

چالش‌های هویت اجتماعی دانشجویان غیرفارسی‌زبان در ایران: از زبان آموزی تا هویت‌یابی*

بهزاد رهبر^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

فاطمه جعفری

دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

رضا مراد صحرایی

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

رویا لطافتی

استاد دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر مسئله هویت اجتماعی دانشجویان خارجی در ایران را بر اساس محورهای چارچوب مرجع اروپا (۲۰۰۱) بررسی می‌کند. این دانشجویان با ورود به ایران با چالش‌های هویتی‌ای مواجه می‌شوند که پیامدهایی (مانند افت کیفیت زبان‌آموزی، هویت‌یابی و ...) را دربردارد. چنانچه تجربه زبان‌آموزی و تحصیل آنها رضایت‌بخش نباشد، برنامه‌های آموزشی از پیش تعیین‌شده دانشجویان بین‌المللی به اهداف خود نائل نخواهند شد. در این تحقیق از روش پدیدارشناسی استفاده شده است و در طول یک سال با ۳۵ نفر از دانشجویان خارجی ورود به رشته که دوران زبان‌آموزی‌شان را در مراکز آموزش زبان فارسی ایران گذرانده‌اند مصاحبه عمیق صورت گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مهمی مانند ارتباط روزمره با مردم عادی، احساس تبعیض، مشکلات اقتصادی و تعمیم رفتارهای اجتماعی تأثیر منفی قابل توجهی در فرایند زبان‌آموزی، تحصیل در دانشگاه، ارتباط با جامعه مقصد، هویت‌یابی و رضایت‌مندی دانشجویان داشته است. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که سازمان‌های متولی دانشجویان خارجی در کشور به‌طور جدی در جهت کاهش چالش‌های یادشده و بالا بردن حس رضایت‌مندی این دانشجویان تلاش و برنامه‌ریزی کنند. تنها در این صورت است که جذب دانشجویان خارجی، بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و متعاقباً جایگاه دانشگاه‌های ایران در رتبه‌بندی‌های جهانی (بین‌المللی) ارتقا خواهد یافت.

واژه‌های کلیدی: چارچوب مرجع اروپا، چالش‌ها، دانشجویان خارجی، هویت اجتماعی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۶ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۳۱

¹ Email: rahbarbehzad@gmail.com

(نویسنده مسئول)



Social identity challenges of non-Persian speaking students in Iran: from language learning to identity *

Behzad Rahbar¹

Department of Linguistics, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

Fateme Jafari

PHD student of Allameh Tabatabai University

Rezamorasad Sahraei

Professor of Linguistics Department of Allameh Tabatabai University

Roya Letafari

Professor of Tarbiat Modares University

Abstract

Using the Common European Framework of Reference for Languages, this study examines the identity challenges of international students in Iran. After arrival in Iran, these students often face certain identity challenges that effect their language learning, identity navigation, and so forth. These students' dissatisfaction with their learning experience can reduce the effectiveness of the pre-planned syllabus of the teaching centres. Employing a phenomenological approach, the study has used in-depth interviews with 35 international students of Farsi as a Foreign Language in different Iranian universities. The analysis of qualitative data indicates that four important factors (i.e., unsatisfactory daily communication with people, perceptions of discrimination, economic hardship, and social generalisation) negatively influence these students' language learning process, university education, communication with the target society, identity navigation, and eventually satisfaction with their experience in Iran. Based on these findings, the study suggests that the organisations involved in international student affairs take serious steps towards addressing these students needs and enhancing their overall experience. These can result in the acceleration of international student recruitment and internationalisation of Iranian universities and the improvement of their positions in the global (international) university rankings.

Keywords: MOGUL framework, Persian Ezafe construction, modular knowledge, non-modular knowledge.

