کنونی جامعه ایرانی نگاهی سلبی - ایجابی به زن دارد، از سویی با ترویج مادرانگی به مثابه نقشی والا مقام، زن را محور خانواده، انسان‌پرور و فداکار تعریف کرده و از سویی فعالیت اجتماعی، حرفه‌ای را برای زنان مستقل از هویت مادری و همسری اصیل نمی‌داند. «یکی از همکلاسی‌های ما حامله بود و سخت بود که سر کلاس حاضر شود بعد دانشگاه به او می‌گفت چرا نمی‌توانی سر کلاس حاضر شوی یا اینکه زایمان می‌کردی بعد می‌آمدی درس می‌خواندی (ALP)». بنابراین تلاش زنان در راستای احقاق حقوق طبیعی خویش از قبیل کسب هویت مستقل از مادری و توجه به علایق و توانایی‌های فردی، تقسیم وظایف خانگی و نقش والدگری بر پایه مشارکت زوجین (در مقابل ایثارگری در مقام مادر و همسر که در فرهنگ ایرانی سهم مهمی در موفقیت مردان دارد) توسط جامعه پذیرفته نمی‌شود. «من مخالف این چیزها هستم مثلاً در بحث مشارکت در کار خانه اسلام فقط می‌گوید که مستحب است مرد در کار خانه کمک کند آنجا (دروس مطالعات زنان) تقریباً گفته می‌شد که مرد وظیفه‌اش است که کار خانه را انجام دهد (ADS)». زنانی که این‌گونه رفتار می‌کنند، از اقبال اجتماعی چندانی برخوردار نیستند. همچنین تصور هم‌راستایی رشته مطالعات زنان با فمینیسم و عدم کارایی و سودمندی آن از نگاه جامعه، در نگاه نامطلوب به مطالعات زنان مؤثر است. انگ فمینیست بودن به دلیل دانشجوی مطالعات زنان بودن «وقتی سه کلمه صحبت می‌کنیم در مورد مسائل زنان سریع می‌گویند فمینیست شده‌اید (ALAM)» و واکنش منفی جامعه نسبت به کنشگری در راستای مفاهیم اصلاحی منجر شده است دانشجوی نسبت به استفاده از مفاهیم در زیست خود تجدیدنظر کند. چه بسا به دلیل چالشی بودن مسئله از آن اجتناب کند.

#### ۸. اجتناب از کنشگری فعالانه و آگاهانه: ۱۳ نفر از مشارکت‌کنندگان به نوعی به اجتناب از

کنشگری اشاره کردند. دو نفر از مشارکت‌کنندگان که مرد بودند به اجتناب از کنشگری اشاره نکردند. این امر می‌تواند در دو سطح تحلیل شود: ۱) مشارکت‌کنندگان مرد علی‌رغم تحصیل در رشته مطالعات

<sup>۱</sup>. Tylor



زنان اساساً ضرورتی برای کنشگری در حوزه مسائل زنان نمی‌دیدند و در نتیجه هیچ‌گاه با مانع مواجه نشدند؛ ۲) مردان به طور کلی در مقایسه با زنان از فرصت و فضای کافی و مناسب، بدون مواجهه با موانع اجتماعی یا مواجهه اندک با موانع برخوردار هستند و این امر کنشگری اجتماعی آنان را تسهیل و تسریع می‌کند. دلایل دانشجویان در اجتناب از کنشگری به موانع ذهنی و عینی قابل تقسیم است. موانع ذهنی از قبیل: اجتناب از کنشگری به دلیل عدم تجربه حس تبعیض جنسیتی و عدم هم‌ذات‌پنداری با مفاهیم انتقادی رشته «من تبعیض را درک نکرده‌ام و چنین حسی نداشته‌ام (ALAP)»، تنها افراد با هویت و زمینه شغلی خاص قادر به کنش اصلاحی هستند، تنها مسائل بسیار بغرنج و ملتهب در جامعه نیاز به کنش اصلاحی دارد «در اطرافم این چیزها نیست و نه آن‌طور شدید که در بعضی از جاها بحث می‌کنند، (ALZP)»، ناامیدی و پذیرش وضع موجود توسط مشارکت‌کننده است و موانع عینی عدم پذیرش مفاهیم ارائه شده در جامعه سنتی، پیشگیری از بروز مشکلات خانوادگی در مخاطبین، پیشگیری از تجربه چالش با خانواده «گفتند اگر این حرف تو درست باشد باز هم پایه‌های خانواده را متزلزل می‌کند آدم بهتر است که در این مورد ناآگاه باشد (ALZH)»، اجتناب از چالش با نهادهای حاکمیتی و دولتی «غالباً حتی کسانی که خودشان هم چنین وظایفی دارند در واقع مسئول رصد مشکلات هستند هم ترجیح می‌دهند دنبال مسائلی بروند که خیلی چالشی نباشد (ALZJ)». از یافته‌های مورد توجه پژوهش این است که مشارکت‌کنندگان کنشگری در راستای رشته را صرفاً در مسیر آگاهی‌بخشی به دیگران می‌دانند و کنش فردی در راستای کاربست مفاهیم و تأثیر آن بر انتخاب و تصمیمات دانشجو به ندرت قابل مشاهده است.

#### ۹. مناسبات آموزش و آگاهی اجتماعی و نحوه مواجهه با مفاهیم رشته مطالعات زنان:

برخی از مشارکت‌کنندگان به نقش مثبت آموزش و آگاهی اجتماعی در پذیرش مفاهیم رشته مطالعات زنان اشاره کرد ه‌اند، کدهایی از قبیل فقدان شناخت از گرایشات و مفاهیم فمینیسم منجر به واکنش افراطی به مباحث می‌شود، ناشناخته بودن مفاهیم زن و خانواده به دلیل فقدان ساختارها و پژوهش‌های مرتبط، زنان به دلیل عدم آگاهی، وضع موجود را طبیعی تصور کرده و اراده‌ای بر تغییر ندارند به کارآمدی آموزش و آگاهی اجتماعی در فهم و مواجهه بهتر با مفاهیم رشته مطالعات زنان اشاره دارد. بعد دیگر لزوم آموزش حقوق زنان در مدارس، در راستایی نهادینه کردن مفاهیم از دوران ابتدایی آموزش است. کدهای رابطه معکوس بین افزایش سن مخاطبان مفاهیم مطالعات زنان و پذیرش مفاهیم به این موضوع اشاره دارد. «کنش اطرافیان بستگی به این داشت که من با چه جامعه‌ای سر و کار داشته باشم، دانش‌آموزان خوششان می‌آمد و می‌گفتند این حرف فشنگی است



