

A Qualitative Study of Non-Traditional Adult Women's Experiences of Returning to University¹

Article type: Research

Reza Hemmati* 

Corresponding Author:

Associate Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: r.hemati@ltr.ui.ac.ir

Zahra Tayebi 

Graduated Student, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran. Email: z.tayebi2020@gmail.com

Abstract

Objective: In recent decades, the massification of higher education and its integration into everyday life have resulted in the return of diverse groups, distinct from traditional students, to universities. This development has transformed universities into multigenerational environments characterized by diverse age, culture, and motivation. The aim of this research is to qualitatively analyze the challenges and issues faced by adult women who have re-entered universities to continue their education while simultaneously fulfilling family and professional roles.

Method: This study employed a qualitative approach, grounded in the dual theoretical perspectives of "gendered organizations" and "greedy institutions." Data were collected through semi-structured interviews with 15 female students pursuing master's and doctoral degrees at the University of Isfahan. Participants were selected via purposive sampling, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. The collected data were subsequently analyzed using thematic analysis, following Braun and Clarke's (2006) six-step approach, with the assistance of MAXQDA software. Furthermore, to ensure the quality and rigor of the findings, the established qualitative research criteria were observed.

Results: Following an analysis of the data, three central themes were identified: 1) Institutional and environmental challenges refer to the obstacles and challenges that non-traditional adult women face in the domains of family, work, and university, making their return to university an unpleasant experience. 2) Feelings of burnout and balancing represent a complex and dynamic internal conflict in which students oscillate between a continuum of burnout and growth. 3) Coping and activism strategies are a set of conscious, creative, and sometimes radical actions that participants take to overcome institutional challenges and manage negative emotions.

Conclusion: The results of this study demonstrate that the primary challenge for non-traditional adult students is not "individual and attitudinal," but rather "situational" and predominantly "institutional and structural," which intensifies the conflict between their roles and complicates their identity transition. In fact, the core issue lies not in individual incapability, but in the mismatch between existing structures and the life realities of this student group. They are engaged in a constant struggle with the gendered and greedy structures of social institutions—family, workplace, and university—and strive to adapt to the

¹ The current article is taken from a master's thesis in sociology conducted at the University of Isfahan during the 2024–2025 academic year.

challenges within each of these spheres by relying on various strategies and managing their emotions. The present study emphasizes the necessity of rethinking educational and organizational policies, moving toward flexible and highly inclusive universities, developing curricula aligned with the life realities of these students, and promoting organizational cultures sensitive to their other social responsibilities.

Keywords: non-traditional adult women, return to university, academic challenges, qualitative study

واکاوی کیفی تجارب زنان بزرگسال غیر سنتی از بازگشت به دانشگاه^۱

نوع مقاله: پژوهشی

نویسنده مسئول:

دانشیار، گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
رایانامه: r.hemati@ltr.ui.ac.ir

رضا همتی * ID

دانش آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
رایانامه: z.tayebi2020@gmail.com

زهرا طیبی ID

چکیده

هدف: در دهه‌های اخیر، توده‌ای شدن آموزش عالی و تبدیل آن به بخشی از زندگی روزمره، موجب بازگشت گروه‌های مختلفی از دانشجویان با ویژگی‌هایی متفاوت از دانشجویان سنتی به دانشگاه شده است. این پدیده، دانشگاه‌ها را به فضاهایی چند نسلی با تنوع سنی، فرهنگی و انگیزشی تبدیل کرده است. هدف این پژوهش، تحلیل کیفی چالش‌های زنان بزرگسالی است که هم‌زمان با ایفای نقش‌های خانوادگی و شغلی، بار دیگر برای ادامه تحصیل وارد دانشگاه شده‌اند.

روش: این پژوهش به صورت کیفی و با اتکا به دو چشم‌انداز نظری «سازمان‌های جنسیتی» و «سازمان‌های حریص» و با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختمند با ۱۵ دانشجوی زن در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه اصفهان صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل مضمون و رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک (2006) و با کمک نرم‌افزار مکس کیودی تجزیه و تحلیل شدند. برای اطمینان از کیفیت و اعتبار یافته‌ها، از معیارهای شناخته‌شده در پژوهش‌های کیفی استفاده شد.

یافته‌ها: پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، سه مضمون اصلی به دست آمد: (۱) چالش‌های نهادی و محیطی به موانع و چالش‌هایی اشاره دارد که از زنان بزرگسال غیر سنتی در حوزه‌های خانواده، محیط کار و دانشگاه با آن مواجه می‌شوند و بازگشت آنان به دانشگاه را به تجربه‌ای ناخوشایند تبدیل می‌کند. (۲) احساس فرسایش و تعادل جویی بیابانگر نوعی کشمکش درونی پیچیده و پویاست که در آن دانشجویان بین پیوستاری از فرسودگی و رشد در نوسان قرار دارند. (۳) راهبردهای تطبیق و کنشگری، مجموعه‌ای از اقدامات آگاهانه، خلاقانه و گاه رادیکال است که مشارکت‌کنندگان برای غلبه بر چالش‌های نهادی و مدیریت احساسات منفی به کار می‌گیرند.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش نشان می‌دهد چالش اصلی دانشجویان بزرگسال غیر سنتی نه «فردی و نگرشی» بلکه «موقعیتی» و عمدتاً «نهادی و ساختاری» است که به تقابل نقش‌های آن‌ها دامن می‌زند و گذار هویتی آن‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد. آن‌ها درگیر مبارزه مستمر با ساختارهای جنسیتی و حریص نهاد‌های اجتماعی خانواده، محل کار و دانشگاه هستند و تلاش می‌کنند با اتکا به راهبردهای مختلف و مدیریت احساساتشان، با چالش‌های موجود در هر یک از آن‌ها سازگار شوند. پژوهش حاضر بر ضرورت بازاندیشی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و سازمانی، حرکت به سمت دانشگاه‌های منعطف و با شمولیت بالا، برنامه‌ریزی‌های درسی سازگار با واقعیت‌های زندگی این دانشجویان و ترویج فرهنگ سازمانی حساس به سایر مسئولیت‌های اجتماعی آن‌ها تأکید دارد.

واژگان کلیدی: دانشجویان بزرگسال غیر سنتی، وقفه تحصیلی، بازگشت مجدد به دانشگاه، پژوهش کیفی

^۱ این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «توصیف کیفی بازگشت دانشجویان بزرگسال به دانشگاه اصفهان» است که در دانشگاه اصفهان دفاع شده است.

بیان مسئله

در چند دهه اخیر، نظام‌های آموزش عالی در سراسر جهان دستخوش تحولی بنیادین شده‌اند که از حالت «نخبه‌گرایی» و تمرکز بر جمعیت سنتی جوانان تازه فارغ‌التحصیل، خارج شده و به سمت توده‌ای (Trow, 1973) حرکت کرده‌اند. محرک‌های اصلی این دگرگونی، تحولات اقتصاد دانش‌بنیان، نیاز بازار کار به نیروی انسانی با مهارت‌های تخصصی و روزآمد و فشارهای اجتماعی برای افزایش برابری فرصت‌های آموزشی است. در پاسخ به این نیازها، دانشگاه‌ها با گسترش ظرفیت‌ها، ایجاد رشته‌های کاربردی‌تر و مهم‌تر از همه، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، درهای خود را به روی جمعیت‌های متنوع‌تری گشوده‌اند. افزایش دسترسی عمومی به دانشگاه و تبدیل آن به بخشی از زندگی روزمره (Marginson, 2016) ضمن فراهم آوردن بستر اجتماعی برای بازگشت گروه‌های مختلف به دانشگاه موجب شده که حضور در دانشگاه نه یک امتیاز نخبگانی بلکه ضرورتی اجتماعی و اقتصادی تلقی شود. در این چارچوب، افرادی که به دلایل گوناگون از مسیر تحصیل فاصله گرفته‌اند، اکنون دانشگاه را به‌عنوان فرصت دوباره‌ای برای تحقق اهداف فردی، ارتقاء مهارت‌ها و بازیابی منزلت اجتماعی می‌بینند.

در کانون تحولات فوق، ظهور پدیده «دانشجویان بزرگسال»^۱ یا «دانشجویان غیر سنتی»^۲ به‌عنوان یک هنجار جدید قرار دارد. مطالعات اولیه نشان می‌دهد که از یک‌سوم تا نیمی از تمامی دانشجویان، دانشجویان غیر سنتی هستند و بیش از ۵۰ درصد از تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بالای را افراد بالای ۳۰ سال تشکیل می‌دهند (Elson, 1992) از نظر پژوهشگران این گروه از دانشجویان سریع‌ترین میزان رشد را در بین همه گروه‌های جمعیت دانشجویی در آموزش عالی دارند (Lin, 2016) این دانشجویان که معمولاً با انگیزه‌های مختلفی (Francois, 2014 as cited in Burgess, 1971) وارد دانشگاه می‌شوند، با چالش‌های پیچیده و چندوجهی مواجه هستند. بازگشت به تحصیل برای آنان صرفاً ادامه مسیر گذشته نیست، بلکه تجربه‌ای است که در آن تعارض نقش‌های متعدد دانشجویی، والدی، همسری، شغلی و مراقب خانواده، فشارهای روانی، فیزیکی و اجتماعی زیادی را بر آن‌ها وارد می‌کند (Bauer & Mott, 1990). فضای دانشگاهی که بیشتر برای دانشجویان سنتی طراحی شده است، به‌طور معمول فاقد سازوکارهای حمایتی لازم برای رفع نیازهای خاص دانشجویان بزرگسال است. این فقدان درک نهادی در کنار مشکلاتی مانند نگرش‌های منفی، غیبت‌های اجتناب‌ناپذیر، ضعف مهارت‌های فناوری، فاصله سنی زیاد با هم‌کلاسی‌ها و ارتباط دشوار با اساتید، می‌تواند روند تحصیل آنان را مختل کرده و انگیزه‌شان را کاهش دهد یا حتی موجب ترک تحصیل شود. همچنین، فشارهای شغلی، خانوادگی و مشکلات جسمی از دیگر موانع این گروه است که بر اعتمادبه‌نفس و سلامت روانی آن‌ها تأثیر منفی دارد. البته باید توجه داشت حضور دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در آموزش عالی، لزوماً چالش‌برانگیز نیست. برای مثال ممکن است آن‌ها دانش عملی و تجربی بیشتری داشته باشند، به‌ویژه در زمینه‌های تجاری و فنی و همین امر مکمل دانش نظری باشد که اساتید بر آن اشراف دارند. در چنین شرایطی فضای یادگیری می‌تواند بسیار پویا و سازنده باشد و کلاس درس و آموزش‌ها غنی‌تر شود که برای دانشجویان سنتی نیز سودمند است (Dagavarian, 1993). بعلاوه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان غیر سنتی انگیزه درونی بیشتری دارند که با پشتکار بیشتر آن‌ها ارتباط دارد، رویکرد هدف‌گرا به یادگیری دارند، انگیزه بیشتری برای انجام کار اضافی روی پروژه‌هایی دارند که برایشان معنادار است و هنگام مواجهه با استرس از سبک‌های مقابله‌ای سازگارانه‌تری استفاده می‌کنند احتمالاً به این دلیل که آن‌ها عوامل استرس‌زا را به‌عنوان چالش‌هایی تلقی می‌کنند که باید بر آن‌ها غلبه کنند (Tilley, 2014).