* Received: 07 October 2024 | Accepted: 21 May 2025

¹ Email: rahbarbehzad@gmail.com (Corresponding author)

۱. مقدمه

بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها از مسائل مطرح نظام‌های آموزش عالی و جذب دانشجویان خارجی یکی از شاخص‌های مؤثر در رتبه‌بندی جهانی (بین‌المللی) دانشگاه‌ها است. (مارین و فوسکت^۱ ۲۰۱۰؛ فتحی و اجارگاه و همکاران ۱۳۹۰؛ نورشاهی، ۱۳۹۱؛ خراسانی و زمانی منش، ۱۳۹۱؛ پوردهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰ و یمنی دوزی سرخابی و تیموری، ۱۳۹۵). کشورهای توسعه‌یافته با این چشم‌انداز همواره درصدد جذب دانشجویان خارجی بوده‌اند. جذب دانشجویان بین‌المللی در دانشگاه‌های مختلف تابع تغییرات ناشی از تفاوت در زیرساخت‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و اداری جوامع مختلف است. این در حالی است که دانشجویان خارجی با هر پیشینه اجتماعی فرهنگی، با ورود به جامعه مقصد انتظار دارند از امکانات و شرایط مطلوبی در مدت‌زمان اقامتشان بهره ببرند. ازاین‌رو مسئولان و متولیان پذیرش دانشجویان خارجی باید اطمینان حاصل کنند که دانشجویان خارجی چنین شرایطی را تجربه خواهند کرد (مارین و فوسکت، ۲۰۱۰: ۱۰۳).

اولین چالش دانشجویان خارجی در محیط اجتماعی فرهنگی جدید، مسئله هویت «چگونه بودن»^۲ است (آزاد ارمکی و وکیلی، ۱۳۹۱). دانشجویان خارجی با ورود به کشور مقصد ناگزیر از درک پارامترهای هویت تازه اجتماعی خود هستند. آنها با ورود به جامعه زبانی و اجتماعی مقصد و در حین فراگیری زبان خارجی، باید بتوانند هماهنگی معناداری بین توانایی‌هایشان برای حضور در محیط اجتماعی جدید ایجاد کنند، جایی که شناخت کلمات و دستور و ترکیبات زبانی به‌تنهایی کافی نیستند و آنها باید با ایجاد هماهنگی‌های شخصی در موقعیت‌های محیطی و عکس‌العمل‌های سریع و درخور موقعیت، از دانش مهارت اجرایی^۳ خود به‌درستی بهره ببرند (بسنج و شویری، ۱۳۹۰).

دانشجویان خارجی در محیط اجتماعی فرهنگی پیشین خود روابط، ارتباطات، کنش و واکنش‌هایی متناسب با آنچه در آن محیط‌ها مواجه می‌شدند، داشتند. اما با ورود به جامعه زبانی و اجتماعی فرهنگی جدید با احساس تزلزل در هویت فردی تمامی آموخته‌هایشان

^۱ Marigne & Foskett

^۲ How to be

^۳ Know-how / Savoir-faire

به‌طور ناگهانی به چالش کشیده می‌شود، به‌گونه‌ای که خود را در مناسبات و روابطی می‌بینند که گاه رمزگشایی از آنها مشکل می‌شود. گل محمدی (۱۳۸۱: ۲۲۲) هویت فردی را احساس تمایز شخصی، احساس تداوم شخصی و احساس استقلال شخصی می‌داند. همچنین هویت فردی را نوعی آگاهی می‌دانند که هر فرد در فرایند اجتماعی شدن و تعامل با دیگران درباره خود کسب می‌کند. این خودآگاهی به صورتی نسبتاً سازمان‌یافته به‌مثابه بخشی از نظام شخصیتی حائل و واسطه بین دنیای بیرونی و درونی فرد می‌دانند و در هر حوزه یا میدان تعاملاتی، رابطه او را با خود و دیگران تنظیم و کنش‌هایش را تعدیل می‌کند (عبداللهی، ۱۳۷۴: ۱۰۷).