ولی جامعه هدف دیگر من که جامعه سنتی بود خیر (ADT)» تجربه زیسته دانشجویان حاکی از آن است که آموزش و آگاهی اجتماعی مرتبط با حقوق زنان به جای مبارزه در راستای احقاق حقوق زنان تأثیر داشته است. دانشجویانی که تجربه تبلیغ مفاهیم داشتند با واکنش منفی جامعه مواجهه شده و به این نتیجه رسیده بودند که آموزش بیش از تلاش‌های فردی مستقل بر جامعه تأثیرگذار است «به این نتیجه رسیدم که آگاهی خانم‌ها و حتی آقایان باید بالا برود و این باعث می‌شود که خانم‌ها آسیب کمتری ببینند و بحث آموزش رویش خیلی بیشتر تأکید بشود (ALZ SH)»، «شاید بشود مبارزه هم کرد ولی .. یک راه حل دیگر هم وجود دارد و آن افزایش آگاهی است (ADK)».

#### ۱۰. نقش استاد در انتقال و کاربری مفاهیم رشته مطالعات زنان: دانشجویان فرایند انتقال

مفاهیم رشته مطالعات زنان را هنگام ارائه نامطلوب دروس توسط اساتید، مخدوش توصیف کردند. به همین نسبت کاربری مفاهیم نیز درک و محقق نشده است. ارائه مطلوب به مجموع ابزارها و روش‌های مورد استفاده استادان در راستای یادگیری بیشتر اشاره دارد و ترویج تفکر نقادانه، مهارت و دانش استاد در انتقال محتوا، برگزاری کلاس به شیوه تعاملی، مدیریت و هدفمند کردن مباحث، معرفی منابع مناسب و مرتبط با مباحث، بهره‌مندی از کار کلاسی در یادگیری را شامل می‌شود. از سوی دیگر، عدم اهتمام استاد به حضور فیزیکی و روانی دانشجو، عدم کفایت منابع معرفی شده، عدم توانمندی علمی و اجرایی برخی استادان، نامتناسب بودن سیر ارائه مطالب و ضعف ساختار علمی برخی منابع، اجتناب برخی استادان از چالش‌های ماهیت میان‌رشته‌ای مطالعات زنان (پرخوانی منابع متعدد و تفکر نقادانه)، عدم انعطاف استاد در بحث‌های گروهی «نیز به سهم استاد در انتقال مفاهیم رشته مطالعات زنان و در نهایت کاربری آنها در تجربه زیسته دانشجویان اشاره دارد».

#### ۱۱. نقش دانشجو در دریافت مفاهیم رشته مطالعات زنان و کاربری آنها در تجربه

زیسته: دانشجو به‌مثابه عضوی از نظام آموزشی نقشی بسزایی در انتقال مفاهیم و فرآیند آموزشی ایفا می‌نماید. اگر مفاهیم آموزشی را پیام و اساتید را به فرستنده تشبیه کنیم در شرایط اختلال یا نبود گیرنده (دانشجو) تکمیل فرایند انتقال پیام ممکن نخواهد بود. به نظر می‌رسد دانشجو در ابعاد مختلف می‌تواند در فرآیند انتقال، دریافت و کاربری رشته مطالعات زنان تأثیرگذار باشد:

۱- انگیزه دانشجو: مشارکت‌کنندگان با انگیزه اصلاح‌طلبی ارتباط بهتری با مفاهیم برقرار کرده و سه سطح ارتباط با مفاهیم یعنی دانش، نگرش و کنش را تجربه کرده‌اند ۲- انتخاب رشته با آگاهی: مشارکت‌کنندگانی که پس از مطالعه و اطلاع از دروس و اهداف رشته مبادرت به تحصیل در رشته



کرده‌اند، با مفاهیم رشته مطالعات زنان بهتر ارتباط برقرار کرده و تجربه زیسته بهتری در کاربست مفاهیم داشتند. «علاقه‌ای که داشتیم به رشته روان‌شناسی بود، تصور من این بود که بیشتر در مورد بحث خانواده ورود/ می‌کند/ ولی مطالب بیشتر در مورد شبهات زنان بود (ADA)»، در مقابل «آدمی بودم که دنبال در دسر می‌گشتم... دنبال این می‌گشتم بروم ببینم کجا اشکالی وجود دارد یک چرای برای پیدا کنم وقتی که به من گفتن که اینجا/ رشته مطالعات زنان/ پر از در دسر است گفتم خوب است (ALAH)» دو دانشجو نسبت متفاوتی در درک و مواجهه با محتوای دروس رشته مطالعات زنان داشتند. دانشجوی دوم مفاهیم را در سطح کنش اجتماعی وارد کرده و با چالش‌های آن مواجهه مثبتی داشته است. دانشجویانی که ویژگی‌های میان‌رشته‌ای (پژوهش و پرخوانی منابع) مطالعات زنان را نپذیرفته بودند، رضایت و عملکرد کمتری را داشتند. «فکر می‌کنم مسئله بدی باشد که بحث ارشد را بدون کتاب مشخص انجام می‌دهند و یک چیز شاخص وجود ندارد و محور ندارد و خوب نیست (ADA)». ۴- ضعف در وظایف دانشجویی: عاداتی مانند روش حفظ مطلب و یادگیری در مقابل تفکر نقادانه، عدم توجه به ارائه اساتید، عدم مشارکت در مباحث، مدرک‌گرایی، مطالعه نمره‌محور در مقابل مطالعه تحلیلی.