¹ adult students

² Non-traditional students

در جامعه ایرانی، رشد تقاضای اجتماعی برای تحصیلات دانشگاهی در چند دهه گذشته موجب رشد آموزش عالی شده است. پدیده‌ای که عمدتاً از آن با عنوان «توده‌ای شدن» (Hemmati, 2013)، «همه‌پسند شدن یا عامه‌پسند شدن»^۱ دانشگاه یاد می‌شود. این فرایند نه تنها از نظر کمی بر تعداد دانشجویان افزوده، بلکه از نظر کیفی نیز سهم و نقش آن‌ها را در اداره جامعه افزایش داده است و آن‌ها را به یکی از اقشار پرشمار، بااهمیت و تأثیرگذار تبدیل کرده است. یکی از تغییرات کیفی حضور هر چه بیشتر زنان و افراد بزرگسالی است که ازلحاظ سنی و دغدغه‌ای از دانشجویان سنتی متمایزند. در صورتی که در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ کسانی که به دانشگاه می‌آمدند، مطالبات مشخصی از دانشگاه داشتند و مثلاً بخش عمده‌ای از آن‌ها به دنبال کار بودند، اما امروزه بخش عمده‌ای از کسانی که در سطح تحصیلات تکمیلی وارد دانشگاه می‌شوند، شاغل، بازنشسته (Kazemi, 2018: 63) یا متأهل‌اند و مسئولیت‌های مادری و یا خانوادگی را نیز عهده‌دار هستند. برای مثال ترکیب سنی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان نشان می‌دهد که ۲۳ درصد از دانشجویان مقطع ارشد در بازه سنی ۳۰ تا ۵۰ سال و ۲۲ درصد از دانشجویان دکتری در بازه سنی ۴۰ تا ۶۰ سال قرار دارند. باوجود افزایش این دسته از دانشجویان که با عنوان «دانشجویان بزرگسال غیر سنتی» از آن‌ها یاد می‌شود، پژوهش خاصی در رابطه با تجارب حضور آن‌ها در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی کشور صورت نگرفته است. نبود شناخت کافی از این دسته از دانشجویان موجب می‌شود سیاست‌ها و برنامه‌های حمایتی متناسب شکل نگیرد و آن‌ها همچنان با مشکلات فراوانی دست‌وپنجه نرم کنند. با این توضیحات، پژوهش حاضر قصد دارد قصد دارد با اتخاذ رویکرد کیفی برخی از تجارب زنان دانشجویی را واکاوی کند که با وقفه طولانی دوباره وارد دانشگاه شده‌اند و هم‌زمان مسئولیت‌های شغلی و خانوادگی را نیز بر عهده‌دارند.

چارچوب مفهومی و پیشینه پژوهش

کاربرد اصطلاح «یادگیرندگان بزرگسال غیر سنتی» بسته به بستر، کشور، نهاد، سیاست‌ها و الگوهای جمعیتی و ثبت‌نامی، به‌طور گسترده‌ای متفاوت است (Hyland-Russell & Groen, 2011). وجود تعابیر دیگر نظیر «دانشجویان بزرگسال»^۲، «دانشجوی بزرگسال غیر سنتی»^۳، «دانشجویانی که مجدداً وارد دانشگاه شده‌اند»^۴ و «دانشجویان بازگشته به تحصیل»^۵ و نظایر آن (Brozina et al, 2024) هر چه بیشتر این ابهام مفهومی را تشدید می‌کند. به‌طور معمول، پژوهشگران، این گروه را دانشجویان ۲۵ ساله و بالاتر می‌دانند (Samuels et al, 2011). علاوه بر سن، ویژگی‌های دیگری نیز در تعریف این دانشجویان مورد توجه قرار گرفته است. به‌عنوان مثال، کراس^۶ (1983) آنان را افرادی می‌داند که ضمن تحصیل تمام‌وقت یا پاره‌وقت، مسئولیت‌هایی نظیر شغل، خانواده و مراقبت از فرزندان را نیز بر عهده دارند. از نظر فرانسیس (2013) دانشجویان غیر سنتی بالای ۲۵ سال سن دارند، حداقل سه سال بین تحصیلات دانشگاهی آنان فاصله افتاده است، برای کسب مدرک به دانشگاه بازگشته‌اند و با بحران‌های زندگی یا بحران گذار دست‌وپنجه نرم می‌کنند. مرکز ملی آمارهای آموزشی^۷ در سال ۲۰۱۷ تعریف جامعی از دانشجویان غیر سنتی دارد که بر اساس آن دانشجوی غیر سنتی فردی است که یک یا چند مورد از ویژگی‌های زیر را داشته باشد: الف) ثبت‌نام با تأخیر در آموزش پس از دوره متوسطه، ب) تحصیل به‌صورت پاره‌وقت، ج) استقلال مالی، د) اشتغال تمام‌وقت هم‌زمان با تحصیل، ه) داشتن افراد تحت تکفل غیر از همسر و) والد مجرد بودن، یا ز) نداشتن مدرک دیپلم (Hahn, 2020). در پژوهش حاضر، «دانشجوی بزرگسال غیر سنتی» به دانشجویی اطلاق می‌شود که دو ویژگی اصلی را هم‌زمان دارا باشد: اولاً بزرگسال بوده و ۳۰ ساله یا بزرگ‌تر باشد. دوماً واجد ویژگی‌های دانشجویان غیر سنتی نیز نظیر اشتغال تمام‌وقت، داشتن

¹ Popularized

² Adult students

³ Adult Non-Traditional Students

⁴ re-entry students

⁵ returning students

⁶ Cross

⁷ NCES

فرزند و وقفه در تحصیل باشد. این تعریف به وضوح مشخص می‌کند که مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نه دانشجویان ۲۰ ساله شاغل (غیر سنتی اما نه لزوماً بزرگسال) هستند و نه دانشجویان بزرگسالی که ممکن است هیچ مسئولیت خاص نظیر اشتغال و تأهل نداشته باشند.

رویکردها و مفاهیم نظری مختلفی برای تبیین چالش‌های دانشجویان بزرگسال و غیر سنتی در ادبیات مربوطه مطرح شده است. یکی از این رویکردهای نظری، «سازمان‌های جنسیتی» است. جوان آکر (1990) در اثر پیشگامانه خود، شیوه‌های مختلف جنسیتی شدن سازمان‌ها و به‌ویژه نحوه استمرار دیدگاه‌های کلیشه‌ای درباره مردان و زنان از طریق هنجارها، روش‌ها و مقررات را تشریح می‌کند. بر اساس این نظریه برای مثال ادعا می‌شود که دانشگاه‌ها به شدت سازمان‌های جنسیتی (Sullivan, 2014) هستند. فرهنگ‌های دانشگاهی مفاهیمی نظیر پیشرفت تحصیلی، کار نهادی و فکری را بر اساس مسیر زندگی مردانه، ارزش‌گذاری و بازتولید می‌کنند و مسیرهای موفقیت بر اساس ویژگی‌های مردانه مسلط ساخته می‌شوند (Currie et al, 2000).

در ارتباط با مفهوم فوق اما مستقل از آن، کوزر (1974) مفهوم «نهادهای حریص»^۱ را برای توصیف ویژگی‌های نهادهایی نظیر کلیسا، احزاب سیاسی، نیروهای مسلح و خانواده مطرح کرد. کوزر خاطرنشان کرد که برخی نهادها از طریق استفاده از تکنیک‌های خاص، مطالبه تمام‌عباری از اعضای خود دارند و نهادها به دنبال وفاداری انحصاری و بی‌قیدوشرط از اعضای خود هستند (Coser, 1974: 4). در این راستا می‌توان ادعا کرد که نهاد خانواده نهادی به شدت حریص است. خانواده نیز زنان را تحت هر شرایطی در خدمت اعضای خانواده و فرزندان می‌خواهد. مادر خانواده حتی اگر شاغل یا متعهد به نهادی دیگر باشد باید تمام‌وقت در تکاپوی برطرف کردن نیازهای خانواده باشد و هیچ عذر و بهانه‌ای قابل قبول نیست (وارد و ولف-وندل، ۲۰۱۲). در نهاد خانواده، دانشجویان بزرگسال با کلیشه جنسیتی «مادر ایدئال»^۲، «سندرم مادر خوب»^۳ (Smythe & Isserlis, 2004) و «مادری تمام‌عبار»^۴ (Hays, 1996) مواجه‌اند که از آن‌ها انتظار دارد زمان، انرژی و احساسات قابل توجهی را برای پرورش فرزندان خود اختصاص دهند و مهم‌ترین و اصلی‌ترین اولویت زندگی‌شان، خانواده و مراقبت از فرزندان باشد نه چیز دیگر. در این راستا برخی (نظیر کوری و دیگران، ۲۰۰۰) معتقدند که دانشگاه‌ها نیز نهادهای حریص هستند چراکه از دانشجویان و اساتید می‌خواهد وظایف علمی‌شان را در اولویت قرار دهند، به دانشگاه وفادار باشند و مسائل زندگی شخصی (نظیر فرزند داری) شان را بیرون از در دانشگاه بگذارند (Ward & Wolf-Wendel, 2012). فرض فرهنگ دانشگاهی این است که دانشجویان باید تحصیل را به عنوان مسئولیت اصلی خود در نظر بگیرند، گویی تحصیلات در دانشگاه در مرکز اصلی زندگی آن‌هاست. جنسیتی بودن و حریص بودن دانشگاه‌ها با کلیشه جنسیتی «دانشجوی ایدئال» سازگار است که بر اساس آن از دانشجویان انتظار می‌رود که در امور پژوهشی خود کوتاهی نکنند، تعهد بی‌قیدوشرط خود را نسبت به نهاد دانشگاه حفظ کرده و وظایفی که از سوی اساتید به آن‌ها محول می‌شود را به خوبی انجام دهند. در کلیشه‌های سنتی، دانشجو فردی مجرد و بدون فرزند است و بر نقش وی به عنوان عضوی از جامعه دانشگاهی تأکید می‌شود (Barnes, 2013).