تاکنون تحقیقاتی درباره هویت و انواع آن در حوزه زبان دوم و زبانشناسی کاربردی صورت گرفته است. محققانی مانند نورتون^۱ (۲۰۰۰)، پاولنکو^۲ (۲۰۰۲)، بلک لج، پیلر و تاج‌دایر^۳ (۲۰۰۱)، هال^۴ (۲۰۰۲)، شچتر و بیلر^۵ (۲۰۰۲)، کانو^۶ (۲۰۰۳)، میلر^۷ (۲۰۰۳)، اومونیوی^۸ (۲۰۰۴)، بنسون و نونان^۹ (۲۰۰۵) تحت تأثیر رویکردهای نوین در علوم اجتماعی تحقیقاتی در حوزه زبانشناسی کاربردی اجتماعی انجام داده‌اند. تحقیقات دیگری نیز در رابطه هویت و یادگیری زبان انجام شده است. عمده این تحقیقات به مسئله هویت‌های چندگانه زبان‌آموزان و ابعاد مختلف آن پرداخته‌اند (بلک لج و گریس، ۲۰۱۰)، (بلک، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷)، (کلارک، ۲۰۰۸)، (دی، ۲۰۰۲)، (هر، ۲۰۰۷)، (هیگینز، ۲۰۰۹)، (کوباتا و لین، ۲۰۰۹)، (لین، ۲۰۰۷)، (میلر، ۲۰۰۳)، (نلسون، ۲۰۰۹)، (پوتوفسکی، ۲۰۰۷)، (تسویی و

^۱ Nortone

^۲ Pavlenko, A.

^۳ Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I. and Deutsch-Dwyer, M.

^۴ Halle

^۵ Schechter, S. R. and Bayley, R.

^۶ Kanno, Y.

^۷ Miller, E.

^۸ Omoniyi, T.

^۹ Benson, P. and Nunan, D.

^{۱۰} Clarke

^{۱۱} Day

^{۱۲} Heller

^{۱۳} Higgins

^{۱۴} Kubota & Lin

^{۱۵} Nelson

^{۱۶} Potowski, K.

تولفسون^۱ (۲۰۰۷). این تحقیقات، مؤلفه‌های هویت، مانند نژاد، جنسیت، طبقه و ... را به‌عنوان مجموعه‌ای از رول‌ب‌ت تاریخی اجتماعی در نظر می‌گیرند که در درون رول‌ب‌ت قدرت ساخته شده‌اند (داو‌یس، اسک‌یل‌تون-سیلوستر^۲، ۲۰۰۴)، ابراهیم^۳ (۱۹۹۹)، کینگ^۴ (۲۰۰۸)، کوباتا و لین (۲۰۰۶). در ایران به مسائل هویتی دانشجویان خارجی کمتر توجه شده است و عمده تحقیقات انجام شده در این حوزه شامل تعدادی تحقیق در زمینه مشکلات زندگی دانشجویان خارجی در ایران است (همتی و محمدی، ۱۴۰۰؛ یم‌نی دوزی سرخابی و تیموری، ۱۳۹۵، سموعی و همکاران ۲۰۰۶). برای اساس این پژوهش مسائل هویت اجتماعی دانشجویان خارجی در ایران را بر اساس محورهای چارچوب مرجع اروپا (۲۰۰۱) بررسی کرده است. پژوهش حاضر در صدد است به این پرسش اصلی پاسخ دهد که مسائل هویت اجتماعی دانشجویان خارجی در ایران چیست و چگونه می‌توان آنها را برطرف کرد؟

چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش در سه بخش هویت، هویت و آموزش زبان دوم، چارچوب مرجع اروپایی و آموزش زبان ارائه می‌شود:

۲-۱ هویت

هویت به مجموعه خصائل و خصوصیات رفتاری که بر اساس آن، فرد به‌عنوان گروهی از یک جامعه شناخته می‌شود و یا از دیگران متمایز می‌گردد، گفته می‌شود (آزاد ارمکی و وکیلی، ۱۳۹۲: ۱۰). هویت، تقابلی از دو انگاره شباهت و تمایز را دربردارد. آوتویت و باتامور (چاوشیان، ۱۳۹۲) پرداختن به موضوع هویت را مربوط به برهه‌های زمانی می‌دانند که مسئله‌ای به بحران تبدیل شده باشد و دوگانه‌ای برای احراز مشروعیت از طرف عده‌ای مطرح شده باشد. هویت در علوم مختلف، انواع و مضامین گوناگونی دارد که عبارتند از: هویت‌های ملی، فرهنگی و فردی و اجتماعی (دوران و محسنی، ۱۳۸۲).