۱۲. فقدان بازار کار و زمینه‌های شغلی متناسب با رشته: فقدان فرصت شغلی و در نهایت فقدان زمینه عملی و عینی لازم برای کاربست مفاهیم این رشته یکی دیگر از موانع ارتباط و کاربست مفاهیم رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان این رشته است. بنابراین، عدم آگاهی دانشجویان از زمینه‌های کاری رایج همچون پژوهش، کنشگری اجتماعی، آموزش موجب شده تا دانشجویان انگیزه کافی در دریافت و درک مفاهیم نداشته باشند و در نهایت این سرفصل‌ها را در سطح نظری ارزیابی می‌کنند. از ۱۵ دانشجو مشارکت‌کننده تنها ۲ دانشجو اشتغال متناسب با رشته داشتند و در واقع به درآمد اقتصادی ثابت و بدون دغدغه رسیده بودند. یک دانشجو در زمینه پژوهش و تألیف مقاله و دو دانشجو مجری کارگاه شبهات فمینیستی بودند. یک دانشجو مفاهیم دریافتی از این رشته را در راستای توانمندسازی زنان حاشیه شهر به کار گرفته است. یک دانشجو نیز در صفحات مجازی فعالیت‌های ضد فمینیستی انجام می‌داد. سایر دانشجویان استفاده کاربردی از مفاهیم رشته عنوان نکرده‌اند. برخی مشارکت‌کنندگان نیز بیان کردند در شرایطی که طرف مشورت انتخاب رشته برای افراد قرار بگیرند، آنها را از انتخاب رشته مطالعات زنان برحذر می‌دارند، زیرا زمینه شغلی مناسب برای این رشته وجود ندارد. برخی از دانشجویان علت نبود فرصت شغلی مناسب برای

دانش‌آموختگان رشته مطالعات زنان را نبود تخصص دانشی کافی در این دسته از دانشجویان می‌دانند. «خیلی ارتباط دارد به اینکه خود دانشجو در یک فیلد کاری تخصص پیدا کرده باشد. خیلی از کسانی که در مطالعات زنان در زمینه‌های تخصصی و مدیریتی فعالیت می‌کنند وارد فیلد کاری شده‌اند که مرتبط با رشته‌شان هست بنابراین آن جایی که وارد شده‌اند احساس شده که ایشان متخصص هستند و می‌توانند بیایند آنجا کار کنند (ALZH)».

۱۳. رویکرد حساس جنسیتی و فهم سازو کار قدرت (مردسالاری): به نظر می‌رسد هرکدام از دانشجویان در طیف ارتباط، نسبت دور یا نزدیک‌تری با محتوا برقرار کرده و شاهد تغییرات نگرشی در اغلب دانشجویان هستیم. ۱۳ دانشجو به نگاه جنسیتی و فهم سازو کار قدرت مردسالار در جامعه اشاره کرده‌اند و به تأثیر آن بر شرایط زنان آگاه هستند و تنها دو دانشجوی مرد به این مسئله اشاره نکرده‌اند: «من قبل از اینکه وارد رشته شوم نسبت به مفاهیم پدر سالاری کاملاً غافل بودم (ALZH)»، «متوجه شدم چرا حقوق خانم‌ها پایین‌تر هست یا جایگاه شغلی آقایان بالاتر است... چرا خانم‌ها نمی‌توانند مدیر بشوند یا مدیر موفق شوند و متوجه شدم دید جامعه خیلی مؤثر است... من قبلاً حساس نبودم و نمی‌دانستم (ALZP)».

۱۴. محوریت مفاهیم نظری و فقدان مفاهیم کاربردی و عینی: استدلال مشارکت‌کنندگان در فقدان بعد کاربردی رشته مبتنی بر دو محور کلی است: ۱- عدم برقراری ارتباط با مفاهیم و یادگیری ۲- فقدان ظرفیت جامعه در پذیرش مفاهیم. همچنین پرتکرارترین گزاره کلامی در این مقوله ارائه مفاهیم نظری و فقدان بعد کاربردی محتوا است. به عنوان مثال اغلب دانشجویان واحد جنبش‌های اجتماعی زنان و تاریخچه فمینیست را دارای مفاهیم «نظری» و غیرقابل کاربرد در زمینه فردی، خانوادگی و اجتماعی تعبیر کردند. «بحث جنبش‌ها هیچ کمکی به ما نکرد چون این برمی‌گردد به شکل تخصصی به کسانی که می‌خواهند در این حوزه فعال باشند (ALZA)»، «اصلاً این طوری نیست که رفتی درس خواندی بیایی با خانواده برخورد کنی یا روش را عوض کنی اگر واقعیت را بخواهی هیچ کدام از این درس‌ها را نمی‌توانیم پیاده کنیم (ALZA)».

۱۵. تأثیر ناخودآگاه مفاهیم بر نگرش و بینش دانشجویان: مشاهده شد مشارکت‌کنندگان قادر به توصیف تغییرات بینشی و کنشی در خود نبوده و تأثیر محتوا بر دانشجو یک فرایند ذهنی ناخودآگاه است که به جز اندکی، دانشجو قادر به تشخیص این فرایند نیست. «بله من تأثیر گرفته‌ام



اما خوب نمی‌توانم بگویم که فقط از این واحد بوده است من در این دو سال آنقدر تغییر کرده‌ام که خانواده همش به من می‌گویند که تو آدم دو سال پیش نیستی (ALAH)).

## بحث و نتیجه‌گیری

سطوح کاربست مفاهیم و آموزه‌های رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان را می‌توان در سطح دانش، بینش (نگرش)، کنش و تأثیر ناخودآگاه طبقه‌بندی کرد. سه سطح دانش، بینش (نگرش) و کنش در واقع سه ضلع اصلی در تجربه زیسته دانشجویان است. از سوی دیگر، ارتباط درون شبکه‌ای این سطوح با یکدیگر نیز قابل تأمل است. به این معنا که دانشجویانی که در سطح دانش به دلیل تضاد فرهنگی (فرهنگ قومیتی یا مذهبی) نتوانستند با مفاهیم ارتباط برقرار کنند، در سطح کنش، نیز به عنوان یک فرد کنشگر اجتماعی ظاهر نشوند، چرا که اساساً ضرورتی برای کنشگری نمی‌دیدند. همچنان که گاه در سطح بینش نیز فرد به فهم و تلقی هویت مشترک زنانه رسیده است ولی در سطح کنش، ساختارهای اجتماعی رایج را مردسالار تلقی می‌کند که به طور کلی در تحول وضعیت زنان و به طور خاص در کاربست مفاهیم و آموزه‌های مطالعات زنان در تجربه زیسته دانشجویان به مثابه مهمترین عامل تلقی می‌شود. از همین رو، کنشگری فعالانه و آگاهانه زنان متأثر از این ساختارها است و صرفاً اصلاحات و تحولاتی که از طریق نهادهای حاکمیتی و قدرت اراده شود، محقق می‌شود.

