

## هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری مبتنی بر تجارب زیسته در آموزش عالی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲؛ بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۶/۴؛ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۰؛ چاپ مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱

آمیتیدا روزگار<sup>۱</sup>، کورش فتحی واجارگاه\* و کامبیز پوشنه<sup>۲</sup>

### چکیده

**هدف:** بحث درباره هویت و داشتن تعریفی از خود همواره از اصلی‌ترین دغدغه‌های بشری است. هویت اشاره به شیوه‌هایی دارد که افراد و گروه‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و گروه‌های دیگر متمایز می‌شوند. فرآیند ساخت هویت از نظر احساسی خنثی نیست و همیشه تحت تأثیر احساسات است. هویت عاطفی به فرآیند شناسایی از طریق احساسات اشاره دارد، به اینکه چگونه احساسات، شخص را راهنمایی می‌کنند که چه کسی است و جهان را چگونه می‌بیند. این مطالعه باهدف دستیابی به درک بهتر از هویت عاطفی زنان دانشجو مبتنی بر تجربیات معنادار آنان در آموزش عالی و به روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام شده است.

**مواد و روش‌ها:** مشارکت‌کنندگان این پژوهش ۴ نفر از دانشجویان دوره دکتری مشغول به تحصیل در رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه‌های دولتی هستند. روایت‌های این زنان از تجارب عاطفی زیسته‌شان در دانشگاه به‌وسیله مصاحبه نیمه ساختاریافته و به‌صورت تلفنی جمع‌آوری و مراحل تکمیلی از طریق پیام‌رسان واتساپ انجام شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل تماتیک و بهره‌گیری از رویکرد مکس ون منن در پدیدارشناسی، تحلیل گردید.

**بحث و نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان می‌دهد که حمایت عاطفی استاد از دانشجو، الگوبرداری عاطفی از استاد، علاقه به فضای زیسته‌ی دانشگاهی، بروز صدا و تقاطع قومیت با عاطفه از جمله عوامل تأثیرگذار بر هویت عاطفی در حال ساخت و بازسازی زنان مشارکت‌کننده در این پژوهش است. تأثیرگذارترین تجربیات بر هویت عاطفی این زنان، حاصل تعاملات‌شان با اساتید و به‌ویژه استاد راهنما است و مشارکت‌کنندگان، استادان خود را به‌عنوان منبعی برای تأیید و تقویت هویت عاطفی خود در نظر می‌گیرند. براساس نتایج پژوهش حاضر، از آنجاکه تغییرات عاطفی با یادگیری گره‌خورده است، حمایت عاطفی استاد از زنان دانشجوی دوره دکتری منجر به بهبود توانایی‌های شخصی و علمی آن‌ها شده است. همچنین ایجاد محیط منعطف، امن و تکرپذیر برای دانشجویان و به‌ویژه زنان موجب ایجاد تعلق خاطر و برقراری تعامل بهتر با خود و دیگران می‌شود. به‌این‌ترتیب مبارزه برای گرفتن تأیید هویت خود تبدیل به کنکاش عمیق برای شناخت خود و دیگران در یک محیط تسهیلگر می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش عالی، تجربه زیسته، زنان دانشجوی دوره دکتری، هویت عاطفی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

\* نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.  
kourosfathi2@gmail.com

۲. استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

## مقدمه

بحث درباره هویت به معنای تلاش برای پاسخگویی به پرسش من کیستم و داشتن تعریفی از خود همواره از اصلی‌ترین دغدغه‌های بشری و اولین قدم از مقدمات انسان بودن است. در طول سال‌ها، موضوعات خود و هویت در رشته‌های روانشناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی، مورد توجه بسیار قرار گرفته بود اما کمتر به نقش احساسات و عواطف در تشکیل هویت توجه شده و عواطف از جایگاه مهمی برخوردار نبودند؛ اما به نظر می‌رسد که اوضاع در حال تغییر است. رویکردهای جدیدتر در علوم انسانی بر اهمیت عواطف و احساسات صحنه گذاشته‌اند که منجر به پیدایش بینش‌های جدید در این خصوص شده است.

درک اینکه خود چه کسی است، چه کسی بوده و ممکن است چه کسی شود و بنابراین مسیری که باید در جهان داشته باشد پروژه اصلی خود است. نظریه‌های خود و هویت فرض می‌کنند که مردم به خودشان اهمیت می‌دهند، می‌خواهند بدانند که چه کسانی هستند و چگونه می‌توانند از این دانش خود برای درک جهان استفاده کنند (اویسرمن، المور و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در تعریف هویت آمده است: هویت اشاره به شیوه‌هایی دارد که افراد و گروه‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و گروه‌های دیگر متمایز می‌شوند (جنکینز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶). اصطلاح هویت به تصاویر متقابل ساخته‌شده و تکامل‌یافته از خود و دیگران اشاره دارد (کتزنتاین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). هویت توسط تعهدات و شناسه‌هایی تعریف می‌شود که چارچوب یا افق‌هایی را در اختیار شخص می‌گذارند تا بتواند تعیین کند چه چیز خوب یا ارزشمند است، چه کاری باید انجام شود، چه چیزی را باید تأیید کند یا با آن مخالفت ورزد (تیلور<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹). ساخت هویت همیشه تحت تأثیر احساسات است (یبما<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). علاوه بر این، احساسات نشانه‌ای از «من» هستند در نتیجه، راهنمایی قوی برای ساخت هویت فراهم می‌کنند (اشفورت و همفری<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳)، از این‌رو، فرآیند ساخت هویت از نظر احساسی خنثی نیست (بیچ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸) و اغلب افراد هویت خود را با یک مؤلفه عاطفی صریح، تفسیر می‌کنند (کاپلند<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). ادراک، ایده‌ها و احساسات ما چه آگاهانه باشند و چه غیرآگاهانه، بخش ذاتی و طبیعی عملکرد روزمره ما هستند. آن‌ها یکی از اجزای ضروری تلاش‌های ما برای حفظ حس هویت پایه و یا آن‌چنان‌که اریکسون (۱۹۵۰) توصیف می‌کند برای حفظ حس پیوستگی شخصی، یکپارچگی و شناخت اجتماعی هستند. به این ترتیب آن‌ها ما را در برابر چشم دیگران و خودمان منحصر به فرد می‌نمایند. هم‌چنین به‌مثابه

1. Oyserman, Elmore & Smith  
3. Katzenstein  
5. Ybema  
7. Beech

2. Jenkins  
4. Taylor  
6. Ashforth & Humphrey  
8. Coupland

ابزارهای جهت‌یابی هستند که به کمک آن‌ها می‌توانیم تا حدی به زندگی‌مان انسجام بخشیم و آن را مدیریت کنیم (بسما و کانن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). در ادبیات موجود، «هویت عاطفی<sup>۲</sup>» در انواعی از معانی به کار می‌رود، در واقع به بعد عاطفی هویت، هویت عاطفی گفته می‌شود؛ اما به‌طور کلی «به نتیجه یک فرآیند شناسایی از نظر احساسی اشاره دارد، یعنی، شناسایی از طریق احساسات به‌جای شناسایی احساسات» (استارکن بوم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴).

هدف مطالعه‌ی حاضر، شناسایی تجربیات معنا‌دار عاطفی مبتنی بر نقش دانشجوی در محیط آکادمیک است که زنان این تجربیات را در ساخت و بازآفرینی هویت عاطفی خود به کار می‌گیرند و به قول میشل فوکو (به نقل از لونا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)، خود را به‌عنوان یک اثر هنری خلق می‌کنند.

مقصود از هویت عاطفی زنان در این پژوهش، آن دسته از دیدگاه‌ها، اندیشه‌ها، گرایش‌ها، انتخاب‌ها، چالش‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، تغییرات نظام باورها، رفتارها و انگیزه‌ها با محتوای عاطفی و در ارتباط با عناصر آموزش عالی همچون اساتید، دانشجویان، کارکنان، جمع دوستان، مسائل مرتبط با یاددهی-یادگیری، بافت محیط آموزشی، فضای انضباطی، سلسله مراتب قدرت، چارچوب‌ها و محدودیت‌ها و مسائلی از این دست است که خودشان را در تجربه‌های زیسته زنان به نمایش می‌گذارند و تصویری کلی از شخصیت عاطفی آنان ارائه می‌دهند. آن‌چنان‌که کلندینین و کانلی<sup>۵</sup> (۱۹۹۲) بیان کرده‌اند برنامه درسی، تجربه‌ای است که در یک وضعیت خاص و ارتباطی قرار دارد بنابراین به‌صورت روایتی و از طریق تجربه، ساخته و بازسازی می‌شود. روایت‌های دانشجویان زن مشارکت‌کننده در این پژوهش از تجارب عاطفی‌شان در دوران تحصیل نیز بیانگر برنامه درسی زیست‌شده‌ی آنان در آموزش عالی است؛ اما منظور از تجارب عاطفی در این پژوهش چیست؟

شوتز<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۶) تجارب عاطفی را به‌عنوان یک برساخت اجتماعی<sup>۷</sup> (واقعیت اجتماعی) توصیف می‌کنند. ایجاد شیوه‌های «بودن» به‌طور شخصی، که از قضاوت‌های آگاهانه و یا ناآگاهانه درباره موفقیت‌های مفروض در دستیابی به اهداف یا حفظ استانداردها یا باورها در طول تعاملات به‌عنوان بخشی از بافت اجتماعی-تاریخی سرچشمه می‌گیرند. منظور از احساسات و عواطف در این پژوهش، پرداختن به شرایط روانی و حالات روان‌شناختی زنان همچون شادی، غم، عصبانیت و ... نیست بلکه سعی بر آن است با نگاهی پدیدارشناسانه و با رویکردی

1. Bosma & Kunnen

3. Sturkenboom

5. Clandinin & Connelly

7. socially constructed

2. Emotional Identity

4. Luna

6. Schutz

بین‌رشته‌ای به موضوع عواطف و احساسات (که در این پژوهش، معادل یکدیگر به کار می‌روند) به‌عنوان سیگنال‌هایی که در نظام آموزش عالی دریافت و ارسال می‌شود و نتایجی که به دنبال دارد پرداخته شود. پدیدارشناسی هویت عاطفی دربردارنده‌ی توصیف و تفسیر تجربه‌های عاطفی افراد است. این امر باعث می‌شود که از معنا و اهمیت رویدادهای عاطفی در فضای آموزشی که گاه بی‌اهمیت به نظر می‌رسد آگاه شویم و بر همین اساس بتوانیم در یک شرایط خاص به‌طور اندیشمندانه‌تر و دقیق‌تر عمل نماییم. چنانکه آتوکی (به نقل از مگرینی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) نیز تأکید می‌کند، پدیدارشناسی است که اجازه می‌دهد اشخاص به دنبال معنای عمیق‌تر از انسان بودن، انسان شدن و انسانی‌تر عمل کردن در محیط‌های آموزشی باشند. نگرانی آتوکی این بود که با تمرکز بر روی مسائل فنی و علمی در پژوهش‌ها و برنامه‌های درسی، عنصر انسانی در آموزش نادیده گرفته می‌شود.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