¹ Tsui & Tollefson

² Davis & SkiltonSylvester

³ Ibrahim

⁴ King

مؤلفه‌های ذکر شده دربارهٔ هویت، در جامعه‌شناسی تحت عنوان دو هویت فردی و اجتماعی شناخته می‌شوند (آزاد ارمکی، چاوشیان، ۲۰۰۳؛ ملکی مارشک، قوام، زنجانی زاده، ۲۰۲۱). اما به اعتقاد گیدنز^۱ (۱۳۸۶: ۴۶)، این دو فقط به جهت تحلیلی از هم جدا می‌شوند و در حقیقت یکی هستند. در روانشناسی و علوم اجتماعی، تعریفی همسو با اریکسون (۱۹۸۶) هویت را با تصویری که فردی از خود به دست می‌آورد و می‌تواند در پاسخ «من کیستم؟»^۲ بدهد، می‌شناسند. این تصویرسازی از من کیستم، در انکا به آنچه «من هستم»^۳ و «من نیستم»^۴ شکل می‌گیرد (طلایی و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۷). هویت اجتماعی گسترهٔ وسیعی از هویت‌های مختلف را دربردارد. هویت‌هایی مانند هویت جنسی، سنی، نژادی، قومی، مذهبی، طبقاتی، منطقه‌ای، هویت ملی و فراملی (آزاد ارمکی و وکیلی ۱۳۹۱). بدون هویت اجتماعی، جامعه‌ای در کار نیست (جنکینز، ۱۳۸۱).

۲-۲ هویت و آموزش زبان دوم

آموزش زبان دوم تحت تأثیر مستقیم تحولات سایر نظریه‌های اجتماعی در دوران جامعه‌شناسی پساساختارگرایی بوده است. تحولاتی که برای زبان، کارکرد انحصاری و صرفاً زبانی قائل نیست و بُعد اجتماعی آن را مورد توجه قرار می‌دهد. زبان در جامعه‌شناسی پساساختارگرا، ابزاری تعاملی و اجتماعی برای برقراری ارتباط است. به تعبیر ویگوتسکی^۵ (۱۹۷۸) زبان ابزار عالی واسطه‌مندی^۶ است.

پس از استقبال از رویکرد ارتباطی (۱۹۸۰)، مهارت‌های چهارگانهٔ صحبت کردن، نوشتن، شنیدن و خواندن در کنار «توانش»های زبانی مطرح شدند. کنل و سواين^۷ (۱۹۸۰)، توانش‌های زبانی را با چهار زیر مقولهٔ توانش دستوری^۸، توانش گفتمان^۹، توانش اجتماعی

^۱ Gidden. A.

^۲ who am I?

^۳ I am

^۴ I am not

^۵ Vygotscki

^۶ Mediation

^۷ Canale, M & Swain, M.

^۸ Grammatical competence

^۹ Discourse competence

زبانی^۱ و توانش راهبردی^۲ تعریف می‌کنند. علاوه بر این، به دلیل جامعیت ارتباط زبان و فرهنگ، هایمز^۳ (۱۹۷۲) توانش دیگری را به مجموع توانش‌های یادشده می‌افزاید که به‌عنوان توانش بینا فرهنگی^۴ (هایمز، ۱۹۷۲)، تعریف می‌شود. پس از تحولات ذکرشده در آموزش زبان دوم، در اواخر قرن بیستم، زبان‌شناسی کاربردی تحت تأثیر تحولات نظریه‌های جامعه‌شناسی پسا ساختارگرا، به‌طور ناگهانی شروع به صحبت درباره هویت می‌کند. نورتون (۲۰۰۰)، پاولنکو^۵ (۲۰۰۲)، پاولنکو، بلک لج، پیلر و تیچ دایر^۶ (۲۰۱۱) از جمله افرادی هستند که هویت و زبان را در کارکردهای مختلف اجتماعی به‌عنوان ساختار مرکزی تحقیقات خود قرار می‌دهند. نورتون و پیرس^۷ (۱۹۹۵) برای توسعه نظریه هویت اجتماعی در یادگیری زبان دوم، از عقاید نظریه‌پرداز اجتماعی ویدون^۸ (۱۹۸۷) و بوردیو^۹ (۱۹۷۷) به‌عنوان یک جامعه‌شناس بهره می‌برند.