۱. سطح دانش: در این سطح انتظار می‌رود که آگاهی لازم بر اساس مفاهیم و نظریه‌های رشته مطالعات زنان به دانشجویان منتقل شود. تردیدی وجود ندارد که در سطح دانش، استاد و دانشجو بازیگران اصلی در انتقال و دریافت مفاهیم و آموزه‌های علمی هستند. از سوی دیگر، با توجه به پذیرش دانشجو از رشته‌های تحصیلی مختلف، ضعف دانش زمینه‌ای و ضرورت فراهم کردن و ارائه زیرساخت دانشی لازم در راستای فهم و درک مفاهیم و آموزه‌های رشته مطالعات زنان را می‌توان سرآغاز مهم در نقش سطح دانش و کاربست مفاهیم در تجربه زیسته عنوان کرد. همچنان‌که نقش استاد در انتقال مفاهیم و نقش دانشجو در دریافت و کاربست مفاهیم نیز غیرقابل انکار است. از نگاه دیگر، ارائه نقادانه، تبیین علمی و عبور از مطلق‌گرایی می‌تواند مکانیسم کارآمدی در افزایش سطح دانش و درنهایت کاربست مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان باشد. در همین راستا، گاه غفلت از مفاهیم و نظریه‌های شبکه‌ای و بنیادین و تمرکز بر مفاهیم دانشی سطح پایین و یا مفاهیمی که در جامعه ایران دیگر مسئله اجتماعی تلقی نمی‌شوند، موجب شده تا چرخه

انتقال و دریافت دانش و کاربرت آن در تجربه زیسته دانشجویان محقق نشود و یا در حد مطلوب و مقبول به کار گرفته نشود. تمام مشارکت‌کنندگان، دانشجویان مفاهیم و آموزه‌های رشته مطالعات زنان را در این سطح ناکارآمد و غیرمرتبط با کاربرت آن در تجربه زیسته خود ارزیابی کردند. بنابراین، عدم کفایت سرفصل‌های مصوب در پوشش مسائل عینی زنان نیز نقش غیرقابل انکاری در فرآیند کاربرت مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان دارد.

۲. **سطح بینش (نگرش):** بینش در علوم گوناگون معانی متفاوتی را شامل می‌شود در علم روان‌شناسی «بینش یا بصیرت فهمی از خود و روابط با دیگران است که تجربه‌های پیشین را روشن یا فرد را در حل مسئله‌ای یاری می‌کند» (میرشکاری، ۱۳۹۶) یا می‌توان گفت یکی از دو خاصیت اساسی وجود انسان دستگاه ادراک و دیگری دستگاه اراده است، در حوزه ادراک، علم و شناخت دخیل است که به «بینش» تعبیر می‌شود (جلالی، ۱۳۸۹)؛ مخبر (۱۳۸۶) از دیگر تعاریف «بینش» در علم را «قدرت مسئله‌گشایی» عنوان می‌کند، اما بینش جامعه‌شناسی با تعریف ارائه شده از سی رایت میلز<sup>۱</sup> به معنای توانایی فرد در قرار دادن خویشتن در متن زمانه خود و برقراری ارتباط میان سرگذشت فردی خود با تاریخ جامعه تعریف می‌شود. با چنین کاری فرد ریشه بخش زیادی از مسائل خود را در اقتضانات زمانه و تحولات جامعه می‌داند و متوجه می‌شود این گرفتاری فقط دامنگیر او نیست بلکه دامن گستره وسیعی از افراد جامعه را گرفته است و متأثر از سیاست‌گذاری‌ها و قوانین است. او با شناخت شرایط زمانه و ساختارهای حاکم بر جامعه، می‌تواند راهکارهای بهتری برای رفع گرفتاری‌های خود و هم‌نوعان خود جست‌وجو کند (میلز، ۱۳۹۹). از لوازم بینش جامعه‌شناختی می‌توان به وجود ذهن مسئله‌پرداز، نگاه تاریخی و فرایندی به پدیده‌ها، نگرش انتقادی به نظریه‌های موجود برشمرد (مبارکی، ۱۳۹۵). تغییر بینش سطح عمیق‌تری از ارتباط مفاهیم با دانشجو را نشان می‌دهد و دانشجو درگیری ذهنی و عاطفی با متن را تجربه می‌نماید از سویی با توجه به مفهوم ارائه شده از بینش جامعه‌شناختی و مهارت‌های ضروری آن، بیش از پیش اهمیت تفکر نقادانه، فرایند حل مسئله، عادت پرخوانی و ذهن مشحون از اطلاعات اجتماعی تاریخی در راستای قضاوت صحیح و مهارت پژوهش بدون تعصب در کسب بینش روشن می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که کاربرت مفاهیم در این سطح مستلزم رویکرد حساس جنسیتی و فهم هژمونی مردسالار است. این امر نیز به نوبه خود مستلزم توانمندسازی دانشجو در

<sup>۱</sup>. C.Right Miils

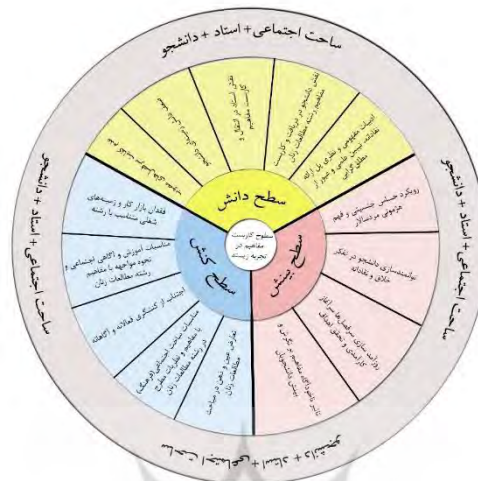


تفکر خلاق و نقادانه است. از سوی دیگر، روزآمدسازی سرفصل‌ها سرآغازی برای کارآمدی و تحقق اهداف و ورود مفاهیم دانشی به عرصه تجربه و زیست اجتماعی دانشجویان است. هرچند در برخی موارد نیز فقدان هم‌دلی و هم‌راهی دانشجو را شاهد هستیم. دلیل این وضعیت را می‌توان در تضاد و عدم هم‌راستایی فرهنگی (خرد و کلان) مفاهیم و نظریه‌های مطالعات زنان خلاصه کرد. البته به اذعان دانشجویان، مفاهیم ارائه‌شده ناخودآگاه بر نگرش و بینش آنان تا حدی تأثیر می‌گذارد، اما این تأثیر ضرورتاً به کاربست مفاهیم و نظریه‌ها در تجربه زیسته دانشجویان منجر نمی‌شود.