*نگاهی اجمالی به رویکرد دیسیپلینی به موضوع عاطفه و هویت*

احساسات همیشه در فلسفه نقش داشته‌اند، گو اینکه فلاسفه همواره جایگاه اصلی آن‌ها را انکار کرده‌اند. از آنجایی که فلسفه غالباً در درجه اول و بیش از هر چیز به‌عنوان راه و روش عقل تعریف شده است، احساسات اغلب نادیده گرفته شده‌اند. دیوید هیوم (فیلسوف اسکاتلندی قرن هجدهم) به خرافات و عدم عقلانیت حملاتی همه‌جانبه کرد و به دفاع از محسنات عقل پرداخت اما استدلال کرد که عقل، قدرت برانگیختن کمترین رفتار اخلاقی را ندارد. هیوم بر این امر تأکید می‌کرد که آنچه ما را به رفتار خوب یا بد برمی‌انگیزد عواطف اخلاقی ما است و احساسات به‌جای تنزل یافتن به حواشی اخلاق و فلسفه، شایسته ملاحظه و توجهی اساسی هستند. توجه به احساسات در فلسفه از دهه ۱۹۶۰ به بعد جانی تازه یافته و امروز دیگر احساسات، حواشی فلسفه نیست و مذاکرات زیادی درباره ماهیت و ساختار مفهومی احساسات، عقلانیت و جایگاه آن‌ها در زندگی خوب وجود دارد (برگرفته از سالمن<sup>۲</sup>، ۱۳۸۸). در جامعه‌شناسی نیز می‌توان به نظریه‌هایی همچون مقابله، کنش متقابل نمادین و تضاد و نظریه‌پردازانی مانند هومنز، کمپر، شات، هوقشیلد، گوردون، کالینز و... اشاره کرد که به موضوع احساسات پرداخته‌اند. با این وجود این حوزه از حوزه‌های نسبتاً جدید و ناشناخته در جامعه‌شناسی کشورمان محسوب می‌شود (برگرفته از ربانی خوراسگانی و کیانپور، ۱۳۸۸).

رویکرد ساختارگرایانه به هویت بیش از سی سال بر تحقیقات روانشناسی تسلط داشت؛ اما به نظر می‌رسد که اوضاع در حال تغییر است. رویکردهای جدیدتر برای مطالعه «خود و هویت»،

جنبه‌ها و مفاهیم این رویکرد شناختی را به چالش کشیده‌اند و اکنون بر عواملی تمرکز دارند که تا به حال نادیده گرفته شده‌اند. به‌تازگی ادراک خود و هویت به‌عنوان یک ساختار وجودی درونی به شدت مورد انتقاد قرار گرفته است. چندین نظریه‌پرداز به خود و هویت از دیدگاه کاملاً متفاوتی نگریسته‌اند. به‌جای کار با یک ساختار تثبیت شده از «خود» یا «هویت» و سعی در ارتباط دادن احساسات و زمینه به آن، از جهت مخالف شروع می‌کنند: احساسات و زمینه به‌عنوان شرایط سازنده‌ی خود و هویت در نظر گرفته می‌شوند که در یک فرآیند خود-سازمانی پدیدار می‌شوند. به‌عنوان مثال، فوگل<sup>۱</sup> (۱۹۹۳)، روابط را اساس همه گونه رشد در نظر می‌گیرد و در مورد چگونگی تکامل خود در یک زمینه اجتماعی و عاطفی بحث می‌کند. هرمانز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) همچنین روابط را به‌عنوان نقطه شروع می‌گیرد و به‌جای «پردازش اطلاعات» درباره «تبادل دیالوگ» از منظر «خود» بحث می‌کند. نظریه توسعه شخصیت لوئیس<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) مبتنی بر اصول خود سازمان‌دهی است و توصیف می‌کند که چگونه ویژگی‌های پایدار از بازخورد و اتصال در تعاملات شناختی-احساسی ظاهر می‌شوند. هایلند (هایلند، دیویدسون، رتتچ، گیلبرت و لنسلوت، ۱۹۹۴) و مگی (مگی و مک فرادن، ۱۹۹۵) به فرآیندهای احساسی برای توضیح هویت و توسعه شخصیت روی آوردند. اکثر این نویسندگان اصول نظریه سیستم‌های پویای غیرخطی را اعمال می‌کنند (رجوع شود به بسما و کانن، ۲۰۰۵).

هویت به لحاظ تاریخی مجموعه پیچیده‌ای از معانی است که بیشتر از همه از کار اریک اریکسون در دهه ۱۹۵۰ ناشی می‌شود. در دهه ۱۹۷۰ واژه مورد استفاده در این معنی (از دست دادن معنا در جامعه مدرن)، زندگی بسیار موفق خود را در زبان معمولی و بسیاری از رشته‌های علوم اجتماعی به دست آورد. تحت نفوذ پست‌مدرنیسم و بحث در مورد تعدد فرهنگ‌ها، اواخر دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، مورخان، انسان‌شناسان و بسیاری از دانشمندان علوم انسانی به‌شدت متکی بر «هویت» بودند، چرا که آن‌ها سیاست فرهنگی مربوط به نژاد، طبقه، قومیت، هویت جنسی، جنسیت، شهروندی و دیگر مقوله‌های اجتماعی را کشف کردند (برگرفته از فیرن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). جستجوی هویت با مطالعات فمینیسم، پست‌مدرنیستی، فرهنگی و سیاسی تلاقی کرد. در حال حاضر اصطلاح هویت و خود نسبت به اصطلاحات ماهیت، ذات، یا طبقه، به‌طور گسترده در پروژه‌ها یا دستاوردها مورد بحث قرار می‌گیرد (شوانت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

برای درک مفهوم هویت لازم است که سه اصطلاح خود، خودپنداره و هویت که در بعضی مواقع به‌صورت متقابل مورد استفاده قرار می‌گیرند. از یکدیگر تفکیک شوند.

1. Fogel  
3. Lewis  
5. Schwandt

2. Hermans  
4. Fearon

هر سه این اصطلاحات به هم متصل هستند زیرا مفاهیم ذهنی را نشان می‌دهند، با تنظیمات اجتماعی پایه‌ریزی و شکل می‌گیرند و محرک‌های عمل را تشکیل می‌دهند. با این حال، آن‌ها نمایانگر ایده‌های مشخص و نیازمند ملاحظات مستقل هستند (وهلر و فسیبندر، ۲۰۱۹). «خود» شامل توانایی ذهنی برای فکر کردن به خویش به‌عنوان یک بازیگر متفکر است («من» فاعل I) که بر خویش به‌عنوان یک شیء بازتاب می‌کند و در انجام این کار محتوای افکار («من» مفعول، me) را شکل می‌دهد. خود پنداره توسط جنبه‌هایی ایجاد می‌شود که «من» را شکل می‌دهد، یعنی مفاهیم ذهنی که گذشته، حال و آینده «خود» را شکل داده و تعریف می‌کنند. اینکه مردم چه کسی بودند، هستند و خواهند شد (روزنبرگ، ۱۹۷۹، به نقل از وهلر و فسیبندر، ۲۰۱۹).

خودپنداره شامل تعریف جامع شخص از خودش است که توصیف می‌کند هنگام فکر کردن چه چیز از ذهن فرد می‌گذرد، شخص چگونه درباره خودش فکر می‌کند و چه چیزی را درباره خود حقیقت می‌داند (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۲؛ استتس و بورک، ۲۰۰۳). هویت‌ها، صفات و ویژگی‌ها، روابط اجتماعی، نقش‌ها و عضویت در گروه‌های اجتماعی هستند که نشان می‌دهند که هر شخص چه کسی است. 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 و همکاران، ۲۰۱۲). ممکن است این هویت‌ها از نظر رابطه واحد خود با هر فرد متفاوت باشند، در نتیجه به لحاظ روانشناسی هویت‌های مرکزی‌تر (اصلی‌تر)، هدایتگر و تنظیم‌کننده‌تر هستند (استرایکر و بورک، ۲۰۰۰). هویت‌ها از نظر ماهیت، پویا و به لحاظ زمانی، موقتی هستند و با نوعی انسجام با یکدیگر درهم تنیده می‌شوند. یک مزیت در استفاده از اصطلاح هویت به جای خودپنداره در این رابطه این است که اصطلاح خودپنداره برای چشم‌اندازهای وسیع‌تر نگه داشته می‌شود (اویسرمن و همکاران، ۲۰۱۲). با این وجود، محققان اغلب از اصطلاح خود و هویت به‌عنوان مترادف استفاده می‌کنند (سوان و باسن، ۲۰۱۰).

#### تئوری هویت

در این بخش به‌طور مختصر به شرح تئوری شلدون استرایکر و تئوری کنترل هویت پیتر بورک پرداخته می‌شود که دو بخش تئوری هویت را تشکیل می‌دهند. یکی بر منابع ساختاری اجتماعی

هویت و روابط بین هویت‌ها تأکید می‌کند و دیگری بر فرایندهای هویت شناختی درونی تمرکز می‌کند.

استرایکر معتقد است، هویت‌ها نمایش‌هایی هستند که افراد در رابطه با موقعیت‌شان در ساختار اجتماعی اجرا می‌کنند. این نمایش‌های ساختاری و موقعیتی، در سلسله مراتبی از برجستگی قرار می‌گیرند (ایمان و روحانی، ۱۳۹۲). 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 سلسله مراتب اهمیت بالاتر می‌برند. دریافت بازخورد مثبت، عزت‌نفس اشخاص را افزایش می‌دهد و شانس اینکه این هویت، عملکردهای بعدی نقش را شکل دهد افزایش می‌یابد (ترنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

در تئوری کنترل 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). 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 استانداردها مطابقت نداشته باشند، مردم به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که با اختلال مقابله کرده و هماهنگی در معانی بین ادراک و استاندارد را احیا کنند (بورک، ۲۰۰۴). بورک و ریتزس<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) دریافتند که دانشجویان با هویت دانشجویی متعهدانه‌تر به‌طور مؤثرتری برای تأیید و حفظ آن هویت عمل می‌کنند، یعنی درک معانی مربوط به خود را در موقعیت، مطابق با معانی استاندارد هویت خود حفظ می‌کنند.