نهایتاً در حوزه کار و مسئولیت‌های شغلی، سازمان‌ها از کارمندان انتظار دارند که تعهد عملی و خستگی‌ناپذیر به کارشان داشته است. سازمان‌ها از کارمندان خود خواستار ساعات کار طولانی و کنار گذاشتن موضوعاتی (نظیر مسائل خانوادگی و شخصی زندگی یا تحصیلی) هستند که موجب ایجاد اختلال در انجام وظایف شغلی‌شان می‌شود (McClintock-Comeaux, 2013). چهار ویژگی برای کارگر آرمانی در سازمان‌های جنسیتی عبارت‌اند از: ۱) کارگران آرمانی باید کارشان را به سایر حوزه‌های زندگی‌شان (نظیر مسئولیت‌های خانوادگی یا تحصیلی) اولویت دهند. ۲) آن‌ها باید حضور فیزیکی در محل داشته باشند که سخت‌کوشی و بهره‌وری و همین‌طور

¹ greedy institutions

² Ideal mothers

³ good mother syndrome

⁴ intensive mothering

تعهدشان به شغل و سازمانشان را نشان دهد. ۳) کارگران آرمانی باید حاضر به سفر و جابجایی به منظور انجام وظایف شغلی باشند و هیچ عذری برای امتناع از آن نداشته باشند. ۴) کارگران آرمانی باید احساس مثبت و وفاداری نسبت به کار و سازمان متبوعشان داشته باشند. این ویژگی‌ها که از نظر برخی با کلیشه نقش جنسیتی مردانه ارتباط دارد، برای زنان نامناسب است چراکه آن‌ها به واسطه کلیشه‌های نقش جنسیتی و انتظارات سنتی که در جامعه وجود دارد، نظیر خانه‌داری، مادری و رسیدگی به فرزندان، امکان حضور فیزیکی، مسافرت و جابجایی و غیره را مشابه با مردان ندارند (Steele, 2019).

ترکیب این دو نظریه چارچوب تحلیلی قدرتمندی برای درک چالش‌های دانشجویان بزرگسال غیر سنتی ارائه می‌دهد. این تلفیق بیانگر یک تناقض ذاتی برای زنان است: سازمان‌های حریص مدرن، «کارمند ایدئال» خود را به عنوان فردی فاقد مسئولیت‌های مراقبتی و تمام‌وقت در نظر می‌گیرد. این تصویر با هنجارهای مردانه در سازمان جنسیتی شده همخوانی دارد. زنانی که به دلیل نقش سنتی خود در خانواده (به مثابه یک نهاد حریص دیگر)، نمی‌توانند همه انرژی، توان و زمان خود را در اختیار سازمان بگذارند، به حاشیه رانده می‌شوند؛ بنابراین، این چارچوب ترکیبی نشان می‌دهد که حریص بودن سازمان‌ها، ماهیتی عمیقاً جنسیتی دارد. تقاضای سازمان‌ها برای زمان، انرژی و وفاداری نامحدود، درواقع تقاضایی است برای رها کردن مسئولیت‌های مراقبتی (که عمدتاً بر عهده زنان است) و در نتیجه، زنان را در یک تضاد ساختاری غیرقابل حل قرار می‌دهد و نابرابری‌های جنسیتی موجود در هر سه عرصه کار و خانواده و دانشگاه را تشدید و بازتولید می‌کند.

پژوهش‌های متعددی در سال‌های اخیر تلاش کرده‌اند تا تجارب دانشجویان بزرگسال و غیر سنتی را از زوایای گوناگون بررسی کنند. برای مثال ساندز و ریچاردسون^۱ (1984) گزارش کردند دانشجویانی که دوباره وارد دانشگاه می‌شوند موانع مختلفی را در برابر تحصیلشان احساس کرده‌اند، مانند مشکلات برنامه‌ریزی و فشارهای زمانی و رضایت کمتری از عملکرد علمی‌شان در مقایسه با دانشجویانی داشته‌اند که این موانع را احساس نکردند. هافینگر و فلدمن^۲ (2001) در پژوهشی با بررسی تعاملات دانشجویان بزرگسال و دانشجویان سنتی در کلاس‌های درس به این نتیجه رسیدند که اگرچه دانشجویان بزرگسال تجربه و انگیزه بالایی دارند و می‌توانند محیط آموزشی را پربار کنند، اما با مشکلاتی چون دشواری ایجاد توازن بین مسئولیت‌های خانوادگی و تحصیلی، کمبود وقت برای مطالعه و احساس نادیده گرفته شدن از سوی اساتیدشان مواجه‌اند. شوتزه و اسلووی^۳ (2002) با استفاده از روش تطبیقی و تحلیل سیاست‌های آموزش عالی در ۱۰ کشور توسعه‌یافته دریافتند انعطاف‌پذیری در ساختار دانشگاه، برنامه‌های تحصیلی، تأمین مالی، خدمات پشتیبانی، فناوری اطلاعات و شرایط بازار کار برای تداوم تحصیلی دانشجویان بزرگسال ضروری است. نتایج پژوهش کیفی مک میلان^۴ (2003) در میان ۳۰ زن دانشجوی ۲۳ تا ۵۰ ساله کالج اجتماعی شمال شرقی تنسی نشان داد که انگیزه‌های شغلی عامل اصلی بازگشت آن‌ها به دانشگاه بود است و آن‌ها با وجود مشکلات برنامه‌ریزی، حمل و نقل و مراقبت از فرزندان، در مجموع نگرش مثبتی نسبت به دانشگاه داشتند و بازگشت به دانشگاه را به دیگران توصیه کرده بودند.

میلهایم^۵ (2005) در پژوهشی تحلیلی- مروری با روش مرور نظام‌مند به این نتیجه رسید که فشار ایجاد تعادل بین کار و تحصیل، کمبود منابع مالی، مسئولیت‌های خانوادگی و ضرورت سازگاری با فناوری‌های آموزشی جدید از مهم‌ترین چالش‌هایی هستند که در صورت بی‌توجهی می‌تواند منجر به ترک تحصیل دانشجویان بزرگسال شود. مارونی^۶ (2010) در مطالعه‌ای به بررسی پایداری تحصیلی دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در مقطع کارشناسی پرداخت و دریافت عوامل استرس‌زا مانند مسئولیت‌های خانوادگی، فشار شغلی و

¹ Sands & Richardson

² Hofinger & Feldmann

³ Schuetze & Slowey

⁴ McMillan

⁵ Milheim

⁶ Maroney

ارزیابی‌های رسمی، خطر ترک تحصیل را افزایش می‌دهد، اما حمایت اجتماعی از سوی خانواده و دانشگاه و سطح بالای خودکارآمدی نقش مهمی در ادامه تحصیل آن‌ها دارد. هوت و دیگران^۱ (2010) با استفاده از داده‌های یک نظرسنجی دانشگاهی گسترده به بررسی تفاوت در میزان رضایت، موفقیت تحصیلی و ادراک یادگیری دانشجویان سستی و غیر سستی پرداختند و دریافتند علی‌رغم محدودیت‌های زندگی (سن، فرزندان، کار تمام‌وقت)، دانشجویان غیر سستی تجربه‌ای مشابه و رضایت‌بخش از یادگیری دانشگاهی دارند و تفاوت معناداری بین دانشجویان غیر سستی و سستی وجود ندارد. گلاردی و گوگلیمتی^۲ (2011) در تحلیل رابطه بین تجربه دانشگاه در سال اول و ادامه تحصیل دانشجویان بزرگسال به این نتیجه رسیدند که اشتغال، به‌ویژه در مشاغل موقت، مانعی جدی برای ادغام این دانشجویان در زندگی دانشگاهی و افزایش خطر ترک تحصیل است و همچنین عدم انطباق سیستم آموزشی با نیازهای آنان موجب کاهش مشارکتشان در فعالیت‌های دانشگاهی می‌شود.

باپتیستا^۳ (2011) در پژوهشی کیفی با ۸۵ دانشجوی بزرگسال دانشگاه آویرو پرتغال به این نتیجه رسید که مسئولیت‌های خانوادگی و نقش‌های اجتماعی متعدد اثر منفی قابل‌توجهی بر عملکرد تحصیلی آن‌ها دارند و نیازمند سازگاری بیشتر ساختارهای دانشگاهی با تغییرات اجتماعی هستند. فوربوس و دیگران^۴ (2011) با انجام پیمایش چهارساله در یک دانشگاه ایالتی جنوب غربی آمریکا به این نتیجه رسیدند که دانشجویان غیر سستی انتظارات متفاوتی از تجربه کالج دارند، کمتر در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت می‌کنند و نسبت به دانشجویان سستی علاقه کمتری به تفریح و خوش‌گذرانی در دانشگاه دارند. نتایج پژوهش هایلند-راسول و گرون^۵ (2011) در کانادا نشان داد دانشجویان غیر سستی با موانع متعدد روان‌شناختی، اجتماعی-اقتصادی و نهادی مواجه هستند، اما برنامه‌های حمایتی می‌تواند این دانشجویان را از وضعیت انفعال به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری سوق دهد. نتایج پژوهش شومر و گونزالس^۶ (2013) در دو کشور آلمان و اسپانیا نشان داد که محدودیت‌های سرمایه اجتماعی، کمبود حمایت خانوادگی و موانع نهادی از مهم‌ترین چالش‌های دانشجویان غیر سستی هستند، اما حمایت‌های فردی و شبکه‌های اجتماعی مثبت نقش مهمی در موفقیت آن‌ها دارند. گونکالوز و ترانک^۷ (2014) در مطالعه‌ای کیفی و با انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۰ دانشجوی بزرگسال یک کالج خصوصی در نیوجرسی، به این نتیجه رسیدند که احساس انزوا، عدم انعطاف نهادی و بی‌توجهی به شرایط خاص دانشجویان بزرگسال، از مهم‌ترین عوامل افت تحصیلی و ترک تحصیل است. نتایج پژوهش فلمینگ و فینیکان^۸ (2014) در رابطه با تجربه دانشجویان بزرگسال غیر سستی در آموزش عالی ایرلند نشان داد که این گروه با موانع ساختاری، تبعیض ضمنی و کمبود منابع روبه‌رو هستند، اما به‌رغم این موانع، اغلب تجربه تحصیلی خود را مثبت ارزیابی کرده و کسب مدرک دانشگاهی را ابزاری برای ارتقای جایگاه اجتماعی و شغلی خود می‌دانند. لین (2016) در مرور نظام‌مند پژوهش‌های مرتبط با موانع و چالش‌های زنان بزرگسال در تحصیلات عالی ایالات متحده به این نتیجه رسید که مسئولیت‌های خانوادگی، محدودیت‌های زمانی و مالی، نگرش‌های منفی اجتماعی و فرهنگی، کمبود حمایت اجتماعی و آموزشی و اعتمادبه‌نفس پایین از مهم‌ترین موانع موفقیت این گروه به شمار می‌روند. سوتال و دیگران^۹ (2016) در بررسی چالش‌های دانشجویان بزرگسال در ورود به آموزش عالی بریتانیا دریافتند که احساس گمشدگی، کمبود اعتمادبه‌نفس و دشواری در ایجاد ارتباطات اجتماعی از موانع اصلی سازگاری این دانشجویان هستند.

¹ Hoyt et al

² Gilardi & Guglielmetti

³ Baptista, A

⁴ Forbus et al

⁵ Hyland-Russell & Groen

⁶ Schömer & González

⁷ Goncalves & Trunk

⁸ Fleming & Finnegan

⁹ Southall et al

هرینگتون^۱ (2017) با تحلیل تجربیات هفت دانشجوی بزرگسال غیر سنتی به این نتیجه رسید که بازگشت به تحصیل، علی‌رغم موانع مختلف، عمدتاً فرصت‌های مثبتی را فراهم می‌کند و بر سرمایه‌های اجتماعی، هویتی و انسانی در موفقیت آن‌ها تأثیرگذار است. نتایج پژوهش چانگ و دیگران^۲ (2017) نشان داد دانشجویان غیر سنتی نسبت به دانشجویان سنتی تاب‌آوری بالاتری دارند و مفهوم دانشجوی غیر سنتی، بسته به شرایط تاریخی و اجتماعی-فرهنگی، انعطاف‌پذیر و متغیر است. سینگ و دیگران^۳ (2021) در بررسی تجربیات دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در محیط آموزش آنلاین دریافتند که این دانشجویان با مشکلاتی مانند افزایش بار کاری، مدیریت مسئولیت‌های متعدد و محدودیت زمانی مواجه هستند، اما استفاده از روش مناسب در آموزش آنلاین، به‌ویژه از طریق استانداردسازی فرآیندها و ارتباط مؤثر، رضایت و عملکرد یادگیری آن‌ها را بهبود بخشیده است.