۲-۳ چارچوب مرجع اروپایی و آموزش زبان

شورای اروپا^{۱۰} چارچوب مرجع مشترکی را تعریف نموده که در آن تأیید و تأکید شده که «چارچوب مرجع اروپا، پایه مشترکی برای تهیه برنامه زبان‌های زنده، تهیه منابع، تهیه آزمون‌ها و تهیه خودآموزها و... در اروپا است. این چارچوب آنچه کاربران زبان می‌بایست فراگیرند تا در مکالمات و ارتباطات بکار ببرند و همچنین دانش‌ها و مهارت‌های لازم برای رفتار زبانی مناسب را توصیف می‌کند. اما کاربرد زبان نسبت به هر بافت و محیط خاصی متفاوت است. شورای اروپا با تغییر در رویکردهای آموزش زبان در سال ۲۰۰۰، نسخه‌ای را منتشر کرد که براساس آن، زبان‌آموز به‌مثابه یک عامل اجتماعی قلمداد می‌شود و گویوران زبان در موقعیت‌های مختلف واقعی در نظر گرفته می‌شوند و در تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاس، بازیگر اصلی محسوب می‌شوند (فرجاه و نوارچی ۱۳۹۵).

¹ Sociolinguistic competence

² Strategic competence

³ Hymes, D.

⁴ Competence interculturel

⁵ Pavlenko

⁶ Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., & Teutsch-Dwyer, M.

⁷ Peirce, B. N.

⁸ Weedon, C.

⁹ Bourdieu, P.

¹⁰ Council of Europe

ظهور رویکرد مفهومی - کارکردی^۱، سؤالات جدی را در حوزه زبانشناسی عمل‌گرا^۲ و مسئله اجتماعی زبان مطرح کرد. همین مسئله باعث بازتعریف هویت زبان‌آموز در چارچوب مرجع اروپایی شد و چارچوب مرجع اروپایی سه عنوان جدید را با عنوان «دانش - مهارت» به این مجموعه اضافه کند: (۱) دانش - مهارت اجرایی: این دانش مهارت‌ها، به شکل بالقوه در زندگی عادی و روزمره هر فردی جریان فعال دارد. چارچوب مرجع، این مهارت را شامل دو «دانش - مهارت اجرایی عملی»^۳ و «دانش مهارت اجرایی بین فرهنگی»^۴ می‌داند. (۲) دانش - مهارت بودن^۵: این دانش - مهارت به شکل مستقیم با فاکتورهای شخصیتی او مانند رفتار، انگیزه‌ها و ... پیوند دارد. (۳) دانش - مهارت یادگیری^۶: با به کارگیری دانش‌ها و دانش مهارت‌های دیگر قابلیت فراگیری را دربردارد. این پژوهش به مسئله دانش مهارت اجرایی بیشتر متمرکز بوده و این مسئله را بررسی می‌کند.

پیشینه

در سال ۱۹۹۵، نورتون برای اولین بار استدلال‌های کلیدی‌اش درباره هویت و زبانشناسی کاربردی را منتشر کرد (نورتون و پیرس^۷، ۱۹۹۵؛ نورتون، ۱۹۹۷). وی همراه با افراد دیگر تلاش جامعی را برای گسترش نظرات خود صورت داد (نورتون، ۲۰۰۰)، کانو و نورتون (۲۰۰۳)، مک‌کینی^۸ و نورتون (۲۰۰۸)، نورتون (۲۰۰۱)، نورتون و گائو^۹ (۲۰۰۸)، نورتون و پاولنکو^{۱۰} (۲۰۰۴)، نورتون و توهی (۲۰۰۱، ۲۰۰۴). پژوهش‌های این محققین با تغییر رویکرد از بُعد روان‌زبانی، بر درک و فراگیری زبان دوم بر ابعاد جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی یادگیری زبان، به‌ویژه بُعد اجتماعی فرهنگی زبان تمرکز داشتند. این افراد نه تنها به ورودی و خروجی زبان، بلکه به رابطه زبان‌آموز و دنیای اجتماعی بزرگ‌تر علاقه‌مند هستند. این محققان، زمینه‌های اجتماعی، تاریخی و فرهنگی متنوعی را که یادگیری زبان در آنها صورت می‌گیرد

¹ Functional conceptual approach

² Pragmatic Linguistics/ Linguistique pragmatique (Fr)

³ Knowledge - practical executive skill

⁴ Knowledge of cross-cultural executive skills

⁵ Existential competence / Savoir-être

⁶ Ability to learn/ Savoir-apprendre

⁷ Peirce, B. N.