**۳. سطح کنش:** سطح کنش، در واقع عرصه بروز و تجلی دانش و بینش است. در صورتی که فرآیند یادگیری دانش از مسیر بینش و نگرش به‌شکل مطلوب انجام شود، در این صورت مرحله کنش نیز هم‌سو با دانش و بینش رقم می‌خورد. باتوجه به تعریف کیمبل<sup>۱</sup> از یادگیری (وایلز، ۱۳۹۲)، ارتباط مقولات استخراج شده با چرخه یادگیری و کنش را در سه حالت تعریف کرد: ۱- عدم تکامل فرآیند یادگیری ۲- تکمیل فرآیند یادگیری و عدم امکان بروز مفاهیم در کنش مشارکت‌کننده ۳- اجتناب از کنشگری به مثابه انتخاب شخصی یا فرآیند ساخت اجتماعی. سطح کنش در واقع مرحله عینی کاربست مفاهیم در تجربه زیسته است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تعارض عین و ذهن در مباحث مطالعات زنان و مناسبات ساخت اجتماعی (فرهنگ) و آموزش و آگاهی اجتماعی با مفاهیم و نظریات مطرح در رشته مطالعات زنان بر کاربست مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان تأثیر گذار بودند. تاجایی که دانشجویان در برخی مواقع از کنشگری فعالانه و آگاهانه اجتناب می‌ورزیدند. از سوی دیگر، فقدان بازار کار و زمینه‌های شغلی متناسب با رشته مهم‌ترین عاملی است که در سطح کنش کاربست مفاهیم در تجربه زیسته دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تحلیل و طبقه‌بندی یافته‌های پژوهش در سطوح سه‌گانه و با محوریت تجربه زیسته دانشجویان، آن را از یافته‌های سایر پژوهش‌ها متمایز کرده‌است. پژوهش‌هایی که از نگاه و تلقی متخصصان و کارشناسان به آسیب‌شناسی رشته مطالعات زنان پرداخته‌اند. به تبع سایر پژوهش‌ها، عدم همکاری و همراهی دانشجویان برای انجام مصاحبه و دشواری دسترسی به دانشجویان از محدودیت‌های اصلی این پژوهش بوده‌است. اما در فرآیند تحلیل مصاحبه‌ها و صورت‌بندی مقولات به نظر می‌رسید که یکی از مشکلات دانشجویان در کاربست مفاهیم در تجربه زیسته هراس از انگ

<sup>۱</sup>.Kimbel

اجتماعی فمینیست بود. بنابراین شاید مطالعه و بررسی «چرایی و چگونگی این همانی مطالعات زنان با فمینیسم در ایران و راهکار برون‌رفت از آن» بتواند محور و مبنای پژوهش آتی باشد.



شکل ۱. سطوح کاربریست مفاهیم سرفصل‌های رشته مطالعات زنان در تجربه زیسته و عوامل مؤثر بر آن

**ملاحظات اخلاقی در پژوهش:** کلیه مراحل انجام‌شده در مطالعه با رعایت اصول اخلاقی در پژوهش انسانی انجام شده‌است و همه مشارکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه در مطالعه شرکت کرده‌اند.  
**حمایت مالی:** این مطالعه بدون حمایت مالی شخص یا سازمانی انجام شده‌است.  
**مشارکت نویسندگان:** نویسنده نخست: مصاحبه‌ها و تهیه پیش‌نویس نخستین مقاله و نویسنده دوم: بازنویسی محتوایی مقاله. هر دو نویسنده در اصلاحات نهایی مقاله شرکت داشتند.  
**تضاد منافع:** نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ تضاد منافی وجود ندارد.  
**قدردانی:** نویسندگان از همه مشارکت‌کنندگان در این مطالعه تشکر می‌کند.

**دسترسی به داده‌ها:** اگر نیاز به داده‌ها بود می‌توانید با ایمیل نویسنده مسئول تماس بگیرید:

dhuha.majid.1987@gmail.com

## منابع

- آبوت، پاملا؛ والاس، کلر. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی زنان، (ترجمه منیژه نجم عراقی)، تهران، نی آزاد ارمکی، تقی. (۱۳۹۵). تغییرات، چالش‌ها و آینده خانواده ایرانی، تهران، تیسرا آلن، رپکو. (۱۳۹۴). پژوهش میان‌رشته‌ای نظریه و فرایند، (ترجمه محسن علوی‌پور، مجید کرمی، هدایت‌الله اعتمادی‌زاده‌دریکوندی، علی اکبر نورعلیوند علی اکبرنورعلیوند) تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ایتزن، دی استنلی؛ ماکسین، باکازین؛ کلی، ایتزن اسمیت. (۱۳۹۶). مسائل اجتماعی از دیدگاه انتقادی، (ترجمه هوشنگ نایی)، تهران پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.