درمجموع نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های دانشجویان غیر سنتی و بزرگسال، تک‌بعدی نیستند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانشجویان علی‌رغم همه موانع و چالش‌ها، تجربه خود را مثبت ارزیابی کرده‌اند. بااین‌حال، یکی از مهم‌ترین کاستی‌ها این پژوهش‌ها در کنار نقطه قوت آن‌ها (تنوع روش‌شناختی)، ابهام در تعریف دقیق دانشجوی غیر سنتی یا بزرگسال است. همان‌طور که چانگ و دیگران (2017) اشاره کرده‌اند، این مفهوم انعطاف‌پذیر و متغیر است و موجب می‌شود مقایسه یافته‌های پژوهش‌های مختلف دشوار باشد. ضمن اینکه اغلب این پژوهش‌ها در بستر کشورهای توسعه‌یافته غربی انجام شده‌اند و کمتر به مسائل دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در سایر کشورها با ساختارهای خانوادگی، اقتصادی و آموزشی متفاوت توجه شده است.

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به هدف اصلی که تحلیل تجارب زنان دانشجوی بزرگسال از بازگشت به دانشگاه پس از وقفه تحصیلی نسبتاً طولانی بود، از مصاحبه کیفی استفاده شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر زنان دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه اصفهان بودند که با وقفه تحصیلی نسبتاً زیاد، مجدداً به دانشگاه بازگشته بودند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انجام شد؛ بدین معنا که فقط زنان دانشجویی وارد مطالعه شدند که اولاً با وقفه و فاصله تحصیلی نسبتاً زیاد دوباره وارد دانشگاه شده باشند، دوماً متأهل یا شاغل باشند و یا هر دو شرط تأهل یا شاغل بودن را هم‌زمان داشته باشند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شد. پرسش‌ها با توجه به اهداف پژوهش طراحی شده بودند، اما فضا به‌گونه‌ای فراهم شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند آزادانه چالش‌ها، احساسات و تجربه‌های خود را روایت کنند. فرآیند جمع‌آوری داده‌ها از اواسط اردیبهشت تا اواخر مردادماه ۱۴۰۳ به طول انجامید. مدت‌زمان مصاحبه‌ها بسته به تجربیات افراد، بین ۵۵ دقیقه تا ۱۱۰ دقیقه متغیر بود. مصاحبه‌ها ضبط، سپس واژه به واژه پیاده‌سازی و تحلیل شد. درمجموع، ۱۵ مصاحبه نیمه ساختاریافته با نمونه‌های منتخب انجام شد و فرایند مصاحبه تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از روش تحلیل مضمون و رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک (2006) و با کمک نرم‌افزار MAXQDA تجزیه و تحلیل شدند. برای اطمینان از کیفیت و اعتبار یافته‌ها، از معیارهای شناخته‌شده در پژوهش‌های کیفی شامل قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، انتقال‌پذیری و تأیید پذیری استفاده شد. به‌عنوان نمونه، متن مصاحبه‌ها برای بازبینی به مشارکت‌کنندگان ارائه شد، مراحل تحلیل به‌دقت مستندسازی گردید و تحلیل‌ها با مشارکت هر دو نگارنده پژوهش حاضر بازبینی شد. هدف از انجام این اقدامات، افزایش دقت، انسجام و قابلیت استناد یافته‌ها بود. در پژوهش حاضر، محققان تلاش کردند تا تمامی مراحل تحقیق مطابق با استانداردهای اخلاقی و با حفظ حریم شخصی و احترام به حقوق شرکت‌کنندگان انجام شود. اقدامات عملی انجام‌شده در این پژوهش عبارت بودند از معرفی دقیق اهداف و اهمیت پژوهش به مشارکت‌کنندگان پیش از آغاز مصاحبه، ارائه فرم رضایت آگاهانه برای شرکت

¹ Harrington

² Chun et al

³ Singh, Matthees & Odetunde

داوطلبانه، حفظ محرمانگی و شفافیت در مراحل جمع‌آوری، تحلیل و ارائه داده‌ها، استفاده از نقل‌قول‌ها بدون اشاره مستقیم به هویت افراد و برگزاری جلسات مصاحبه در محیط آرام و متناسب با نظر مشارکت‌کنندگان.

جدول ۱: مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان	سن	وضع اشتغال	وضع تأهل	داشتن فرزند	مقطع کنونی	رشته قبلی	رشته فعلی	وقفه (سال)
۱	۵۰	شاغل	مطلقه	خیر	ارشد	علوم تربیتی	روانشناسی	۱۰
۲	۳۶	شاغل	متاهل	خیر	ارشد	فلسفه	فلسفه غرب	۹
۳	۳۸	شاغل	متاهل	بله	دکتری	برق کنترل	برق کنترل	۱۱
۴	۳۹	شاغل	متاهل	بله	ارشد	علوم تربیتی	روانشناسی	۱۰
۵	۴۶	شاغل	متاهل	بله	ارشد	علوم تربیتی	روانشناسی	۲۲
۶	۴۰	شاغل	متاهل	بله	دکتری	زبان‌شناسی	روانشناسی	۸
۷	۳۸	شاغل	متاهل	بله	دکتری	بهداشت	مهندسی پزشکی	۸
۸	۳۸	شاغل	متاهل	خیر	دکتری	کامپیوتر	کامپیوتر	۶
۹	۴۴	شاغل	متاهل	بله	دکتری	مهندس پزشکی	مهندس برق	۱۷
۱۰	۴۰	شاغل	متاهل	بله	ارشد	زیست‌شناسی	مشاوره	۱۹
۱۱	۴۰	دانشجو	متاهل	بله	دکتری	فلسفه	فلسفه	۱۱
۱۲	۴۳	دانشجو	متاهل	بله	ارشد	کامپیوتر	فلسفه	۱۸
۱۳	۳۵	دانشجو	متاهل	بله	ارشد	میکروبیولوژی	مطالعات زنان	۱۰
۱۴	۴۰	دانشجو	متاهل	بله	ارشد	تاریخ	تاریخ	۹
۱۵	۴۰	دانشجو	متاهل	بله	ارشد	زبان انگلیسی	زبان انگلیسی	۹

یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های این جدول، می‌توان دریافت که زندگی دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در بستری از تنش‌ها و تعاملات پیچیده شکل می‌گیرد که در قالب مضامین اصلی و فرعی که در جدول ۲ آمده است، متجلی می‌شود.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی مستخرج از تحلیل مصاحبه‌ها

مضامین اصلی	مضامین فرعی
چالش‌های نهادی و محیطی	— چالش‌های ارتباطی و تعاملی
	— تقابل زمان‌بندی آکادمیک با زمان‌بندی زندگی
	— فشارهای هنجاری
	— مانع‌تراشی و عدم همکاری
راهبردهای تطبیق و کنشگری	— مدیریت شدید زمان
	— بازتعریف موفقیت و اولویت‌بندی واقع‌بینانه
	— گسترش شبکه‌های حمایتی
	— چانه‌زنی و همکاری شکننده
	— اتخاذ راهبرد رادیکال

-
- احساس تقصیر و عذاب وجدان
 - احساس فرسایش و تعادل جویی: تجربه
 - احساس فرسودگی
 - تجارب احساسی مثبت
 - احساسی ضدونقیض^۱
 - گذار از احساس تردید به تثبیت
-

چالش‌های نهادی و محیطی

مضمون اصلی «چالش‌های نهادی و محیطی» به موانع و چالش‌هایی اشاره دارد که از زنان بزرگسال غیر سنتی در حوزه‌های مختلف خانواده، محیط کار و دانشگاه با آن مواجه می‌شوند و بازگشت آنان به دانشگاه را به تجربه‌ای ناخوشایند و پرچالش تبدیل می‌کند. بخشی از چالش‌های نهادی و محیطی به شکاف نسلی و فرهنگی بین دانشجویان غیر سنتی و محیط دانشگاهی راجع است که عمدتاً ناشی از تفاوت در علایق، دغدغه‌ها و سبک زندگی این دانشجویان به واسطه سن نسبتاً بالا، تجارب متفاوت، تأهل یا مسئولیت‌های شغلی است. برای مثال، برخی از مشارکت‌کنندگان احساس شکاف نسلی زیادی با همکلاسی‌های جوان‌تر خود داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این راستا افزود:

اون بچه‌ها همچنان تو دنیای نوجوانیشون یا اوایل جوانیشون بودند و من تقریباً داشتم به اواخر دوره جوانیم نزدیک می‌شدم و حال و هوامون باهم فرق می‌کرد. حس می‌کردم نمی‌تونم هم پای اونها باشم. اونا انرژی بیشتری داشتند برای حتی سر کلاس حرف زدن، درس خوندن (مشارکت‌کننده ۱۵).

خب اولش یکم حس خوبی نداشتم شاید یکم خجالت می‌کشیدم چون کنار دانشجویانی نشسته بودم که چندین سال از من کوچک‌تر بودند... چیزی که باعث شد من دیگه حس منفی به اونها نداشته باشم نمرات بهترم بود و این باعث شد بفهمم که سن بالا باعث نشده که من پیشرفت نکنم (مشارکت‌کننده ۱۵).

جنبه دیگر تجارب دانشجویان، به تعاملات و ارتباطات آن‌ها با اساتیدشان راجع بود. برای برخی از مشارکت‌کنندگان، اغلب اساتید الهام‌بخش و تأثیرگذار بودند و فراتر از تدریس محض، نقش یک منبع انگیزه، بینش و تحول را برای آن‌ها ایفا کرده بودند. اساتیدم همیشه مشوق بودند و واکنش‌شون مثبت بوده. خیلی مواقع تشویق شدم و همیشه برام ذوق داشتند (مشارکت‌کننده ۵)

تشویق و تأیید اساتید، به این دسته از دانشجویان کمک کرده بود تا هویت جدیدشان به‌عنوان یک دانشجو را با موفقیت بپذیرند. بعلاوه به آن‌ها فهمانده بود که مسیر دشوارشان برای بازگشت مجدد به تحصیل نه تنها ارزشمند، بلکه الهام‌بخش برای دیگران است: برخی از اساتید خیلی تشویق می‌کردند و ماها رو الگو قرار می‌دادند برای دانشجویهای دیگه که مثلاً ببینید که چقدر همت داشته که باوجود همسر و فرزند تونسته نمرات خوبی بگیره (مشارکت‌کننده ۱۵).