#### تجربه‌ی زیسته زنان در آموزش عالی

نظام علمی و آموزشی، از یک‌سو خرده سیستمی از سیستم‌های بزرگ‌تر است که با خرده سیستم‌های دیگر سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... مرتبط است و از سوی دیگر از درون، قابل تحلیل به خرده سیستم‌های کوچک‌تری مثل دانشگاه، دانشکده، واحدهای اداری، قوانین، هنجارها، گروه‌ها، کارکنان، دانشجویان، اعضای هیأت‌علمی، فضا، اساسنامه، برنامه، روش‌ها، اطلاعات، نگرش‌ها و ... است (یمینی، ۱۳۸۲).

«دانشگاه و آموزش عالی از جمله ساختارهای نهادی است که افراد در فضای اجتماعی آن طی فرایند متقابل تأثیرپذیری و تأثیرگذاری، می‌توانند بر نظام اجتماعی حاکم بر آن نیز نظارت کنند. با این استدلال ساختارهای دانشگاهی تا حدودی عملکردهای اجتماعی بازتولید شده بین کنشگران خواهند بود که نمی‌توان سهم زنان در این زمینه را نادیده گرفت» (رحمانی و طیبی نیا، ۱۳۹۷، ص، ۱۲۴). به اعتقاد جاسلسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) فرصت دادن به زنان برای گفتگو در مورد تجربیات دانشگاهی‌شان به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا در موضوعات درونی که به‌طور بالقوه می‌توانند بخشی از هویت آن‌ها باشد، تأمل کنند.

به گفته‌ی فراستخواه (۱۳۹۷، صص. ۳۰۱-۲۹۹)، «فضای دانشگاه امری ادراکی، ارتباطی، تکنولوژیک، اجتماعی، شناختی، هنجاری و عاطفی است. این فضا برآمده از نحوه‌ی زیست و مناسبات و اعمال و خاطرات و تجربیات دانشجو و دانشگاه و مدیر و سیاست‌گذار و خدمت‌گیرندگان و برنامه‌ریزان و ذی‌نفعان درونی و بیرونی دانشگاه است. فضا خود از تجربه‌ها می‌روید و مجدداً او این امکان را فراهم می‌آورد که ما به تجربه‌های خویش معنا دهیم. افت تحصیلی مخدوش شدن کیفیت آموزش و تحقیق در دانشگاه‌ها سرخوردگی کم‌رنگ شدن زندگی دانشجویی و اقسام کژکاری‌های علمی و دانشگاهی فاقد نفوذ شدن کلاس‌ها ناشی از تضعیف یا مخدوش شدن فضای برآمده از اعمال و تجربه زیسته دانشجویان است که تصویر مثبت دانشگاه و سرمایه‌های نسبتاً خوب اجتماعی دانشگاه در ایران را زخمی می‌کند. بخشی از مشکلات فضا و فرهنگ امروزی ما در دانشگاه ایرانی ناشی از لطمه دیدن تعاملات در فضای اجتماعی، رابطه نسل‌های دانشجویی با هیأت علمی و هم‌چنین رابطه بین نسل‌های مختلف هیأت علمی با یکدیگر است».

رفتارها و نگرش‌های اساتید می‌تواند به‌طور چشمگیری بر یادگیری و تعامل دانشجو تأثیر بگذارد. حتی کوچک‌ترین رفتارهایی که اعضای هیأت علمی از خود نشان می‌دهند و هم‌چنین شیوه‌های تعامل آن‌ها با دانشجویان بر محیط یادگیری تأثیر می‌گذارند و دانشجویان به‌وضوح تحت تأثیر الگوهای ارتباطی مربیان قرار می‌گیرند (روکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ اومباخ و اورزینسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). اعضای هیأت علمی این توانایی را دارند که بر احساس اعتمادبه‌نفس و آسودگی دانشجویان زن در کلاس درس تأثیر بگذارند. وقتی دانشجویان زن در محیط کلاس احساس می‌کنند توسط اساتید نفی می‌شوند، این می‌تواند در درازمدت پیامدهای منفی بر اهداف علمی و عزت‌نفس آن‌ها داشته باشد (ساکس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). توجه به سبک‌های یادگیری که بر تفکر و احساس تأکید دارند

1. Josselson

2. Rocca

3. Umbach & Wawrzynski

4. Sax



ممکن است مشارکت زنان در کلاس را تشویق کند (ساکس، بریانت و هارپر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). مطالعات گسترده در زمینه‌ی تأثیر دانشگاهی، وجود روابط معنی‌دار بین مدت‌زمانی که دانشجویان در تعامل با اساتید می‌گذرانند و طیف متنوعی از نتایج آموزشی و شخصی، شامل توسعه مهارت آکادمیک، اعتماد به‌نفس اجتماعی، ادغام تحصیلی و اجتماعی، نوع‌دوستی/کنشگری اجتماعی، توانایی رهبری، تمایلات هنری، ارزش‌های شغلی، نشان داده است (ساکس و همکاران، ۲۰۰۵).

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام شده است. هدف مطالعه حاضر، درک ماهیت هویت عاطفی زنان در برنامه درسی به‌عنوان تجربه زیسته در آموزش عالی است و از آنجاکه هر یک از زنان دانشجوی، با توجه به خصوصیات و زمینه‌های منحصر به‌فرد خویش، دارای تجربه‌های زیسته‌ی متفاوتی هستند، به نظر می‌رسد پژوهش پدیدارشناسی، بهترین روش برای درک این تجارب و توصیف معنای آن از زبان شرکت‌کنندگان در مطالعه باشد. مطالعه پدیدارشناسانه تلاش می‌کند تا این معانی را با غنا و عمق ویژه‌ای توصیف و تفسیر نماید. پدیدارشناسی هرمنوتیک شاخه‌ای از علوم انسانی است که اشخاص را مطالعه می‌کند. هرمنوتیک شرح می‌دهد که چگونه یک شخص «متون» زندگی را تفسیر می‌نماید.

برای انجام پژوهش پدیدارشناسانه هرمنوتیک از رویکرد شش مرحله‌ای ون منن<sup>۲</sup> بهره برده شد که شامل مراحل زیر است:

۱. روی آوردن به ماهیت پدیده.
۲. بررسی و مطالعه تجارب آن‌گونه که تجربه کرده‌ایم نه آن‌گونه که مفهوم‌سازی نموده‌ایم.
۳. تأمل بر روی مضامین (درون‌مایه‌ها) اصلی که پدیده را توصیف و مشخص می‌کنند.
۴. توصیف پدیده از طریق نوشتن و بازنویسی.
۵. حفظ ارتباط قوی و پداگوژیکی با پدیده.
۶. ایجاد تعادل در بافت مطالعه از طریق توجه به اجزاء و کل (ون منن، ۱۹۹۰).

در واقع این رویکرد به‌عنوان نمودی از توالی و ترتیب انجام پژوهش در نظر گرفته می‌شود نه چگونگی انجام پژوهش. در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. این شکل مصاحبه به محقق و شرکت‌کننده اجازه می‌دهد تا در گفتگویی شرکت کنند که در آن سؤالات اولیه در پرتو پاسخ‌های شرکت‌کنندگان اصلاح می‌شوند و پژوهشگر قادر به کاوش در حوزه‌های جالب و مهمی است که به وجود می‌آیند. با توجه به شرایط زمانی انجام این پروژه که در زمان پاندمی ویروس کرونا صورت گرفته، مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی و مراحل

تکمیلی آن با استفاده از پیام‌رسان واتساپ انجام گرفت. سپس مصاحبه‌های تلفنی انجام‌شده پیاده‌سازی و تبدیل به متن شد و متن نهایی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا مورد بازبینی قرار گیرد. اعتبار این پژوهش از طریق بازبینی متن مصاحبه توسط مشارکت‌کنندگان و بحث و گفتگوهای هرمنوتیک در خصوص تم‌ها با آنان، به اشتراک گذاشتن تحلیل‌ها با اساتید و خود بازبینی تحلیل‌های پژوهشگر تأمین شد.

در تحلیل داده‌ها، براساس راهنمایی‌های ون منن (۱۹۹۰)، ابتدا از رویکرد کلی یا معنایی برای کشف و جداسازی تم‌ها استفاده شد. در رویکرد خواندن کلی و همه‌جانبه ما متن را به‌عنوان یک کل در نظر می‌گیریم و این سؤال را مطرح می‌کنیم که چه عبارت کلی می‌تواند معنای اساسی یا مفهوم اصلی متن به‌عنوان یک کل را نشان دهد؟ سپس سعی می‌کنیم این معنا را از طریق ساختن و ایجاد عباراتی بیان نماییم. هم‌زمان با شناسایی تم‌ها تحلیل آن‌ها نیز صورت گرفت. لازم به ذکر است در مواردی که بین تم‌های به‌دست‌آمده از تجربیات، همپوشانی وجود داشته تجربه‌ای که تم مورد نظر را به‌صورت قوی‌تر نمایان می‌کرد در نظر گرفته شد.

#### مشخصات مشارکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۴ نفر از دانشجویان زن مشغول به تحصیل در دوره دکتری هستند. این نمونه‌ی کوچک به دلیل نیاز به شرح تفسیری دقیق و امکان تعامل عمیق با هر مورد انتخاب شده است. هم‌چنین سعی شده است تجارب زیسته‌ی مختلف در کانتکست‌های متفاوت که می‌تواند بر تجارب عاطفی زنان، تأثیرگذار باشد نیز بررسی شود. مشخصات این مشارکت‌کنندگان به شرح جدول ذیل است:

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نام مستعار	سن	وضعیت تأهل	وضعیت اشتغال	محل سکونت
فاطمه	۳۴	متأهل	شاغل	شهرستان
سایه	۳۲	مجرد	شاغل	تهران
یغما	۳۷	متأهل	شاغل	شهرستان
آرتمیس	۳۶	متأهل، دارای یک فرزند	-	شهرستان

#### یافته‌های پژوهش

وجه اشتراک یا تمایز تجربه‌های زیسته‌ی مشارکت‌کنندگان در ارتباط با هویت عاطفی‌شان در آموزش عالی طی فرایند تحلیل تم‌های به‌دست‌آمده در این بخش ارائه می‌شود تا بتوانیم دانش بیشتری نسبت به تأثیرگذاری عناصر آموزش عالی بر دیدگاه‌ها، اندیشه‌ها، گرایش‌ها، انتخاب‌ها، چالش‌ها و رفتارها با محتوای عاطفی در دانشجویان زن به دست بیاوریم و بر این اساس تصویری کلی از هویت عاطفی این زنان در آموزش عالی ارائه دهیم.