- باقری، شهلا؛ قربانی، زهرا؛ کرامتی، معصومه. (۱۳۸۸). واکاوی ردپای فمینیسم در سرفصلهای رشته مطالعات زنان، کتاب ماه علوم اجتماعی، ۲۱ (۶): ۳۶-۴۱ [لینک]
- باومن، زیگمونت. (۱۳۹۶). عشق سیال، (ترجمه عرفان ثابتی) تهران، ققنوس.
- برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته مطالعات زنان گرایش زن و خانواده، کارگروه مطالعات زنان، شورای تحول و ارتقا علوم انسانی، وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، نسخه بازنگری شده مورخ ۱۳۹۳/۱۲/۱۶ [لینک]
- برناردز، جان. (۱۳۹۸). درآمدی بر مطالعات خانواده، (ترجمه حسین قاضیان)، تهران، نی.
- بهشتی پور، حسن. (۱۳۹۴). آشنایی گام به گام روش‌های تحلیل سیاسی، تهران، سروش
- بهنام، جمشید. (۱۳۹۲). تحولات خانواده: پویایی خانواده در حوزه‌های فرهنگی گوناگون، (ترجمه محمد جعفر پوینده)، ماهی
- پاتای، دافنه؛ کونج، نورتا؛ آرکلین، الن؛ موراتا، ساشیکو و پاپی نژاد شهربانو. (۱۳۹۰). فمینیسم در ترازوی نقد (مطالعات زنان): ترجمه منیره رضایی و دیگران؛ قم، دفتر نشر معارف
- تانگ، رزماری. (۱۳۹۱). درآمدی جامع بر نظریه‌های فمینیستی، (ترجمه منیژه نجم عراقی)، تهران، نی
- توحیدی نیره. (۱۳۹۴). رشته مطالعات زنان در ایران کردی دیگر از پارادوکس جمهوری اسلامی، آزادی اندیشه ۱: ۱۵۰ - ۲۱۳ [لینک]
- جلالی، حسین. (۱۳۸۰). درآمدی بر بحث بینش، گرایش، کنش و آثار متقابل آنها، معرفت ۵۰: ۴۵ [لینک]
- جمالی زواره، بتول؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ آرمند، محمد؛ نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۸). تبیین معیارهای محتوایی کتابهای درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۴(۲۱): ۳۱-۴۹.
- ۱۳۸۸.14.21.3.7.dor/20.1001.1.26767503.1388 [لینک]
- حق شناس، سید جعفر. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی خانواده (مجموع مقالات)، تهران، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، مرکز امور زنان و خانواده ریاست جمهوری.
- خورسندی طاسکوه، علی. (۱۳۹۶). گفتمان میان‌رشته‌ای دانش: مبانی نظری، گونه‌شناسی و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خورسندی طاسکوه، علی. (۱۳۸۸). تنوع گونه‌شناختی در آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای دانش، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی ۱(۴): ۵۷-۸۳ https://doi.org/10.7508/isih.2009.04.003 [لینک]
- خورسندی طاسکوه، علی؛ معتمدی، اعظم؛ یمینی دوزی، محمد؛ عارفی، محبوبه. (۱۳۹۷). سیر تحول گونه‌شناسی پژوهش میان‌رشته‌ای: مطالعه‌ای تاریخی تبارشناسانه. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی ۱۱(۱): ۱-۳۲
- ۱۰.22035/isih.2019.2929.3266 [لینک]
- دانون، ژوزفین. (۱۳۹۷). نظریه‌های فمینیستی، (مترجم فرزانه راجی)، تهران، چشمه.
- دهقان‌زاده، حجت؛ حسین، نوروزی؛ داریوش، امیر تیموری. (۱۳۹۵). مقایسه اثر بخشی الگوهای طراحی آموزشی رایگلوث و روش مرسوم یادگیری دانش آموزان، روان‌شناسی تربیتی، ۱۲ (۳۹): ۱۱۹-۱۳۴
- ۱۰.22054/jep.2016.4120 [لینک]
- رابینگتن، ارل؛ واینبرگ، مارتین. (۱۳۸۲). رویکردهای نظری هفت‌گانه در بررسی مسائل اجتماعی، (مترجم رحمت‌الله صدیق سروستانی)، تهران، دانشگاه تهران.
- روشنی، شهره، برزگر، خدیجه، شاهچراغیان، مریم. مؤمن، رقیه السادات. (۱۳۹۸). رشته مطالعات زنان در ایران: چالش‌ها و راهکارها. مطالعات زن و خانواده، ۷(۳). ۱۹۴۱-۲۳۳۹۸.2019.23398.1941 [لینک]
- رودگر، نرجس. (۱۳۹۶). فمینیسم تاریخیچه، نظریات، گرایش‌ها و نقد، تهران، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان
- سرمدی، پرستو. (۱۳۹۶). زنان و دولت پس از انقلاب، تهران، کبیر

- سگالن، مارتین. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی تاریخی خانواده، (ترجمه حمید الیاسی)، تهران، مرکز شادفر، حوریه؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ شریف، مصطفی. (۱۴۰۱). بررسی انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه آموزشی با نیازهای دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ۱۷(۴) (پیاپی ۱۲۳-۱۴۶) [لینک]  
صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان‌منش، ایمان. (۱۳۹۵). گفت‌وگو و خانواده ایرانی: جامعه‌شناسی الگوهای خانواده ایرانی، پس از مناقشه‌های مدرنیته در ایران، تهران، دانشگاه تهران.
- عامری پردیس، شریعت پناهی نسیم السادات. (۱۳۹۴). مطالعه تطبیقی جایگاه رشته مطالعات زنان در آموزش عالی، به مثابه زیربنای دستیابی زنان به عرصه‌های مدیریتی. همایش زن و مدیریت در آموزش عالی. [لینک]  
علی احمدی، امید. (۱۳۸۹). تحولات معاصر خانواده در شهر تهران، شهر تهران (سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران) عمید، حسن (۷۵)، فرهنگ عمید، تهران: امیرکبیر
- غفاری، سعید؛ بقایی، حسن و قربانی رضوان، طیبه. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش مهارت تفکر خلاق در کتابخانه‌های عمومی بر میزان خلاقیت کودکان مطالعه موردی کودکان ۱۲ ساله دختر عضو کتابخانه عمومی امام علی شهر قم، خانواده و پژوهش ۱۷(۱): ۱۲۷ تا ۱۴۳ - <http://qjfr.ir/article-1420-1-fa.html> [لینک]
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). ب. برنامه درسی دورریختنی، دو فصلنامه برنامه درسی آموزش عالی (۴)، ۶-۷ [لینک]  
فرنگ، مرتضی، و قاسم زاده علیشاهی، ابوالفضل. (۱۳۹۶). نقش محتوای برنامه درسی در بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها. کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی. دوره اول [لینک]
- قاسمپور، فاطمه، نصرت خوارزمی، زهره. (۱۳۹۷). فرایند پژوهی تکوین رشته مطالعات زنان معطوف به تغییرات پارادایمی جنسیت (مطالعه موردی: دانشگاه‌های آمریکا). زن در توسعه و سیاست ۱۶(۴): ۵۴۹-۵۲۵  
[doi.org/10.22059/jwdp.2019.267941.1007519](https://doi.org/10.22059/jwdp.2019.267941.1007519) [لینک]
- قائم‌ی‌راد، سید محمد امین. (۱۳۹۶). زوال پدرسالاری، فروپاشی خانواده یا ظهور خانواده‌ی مدنی، تهران، نقد فرهنگ کیدوری، امیرحسین؛ یمنی دوزی، محمد؛ مهرمحمدی، محمود؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۱). مفهوم پردازی توسعه برنامه‌های میان‌رشته‌ای، مطالعات برنامه ریزی آموزشی ۱۱(۱): ۱۰۵-۱۲۹ [لینک]
- مبارکی محمد. (۱۳۹۵). بینش جامعه‌شناختی چرا و چگونه، انجمن جامعه‌شناسی ایران [لینک]  
مخبر، نغمه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین سطح پیش با تحصیلات و علائم مثبت و منفی اسکیزوفرنی، طب داخلی روز؛ مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد ۱۳(۲). [لینک]
- مرکز امور مشارکت زنان ریاست جمهوری. (۱۳۸۰). نگاهی به رشته مطالعات زنان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی برخی کشورهای جهان، تهران: برگ زیتون
- مشیرزاده، حمیرا. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر مطالعات زنان. تهران، وزارت علوم تحقیقات و فناوری
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۹). مسائل اجتماعی ایران (جامعه‌شناسی اقشار و گروه‌های آسیب‌پذیر)، تهران، علم مهدی، رضا. (۱۳۹۲). شکل‌گیری و توسعه میان‌رشته‌ای در آموزش عالی: عوامل و الزامات، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی ۵(۲): ۹۱-۱۱۷ [doi.org/10.7508/isih.2014.18.005](https://doi.org/10.7508/isih.2014.18.005) [لینک]
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه برنامه درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳): ۱-۱۸.  
[doi.org/10.7508/isih.2009.03.001](https://doi.org/10.7508/isih.2009.03.001) [لینک]
- مومنی مهمویی، حسین؛ صفدری، زهرا. (۱۳۹۵). رابطه نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت با تلقی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷(۱۳): ۱۰۱-۱۲۱.  
20.1001.1.25382241.1395.7.13.5.0 [لینک]