⁸ McKinney

⁹ Gao

¹⁰ Pavlenko

را بررسی کرده‌اند؛ اینکه یادگیرندگان چگونه در برابر موقعیت‌های متنوعی که این زمینه‌ها به آنها ارائه می‌دهند، مذاکره می‌کنند و چگونه گاه مقاومت می‌کنند (نورتون، ۲۰۲۲). در این دوران تحقیقات دیگری نیز در زمینه هویت انجام شده‌اند که مؤلفه‌های هویت، مانند نژاد، جنسیت، طبقه و غیره را به عنوان مجموعه‌ای از روابط تاریخی اجتماعی در نظر می‌گیرد که در درون روابط قدرت ساخته شده‌اند (داویس، اسکیلتون-سیلوستر، ۲۰۰۴)، ابراهیم (۱۹۹۹)، کوباتا و لین (۲۰۰۶)، نلسون^۱ (۲۰۰۹). در این رویکردها، زبان نه تنها به عنوان ابزار ارتباطی دو طرف گفت‌وگو، بلکه ابزاری تمام‌عیار برای تعامل سازنده و عاری از سوء تفاهم است.

هویت در آموزش زبان دوم در ایران عموماً در حوزه‌های بررسی کتب درسی و انطباق آنها با شاخص‌های فرهنگی و هویتی بوده است. اردکانی و همکاران (۱۳۹۰) زبان را به عنوان یکی از ابزارهای هویت فرهنگی در نظر گرفته و تعدادی از کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را از منظر انتقال هویت زبان و فرهنگ ایرانی به زبان‌آموزان خارجی بررسی نموده‌اند و ضمن دسته‌بندی این کتاب‌ها از نظر رعایت شاخص‌های فرهنگی، نتیجه می‌گیرند که در بین مؤلفه‌ها، اسامی ایرانی و فرهنگ و در بین زیر مؤلفه‌های آداب و رسوم و باورها بالاترین درصدها را به خود اختصاص داده‌اند. غیاثیان و همکاران (۱۳۹۵) در حوزه آموزش زبان دوم، کتاب‌های پایه نهم زبان انگلیسی را بر اساس هویت ایرانی اسلامی بررسی نموده‌اند و چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که این کتاب‌ها شاخص‌های فرهنگی هویتی ایرانی اسلامی را رعایت کرده‌اند و لازم است به مواردی مانند خانواده و کتاب‌خوانی بیشتر بپردازند. میهمی و همکاران (۱۳۹۸) بر اساس رویکرد روایت شناسی تعاملی، به نقش تعامل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی-فرهنگی میان متخصصان آموزش زبان و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در رشد هویت آنها پرداخته‌اند و این چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که رشد هویتی مدرسان می‌تواند تعامل آموزشی بین مدرس و زبان‌آموزان را افزایش دهد. مهدی نژاد و همکاران (۱۴۰۰) جایگاه مؤلفه‌های هویت ایرانی-

¹ Nelson

اسلامی در کتاب‌های زبان فارسی به فارسی آموزان مرکز بین‌المللی جامعه‌المصطفی قم را بررسی کرده‌اند و بیان می‌کنند که این کتاب‌ها بیشتر به هویت اسلامی پرداخته‌اند و سایر شاخص‌های هویتی زبان فارسی را به‌خوبی بازتاب نداده‌اند.