### نقش استاد در حمایت عاطفی و فراتر از مباحث آکادمیک

زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش از مجموع تعاملات‌شان با اساتید دوره دکتری به‌ویژه استاد راهنمای خود، به‌عنوان داربست و تکیه‌گاه عاطفی در جهت پیشبرد اهداف علمی خود بهره می‌برند و حمایت عاطفی استاد از آنان در مقام انگیزه‌دهنده، درک‌کننده، مشاور و تأییدکننده بیشتر از راهنمایی آکادمیک برایشان اهمیت داشته است.

فاطمه: «استاد خیلی مهمه به‌ویژه در دوره دکتری، استاد زنجیر پیونددهنده هست. استاد نقش اول را داره چون آدم نمیتونه از دوستانش انتظار داشته باشه هفته‌ای یک بار دور هم جمع بشن چون هرکی دغدغه خودش را داره ولی استاد باید ماهی یک‌بار سراغ دانشجویش را بگیره و بپرسه چه کاری انجام میدی. من درک کردم که استاد در جنبه علمی من نمیتونه تأثیر خاصی داشته باشه و فقط میتونه تجاربش را در اختیار من قرار بده. استاد به لحاظ عاطفی تأثیر داره و مشوق هست و نقش آکادمیکش کم‌رنگ هست در دوره دکتری. حتی در دوره ارشد هم همین‌طور بود. مرشد علمی نداشتم و انگیزشی بود. تشویقم می‌کرد.»

سایه: «از دوره ارشد مورد تأیید استاد راهنمایم بودم. از لحاظ علمی چندان مورد قبولم نیست برخلاف دوره ارشد. از لحاظ علمی در دوره دکتری چندان چیزی به من اضافه نکرده و کامنت‌هایی که روی کار می‌گذارد دقیق نیست شاید به دلیل مشغله‌ی کاری. خودم مسلط‌تر به کار هستم. به لحاظ علمی بهش انتقاد دارم. اما از لحاظ رفتاری و حمایتی خیلی خوب است. نگاه حمایتی‌ش برایم مهم بوده و زمانی که به‌عنوان استاد راهنما انتخابش می‌کردم می‌دانستم که ممکنه از لحاظ علمی چندان کمک نباشه و به همین دلیل از مشاوران قوی‌تری استفاده کردم. به او اعتماد دارم و به لحاظ عاطفی من را درک می‌کند. وقتی تحت فشار کاری هستم درکم می‌کند درحالی‌که استاد دیگر ممکن است بگوید تو مسئولیتش را داری. خود استادم هم آدم عاطفی است.»

یغما از تجربه کمک اساتید در انتخاب محل تحصیل دکتری‌اش می‌گوید: «کسی نبود که درست راهنماییم کنه و شرایط را درست درک نمی‌کردم. قصد داشتم به توصیه یکی دو نفر از اساتید، در شهر خودمان درس بخوانم چون متأهل بودم و برایم قابل‌باور نبود که بتوانم از شهرستان به تهران بیایم و بروم. فکر می‌کردم که هم‌سرم کار داره و نمی‌تونه هر هفته همراه من بیاد. دانشگاه شهر خودمان را به‌عنوان انتخاب اول زدم تا بتونم همان‌جا تدریس کنم چون آنجا من را می‌شناسند؛ و دو تا انتخاب بعدی را تهران زدم. در آن شرایط راضی کردن هم‌سرم هم برای گرفتن خوابگاه و درس خواندن در تهران سخت بود هم‌سرم متوجه شده بود که من دلم می‌خواهد در تهران درس بخوانم.»

یغما به فکر تغییر اولویت انتخاب محل تحصیلش افتاده و شروع به مشورت گرفتن می‌کند:

«یکی از اساتید تهران از من پرسیده چرا تهران را انتخاب نکردی؟ گفتم چون من را نمی‌شناسند. استاد گفت چقدر کوچک فکر کرده‌ای، ذهنت را بزرگ کن و بگو می‌خواهم تمام ایران من را بشناسند».

یغما با استاد دیگری صحبت می‌کند و در نهایت تصمیمش را می‌گیرد. او تجربه‌اش را این‌گونه بازگو می‌کند:

«استاد گفت: من و خانمم هفت، هشت سال در جاده‌ها رفتیم و آمدیم تا درس خونديم. من از صدای سوت قطار حالم بد می‌شود آنقدر که سوار قطار شده‌ام؛ اما باید این کارها را می‌کردیم تا به اینجا برسیم. محیط اینجا خیلی امن است و خوابگاه می‌گیری. به شوهرم گفت شما به خاطر همسرت سه ترم بمون و یکم تشویق کرد. حرف‌هایش خیلی تأثیر داشت. وقتی رفتیم خونه زنگ زدیم به پدر من و پدرشوهرم تا ببینیم نظر اطرافیان چیه و مشورت بگیریم چون این تصمیم خیلی در زندگیمون تأثیر داشت چون تصمیم سختی بود. آخرین لحظه که می‌خواستم برای تغییر اولویت بروم و از ماشین پیاده می‌شدم همسرم پرسید مطمئنی؟ و شنیدن این حرف خیلی برای من سخت بود چون حتماً ته دلش یکم ناراضی بود اما من نه خسته شدم و نه ناراضی. من که اگه با ماشین خودمون جایی می‌رفتم زود خسته می‌شدم اما وقتی با قطار می‌رفتم دانشگاه و برمی‌گشتم خسته نمی‌شدم».

آرتمیس تعریف می‌کند که در ابتدای ترم یک دوره دکتری متوجه می‌شود که باردار است و تصمیم می‌گیرد که مرخصی بگیرد اما با رضایت یکی از استادان، آرتمیس می‌تواند بقیه ترم را در کلاس او حاضر شود و ترم را بگذراند. همین باعث انگیزه برای او می‌شود تا با اساتید دیگرش که یکی استاد زن و دیگری استاد مرد بوده است نیز صحبت کند:

«یکی از عواملی که باعث شد من خیلی انگیزه بگیرم استاد راهنمام بود. من ترم یک استاد راهنمام را نمی‌شناختم ولی استادی که باهاش درس داشتم به من گفت که چرا الان اومدی و دیر اومدی سر کلاس و من میان ترم را گرفته‌ام. من گفتم می‌خواستم مرخصی بگیرم ولی یکی از استادها قبول کرد که من سر کلاس بروم و من هم تصمیم گرفتم با اساتید دیگه صحبت کنم که سر کلاس برم و ترم رو بگذرونم... [استاد خانم] به من گفت اگر مدیر گروه قبول کند که سر کلاس بروی من هم قبول می‌کنم. من تماس گرفتم با مدیر گروه (که بعد استاد راهنمام هم شد) و شرایطم را گفتم. استاد گفت وقتی یک دانشجویی خودش با این شرایط می‌خواهد درس بخونه و ادامه تحصیل بده و خودش موافق است من نمی‌توانم مانع پیشرفت دانشجوییم بشوم و بگویم نمی‌توانی ادامه بدهی. احساس خیلی خوبی بهم دست داد من خیلی خوشحال شدم از اینکه یک استادی دارم که درکش آنقدر بالاست. با اینکه آقا است ولی آنقدر درک می‌کنه و تصمیم گرفتم همون استاد را به‌عنوان استاد راهنمام پیشنهاد بدهم».

رابطه بین استادان راهنما و دانشجویان دوره دکتری یک رابطه پیچیده است. مطالعات مختلف نشان می‌دهد که استادان راهنما و دانشجویان، این رابطه را دارای دو بعد حرفه‌ای و شخصی می‌دانند. این مشاهدات استنباط می‌کند که استاد راهنمای خوب کسی است که دارای دانش حرفه‌ای باشد و قادر به نشان دادن مراقبت و توجه به سلامتی شخصی دانشجو باشد (به نقل از استغنز، ۲۰۱۴). در این پژوهش نیز رابطه استاد-دانشجو منحصر به توسعه سطح دانش و توانایی‌های دانشجو و یا تبدیل شدن دانشجوی دوره دکتری به یک محقق نبوده بلکه استاد راهنما بیشتر نقش یک مشاور و حمایتگر را در زندگی آکادمیک این زنان که پیوسته با زندگی شخصی‌شان است ایفا کرده است. این پژوهش همسو با نتایج پژوهش ساکس (۲۰۰۸) است که بر تأثیرگذاری اعضای هیأت علمی بر احساس اعتماد به نفس و یادگیری دانشجویان زن تأکید داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانشجویان در واقع از استاد راهنمای خود انتظار دارند که به جنبه‌ی عاطفی تعاملات که نشان‌دهنده‌ی بعد انسانی ارتباط است توجه نشان دهند. این انتظار می‌تواند به فرصت و یا تهدید برای نظام آموزش عالی تبدیل شود. فرصت به این لحاظ که حمایت عاطفی استاد می‌تواند منجر به کاهش اضطراب و تصمیم‌گیری درست و احساس توانمندی زنان دانشجو شود و از سویی دیگر بی‌توجهی به بعد عاطفی به دلیل محدودیت‌های ساختاری و یا سلسله مراتبی در دانشگاه و عدم حمایت‌ها می‌تواند سرخوردگی، بی‌انگیزگی و احساس تردید دانشجویان را به دنبال داشته باشد.

#### *الگوبرداری عاطفی از استاد برای ایفای نقش عضو هیأت علمی در آینده*

«استاد» یکی از مهم‌ترین عناصر آموزش عالی و از تأثیرگذارترین افرادی است که می‌تواند معانی هویتی را به دانشجویان آموزش دهد یا بر برخی معانی تأکید کند و در نتیجه احتمال ظهور و برجسته شدن یک هویت را در دانشجویان افزایش دهد. همان‌گونه که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است رفتارها و نگرش‌های اساتید می‌تواند بر یادگیری و تعامل دانشجو تأثیر بگذارد و دانشجویان تحت تأثیر الگوهای ارتباطی اساتید قرار می‌گیرند. نکته جالب توجه آن است که مشارکت‌کنندگان این پژوهش، بیشتر تحت تأثیر بعد عاطفی الگوی منتخب خود هستند تا بعد علمی اساتید. از آنجاکه این مشارکت‌کنندگان در آینده ممکن است عضو جدید هیأت علمی در دانشگاه‌ها بشوند به‌طور مشهودی سعی در تطابق نقش استادی خود با الگوی رفتاری استاد مورد نظرشان دارند.