- میرشکاری، جواد. (۱۳۹۶). فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان، دفتر سیزدهم تهران، انتشارات فرهنگستان زبان و ادب فارسی (ذیل سرواژه بینش).
- میلز، سی رایت. (۱۳۹۹). بینش جامعه‌شناختی نقدی بر جامعه‌شناسی آمریکایی، مترجم عبدالمعبود انصاری، سهامی انتشار.
- میرزابیگی، علی. (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی و طرح درس، تهران: یسپرون.
- نواب، الهام؛ حاجی بابایی، فاطمه. (۱۳۹۵). پدیدارشناسی با تمرکز بر روش‌شناسی ون منن، تهران، اندیشه رفیع.
- وایلز، کیمبل. (۱۳۹۲). مدیریت و رهبری آموزشی، ترجمه محمد علی طوسی، تهران، بازتاب.
- ویلهلم دیلتای، (۱۴۰۱). شعر و تجربه، ترجمه منوچهر صانعی، تهران: ققنوس.

## References

- Abbott, P; Wallace, C. (2001). *Sociology of Women*, [ Manijeh Najm Iraqi translator]. Tehran: Ney. [Text in persian]
- Aameri, P., Shariat Panahi N. (2014). *A comparative study of the position of women's studies in higher education, as a basis for women's access to managerial fields*, Conference on women and management in higher education. [Text in persian]
- Ali Ahmadi, Omid. (2010). *Contemporary developments of the family in the city of Tehran*, Tehran (Cultural and Artistic Organization of Tehran Municipality). [Text in persian]
- Allen, F. r., Newell, W. H., Szosta, R. (2012). *Interdisciplinary research: process and theory*, (Mohsen Alavipour, Majid Karimi, Hedayatullah Etimadizade Darikondi, Aliakbar Nooralivand Translators), Tehran, Research Institute of Cultural and Social Studies. [Text in persian]
- Amid, H. (2014). *Amid dictionary*. Tehran, Amirkabir. [Text in persian]
- Azad Aramaki, T. (2015). *Changes, Challenges and Future of the Iranian Family*. Tehran: Tisa. [ text in persian].
- Bagheri, S., Ghorbani, Z., Keramati, M. (2008). *Analyzing the footprints of feminism in the headlines of the field of women's studies*, The Book of Social Sciences, 21 (6): 36-41 [link] [Text in persian]
- Bauman, Z. (2017). *Liquid Love On the Frailty of Human Bonds*, (Irfan sabeti Translator) Tehran, Ghoghnoos. [ text in persian]
- Behnam, J. (2012). *Changes in the family: family dynamics in different cultural fields*, (Mohammad Jafar Poindeh translator), Tehran: Mahi. [ text in persian]
- Beheshtipour, H. (2014). *step-by-step introduction to political analysis methods*, Tehran: Soroush. [Text in persian]
- Bernardes, J. (2019). *Family studies: an introduction*, (Hossein Ghazian translator), Tehran, Ney. [ text in persian]
- Burnett Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. London: cambridg.
- Brockhaus F. A., (2006). *German-language encyclopedia*, F. A. Brockhaus AG. [link]
- Donovan, J. (2000). *Feminist theory: the intellectual traditions*, (Farzane raji translator), Tehran, Cheshme. [Text in persian]
- Dehghanzadeh, H., Nowrozi, H., Amir Timuri, Dariush. (2016). Comparison of the Effectiveness of Riegeluth and Gagné Instructional Design Models Together and with Traditional Method in Learning Third Grade Junior Students, *Educational Psychology*, 12 (39): 119-134. [link] [Text in persian]
- Fathi Vajargah, K, (2010). Curriculum of Durrikhtani, *Two Quarterly Journal of Higher Education Curriculum* 1(4), 6-7 [link] [Text in persian]