البته تجربه مشارکت‌کنندگان در رابطه با اساتید یکدست نبود. برخی دیگر از آن‌ها از انعطاف‌ناپذیری و سخت‌گیری زیاد اساتید ابراز نارضایتی داشتند چراکه معتقد بودند این دسته از اساتید به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که گویی تنها وظیفه دانشجویان، پرداختن به امور درسی است و آن‌ها نباید هیچ‌گونه مسئولیت‌های کاری یا خانوادگی داشته باشند. یکی از مشارکت‌کنندگان تجربه خودش از انتظارات اساتید سخت‌گیر و نا منطقی را این‌گونه بیان کرد:

اصلاً آقای دکتر فلانی دوتا شعار داره. میگه دانشجوی دکتری اصلاً نباید بخوابه... میگه شما دانشجوی تمام‌وقت هستید و کار و همه چیزو باید بندازید دور. ولی خب نمیشه دیگه. قانون میگه به دانشجوی دکتری باید حقوق

¹ paradoxical

بدید وقتی که این قانون اجرا نمیشه، ما هم نمی‌تونیم تمام وقت توی دانشگاه باشیم (مشارکت‌کننده ۱۲)

جنبه دیگری از چالش‌های نهادی و محیطی دانشجویان بزرگسال غیر سستی در محیط یادگیری دانشگاه، تقابل زمان‌بندی آکادمیک با زمان‌بندی زندگی بود. این موضوع یک چالش فردی نیست، بلکه عمدتاً به سیاست‌گذاری‌های دانشگاه راجع است. گاهی اوقات رفت‌وآمد روزانه به دانشگاه، تنها برای چند ساعت کلاس می‌تواند منابع زمانی و انرژی دانشجویان را به شدت هدر دهد. در مورد این موضوع، دیدگاه‌های ضدونقیضی بین مشارکت‌کنندگان وجود داشت. برای مثال برخی از نحوه برنامه‌ریزی کلاس‌های درسی ناراضی بودند.

برنامه‌ریزی کلاس‌ها می‌تونست یک روز باشه. ولی سیاست دانشگاه اینه که دانشجویها حضور بیشتری توی دانشگاه داشته باشند. وگرنه توی یک روز هم می‌تونند به راحتی بچینند (مشارکت‌کننده ۷)

برنامه‌ریزی نا منعطف و پراکنده و تأکید بر «سیاست حضور فیزیکی»، برخی از دانشجویان بزرگسال را دچار تعارض و تنش با سایر مسئولیت‌هایشان خانوادگی یا شغلی‌شان کرده بود.

خیلی اوقات برنامه کلاس‌های دانشگاه با مدرسه تداخل پیدا می‌کنه. همیشه این معضل رو داشتم که نمی‌تونستم کلاس‌های مدرسمو فیکس کنم (مشارکت‌کننده ۱)

برخلاف گروه قبلی، دسته‌ای از مشارکت‌کنندگان علی‌رغم رضایت نسبی از برنامه‌ریزی کلاس‌های درسی، بر این باور بودند که هنوز فاصله زیادی با وضعیت آرمانی وجود دارد.

خوب بود یکشنبه و دوشنبه بود... هرچند میدیدم دانشگاه‌های دیگه انعطافشون بیشتره و همه کلاسها رو توی یه روز می‌گذاشتن و ولی در کل بد نبود. کلاس‌ها دو ر

یکی دیگر از ابعاد چالش‌های نهادی و محیطی، فشارهای هنجاری است که مشارکت‌کنندگان در حوزه‌های خانواده و محیط کار آنرا تجربه می‌کردند. این فشارها خود را در قالب انتظارات سستی و نگاه بازدارنده اطرافیان نشان می‌داد. در محیط خانواده، تحصیل زن به‌ویژه در سنین بالاتر، گاه به مثابه «غفلت از وظایف مادری و همسری» یا «خودخواهی» تفسیر می‌شد و احساس گناه عمیقی را در زنان ایجاد می‌کرد.

بیشتر اطرافیان... مثلاً خاله و خان باجیام مثلاً می‌گفتند وای سر پیری معرکه‌گیری، بشین بچه هاتو بزرگ کن، ... بشین زندگیتو بکن (مشارکت‌کننده ۱۲) همکاری داشتم که همش می‌گفت ولش کن، دکتری می‌خوای چیکار (مشارکت‌کننده ۹)

می‌گن می‌خوای چیکار یا اینکه حالا می‌خواد چیکار کنه، به همین خاطر مثلاً یه جاهایی مهمونیا رو کم کردم و نیمرم. یا میگم الان کار دارم و اینا (مشارکت‌کننده ۵).

منبع دیگر احساس فشار هنجاری مشارکت‌کنندگان که البته عمومیت نداشت، همتایان دانشگاهی است. این فشار غالباً نه به صورت مستقیم که در قالب نگاه‌های تعجب‌آمیز و مقایسه‌های ناخواسته نمود می‌یابد. وقتی دانشجویی با فاصله سنی زیاد و مسئولیت‌های مختلف شغلی یا خانوادگی در کلاس حاضر می‌شود، امکان دارد از سوی همتایان خود برچسب بخورد و احساس کند جای‌شان در این کلاس نیست.

شنیدم که برخی از همکلاسی هام مثلاً میگند طرف سنش قد سن مامان منه و توی کلاس با من نشسته و خب هضم این موضوع یه خورده سخته برام (مشارکت‌کننده ۹)

در محیط کار نیز، ادامه تحصیل اغلب مشارکت‌کنندگان با برچسب «کم‌توجهی به شغل» یا «تلاش برای تغییر جایگاه» مواجه می‌شد و گاه با عدم حمایت و مانع‌تراشی سرپرستان و همکاران همراه بود. این هنجارهای نامرئی اما قدرتمند، نه تنها بازگشت به دانشگاه را دشوار

می‌ساخت، بلکه بار روانی مضاعفی بر دوش این زنان می‌گذاشت و فضایی از قضاوت و عدم درک را حول تصمیم آنان ایجاد می‌کرد. یافته‌ها نشان می‌دهد که اغلب مشارکت‌کنندگان با مقاومت برای ادامه تحصیل در سازمان و محل کارشان روبرو بودند.

مرخصیم بهم سخت میدن... مرخصی بدون حقوق نمیدن... چون حجم بالای بازنشسته دارن و نیرو کم دارن... ۱۱

سال دارم کار فنی می‌کنم و به خاطر همین مرخصی بهم نمیدن (مشارکت‌کننده ۸)

راهنمای تطبیق و کنشگری

این مضمون، قلب فعالیت عاملیت مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد؛ مجموعه‌ای از اقدامات آگاهانه، خلاقانه و گاه رادیکال که برای غلبه بر چالش‌های نهادی و مدیریت احساسات منفی به کار گرفته می‌شوند. برخلاف مضمون چالش‌های نهادی و محیطی که بر عوامل بیرونی تحمیل شده تمرکز دارد، این مضمون بر پاسخ‌های فعال و مبتکرانه افراد تأکید می‌کند. برای اغلب زنان بزرگسال، مضیقۀ زمان یک چالش جدی است که ناشی از سرریز شدن تعهدات و مسئولیت‌های سایر حوزه‌ها است. این وضعیت موجب ایجاد تعارض جدی در مشارکت‌کنندگان می‌شود چراکه انتخاب و پرداختن به هر یک از تعهدات به‌نوعی خیانت به تعهدات دیگر محسوب می‌شود. در این شرایط، مدیریت شدید زمان نیازمند یک برنامه‌ریزی دقیق است. این برنامه‌ریزی نه یک انتخاب بلکه سازوکاری برای جلوگیری از فروپاشی نظام زندگی آن‌ها است.

کارهای منزل انرژی زیادی می‌برد که بخوام انجام بدم. شام و نهار بچه‌ها... و خب مثلاً با اینکه بچه‌ها محصل‌اند

میرن مدرسه و باید به درس اونا هم رسیدگی کنم و یا اگر مراجعه‌کننده داشته باشم باید برنامه‌ریزی کنم و برنامه

رویه جوری بچینم که تداخل نداشته باشه و بتونم به همش برس (مشارکت‌کننده ۴)

اغلب مشارکت‌کنندگان اظهار داشته بودند که زمان شخصی برای خودشان ندارند چراکه برنامه آن‌ها تا حدود زیادی به واسطه نیازهای کودکان، همسر، خانه و مسئولیت‌های شغلی‌شان تعیین می‌شود. برای نمونه، شب‌ها، پس از خوابیدن بچه‌ها، یا ساعات اولیه صبح، به‌عنوان «وقت طلایی» برای مطالعه و انجام تکالیف در نظر گرفته می‌شود.

سعی می‌کنم تکالیف دانشگاه زمانی انجام بدم که بچه‌ها خواب هستند و وقت کمی آزاد (مشارکت‌کننده ۷)

یکی از راهبردهای هوشمندانه مشارکت‌کنندگان برای سازگاری با چالش‌ها و تنش‌های چندگانه، بازتعریف موفقیت و اولویت‌بندی واقع‌بینانه بود. این بازتعریف، تجلی یک واقع‌بینی عمیق است که در برابر تصور آرمانی از زن کامل، کارمند نمونه، یا دانشجوی ایدئال قرار دارد. در این راستا مشارکت‌کنندگان در مسیر پرچالش بازگشت مجدد به دانشگاه یاد می‌گیرند که نمی‌توان هم‌زمان خانه‌ای تمیز و مرتب، شغلی بی‌نقص و نمراتی عالی داشت؛ بنابراین دست به بازتعریف موفقیت و اولویت‌بندی واقع‌بینانه ترجیحاتشان می‌زنند.

بعضیا خیلی سخت می‌گیرن، خب آدم قطعاً نمی‌تونه به خونه تر و تمیز داشته باشه، از سر کارش هیچ چیزی

نمونه. از دانشگاه هیچ جوهر کم نذاره و مثل بقیه بچه‌ها تکالیف خوب ارائه بده و نمره کامل بگیره. ولی اگر سخت

نگیری میشه. حالا مثلاً معدل به جای اینکه ۱۹ بشه ۱۶ بشه ۱۷ بشه یا مثلاً سر کار آدم کج دار و مریض رد کنه یا

خونه رو همین‌جور (مشارکت‌کننده ۳)

این بازتعریف موفقیت، مستلزم تغییر جدی در اولویت‌ها و ترجیحات افراد است. این دسته از دانشجویان یاد می‌گیرند که دانشگاه و تحصیل یکی از ساحت‌ها در کنار ساحت‌های دیگر نظیر خانواده و محل کار است. پرواضح است که بازتعریف اولویت‌ها به معنای کم‌کاری نیست، بلکه به معنای تخصیص واقع‌بینانه منابع محدود (وقت و انرژی) در بین ساحت‌های مختلف زندگی است.