فاطمه از تجربه‌ای خوب در ارتباط با استاد فلسفه‌اش یاد می‌کند که نگاه غیرجنسیتی را در او دیده و به‌عنوان تکیه‌گاه فکری‌اش به او می‌نگرد: «من در کنار این استاد هیچ‌وقت احساس

نکردم که یک زن هستم و دارم با یک مرد حرف می‌زنم. عمیق‌ترین چالش‌های ذهنی من رو 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 استادم به‌عنوان یک پایگاه تفکر و پشتوانه‌ی 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». فاطمه می‌گوید: «اگر زمانی استاد شدم دوست دارم مثل استاد فلسفه‌ام باشم و به یک رشد شخصیتی رسیده باشم که به پای دانشجویام بلند بشم و آنقدر براشون تکیه‌گاه باشم تا اون‌ها هم روزی از من یاد کنند».

یغما: «برخوردی که دیدم از استاد راهنمایم بود که فراتر از استانداردهای من بوده و من را به فکر وادار کرده و من هم سعی کردم اونطور باشم چون تا به حال این الگو در زندگی من نبوده. الگویی که وقتی ببینی کسی خطایی کرده به رویش نمیاری و سکوت می‌کنی، صبوری بیش از حد می‌کنی. من برای پروپوزالم خیلی استرس می‌کشیدم. استادم من را دید و با صلابت و آرامش به من گفت: تو که در نهایت دفاع می‌کنی، این کار را با آرامش انجام بده. همه‌ی این‌ها را با آرامش میشه انجام داد. خیلی روی من تأثیر داشت. هر چند که الان آرامشم زیاد نیست اما استانداردهایم بالا رفته است و میدونم که این‌جوری میشه بود و درستش اینه. استادم خودش را مستقیم وارد ماجراها نمی‌کند، انتقادی نمی‌کند و سکوت می‌کند، این نشان‌دهنده مدیریت رفتار و پرستیژ اجتماعی او است».

یغما پس از دوره کارشناسی چند سال به تدریس در دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی پرداخته. او در مقایسه‌ای بین گذشته‌ی خود و تغییراتی که حاصل تحصیل در رشته علوم تربیتی و تعامل با اساتید است می‌گوید:

«اختلاف سنیم با شاگردانم کم بود. پس ارتباط عاطفی‌مان زیاد بود. ارتباط عاطفی‌ام خیلی خوب بود ولی اون موقع خیلی چارچوب‌مند بودم. الان در عین انضباط منعطف‌تر هم شدم. قبلاً هم منعطف بودم ولی با عصبانیت. امتحان نمی‌گرفتم ولی با عصبانیت. الان حتماً چهره خودم را تغییر می‌دهم. روانشناسی خوندم پس انتظارات شغلیم را براساس ویژگی‌های سن اون‌ها در نظر می‌گیرم، از حالت صفر و یکی دروادم. بین صفر و یک خیلی چیزهای دیگه‌ای هم هست. شاگردی داشتم که به سن تفکر انتزاعی نرسیده بود ولی من از اون انتظار تفکر انتزاعی داشتم». آرمیس می‌گوید: «اگر من یک روز استاد بشم فکر می‌کنم همون حرفی که استاد راهنمام بهم زد برایم درس بزرگی بشه.» آرمیس مجدد به تجربه‌ی بارداری‌اش و درک و حمایت استاد راهنمایش اشاره می‌کند:

«وقتی ازش تشکر کردم بابت درک بالایی که داره، استادم گفت: "من خودم زمانی که دانشجو بودم خیلی بدی‌ها را از اساتید خودم دیدم و تصمیم گرفتم اگر زمانی خودم استاد شدم اون بدی‌ها را نسبت به دانشجوی خودم نداشته باشم". خیلی سعادت داشتم که هم‌چنین استاد راهنمایی بتونم داشته باشم...اگه یک روز این افتخار نصیبم شد که بتونم تدریس کنم توی دانشگاه یا هر جای دیگه سعی می‌کنم که همیشه دانشجویها را درک کنم. نه دانشجویی که بخواد سوءاستفاده کنه بلکه دانشجویی که حقشه، سعی می‌کنم ببینم هرکدومشون توی چه شرایطی قرار گرفته. سعی می‌کنم کسی را نندازم مگه اینکه بی‌دقت باشه و نخواد درس بخونه و هدفش این نبوده باشه که بخواد به تحصیلاتش ادامه بده و همین طوری وارد دانشگاه شده. اگه نتونم برای دانشجویهام خاطره خوشی بسازم حداقل خاطره بدی برای کسی نسازم. توی زندگی شخصیم هم همین‌طورم چه برسه به اینکه بخوام یک شغلی هم داشته باشم و بتونم فرد مؤثری باشم».

رفتار و منش استاد الگو در تجارب زیسته‌ی فاطمه، یغما و آرتمیس فراتر از الگوهای پیشین و استانداردهای این دانشجویان بوده است. احساسات از چندین طریق در این فرآیند نقش دارند. اول، رفتار استاد الگو باعث ایجاد تصویر مثبت از خود، افزایش اعتمادبه‌نفس و تقویت هویت عاطفی این دانشجویان شده است و دوم دریافت بازخوردهای مثبت باعث شکل‌گیری و افزایش عملکردهای بهتر آنان در محیط آکادمیک می‌شود. کمک‌های فکری، احترام به دانشجو و نگاه غیرجنسیتی استاد فاطمه، صبوری و آرامش استاد یغما، درک شرایط دانشجوی زن باردار و باور به توانایی‌های او توسط استاد آرتمیس از جمله ویژگی‌هایی است که این دانشجویان از استاد خود الگوبرداری کرده و بینشی در آنان شکل گرفته که عملکردهای آینده‌شان در نقش عضو هیأت علمی دانشگاه را تشکیل می‌دهد.

سایه نسبت به سایر مشارکت‌کنندگان، کمتر تحت تأثیر اساتید خود قرار دارد و آنچه عنوان می‌کند برگرفته از شناخت عواطف خود و حس درونی او نسبت به محیط دانشگاه و ایفای نقش آکادمیک در آینده است:

سایه: «خودم شک دارم که مناسب هیأت علمی باشم و می‌خواهم هیأت علمی باشم یا نه. چون آدم را دچار فرسایش می‌کند. سال‌های اول تازه‌نفسی مشتاقی با بچه‌ها کنار می‌آیی ولی بعد باید مراحل ارتقاء و ارزیابی را طی کنی. وقتی طولانی‌تر می‌شود و دغدغه‌ها عوض می‌شود. با توجه به شناختی که از خودم دارم به خودم می‌گویم چرا این انتخاب را کردم؟ من اگه استاد بشم با خودم در یک جنگ دائمی خواهم بود. چون نمی‌دونم خواست آن‌ها [ دانشجویان ] مهم‌تر است یا من و ممکن است خسته بشم و یا در سیستم حل بشم. دغدغه‌های من با آن‌ها فرق دارد. چرا دنبال نمره و خواسته‌های کوچک هستند. هرچند شاید خواسته و نیازشان همین است. سعی

می‌کنم که بفهمم‌شان و فاصله بین نسل‌ها را کم کنم. ما هرچه در زندگی دریافت می‌کنیم حاصل درونیات خودمونه. میتونم استاد خوبی باشم ولی شاید آن دغدغه‌ها اجازه نده.»

سایه به‌جز حرفه‌ای که در آن مشغول به کار است در دانشگاه نیز در حال تدریس هست اما می‌گوید: «دوست ندارم عضو هیأت علمی باشم و فضای خشک هیأت علمی بودن را تجربه کنم.»

سایه در یک فضای بینابینی زندگی می‌کند از یکسو در حال تدریس در دانشگاه است که می‌تواند پایلوتی از آینده‌ی شغلی او باشد و از سوی دیگر به علت جو عاطفی نامطلوب آنجا، مطمئن نیست که بتواند همیشه این محیط را تحمل کند. او در حال حاضر دانشجو است و هر زمان که بخواهد می‌تواند تدریس نکند اما تصمیم‌گیری در مورد مسیر شغلی آینده‌اش برای او سخت است. این نکته، اهمیت جو عاطفی دانشگاه را بیش از پیش نمایان می‌کند.

بروز صدا

هرکدام از زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش، به تجاربی اشاره کردند که در آن به‌گونه‌ای توانایی انتقادی خود در تحلیل موقعیت‌های آکادمیک را به کار گرفته‌اند تا صدای خود را به گوش برسانند. در تمامی این موقعیت‌ها عواطف نقش مهمی در توسعه آگاهی‌های انتقادی و فراتر رفتن از ساختارهای محدودکننده داشته است. صحبت کردن از موقعیت‌های مختلف و تفسیر صدای شخصی این زنان، این امکان را می‌دهد تا مسئولان و ذی‌ربطان آموزش عالی درک بهتری از وقایع ظاهر و پنهان اثرگذار بر هویت عاطفی دانشجویان به دست آورند.

سایه به تجربه‌ای در خصوص از دست دادن تمایل به تحقیق و نوشتن رساله‌اش اشاره می‌کند چرا که هرکدام از اساتید نظری را در خصوص رساله‌ی او اعمال کرده و سایه ناچار به پذیرش شده بود. در واقع این‌گونه اعمال نظر اساتید در کار رساله‌ی سایه به‌مثابه نوعی آلودگی بوده که وی می‌خواست از آن بگریزد:

«متوجه شدم که دیگه دوست ندارم بشینم سر رساله چون نمی‌شود و پیش نمی‌رود. بعد از فکر کردن متوجه شدم که مالکیت کار از دستم خارج شده مانند یک غذای دست‌خورده و تو رغبت نمی‌کنی بری سمتش. به همین دلیل نمی‌نویسم. اساتید گاهی از روی خوبی و گاهی از روی اینکه نام خودشان روی رساله است کار را تغییر می‌دهند و در پایان هم از آن دفاع می‌کنند؛ و خود دانشجو نقشی ندارد. هرچند کار را من می‌نویسم ولی این زبان من نیست. مقاله هم بنویسم به زبان من نیست. درحالی‌که رساله‌ی من است باید به زبان من باشد من نباید کاری که استاد می‌گوید را انجام بدهم. نباید تابع باشم.»

ژولیا کریستوا (روانکاو، زبان‌شناس و نظریه‌پرداز پسا ساختارگرا) ارتباط سوژه با زبان را یک رابطه هویت‌ساز در نظر می‌گیرد. زبان، خانه‌ی بودن ما و عنصر هویت‌بخش و سازنده‌ی هستی ما است. براساس نظر پسا ساختارگرایان، هم سوژه‌ها از زبان استفاده می‌کنند و هم زبان، سوژه‌ها را



می‌سازد (اسلامی‌راد، ۱۳۹۸). سایه زبان خود در رساله‌اش را از دست می‌دهد که این سبب تغییر رابطه‌ی او با خودش به‌عنوان محقق و نویسنده‌ی اثر و همچنین تغییر رابطه‌اش با متن رساله می‌شود. متنی که باید حاصل فعالیت زبانی خودش باشد اما دیگر نیست. او اشتیاقش را از دست می‌دهد. فکر می‌کند که در ارتباط با رساله‌اش دچار اهمال‌کاری شده و احساس عذاب وجدان می‌کند.