- Farang, M., Ghasemzadeh, A. (2016). *The role of curriculum content in improving the quality of education, Conference of modern researches of Iran and the world in psychology and educational sciences, law and social sciences, Conference center of the international unit in universities, Shiraz, first period.* [link] [Text in persian]
- Ghaffari, Ph.D. S, Bagha'ee H, Ghorbani Rezvan T. (2020). *The Effect of Creative Thinking Training on Children's Creativity in Public Libraries (Case Study: 12-year-old Girl Members of Imam Ali Public Library, Qom).* QJFR; 17 (1) :127-144 [dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1399.17.1.7.9](https://doi.org/10.1001.1.26766728.1399.17.1.7.9)[link] [Text in persian]
- Ghasempour, F., & Nosrat Kharazmi, Z. (2018). The development of women's studies programs in view of the gender paradigm shifts: A process tracing in the United States. *Woman in Development and Politics, 16*(4), 525-549. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2019.267941.1007519>[link] [Text in persian]
- Haqshenas, S. J, (2014). *Pathology of the family (collection of articles)*, Tehran, Office of Women's Studies and Research, Presidential Center for Women and Family Affairs. [Text in persian]
- Itzen, D. S., Maxine, B., Kelly, I. s. (2016). *Social issues from a critical point of view, (Hashang Naibi translator)*, Tehran, Institute of Culture, Art and Communication. [Text in persian]
- Jalali, H. (2010). *An introduction to the discussion of insight, tendency, action and their mutual effects*, Marafet 50[Text in persian]
- Jamali Zavareh, B., Nasr Esfahani, A. R., Armand, M., & Nili, M. R. (2009). Clarification of the content criteria for authoring and compiling university textbooks in the fields of educational sciences, University textbooks; Research and writing. *University Textbooks; Research and Writing, 14*(21), 31-49.[ link] [Text in persian]
- Khorsandi Taskoh, A. (2016). *Interdisciplinary Discourse of Knowledge: Theoretical Foundations, Typology and Policies for Action in Higher Education*, Tehran: Research School of Cultural and Social Studies. [Text in persian] [Text in persian]
- Khorsandi Taskoh, A. (2010). Variety of Typologies in Interdisciplinary Education, *Interdisciplinary Studies in the Humanities, 1*(4):57-83[ link] [Text in persian]
- Khorsandi Taskoh, A., Motamedi, A., Yemeni Dozi, M., Arefi, M. (2018). The Evolution of the Typology of Interdisciplinary Research: A Historical-genealogical Study, *Interdisciplinary Studies in the Humanities, 11*(1),1-32[link] [Text in persian]
- Khorsandi Taskoh, A. (2009). *Interdisciplinarity and its Challenges in Higher Education*, *Interdisciplinary Studies in the Humanities, Education, 1*(2):85-101[link]
- Kimball, W. (2014). Supervision for better schools, (Mohamad ali toosi translator). Tehran: Baztab [Text in persian]
- Kizouri, A., Yemeni Dozi, M., Mehrammohamdi, M., Abowal Ghasemi, M. (2013). Conceptualization of the development of interdisciplinary programs, *Journal of Educational Planning Studies ,1*(1) 105- 129[link] [Text in persian]
- Klein J. T, Newell W.H. (1997). *Advancing Interdisciplinary Studies*. In J. G. Gaff and J. L. Ratcliff (eds.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A*
- Markova IS, Berrios GE. Insight in clinical psychiatry. *A new model.* J Nerv Ment Dis 1995 Dec; 183 (12): 51-743. [link] [Text in persian]



- Mehdi, Reza. (2013). Formation & Development of Interdisciplinary in Higher Education: The Key Factors and Requirements, *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, 5 (2): 117-91[link] [Text in persian]
- Mehrmohammadi, M., (2016). Key Consideration on the Policy Making for Interdisciplinary Sciences in Higher Education from the Standpoint of Development Process, *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 1(3); 1-18. [link] [Text in persian]
- Mirshkari, J.(2017). *Dictionary of approved words of Farhangistan*, 13th office. Tehran: Persian Language and Literature Academy. [Text in persian].
- Mirza Beigi, A. (2008). *Curriculum Planning and Lesson Design*, Tehran: Yasteroon. [Text in persian]
- Mobaraki, M. (2015). *Sociological Insight Why and How*, Tehran: Iranian Sociological Association. [Text in persian]
- Mokhber N. (2007). The survey of relationship between insight with educational level & positive /negative symptoms of schizophrenia. *Intern Med Today*; 13 (2) :34-40. [Text in persian][link]
- Momeni Mahmoei, H., & safdari, Z. (2016). The Relationship between Academic Attitude and Achievement Motivation with Students' Perceptions of the Quality of Curriculum. *Journal of higher education curriculum studies*, 7(13), 101-121. [Text in persian][link]
- Moshirzadeh, H. (2004). *An introduction to women's studies*. Tehran: Ministry of Science, Research and Technology. [ text in persian].
- Moidfar, S. (2010). *Iran's social issues (sociology of strata and vulnerable groups)*, Tehran, alam. [Text in persian]
- Nawab, E., Haji Babaei, F. (2015). *Phenomenology with a focus on Van Menen's methodology*, Tehran, Andisheh Rafi. [Text in persian]
- Papinejad, S; Murata, S; Patai, D; Kothraj N; Arklin A; Elizabeth, F. G. (Munira Rezaei, Azadeh Vojdani, Forough Zakavati, Zahra Vermziar translators). *Feminism in the scale of criticism (women's studies)*; Qom: Maaref publishing office [link] [ text in persian].
- Rowshani, S., Barzegar, k., Shahcheraghian, M., Momen, R. (2019). Women's Studies in Iran: Challenges and Solutions, *Women and Family Studies*, 7(3) [Text in persian][link]
- Roudgr, N. (2016). *Feminism, history, theories, trends and critique*, Tehran, Women's Studies and Research Office. [ text in persian]
- Rubington, E; Weinburg, M. (2014). *The study of social problems: seven perspectives*. [Rahmatullah Sediq Sarvestani, translator]. Tehran: Tehran University Press[ text in persian].
- Sadegh Fasaei, S. IrfanManesh, I., (2015). *Discourses and Iranian family: Sociology of family patterns, after the conflicts of modernity in Iran*, Tehran, University of Tehran. [Text in persian]
- Sarmadi. P. (2016). *Women and the Government after the Revolution*. Tehran: Kabir. [ text in persians]
- Segalen, M. (2014). *Historical Sociology of the Family*, [Hamid Eliyasi translator], Tehran: Markaz. [Text in persian]
- Shadfar, H., Liaqtdar, M. J., Sharif, M. (2023). Investigating Conformity Scope of Educational Planning and Administration Curriculum with Students Needs, *Institute for Research and Planning in Higher Education*, (62) 123-146. [link] [Text in persian]

- Stember, M. (1991). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*, 28(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90052-6](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90052-6). [link] [Text in persian]
- Tong, R. (2013). *A comprehensive introduction to feminist theories*, [Manijeh Najm Iraqi translator]. Tehran: Nei. [text in persian]
- The Presidential Women's Participation Center. (2008). *A look at the field of women's studies in universities and educational centers of some countries in the world*. Tehran: Bargh Zeitoun. [Text in persian]
- Tohidi, N. (2014). Women's studies field in Iran is another manifestation of the paradox of the Islamic Republic, *Azadi Andisheh*, 1: 150-213 [Text in persian]
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: The Althouse Press.
- Wright Mills, C. (2019). *The Sociological Imagination*. (Abdul Maboud Ansari Translator) Tehran: publishing company. [Text in persian]
- Wilhelm, D. (2022). *Poetry and Experience*, (Manouchehr Sanei translator), Tehran: Phoenix [Text in persian]