چون اون موقع من کاری که تمرکز داشتم روش همین درس و دانشگاه بود... ولی الان نه... درس و دانشگاه مهمه

ولی به بعدی از زندگی منه. این‌قدر چیزای مهم‌تری هست که بخوام روش تمرکز کنم، درگیر مشکلات دانشگاه

خیلی نمی‌شم، به درسی می‌بخونم... کلاسی می‌رم و بدو بدو میام خونه... این‌طوری دیگه (مشارکت‌کننده ۱۲)

یکی دیگر از راهبردهای مشارکت‌کنندگان برای مقابله با چالش‌های که در خانواده با آن مواجه هستند، اتکا به شبکه حمایتی غیررسمی است. اغلب مشارکت‌کنندگان به نقش بی‌بدیل این حمایت‌ها در سازگار شدن با چالش‌های مختلف ناشی از مسئولیت‌های متعدد اشاره کرده بودند.

شوهرم تمام زحمات رو قبول کرد و همه کارهای مربوط به بچه‌ها رو توی این سه چهار روزی که نیستم انجام میده (مشارکت‌کننده ۷)

علاوه بر همسر، یکی دیگر از منابع حمایتی این دسته از دانشجویان، خانواده بلافصل آن‌ها (خانواده خود فرد یا همسرشان) است. گاهی اوقات خانواده همسر مثلاً بچه رو نگه می‌داشتند که من بتونم پیام دانشگاه (مشارکت‌کننده ۹) برای مقابله و سازگاری با چالش‌های محیط کار نیز راهبرد غالب مشارکت‌کنندگان ورود به چرخه مداوم چانه‌زنی و مذاکره برای حفظ تعادل بین سایر نقش‌هایشان شده بودند. این مذاکرات اغلب با استرس و اضطراب همراه است، زیرا آن‌ها دائماً مجبور بودند وفاداری و تعهدشان را به سازمان، مدیران و همکارانشان ثابت کنند.

من حالت عادی پنج‌شنبه‌ها نمیرم سرکار. مدیرمون گفت اگه کارهات موند باید پنج‌شنبه‌ها بیایی و انجام بدی. اینجوری با هم توافق کردیم و گفتند اگه کاری نمونه اوکیه برو (مشارکت‌کننده ۳)

دارم بهشون باج میدم... که باهام راه میاند و با وجود باج‌هایی که دادم حقوقمو کم کردند من ترم اول دو روز در هفته رو مرخصی می‌گرفتم پیام دانشگاه ولی برای اینکه راضی کنم رئیس‌مو، هر کاری می‌داد رو انجام می‌دادم (مشارکت‌کننده ۸)

این توافقات و همکاری‌ها ذاتاً شکننده و موقتی هستند چرا که چانه‌زنی موفق در یک مقطع زمانی به معنای حل دائمی مشکل نیست و با تغییر شرایط (نظیر شروع هر ترم یا تغییر مدیر) تمامی این مذاکرات باید دوباره انجام شود. پیامد این همکاری شکننده چیزی جز ایجاد عدم امنیت شغلی و فرسودگی روانی برای این دانشجویان نبود.

هر ترمی که می‌خواد شروع بشه چالش خاص خودشو داره؛ مثلاً امسال که می‌دونستم ارشد قبول شدم با مدرسه صحبت می‌کردم که یه کلاس کامل بهم بدن که بخوام هر روز برم (مشارکت‌کننده ۴)

برخی از مشارکت‌کنندگان نیز با توجه به آگاهی از شرایط محیط کار و دشواری در ایجاد توازن بین مسئولیت‌های چندگانه به‌ویژه تحصیل، به راهبردهای رادیکال دست زنده بودند و به‌طور موقت یا کامل خود را از محیط کار کنار کشیده بودند تا بتوانند حداقل بدون دغدغه به تحصیل ادامه دهند و یکی از تعهدات خود را فدای تعهد دیگر نکنند.

کلاً شخصیتیم یه جوریه بود که دوتا کارو با هم نمی‌تونستم انجام بدم. از کارم مرخصی گرفتم و رفتم دنبال درس (مشارکت‌کننده ۱)

احساس فرسایش و تعادل جویی: تجربه احساسی ضدو نقیض

مضمون «احساس فرسایش و تعادل جویی» قلب تجربه زیسته هیجانی زنان غیر سستی است که با وقفه به دانشگاه بازگشته‌اند. این مضمون بیانگر یک کشمکش درونی پیچیده و پویاست که بین قطب‌های فرسودگی و رشد در نوسان است. این مضمون یک پارادوکس اساسی را روایت می‌کند: تجربه‌ای که هم‌زمان فرسایشی و توانمند ساز است.

فشار ناشی از نقش‌های چندگانه اغلب با احساس تقصیر و عذاب وجدان برای این دانشجویان همراه است. آن‌ها هنگامی که در دانشگاه هستند، به دلیل غیبت از خانه و ناتوانی در انجام کامل مسئولیت‌های خانوادگی احساس تقصیر می‌کنند. در مقابل، هنگامی که در خانه یا محل کار هستند، به دلیل عدم تمرکز کامل بر درس و مطالعه، احساس قصور در قبال وظیفه دانشجویی خود می‌کنند.

هرچند همسر و بچه هامو خیلی دوستشون دارم و حمایت کردند ولی گاهی عذاب وجدان می‌گرفتم که نمی‌تونستم براشون تمام وقت باشم (مشارکت‌کننده ۱۵).

علاوه بر احساس تقصیر و گناه، احساس فرسودگی نیز در میان این دانشجویان یک پدیده رایج و بسیار جدی است. این فرسودگی تنها خستگی ساده نیست، بلکه یک حالت خستگی عاطفی، جسمی و ذهنی شدید ناشی از مواجهه طولانی مدت با استرس‌های چندگانه است. آن‌ها مجبورند به‌طور مداوم بین الزامات دانشگاه، محل کار و خانواده در رفت‌وآمد باشند، بی‌آنکه زمان استراحت واقعی داشته باشند.

دیروز یکی از همکارام زنگ زد گفته که بیا بریم بیرون، گفتم به خدا بریدم و نمی‌کشم، من باید به فکر چکاپ پزشکی باشم، به فکر خرید خونه و خود خونه و آشپزی و تمیزکاریش باشم، به فکر شغلم باشم، من دیروز واقعاً خسته شدم گفتم خدایا من واقعاً بریدم (مشارکت‌کننده ۸)

تحلیل داده‌ها نشان داد که ورود به دانشگاه برای اغلب این دانشجویان فرصتی برای تحقق بخشیدن به آرزوهای دیرینه یا شکل دادن به هویتی مستقل فراتر از نقش‌های مرسومشان است. درنهایت، تجارب احساسی مثبت مانند احساس افتخار، احساس جوانی، احساس رضایت و خوشحالی، احساس پویایی و شادابی را به‌عنوان پاداش این مسیر طاقت‌فرسا پدیدار می‌شوند.

بله خیلی حس خوبیه واقعاً چون من می‌گم همیشه دانشگاه رفتن جز آرزوهای من بود. احساس افتخار می‌کنم به خودم که باوجودی که نسبت به هم کلاسیام سنم بالاتر بود ولی خیلی خوب تونستم بهشون برس (مشارکت‌کننده ۱۵).

این احساسات مثبت نشان می‌دهد که نیاز به رشد، یادگیری و تعلق، هیچ‌گاه از بین نمی‌رود و تأمین این نیازها، حتی از پس سال‌ها فاصله از تحصیل، می‌تواند احساس شادی و معنا را به زندگی بازگرداند.

خیلی حس راکد بودن می‌کردم. الان که دانشگاه اومدم حس خیلی خوبی دارم، چون بچه‌ها جوونند و حس دوران قدیمو بهم میده. شادم می‌کنند (مشارکت‌کننده ۸)

همان‌طور که اشاره شد، تجارب احساسی منفی و فرسایش نقطه پایانی داستان نیست. محور تحول در گذار از احساس تردید به تثبیت تجلی می‌یابد، فرآیندی تدریجی که در آن مشارکت‌کنندگان با کسب موفقیت‌های کوچک، بازخوردهای مثبت و انباشت دانش، اعتمادبه‌نفس علمی از دست رفته یا جدید خود را بازیابی می‌یابد. این گذار، نوعی بازسازی هویتی است.

من ۳۵ سالم بود که ارشد شرکت کردم... ولی بچه‌های دیگه حتی اونایی که وقفه داشتند پر بودند و وقفه شون کمتر من بود... مثلاً یکی از بچه‌ها دوتا زبان بلد بود... با نرم افزار و کامپیوتر کاملاً آشنایی داشتند ولی من صفر صفر صفر اومدم سر کلاس. ولی خب در حد نیازم یاد گرفتم و شاگرد دوم گروهمون شدم (مشارکت‌کننده ۱۳)

اغلب مشارکت‌کنندگان به این درک رسیده بودند که علی‌رغم ضعف و یا عدم آشنایی کافی با برخی مباحث یا دانش پایه در مقایسه با هم‌تایان شان، به واسطه دانش، پشتکار، انگیزه و تجارب بیشترشان می‌توانند این کاستی‌ها را جبران کنند.

اول که من وارد شدم خیلی نگران بودم چون رشته جدید بود و من بعد این همه سالم اومده بودم و گفتم نکنه من عقب تر از بقیه باشم... ولی بعد که وارد شدم دیدم نه مثلاً من با شرایط خودم به راحتی می‌تونم با شاگرد اول کلاس رقابت کنم... نه که بگم در سطح اونم ها... در سطح اون نیستم چون نمی‌تونستم به اندازه اون وقت بذارم ولی دیدم نه چیز غیر ممکن و نشدنی نیست و با تلاش بیشتر می‌شه موفق شد مشارکت‌کننده ۱۲)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در این زمینه افزود:

احساس می‌کردم بار علمی من از دانشجویانی که مستمر درس خوندن کمتره و من حرفی برای گفتن ندارم ... تا

مدت ها از اینکه نظراتم سر کلاس بگم می ترسیدم. می ترسیدم چیز احمقانه ای بگم... ولی بعدا نظرم عوض شد و متوجه شدم اون تایمی که من صرف مطالعه آزاد بیرون دانشگاه کرده بودمو اونا نکرده بودند و خودشو سر کلاس نشون داد (مشارکت کننده ۲)

نتیجه گیری

یکی از واقعیت های غیرقابل اغماض در نظام های آموزش عالی معاصر، تنوع گروه های مختلفی است که با انگیزه های متفاوت وارد دانشگاه می شوند، انگیزه هایی که می تواند از ارتقای جایگاه شغلی و افزایش درآمد تا توسعه توانمندی های فردی، تحقق آرزوهای شخصی یا ایفای نقش مؤثرتر در جامعه را شامل شود. هدف از پژوهش حاضر پرداختن به تجارب زنان بزرگسالی بود که پیش از این در دو میدان خانواده و کار حضور داشتند و اکنون با وقفه نسبتاً طولانی مدت دوباره وارد دانشگاه شده بودند. چالش اصلی این دسته از دانشجویان که گروهی بسیار متنوع از افراد با ویژگی ها، ترجیحات، باورها، نیازهای درونی و فشارهای بیرونی پیچیده هستند (Carney-Crompton & Tan, 2002) آن است که چگونه بین نقش های مختلف خود نظیر مادر، پدر، همسر، شریک، کارمند و اعضای جامعه که هر یک انتظارات متفاوتی را از آنها طلب می کند، توازن برقرار کنند (King & Bauer, 1988).