موریس<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) می‌گوید: من به سبک شخصی خودم با متون، درگیر می‌شوم. من با جدیت تلاش می‌کنم تا تحقیق خود را قابل خواندن، شفاف و گاهی شاعرانه کنم.

سایه نیز به دنبال سبک شخصی خودش در نوشتن است و برایش مهم است که مالکیت زبان نوشته‌اش در اختیار خودش باشد. پس به بازنویسی متن می‌پردازد و تلاش می‌کند تا از هویت خود به‌عنوان صاحب اثر دفاع کند و زبان خود را در رساله‌اش به کار گیرد:

«من نوشته‌هایم را بازنویسی کردم و قسمت‌های اضافی را بیرون کشیدم و احساس آرامش کردم و به رساله‌ام گفتم من دوباره به سراغ تو می‌آیم و تو را بهتر می‌کنم. بعد به استاد راهنمایم گفتم که من تغییرات آن استاد را انجام نمی‌دهم چون حرف خودم نیست و می‌خوام حرف خودم را بزنم. ایشون سعی دارند که کمک کنند اما کار داشت تحریف می‌شد. این هویت علمی من است. استاد راهنمای من واقعاً همراه است و درک می‌کند و حرف من را پذیرفت. گفت هر جور صلاح میدونی. هرچند من تا الان کار خاصی انجام نداده‌ام اما دیگه احساس گناه ندارم.»

برداشت پداگوژیکی از تجربه‌ی سایه این است که اساتید باید به دانشجویان اجازه دهند تا هویت مستقل خود به‌عنوان یک پژوهشگر را در متن‌شان بازتاب دهند و به بهای اصلاح و ویرایش، اشتیاق دانشجویان در نوشتن را از بین نبرند و اجازه دهند هر دانشجوی هویت خود را از طریق سبک نوشتاری و زبان گفتاری‌اش در متن رساله به نمایش بگذارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش اسدیان (۱۳۹۵) همسو است که به بی‌توجهی اساتدان به علایق و ترجیحات دانشجویان اشاره کرده است.

فاطمه صدای خود را در قالب مبارزه برای تأیید هویتش به‌عنوان یک زن دانشجوی مستعد بروز می‌دهد:

«استادی بود که از من اصلاً خوشش نمی‌ومد. استاد زورگویی بود. سخت‌گیر بود؛ و من هم لجبازی می‌کردم مثلاً به خاطر اینکه چند ثانیه دیر اومده بودم سر کلاس، کلی من رو دعوا کرد و من هم بعد از کلاس با او دعوا کردم. اون ترم نمره به من ۱۴ داد و من شاگرد اول نشدم. ترم بعد هم استاد روش تحقیقم بود. به بچه‌ها تکلیف می‌داد اما اگر کسی در همان چند خط اول

مقدمه، اشتباه داشت مقاله‌اش را پاره می‌کرد و من تصمیم گرفتم کاری کنم که تکلیف من را پاره نکند به همین دلیل منابع بسیاری را مطالعه می‌کردم که بهتر بنویسم و نتواند کار من را پاره کند و هیچ‌وقت هم این اتفاق نیفتاد. آن استاد بعدها استاد راهنمای دوره ارشد من شد و رابطه ما با هم خیلی خوب شد که تا همین حالا هم ادامه داده.»

براساس تئوری هویت، فاطمه بی‌توجهی استاد به خودش به‌عنوان یک دانشجوی ممتاز و دانش‌پژوه را به‌عنوان یک اختلال درک می‌کند و تلاش می‌کند تا توانایی‌های خود را بروز دهد و خود واقعی‌اش را به استاد بشناساند. فاطمه به هویت دانشجویی خود بسیار متعهد است و این هویت در سلسله مراتب اهمیت، از جایگاه بالایی در نزد او برخوردار است، به همین دلیل برای فاطمه مهم است که صدای نادیده گرفته شدن توانایی‌های خود را به گوش استاد برساند. فاطمه از استاد توقع دارد تا او را کشف کند و درک کند که او چگونه دانشجویی است. بنابراین تصمیم می‌گیرد تا شرایط را تغییر دهد و استاد را وادارد تا مطابق با استانداردهای درونی فاطمه با او رفتار کند. رفتار مثبت استاد در مقابل تلاش‌های فاطمه و پاره نکردن تکلیفش باعث ایجاد احساسات مثبت و در واقع تأیید هویتش می‌شود.

آرتمیس از تجربه‌اش در خصوص چگونگی برخورد یکی از اساتید [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 می‌دهد و می‌خواهد من را از هدفم منصرف کند خودم احساس می‌کنم که برعکس انگیزه و انرژی بیشتری پیدا می‌کنم نمی‌دونم چرا آنقدر اصرار داشت حتی یک بار 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 وقت کم بود ولی خدا بهم کمک کرد.»

نوع برخورد استاد که پایین‌تر از سطح استاندارد و توقعات آرتمیس بوده موجب بروز احساسات منفی در او می‌شود. این احساسات به آرتمیس انگیزه می‌دهد تا رفتار یا تفکر متفاوتی داشته باشد که تطابق بیشتری با هویت درونی او دارد و از طرفی بتواند کلیشه‌های مرتبط با ناتوانی زن دانشجویی باردار را بشکند و استعداد و توانایی‌های خود را به رخ بکشد.

یغما به یکی دیگر از عناصر آموزش عالی یعنی کارکنان دانشگاه اشاره می‌کند. کارمندی که از رفتار و گفتار قابل قبول و متناسب با فرهنگ دانشگاهی برخوردار نیست و موجب جریحه‌دار شدن احساسات یغما شده است چرا که هم احترام لازم را دریافت نمی‌کند و هم در جریان فعالیت‌های دانشگاهی‌اش اختلال ایجاد شده است:

«من فقط با یکی از کارشناسان آموزش دانشکده مشکل داشتم که این دانشگاه را دوست نداشت و از کلمات مناسبی در حرف زدن استفاده نمی‌کرد. برای امضا تو را یک ساعت سرپا نگه می‌داشت و معطل می‌کرد و کار ما که از شهرستان می‌آمدیم را به یک روز دیگه محول می‌کرد». یغما و سایر دانشجویان مدت‌ها این مشکل را تحمل می‌کنند اما در نهایت یغما تصمیم می‌گیرد که موضوع را به استاد خود اطلاع دهد و می‌گوید که این کارمند را در شأن این دانشگاه نمی‌داند چرا که کل دانشگاه را تحت تأثیر رفتار خود قرار می‌دهد. در نهایت مسئولان دانشکده، به دلیل پیگیری‌های یغما و سایر دانشجویان، کارمند مذکور را از آن دانشکده به واحد دیگری منتقل می‌کنند.

#### علاقه به فضای زیسته‌ی دانشگاهی

از مشارکت‌کنندگان در پژوهش، یغما و آرتمیس به فضا و جو دانشگاه خود علاقه‌مند بودند. یغما به دلیل تجربه‌ی خوشایند و ارتباط عاطفی کوتاه اما عمیق ایجاد شده در روز مصاحبه دکتری از همان ابتدا به محیط و اساتید دانشگاه علاقه‌مند شده و این علاقه تاکنون که به علت پاندمی کرونا به‌طور فیزیکی از دانشگاه محل تحصیلش دور شده و احساس دل‌تنگی می‌کند، برایش حفظ شده است.

یغما در خصوص تجربه‌ی مصاحبه دکتری در دانشگاه محل تحصیلش می‌گوید:

«درباره خودم و نمراتم و رتبه‌ام صحبت کردم و بعد از من پرسیدن که تو را چطور صدا بزینم. مدارکم را گرفتند و چک کردن. جو آرومی درست کرده بودند و در سؤال‌هایی که از من پرسیدن دستم را باز گذاشتند. سؤال کلی می‌پرسیدن که می‌تونستم جواب بدم. بعد از مصاحبه، قشنگ یادمه رفتم سرویس بهداشتی، تو آینه نگاه کردم و گفتم تمام اساتید اینجا را دوست دارم و دلم می‌خواد که اینجا بمونم و نمی‌خوام برگردم».

حس مستقل بودن به‌عنوان یک زن دانشجو و نه به‌عنوان یک همسر از یکسو و تجربه‌ی عاطفی مشترک با همسرش در محیط دانشگاه از سویی دیگر، تقویت‌کننده‌ی احساس دل‌بستگی یغما به دانشگاه محل تحصیلش است: «یکی از جاهایی هست که دوست دارم همیشه تکرار بشه و تموم نشه. اولین حسی که از اساتیدش گرفتم منتقل شد به کل فضا. حس خیلی خوبی داد. اگر با خانواده‌ام جایی رفته باشم و دیر برگردم همسرم کاری ندارد اما اون استقلال تنها رفتن و برگشتن حتی تنها قدم زدن در دانشگاه خیلی حس خوبی بود. خیلی برایم دل‌چسب بود... همسرم هم بعضی وقت‌ها اون فضا را دوست داره. وقتی که نهار می‌خوریم یا منتظریم بود حس‌هایی هست که دلم می‌خواد باز هم تجربه کنم».

یغما در محیطی عاطفی، صمیمی و منعطف و با دریافت تشویق و حمایت، انگیزه‌ی لازم را پیدا می‌کند تا حداکثر توانایی‌های خود را برای موفقیت به کار گیرد. تجربه‌ی او از تغییر رشته تحصیلی‌اش از علوم پایه به علوم انسانی در دوره ارشد و دکتری، گواه این دریافت است: «من با آن‌همه تلاشی که در دوره لیسانس می‌کردم همیشه ناامید و خسته بودم و نمره قبولی به‌زور می‌گرفتم. من همون آدم بودم. حمایت‌هایی که در اینجا شد و نمره‌هایی که گرفتم خیلی تشویقم کرد».

از دیدگاه یغما ماهیت منعطف رشته‌ی علوم انسانی، رفتار حمایت‌گرانه‌ی اساتید، به نتیجه رسیدن تلاش‌ها در قالب نمرات بالا و جو آرام و صمیمانه‌ی دانشکده به او کمک کرده است تا اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا کند. یغما هم‌چنین یادآور می‌شود که نگاه سیستمی در رشته علوم پایه و نگاه منعطف علوم انسانی از او انسان موفق‌تری ساخته است.