نتایج این مطالعه از منظر نظریه سازمان های جنسیتی نشان می دهد که چگونه ساختار خانواده، دانشگاه و محیط کار، اغلب بر اساس هنجارهای جنسیتی «مادر نمونه»، «دانشجوی تراز اول» یا «کارمند ایدئال» طراحی شده اند. دانشگاه انتظار دارد آن ها تمام وقت در خدمت دانشگاه و تحصیل باشند، خانواده توقع حضور کامل عاطفی و عملی از آن ها دارد و محل کار، تعهد حرفه ای بی چون و چرا را مطالبه می کند. همین انتظارات حداکثری است که گذار هویتی این دسته از دانشجویان را به چالشی طاقت فرسا تبدیل می کند. در این راستا وینیکات^۱ (1971) نشان می دهد که دانشگاه برای دانشجویان بزرگسال تنها یک نهاد آموزشی نیست، بلکه فضایی برای بازتعریف هویت، بازسازی سرمایه های فرهنگی و اجتماعی و توانمندسازی است؛ اما فشارهای خانوادگی، نهادی و محدودیت های زمانی، این گذار را دشوار کرده و تنش هایی روانی و اجتماعی مختلفی برای آن ها ایجاد می کند.

به طور کلی تجارب مشارکت کنندگان بیانگر چالش های نهادی و محیطی در سطح دانشگاه، محل کار، خانواده و اجتماع بود. سیاست های انعطاف ناپذیر حضور در کلاس، انتظارات برخی از اساتید مبنی بر اولویت دادن به تحصیل نسبت به سایر حوزه های زندگی و نگاه رمانتیک به زندگی دانشجویی، تقابل زمان بندی آکادمیک با زمان بندی زندگی، نامناسب بودن برنامه ریزی کلاس های درس، شوک فناوری و زنگ زدگی دانش و مهارت های قبلی چالش هایی بودند که برخی از مشارکت کنندگان در سطح نهادی و سیستمی با آن مواجه بودند. اغلب مشارکت کنندگان علی رغم احساس فاصله نسبی با سایر همتایان و احساس ناخوشایند و منفی اولیه، به دلیل داشتن هدف روشن و انگیزه قوی (Carney-Crompton & Tan, 2002) و نشان دان توانمندی های خود مشکل چندانی در ادغام شدن با سایر همتایان کم و سن و سال خود گزارش نکردند؛ بنابراین مشارکت کنندگان پژوهش حاضر، برخلاف سایر پژوهش ها احساس نادیده گرفته شدن از سوی اساتید (Hofinger & Feldmann, 2001) احساس در حاشیه بودن (Padula, 1994)، احساس انزوا، ناامیدی و بیگانگی (Beckwith, 2023; Kimbrough & Weaver, 1999)، احساس گمشدگی، کمبود اعتماد به نفس و دشواری در ایجاد ارتباطات اجتماعی (Southall et al., 2016) نداشتند. ادلمن^۲ (1994) دریافت که اکثر دانشجویان بزرگتر در کلاس های خود تشویق می شوند و از تفاوت های سنی بین خودشان و آن ها لذت می برند. همچنین همسو با پژوهش لوندبرگ^۳ (2004) مشارکت کنندگان پژوهش حاضر ارزش بیشتری برای تعامل با اساتیدشان نسبت به همتایان سنتی خود قائل بودند. اغلب مشارکت کنندگان،

¹ Winnicott

² Adelman

³ Lundberg, C. A

رضایت بالایی از اساتید داشتند و بر این باور بودند که اغلب آن‌ها حمایتگر بوده و درک بالایی از شرایط دانشجویان دارند. از نگاه این دسته از دانشجویان، اساتید حمایتگر با انعطاف‌پذیری مناسب توأم با درک متقابل به‌جای سخت‌گیری بیش‌ازحد همراه با بی‌تفاوتی، به آن نشان داده بودن که شرایطشان را درک می‌کنند و برای موفقیتشان ارزش قائل هستند.

یکی دیگر از جنبه‌های چالش‌های نهادی، مقاومت‌هایی بود که مشارکت‌کنندگان در محل کار در برابر ادامه تحصیل تجربه کرده بودند که در اصل بازتولید‌کننده هنجارهایی بودند که سایر مسئولیت‌های خانوادگی و تحصیلی زنان را نادیده می‌گیرد. محیط کار به‌عنوان سازمان‌های جنسیتی شده و حریص با تعریف خاصشان از «کارمند ایدئال» و با درخواست‌هایی مختلف عملاً دانشجویان بزرگسال را در موقعیتی ضدونقیض قرار می‌دهند و از آن‌ها انتظار دارند مثل سایر کارکنان، به‌طور کامل در خدمت سازمان و اهداف آن باشند. این هنجار، به‌طور نظام‌مند افرادی را که تعهدات دیگری مانند تحصیل یا مسئولیت‌های خانوادگی دارند را مجازات می‌کند و نه‌تنها از مسئولیت‌های خانوادگی و تحصیلی آن‌ها غفلت می‌کند، بلکه خود نقش مادری و دانشجویی را نیز به‌عنوان یک تعهد مشروع به حاشیه می‌راند.

حوزه دیگر چالش‌برانگیز برای مشارکت‌کنندگان در سطح نهادی، خانواده و مسئولیت‌های خانوادگی آن‌هاست. علیرغم تحولات قابل‌توجه در نگرش‌های اجتماعی نسبت به نقش‌های جنسیتی زنان در چند دهه گذشته، رفعت جاه (2012) نشان داد که کلیشه‌های جنسیتی در حوزه خانگی همچنان پابرجاست و منجر به تنش‌هایی در مورد مسئولیت‌ها و ارزش‌های خانوادگی شده است. همچنین علی‌رغم حضور فزاینده زنان در عرصه عمومی کمک اقتصادی آن‌ها به خانواده، مردان همچنان کار خانگی را کم‌ارزش می‌دانند و تمایلی به انجام آن ندارند. علاوه بر این، تقسیم وظایف خانه همچنان جنسیتی است و اکثریت قریب‌به‌اتفاق زنان وظایف مختلف خانگی را بر عهده‌دارند. زنان، بیش از مردان، معتقدند که کار خانه باید یک مسئولیت مشترک بین هر دو جنس باشد. بااین‌حال، در واقعیت، آن‌ها اغلب اکثر این وظایف را بر عهده‌دارند (Ravadrad & Nayeibi, 2007; Ghiasvand, 2023). در این راستا نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مشارکت‌کنندگان با چالش‌های مختلفی در خانواده به‌واسطه سرریز شدن مسائل و چالش‌های حوزه‌های دیگر (یعنی محیط کار و تحصیل) به آن مواجه بوده‌اند.

برای سازگاری با این چالش‌ها، مشارکت‌کنندگان راهبردهای فعالانه‌ای نظیر برنامه‌ریزی دقیق و حساب‌شده، بازتعریف موفقیت (پایین آوردن معیارهای کمال‌گرایانه در ساحت‌های مختلف)، اولویت‌بندی واقع‌بینانه و مذاکره مداوم در هر سه میدان و اتکا به حمایت‌های اجتماعی غیررسمی را اتخاذ کرده بودند. پژوهش‌آندارده و همکاران^۱ (2024) نیز نشان داد که والدین دانشجوی^۲ (خواه مرد یا زن) راهبردهای متنوعی را برای ترکیب کار، خانواده و تحصیل تدوین می‌کنند و این استراتژی‌ها با نیازهایی که در هر نقش دارند شکل می‌گیرند موفقیت آن به شبکه‌های حمایتی رسمی و غیررسمی وابسته است. در پژوهش حاضر برخلاف جکمن^۳ (1999) اغلب مشارکت‌کنندگان ضمن اذعان به اتکا نسبتاً زیاد به این شبکه‌ها به‌ویژه همسرشان بر این باور بودند که آن‌ها نقش حیاتی در خنثی کردن تقاضاهای حداکثری نهادها و ایجاد یک «پناهگاه امن» عاطفی و عملی ایفا می‌کنند. مطالعه ادواردز و دیگران (2021) نیز بر نقش تعیین‌کننده حمایت خانواده در تداوم تحصیل دانشجویان غیر سنتی صحه می‌گذارد. عدم‌حمایت همسر و شریک زندگی یا سایر اعضای خانواده روند آموزشی دانشجویان بزرگسال را مختل می‌کند (Jacobs & King, 2002). راهبرد مشارکت‌کنندگان برای فائق آمدن بر چالش‌های محیط کار نیز مذاکره و چانه‌زنی بود و حتی ممکن بود در این مسیر، داغ‌ننگ و برچسب کارمند بی‌مسئولیت را نیز بخورند. نتایج پژوهش ابی و دیگران^۴ (2005)، نشان می‌دهد که فرهنگ سازمانی حمایتی یا مدیر حمایتی نقش اساسی در کاهش تعارض دارد.

¹ Andrade, C

² student parents

³ Jackman

⁴ Eby et al

نتایج پژوهش آندراده و مارتیاس^۱ (2017) نشان داد که مادران دانشجو هیچ حمایتی را از محل کارشان دریافت نکرده بودند و کاهش مسئولیت‌های کاری، راهبرد ترجیحی زنان (و همچنین مردان) برای کنار آمدن با چالش‌های ایفای هم‌زمان چند نقش محسوب می‌شود و زنان بیش از مردان از تمام منابع در دسترسشان نظیر حمایت خانواده و همسر و همچنین مهارت‌های برنامه‌ریزی و مدیریت شخصی استفاده می‌کنند. کمبود حمایت در محل کار برای ایجاد تعادل بین کار، خانواده و تحصیل، همچنین حاکی از کم ارزش‌شماری سرمایه‌گذاری در منابع انسانی توسط سازمان‌ها است.

به‌طور کلی احساسات ضدونقیضی میان مشارکت‌کنندگان وجود داشت، به‌طوری‌که از یک‌طرف آن‌ها هم از فشارهای روانی و جسمی وارده بر خود شکایت داشتند اما از طرف دیگر، از دستاوردهایشان به‌واسطه ورود مجدد به دانشگاه ابراز رضایت داشتند. برای کاهش این ناهماهنگی احساسی^۲ آن‌ها در تلاش بودند که بر احساسات مثبت خود تمرکز کرده و احساسات منفی‌شان را کم‌اهمیت‌تر جلوه دهند. همچنین آن‌ها مجبور بودند هم‌زمان احساسات مختلفشان را در تقابل با انتظارات دانشگاه، خانواده و محل کار مدیریت کنند و با فشارهای عاطفی ناشی از احساس گناه برای «بی‌نقص نبودن» در هر سه نقش به‌ویژه نقش‌های مادری کنار بیایند. علاوه بر این دانشجویان در بازگشت به دانشگاه نوعی گذار از احساس تردید به تثبیت را تجربه کرده بودند به‌طوری‌که از یک وضعیت ابتدایی سرشار از ابهام، عدم اطمینان و خودکم‌بینی به سمت وضعیتی از اطمینان، اعتمادبه‌نفس و احساس تعلق به دانشگاه حرکت کرده بودند. بازگشت به دانشگاه برای این افراد، نه‌تنها یک دستاورد تحصیلی، بلکه تأییدی بر توانایی‌ها و تکمیل‌کننده هویت شغلی و فردی‌شان بود. به همین دلیل، همسو با پژوهش مک میلان^۳ (2003) زنان بزرگسال حاضر در این پژوهش نیز نگرش مثبتی نسبت به دانشگاه داشتند و بازگشت به دانشگاه و ادامه تحصیل را به همتایان خود توصیه می‌کردند.

یافته‌های پژوهش حاضر بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های آموزشی و سازمانی برای به رسمیت شناختن این گروه از دانشجویان تأکید دارد. دانشگاه‌ها می‌توانند در راستای کمک به دانشجویان بزرگسال غیر سنتی به‌ویژه زنان خدمات مختلفی نظیر برنامه‌های آموزشی انعطاف‌پذیر، استفاده از سیستم‌های ارزشیابی جایگزین (مانند پروژه محوری) برای تطبیق با مسئولیت‌های موازی، آموزش آنلاین، آموزش‌های فناوری متناسب با نیازهای دانشجویان، ارائه خدمات مراقبت از کودکان، ارائه برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌های مرتبط با مدیریت زمان، مدیریت استرس، مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازی فردی و همین‌طور خدمات مشاوره‌ای جامع به‌منظور افزایش سازگاری با چالش‌های زیست دانشجویی، خانوادگی و شغلی ارائه دهند.

ایجاد محیط یادگیری دوستانه و احترام به دانش و تجربارب دانشجویان بزرگسال، سهمیم کردن آن‌ها در یادگیری، ارتقای درک میان نسلی و گسترش فضای حمایتی می‌تواند فشارهای روانی و اجتماعی آن‌ها را کاهش داده و کیفیت تجربه تحصیلی‌شان را افزایش دهد. با توجه به تأثیر مثبت فرهنگ سازمانی حمایتگر در کاهش تعارض نقش‌ها، اجرا و پیاده‌سازی سیاست‌های دوستدار خانواده (نظیر طراحی برنامه‌های کاری انعطاف‌پذیر، دورکاری، ساعت‌های شناور) می‌تواند منابعی همچون زمان، انعطاف‌پذیری و توجه به نیازهای خانواده ایجاد کنند که به افراد در تلفیق بهتر نقش‌های شغلی و خانوادگی یاری می‌رسانند درواقع، فرهنگ‌های سازمانی دوستدار خانواده به‌طور مستقیم بر محیط کار تأثیر نمی‌گذارند، بلکه توانایی کارکنان را برای ترکیب زندگی شغلی و شخصی بهبود می‌بخشند. نهایتاً پیشنهاد می‌شود سازوکارهایی برای تسهیل شرایط ادامه تحصیل دانشجویان بزرگسال غیر سنتی در سازمان‌ها نظیر مأمور به خدمت، انتقالی و غیره تعریف شود.

تشکر و قدردانی

¹ Andrade & Matias

² Cognitive Dissonance

³ McMillan

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «توصیف کیفی بازگشت دانشجویان بزرگسال به دانشگاه اصفهان» است که در دانشگاه اصفهان دفاع شده است. در اینجا از همه دانشجویانی که در روند پژوهش با در اختیار گذاشتن تجاربشان، نویسندگان را یاری رسانیده‌اند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

منابع

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Adelman, C. (1994). *Lessons of a generation: Education and work in the lives of the high school class of 1972*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Andrade, C., & Matias, M. (2017). Adding school to work-family balance: The role of support for Portuguese working mothers attending a master's degree. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(2), 143-161. <https://doi.org/10.1177/1477971417721717>
- Andrade, C., Fernandes, J. L., & Almeida, L. S. (2024). Mature working student parents navigating multiple roles: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 14(7), 786. <https://doi.org/10.3390/educsci14070786>
- Baptista, A. V. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 752-756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.147>
- Barnes, T. (2013). Pregnancy and bodies of knowledge in a South African University. *African Studies Review*, 56(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/asr.2013.3>
- Bauer, D., & Mott, D. (1990). Life themes and motivations of re-entry students. *Journal of Counseling & Development*, 68(5), 555-560. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01410.x>
- Beckwith, N. (2023). Barriers for Non-Traditional Students in Higher Education. *Educational Research: Theory and Practice*, 34(2), 75-79. Retrieved from <https://digitalcommons.murraystate.edu/bis437/387>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brozina, C., Johri, A., & Chew, A. (2024, December). A systematic review of research on nontraditional students reveals inconsistent definitions and a need for clarity: focus on US based studies. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1434494). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1434494>
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/0741713602052002005>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
- Coser, L. A. (1974) *Greedy institutions: patterns of undivided commitment* (New York: Free Press).
- Cross, K. P. (1983). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Currie, J., Harris, P., & Thiele, B. (2000). Sacrifices in greedy universities: are they gendered?. *Gender and education*, 12(3), 269-291. <https://doi.org/10.1080/713668305>
- Dagavarian, D. A. (Ed.). (1993). In support of prior learning assessment and Outcomes Assessment of Prior Learning Assessment Programs. Proceedings of the National Institute on the Assessment of Experiential Learning. Princeton, N.J. June 12-15, 1993. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387613.pdf>
- Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of vocational behavior*, 66(1), 124-197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.003>
- Fleming, T., & Finnegan, F. (2014). Critical theory and non-traditional students' experience in Irish higher education. In *Student voices on inequalities in European higher education* (pp. 51-62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203526088>
- Forbus, P., Newbold, J. J., & Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/4c1d3e132d32224d74147c965204a6e3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38641>

- Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 26(2), 19-35. <https://doi.org/10.1002/nha3.20060>
- Ghiasvand, A. (2023) Gender Values and Attitudes of Women in Tehran. *Social Sciences*. 29 (96): 47- <https://doi.org/10.22054/qjss.2023.72148.2602> [in Persian]
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The journal of higher education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Goncalves, S. A., & Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4). <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.4.164>
- Hahn, M. H. (2020). Pathways to degree completion of female nontraditional students: The role of institutional intervention at a public four-year research institution (Doctoral dissertation, University of South Carolina). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5802>
- Harrington, S. A. (2017). *Benefits and Losses: Non-Traditional Adult Learners Returning To Education*. Open University (United Kingdom).
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Hemmati, R (2013) Massification of Higher Education and University Life in Iran: A Reflection on the Life Experiences of Academics, *Management in Islamic Universities*, 2(5), 127-156. Available https://miu.nahad.ir/article_37_e370d68aff6bab84ade6022244fde756.pdf [in Persian]
- Hofinger, R., & Feldmann, L. (2001). The role of the adult student in the classroom. In *2001 Annual Conference* (pp. 6-1033). Retrieved from <https://peer.asee.org/the-role-of-the-adult-student-in-the-classroom>
- Hoyt, J. E., Howell, S. L., Touchet, J., Young, S., & Wygant, S. (2010). Enhancing nontraditional student learning outcomes in higher education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 19, 23-37. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/5740>
- Hyland-Russell, T., & Groen, J. (2011). Marginalized non-traditional adult learners: Beyond economics. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 61-79. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v24i1.125>
- Jackman, M. K. (1999). When the person becomes professional: Stories from reentry adult women learners about family, work, and school. *Composition Studies*, 27(2), 53-67. <https://www.jstor.org/stable/43501434>
- Jacobs, J. A., & King, R. B. (2002). Age and college completion: A life-history analysis of women aged 15-44. *Sociology of Education*, 75(3), 211-230. <https://doi.org/10.2307/3090266>
- Kazemi, A (2018), *University; From Ladder to Canopy*, First Edition, Tehran, Institute for Cultural and Social Studies. [in Persian]
- Kimbrough, D. R., & Weaver, G. C. (1999). Improving the background knowledge of non-traditional students. *Innovative Higher Education*, 23(3), 197-219. <https://doi.org/10.1023/A:1022946501721>
- King, P. M., & Bauer, B. A. (1988). Leadership issues for nontraditional aged women students. *New Directions for Student Services*, 47, 77-88. <https://doi.org/10.1002/ss.37119884409>
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, 6(2), 119-126. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p119>
- Lundberg, C. A. (2004). Working and learning: The role of involvement for employed students. *NASPA journal*, 41(2), 201-215. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1330>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72(4), 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Maroney, B. R. (2010). *Exploring non-traditional adult undergraduate student persistence and non-persistence in higher education: A stress and coping model approach* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from: core.ac.uk/download/pdf/58827113.pdf
- McClintock-Comeaux, M. (2013). Ideal worker. In *Sociology of work: An encyclopedia* (Vol. 2, pp. 403-406). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452276199.n150>
- McMillan, F. C. (2003). *A qualitative study of adult women in a northeast Tennessee community college*. East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1933&context=etd>
- Milheim, K. L. (2005). Identifying and addressing the needs of adult students in higher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 45(1), 119-128. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797643.pdf>
- Padula, M. A. (1994). Reentry women: A literature review with recommendations for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 73(1), 10-16. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01703.x>
- Rafat Jah, M. (2012). Changing gender stereotypes in Iran. *International Journal of Women's Research*, 1(1), 61-75. Available at https://ijwr.ut.ac.ir/article_21841_4665d289681fb6008648b1bca49a5e8e.pdf
- Ravadrad, A., & Nayeibi, H. (2007) Gender Analysis of Perceived (Expected) and Performed Roles of Women in Family. *Woman in Development & Politics*. 5 (1):27-58. https://jwdp.ut.ac.ir/article_19253.html [in Persian]

- Samuels, W., Beach, A. L., & Palmer, L. B. (2011). Persistence of adult undergraduates on a traditionally oriented university campus: Does Donaldson and Graham's Model of College Outcomes for adult students still apply? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(3), 351-371. <https://doi.org/10.2190/CS.13.3.e>
- Sands, R. G., & Richardson, V. (1984). Educational and mental health factors associated with the return of mid-life women to school. *Educational Gerontology*, 10, 155-170. <https://doi.org/10.1080/0380127840100206>
- Schömer, F., & González-Monteaudo, J. (2013). Participation in higher education: Barriers and opportunities for non-traditional students in higher education in Germany and Spain. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 148-161. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661648>
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education*, 44, 309-327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Singh, J., Matthees, B., & Odetunde, A. (2021). Learning online education during COVID-19 pandemic—attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 408-421. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2020-0147>
- Smythe, S., & Isserlis, J. (2004). The good mother: Exploring mothering discourses in family literacy texts. *Literacy and Numeracy Studies*, 13(2), 23-39. <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.200507211>
- Southall, J., Wason, H., & Avery, B. (2016). Non-traditional, commuter students and their transition to higher education—a synthesis of recent literature to enhance understanding of their needs. *Student Engagement and Experience Journal*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.7190/seej.v4i1.128>
- Steele, C. R. (2019, July). The ideal worker norm: why it is more difficult for women to be perceived as highly promotable. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2019, No. 1, p. 18425). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2019.18425abstract>
- Sullivan, T. (2014). Greedy institutions, overwork, and work-life balance. *Sociological Inquiry*, 84, 1-15. <https://doi.org/10.1111/soin.12029>
- Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95-106. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley, Mass Calif.
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2012). Academic motherhood: How faculty manage work and family. Rutgers University Press.
- Winnicott, D. (1971) *Playing and Reality* (London: Routledge).