احساس استقلال، محیط صمیمی و حمایت عاطفی استاد از دانشجوی از جمله عواملی است که آرتمیس نیز در ابراز علاقه به فضای دانشگاه محل تحصیلش به آن اشاره می‌کند: «من یک ماه فقط حضوری در دانشگاه بودم و بعد کلاس‌ها آنلاین شد. الان که کلاس‌ها آنلاینه احساسم اینه که اگر کلاس‌ها برگزار می‌شد با وجود اینکه بچه دارم و متأهلم دوست داشتم که حضوری باشه اگه شرایط کرونا نبود بچه را پیش مامانم می‌گذاشتم و در کلاس‌ها شرکت می‌کردم. اما در کل احساس خودم در دوره دکتری بهتر بود. از همون ابتدا حس می‌کردم همش اتفاق‌های خوب برام پیش میاد. شاید چون دانشگاه دولتی درس خوندم شاید چون دوستان خوبی پیدا کردم شاید چون نزدیک‌ترم به خونه. من در این شهر احساس راحتی و احساس خوب داشتم. خوابگاهم امکانات فوق‌العاده‌ای داشت و واقعاً راضی بودم. استاد راهنمایم هم خیلی زیاد در علاقه‌ام به این دانشگاه نقش داشت چون خیلی بااخلاق هست و انگیزه را برایم بیشتر کرده».

این نتایج همسو با پژوهش کریستی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) است که نشان دادند تبدیل شدن به یک دانشجوی دانشگاه، فرآیندی ذاتاً احساسی است. فعالیت در جامعه جدید، یک فرآیند احساسی است که می‌تواند احساس بیگانگی، محرومیت و گم‌گشتگی در مکان و یا هیجان و نشاط را برای دانشجویان ورودی جدید در بر داشته باشد.

اما فاطمه و به‌ویژه سایه علاقه‌چندانی به حضور و تحصیل در محیط دانشگاه‌شان ندارند. این عدم علاقه در فاطمه چنانکه خود نیز به‌طور ضمنی اشاره می‌کند به دلیل تعامل ناقص و ارتباط ضعیف استاد-دانشجو در حدی پایین‌تر از استانداردهای فاطمه است. در واقع اینکه فاطمه نتوانسته است آن ارتباط عاطفی لازم را با استادانش به‌ویژه با استاد راهنمایش ایجاد کند

می‌تواند عامل اصلی بی‌علاقگی او باشد هرچند که در ظاهر آن را به جو علمی ضعیف، سیاست زدگی و بی‌برنامگی دانشگاه نسبت می‌دهد:

«من همچنان این دانشگاه را دوست ندارم چون حس می‌کنم اون محیط علمی که من در کارشناسی در شهرستان تجربه کردم را به هیچ‌وجه نداره. درگیری علمی دانشجویان با اساتید کم هست. هر استادی برای خودش طرح برداشته و دنبال کارهای خودش و اساتیدی که دغدغه‌شون دانشجو باشه کم هستند هم‌چنین از فضای سیاست‌زده دانشگاه و بی‌برنامگی آن اصلاً خوشحال نیستیم. از نظر استادم و دوستانم خوشحالم. استاد و دوستانم فرق دارند. استاد راهنمام واقعاً برای من یک نعمت خوب بود. هرچند که رابطه‌ام باهاش زیاد خوب نیست ولی برای من یه شانس بزرگ بود. دوستهام هم همین‌طور و دوستان خوابگاهم، بچه‌های رشته‌های دیگه. از اون جهت خوب بود».

او مجدد یادآور می‌شود که با استادش تعامل خاصی ندارد و به‌ویژه در ایام کرونا اگر استاد پیگیر وضعیت رساله‌ی فاطمه نباشد او نیز تلاشی برای برقراری ارتباط نمی‌کند.

سایه نیز از دور بودن از فضای دانشگاه در ایام پاندمی خوشحال است چرا که توانسته با کمک استاد راهنمایش، کاری برای خود پیدا کند و توانایی‌های خود را نشان بدهد و از طرفی از توقعات استادانش دور شود. در واقع او از فاصله ایجاد شده خوشحال است زیرا از محیط دانشگاهش که علاقه‌ای به آن نداشته وارد محیط کار مورد علاقه‌ی خود شده است:

«خیلی خوشحالم که دور شدم. من قبلاً کار نداشتم. دوست داشتم که از دانشگاه دور باشم. بدم میاد از دانشگاه هر چند که (دوره دکتری) حضوری نبوده ولی درگیر بودم. مدام بهم می‌گفتن این کار را بکن این کار را نکن و توقع زیاد از من داشتن. نگرانم که بعد از کرونا دوباره بخوام توقعات استادانم را برآورده کنم... اینکه به خاطر کرونا همه‌چیز پیامکی شده خیلی خوبه. اگه مثل قبل بود ممکن بود من همون جواب قبلی آماده را بدهم ولی الان وقت دارم که فکر کنم که او از چه موضعی حرف می‌زند و من چه جور باید حرف بزنم و این براساس استانداردها و ارزشمندی‌هایم هست. اگر رودررو بود نمی‌دونم می‌تونستم عکس‌العمل درست داشته باشم یا نه. از طریق پیام، وقت دارم که فکر کنم. من وقت دارم که ببینم چطوری باید جواب بدم. شاید دلم نخواهد در کاری مشارکت کنم و از طریق پیام و زبان خودم این را اعلام کنم».

#### تقاطع قومیت با عاطفه

مسئله قومیت برای فاطمه بسیار مهم است. این می‌تواند مربوط به برخوردهایی باشد که او در دانشگاه‌های استان زادگاهش به‌واسطه عناوین روستایی، شهرستانی و یا مرکز استان بودن درک کرده است، همان‌طور که در روایت تجربه زیسته‌اش اشاره می‌کند:

«اگه از تو بپرسن از کجا اومدی براشون فرق داره که تو بچه‌ی مرکز استان هستی یا شهرستان‌ها و روستاهای اطراف، به همین دلیل کسی که اهل یک دهات بود احساس می‌کرد که بچه شهرستان نبودن یک امتیاز هست. گفتم انشالله دکتری که رفتیم اینو نمی‌بینیم؛ اما یکی از اساتید من که خودش روستایی بود، اولین سؤالی که پرسید این بود که اهل کجایی و من از این سؤال متنفرم. اگه قومیت یا روستایی و شهری بودن مهم نیست چرا می‌پرسی. این آشنایی نیست. بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای باهاش برخورد کن با خودش آشنا شو با نوع نگاهش. همین استاد نگاهش به دختری که اهل تهران بود فرق داشت.»

به اعتقاد 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. تجربیات فاطمه تقاطع قومیت، طبقه اجتماعی و عواطف را نشان می‌دهد. فاطمه به مسائل، نگاهی انسان‌مدار و فضیلت‌محور دارد اما ساختارهای موجود، انعطاف لازم را ندارند و محدودیت‌هایی را به فاطمه تحمیل می‌کنند و او را تحت فشار قرار می‌دهند. نگرش ناعادلانه نسبت به دانشجویان مختلف، روح فاطمه را آزرده و او را به مقاومت و مبارزه با این نوع نگاه به روش خودش واداشته است. تأکیدهای چندباره بر علاقه به زادگاه و روستایی بودنش رفتار مقابله‌ای است که او در پیش گرفته تا نشان دهد که نگاه دیگران برای او اهمیتی ندارد.

فاطمه: «در دوره کارشناسی و از همون ابتدا خیلی از بچه‌ها نمی‌گفتن اهل دهاتن ولی من چون بهم برخورد کرده بود که میگفتن اهل کجایی صراحتاً می‌گفتم که نام خانوادگی من، اسم یک روستا است؛ یعنی درعین حال که درباره رد قومیت‌گرایی صحبت می‌کردن داشتن تبلیغش می‌کردن و اتفاقاً در دوره دکتری بارزتر بود. جایی که زندگی می‌کنم خیلی وقته شهر شده ولی وقتی که من میگم دهات، راحت‌ترم و ابایی از سنجیده شدن از طریق دهاتی بودن ندارم.»

مقوله‌های فرهنگ و قومیت یکی از دغدغه‌های یغما نیز است و این دغدغه را از زمانی پیدا کرده که در رشته علوم تربیتی مشغول به تحصیل شده است. تحصیل در این رشته به او این امکان را داده که بتواند نگاه انسان‌گرایانه‌ی خود را تقویت کند و هدایت رفتار خود را در موقعیت‌های ظریف و پیچیده‌ی تعامل با دیگران، بیش‌ازپیش به دست گیرد:

«دوره ارشد و وقتی برای کنکور دکتری می‌خوندم با دیدگاه‌های فلسفی آشنا شدم که خیلی توی زندگی من تأثیر گذاشت. من قبلاً هم کتاب‌های عرفانی و نیمه فلسفی مطالعه می‌کردم ولی نه اینکه همه‌ی این‌ها را بشناسم، یک آشنایی مختصری باهاشون پیدا کردم. خیلی برام جالب بود. آشنایی با اثبات‌گرایی، کثرت‌گرایی و نسبی‌گرایی خیلی برام ارزشمند بود. شاید یک چیزی که ذهنم بود ولی این فلسفه‌ها آن را برایم معنادار کرد... من خودم به این نتیجه رسیدم که ما

چقدر نمی‌تونیم فرهنگ‌های دیگه را قبول کنیم. مثلاً افغان‌ها را به چشم خوب نمی‌بینیم یا در شهر ما اگر لهجه مربوط به شهرستان‌های اطراف باشد را خوب نمی‌دونیم. مثلاً ما از اصطلاح «کدی» خیلی استفاده می‌کنیم که معادل فارسی دهاتی هست و یک جور تکیه کلامه. در صورتی که ته دلم خیلی آدم مهربونی بودم و دلم نمی‌خواست کسی رو اذیت کنم. بعضی از برنامه‌های پوچ، چشم‌اندازها و اون لنزی که فراگیر می‌تونه به دنیا نگاه کنه را از شون می‌گیره و من اون لنز رو نداشتم که به دنیا نگاه بکنم و این‌ها همش بعداً اضافه شده».

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه دستیابی به درک بهتر از هویت عاطفی زنان دانشجوی مبتنی بر تجربیات معنادار آنان در محیط آکادمیک به روش پدیدارشناسی هرمنوتیک است. تصویر کلی ساخته شده از زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش، تصویر زنی متفکر، در حال رشد، مقاوم و حساس است. زنی که در حال یافتن شخصیتی مستقل و مورد تأیید خودش است و این از همه‌چیز برایش مهم‌تر است. او در تلاش برای توسعه آگاهی‌های انتقادی و فراتر رفتن از ساختارهای بسته‌ی دانشگاهی است که تفکر انتقادی و ساخت هویت مستقل دانشجویی را محدود می‌کند. او به لحاظ عاطفی شناخت درستی از خود دارد و موقعیت‌های سخت سبب نمی‌شود که نقش افراد ضعیف و آسیب‌پذیر را ایفا کند بلکه با اتکا به توانایی‌هایش بر مشکلات فائق می‌آید. دغدغه‌ی اصلی این زن در محیط آموزش عالی رسیدن به نگاه انسانی در مسائل است.

یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیرگذارترین تجربیات بر هویت عاطفی این زنان، حاصل تعاملات‌شان با اساتید و به‌ویژه استاد راهنما است و سایر عناصر همچون دوستان، همکلاسی‌ها، کارکنان و ... از تأثیرگذاری کمتری برخوردار بوده‌اند.

زنان مشارکت‌کننده، استادان خود را به‌عنوان منبعی برای تأیید و تقویت هویت عاطفی خود در نظر می‌گیرند. حضور اساتید در نقاط عطف زندگی این زنان همچون بحث با فاطمه در خصوص چالش‌های ذهنی‌اش، حمایت از زبان و صدای سایه در رساله‌اش، کمک به تصمیم‌گیری در خصوص انتخاب محل تحصیل یغما و ایمان به توانایی و فرصت دادن به آرتمیس برای ادامه‌ی ترم تحصیلی، عاملی اساسی در ایجاد زمینه‌های مساعد برای انسانی‌تر شدن محیط آموزشی و رشد عاطفی زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش است و از آنجاکه تغییرات عاطفی با یادگیری گره خورده است، حمایت عاطفی اساتید از دانشجویان دوره دکتری در این پژوهش منجر به بهبود توانایی‌های شخصی و علمی آن‌ها شده است.

سازگاری دانشجویان با انتظارات اعضای هیأت علمی در یادگیری دانش و مهارت‌های لازم به‌عنوان یک همکاری تحقیقاتی که شامل ارائه فرصت به دانشجویان دکترا برای همکاری در نویسندگی کتاب، مقاله و شرکت در کنفرانس‌ها و ارائه سخنرانی و یا پروژه‌های کاری است

متفاوت از انتظار از دانشجو برای مشارکت اجباری در پروژه‌های اساتید است که منجر به احساس تابع بودن و نداشتن صدا در دانشجو می‌شود. همان‌طور که این موضوع در تجربه‌ی سایه نمود پررنگی دارد و این احساس تبعیت و عدم استقلال، باعث ایجاد اختلال در ارتباط سایه با دانشگاه و اساتید شده است. از سویی دیگر تعاملات علمی ناقص استاد-دانشجو، عدم ارائه فرصت‌های یادگیری به‌ویژه برای ورود به محیط کار و یا مشارکت ندادن دانشجویان در این فرصت‌ها و فضای سیاسی دانشگاه (که شاید نشان‌دهنده ضعیف‌تر بودن بعد علمی و عاطفی فضا باشد) که در تجربیات فاطمه بروز کرده است سبب عدم دل‌بستگی او به دانشگاه محل تحصیلش شده است. سایه و فاطمه هر دو در یک فضای بینابینی عاطفی زندگی می‌کنند. از سویی علاقه‌مندند که در آینده عضو هیأت علمی باشند و از سویی دیگر از فضای دانشگاه دل‌زده هستند. فضایی که برآمده از تجربه زیسته‌شان است. زیستن در این فضای بینابینی در تعامل و رابطه‌ی دانشجو با دیگران محدودیت ایجاد می‌کند چنان‌که در مورد سایه باعث قطع ارتباط او با برخی اساتید و خرسندی از تعطیل بودن دانشگاه‌ها در ایام کرونا و سبب کمتر شدن تعاملات فاطمه با دانشگاه شده است؛ اما در مورد یغما و آرتمیس با وجود ایده‌آل نبودن شرایط همچون بعد مسافت و مشکلات رفت‌وآمد، تأهل و بارداری، جو آرام و صمیمانه‌ی دانشکده و پشتیبانی عاطفی اساتید در کنار تعاملات علمی، به همگرا شدن فضای بینابینی کمک کرده است. به‌گونه‌ای که یغما با همراهی استادش اجازه نمی‌دهد که کارمند دانشگاه به‌عنوان یکی از عناصر برنامه درسی زیسته در آموزش عالی باعث مخدوش شدن این فضا شود و یا آرتمیس احساس خوب خود از درس خواندن در دوره دکتری دانشگاه را به شهر و مردمان محل تحصیلش تسری می‌دهد.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش دارای تجاربی در آموزش عالی هستند که از توانایی‌های انتقادی خود در تفسیر موقعیت‌ها و ایفای عملکرد مناسب در جهت شکل‌گیری و بازسازی هویت عاطفی‌شان بهره برده‌اند که تحت عنوان «بروز صدا» بحث شده است، تلاش فاطمه و آرتمیس برای نشان دادن توانایی‌های خود در قبال بی‌توجهی استاد و واکنش یغما به رفتار نامناسب کارمند دانشگاه نمونه‌ای از موقعیت‌ها و سطوح مختلف بروز صدا در آموزش عالی هستند که حاصل درگیر شدن عاطفی دانشجویان با موقعیتی خاص در جریان شکل‌گیری هویت‌شان در دانشگاه است. کشمکش برای ساخت معنا در این جهان پیچیده و متناقض.

نکته‌ی قابل توجه دیگر آن است که در این پژوهش، علی‌رغم حضور اساتید زن در دوره دکتری مشارکت‌کنندگان، این دانشجویان همگی از استاد راهنمای مرد در انجام رساله‌ی خود بهره‌مند بوده‌اند. ممکن است این مورد به اثر ماتیلدا<sup>۱</sup> نسبت داده شود که بیان می‌کند





- Katzenstein, Peter. (Ed). (1996). *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. New York: Columbia University Press.
- Luna, Wendy M. (2009). Foucault and Ethical Subjectivity. *Kritike An Online Journal of Philosophy* 3(2). DOI: 10.3860/krit.v3i2.1534.
- 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.
- Morris, Marla. (2016). *Curriculum studies guidebooks: volume1- A Note on Style section*. Peter Lang Inc.
- 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.
- Rabbani Khorasgani, Ali & Kianpour, Massoud. (2009). Sociology of Emotions. *Journal of Applied Sociology*, 20(2), 35 - 64. (In Persian)
- Rahmani, Jabbar & Taybinia, Mehri. (2018). Women's Social Identity Change Based on Discourse Experience of University: The Case of Married and Working Women. *Sociology of social institutions*, 5(11), 123-151. (In Persian)
- Rocca, K. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.
- Sax, L. J. (2008). *The gender gap in college: Maximizing the developmental potential of women and men*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sax, Linda J., Bryant, Alyssa N., Harper, Casandra E. (2005). The Differential Effects of Student-Faculty Interaction on College Outcomes for Women and Men. *Journal of College Student Development*, (46)6, 642-657
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., and Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotions among social-historical contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Schwandt, Thomas A. (2007). *The SAGE Dictionary of qualitative Inquiry*. 3<sup>rd</sup> Ed.
- Solomon, Robert C. (2009). Philosophy of emotions. Translator: Shahrzad Qanuni. Golestaneh, No. 101. (in Persian).retrived from: <http://ensani.ir/fa/article/264835/اندیشه-فلسفه-احساسات>.
- Stephens, Simon. (2014). The supervised as the supervisor. *Education and Training*, 56(6), 537-550.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63, 284-297.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). The Guilford Press.
- Sturkenboom, Dorothee. (2014). Understanding Emotional Identities: The Dutch Phlegmatic Temperament as Historical Case-Study. *bmg - Low Countries Historical Review*, 129(2), 163-191.
- Swann, W. B., & Bosson, J. (2010). Self and identity. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 589-628). Hoboken, NJ: Wiley.
- Taylor, Charles. (1989). *The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Turner, Jonathan H. (2012). *Contemporary Sociological Theory*, chapter16, pp.332-336. Sage Publications
- Umbach, P. D. & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: Aithouse Press.
- Wehrle K., Fasbender, U. (2019). Self-Concept. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (Eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_2001-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2001-1)
- Yamani, m. (2003). *Introduction to examinations of university system performance*. The University of Shahid Beheshti press. (In Persian)
- Ybema, S. B., Keenoy, T., Oswick, C., Beverungen, A., Ellis, N., & Sabelis, I. H. J. (2009). Articulating identities. *Human Relations*, 62(3), 299-322. <https://doi.org/10.1177/0018726708101904>

## **Female Ph.D. Students' Emotional Identity Based on their Lived Experiences in Higher Education**

**A. Roozegar<sup>1</sup>, K. Fathi Vajargah\* & K. Poushaneh<sup>2</sup>**

**Received:** 2021/07/24

**Accept:** 2021/09/01

**Received in Revised:** 2021/08/28

**Published online:** 2021/09/23

### **Abstract**

**Objective:** Identity discourse and having a perception of oneself have always been one of the main human concerns. Identity refers to various ways in which individuals and groups are distinguished from other individuals and groups in their social relationships. The identity construction process is not emotionally neutral and is always under the influence of emotions. Emotional identity refers to the identification process through emotions. It considers how emotions guide a person toward an understanding of who he is and how he perceives the world. This study was conducted to achieve a better understanding of the female students' emotional identity based on their meaningful experiences in higher education and hermeneutic phenomenology.

**Materials and Methods:** The participants of this research are 4 Ph.D. students studying in the humanities and sciences fields in public universities. These women's narratives regarding their emotional lived experiences in the university were collected through a semi-structured phone interview and the additional steps had been conducted through WhatsApp Messenger. The Data were analyzed using thematic analysis and Max van Manen's approach in phenomenology.

**Discussion & Conclusion:** Findings indicate that the professor's emotional support of the student, emotional imitation of the professor, interest in the university living environment, having a voice, and ethnic intersection with emotion are among the factors that are affecting the emotional identity construction and reconstruction of the women participating in this study. These women's most influential experiences on the emotional identity developed from their interactions with the professors, especially their supervisors, furthermore, participants considered their professors as a source to confirm and strengthen their emotional identity. According to the present study's conclusions, since emotional change is tied to learning, the professor's emotional

---

1. Ph.D Student of Curriculum Development, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

\* Corresponding Author: Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: kouroshfathi2@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

support of female Ph.D. students has improved their personal and scientific abilities. Moreover, creating a flexible, safe, and pluralistic environment for the students, especially female students, creates a sense of belonging and better interaction with oneself and others. Therefore, the struggle for self-identity confirmation becomes a profound discourse to understand oneself and others in a facilitating environment.

**Keywords:** Higher Education, Lived Experience, Female Ph.D. Students, Emotional Identity.