بسنج و شوبیری (۱۳۹۰)، با رویکردی تاریخی، جامعه‌شناختی به مسئله هویت در سیر تکاملی علم آموزش زبان در نیم‌قرن اخیر پرداخته‌اند و با اشاره به دو توانش زبان-اجتماعی زبانی^۱ و پراگماتیک^۲ در کنار توانش ارتباطی، مؤلفه‌های اجتماعی و فرهنگی متبلور در هر زبان را ارائه می‌کنند. از این منظر به موضوع هویت زبان‌آموز و سه دانش-مهارت اجرایی، اجرایی عملی، مرتبط با دانش مهارت بودن، و یادگیری اشاره می‌کنند و چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که هویت کاربر زبان جایگاه پراهمیت‌تری از دستگاه زبان دارد. این تحقیق نسبت به سایر تحقیق‌های یادشده ارتباط بیشتری با مبحث این مقاله دارد.

۴) روش پژوهش

این پژوهش از روش پدیدارشناختی استفاده کرده است. این روش به شناخت مستقیم ویژگی‌های پدیدار شده از یک موضوع بر اساس تجربه انسانی اشاره دارد. جامعه آماری تحقیق حاضر، دانشجویان خارجی هستند که در مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های ایران، زبان فارسی را در قبل از ورود به دانشگاه آموخته‌اند و در دانشگاه‌های ایران مشغول به تحصیل هستند. در این پژوهش ۳۵ نفر با روش نمونه‌گیری باز هدفمند به‌عنوان حجم نمونه تحقیق انتخاب شده‌اند. دانشجویان عراقی، لبنانی، پاکستانی، سوری و ترک، گروه مورد مطالعه این تحقیق هستند. این افراد، دانشجویان زن و مرد بین گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال هستند و در مقاطع مختلف کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری درس می‌خوانند. از این تعداد ۱۲ نفر دانشجوی زن و ۲۳ نفر دانشجوی مرد هستند. جدول یک ویژگی‌های کلی گروه مورد تحقیق را نشان می‌دهد.

^۱ Sociolinguistic competence

^۲ Pragmatic competence

جدول یک

جنسیت	ملیت	زیر بالای		مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	مشارکان
		۲۵ سال	۲۵ سال			
زن	ایران	۱۰	۲۵	۳	۱۲	۲۰
زن	ایران	۷	۶	۳	۱۳	۹
مجموع		۳۵				

این پژوهش با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شده است. در این نوع مصاحبه، مصاحبه گر با استفاده از خط سیری مشخص، مصاحبه شونده گان را در مسیر کلی پژوهش قرار می دهد و درعین حال آنها را برای سایر پاسخ های احتمالی و مباحث مرتبط از دیدگاه مصاحبه شونده آزاد می گذارد.

ابزار پژوهش در این تحقیق، پرسش های نیمه ساختاریافته محقق ساخته است. سؤالات با یک پرسش اصلی مبنی بر تجربه زندگی این دانشجویان در ایران شروع می شود و با پرسش هایی درباره کیفیت آموزش، تجربه های زیسته زبان آموزان در محیط اجتماعی و چالش های آن ادامه می یابد. پرسشنامه از نوع باز است که به دلیل اکتشافی بودن تحقیق در روند مصاحبه ها تغییراتی اجتناب ناپذیر داشته است. پرسش های تحقیق بر اساس حوزه های تعیین شده در این پژوهش و بر اساس حوزه اجتماعی مشخص شده چارچوب مرجع اروپا (۲۰۰۱) (حوزه های فردی، اجتماعی، شغلی و آموزشی) دسته بندی شده اند. بعد از اتمام مصاحبه ها، همه آنها به شکل جداگانه از گفتاری به نوشتاری تبدیل شدند. در بررسی های اولیه، با استناد به حوزه های مورد مطالعه در چارچوب مرجع اروپا (۲۰۰۱)، حوزه اجتماعی انتخاب شد و بر اساس مسائل مطرح شده زبان آموزان و نیز با استناد به پیشینه تحقیقات انجام شده مشابه در سایر کشورها (اودوایه، کیراز، سوراकिन^۱، ۲۰۲۳؛ هاسلم و هاسلم، کروویس^۲، ۲۰۱۸) و نیز تجربه درازمدت محقق، این حوزه در پنج زیرمجموعه بسط داده شد. در مرحله بعد، این مطلب با سه تن از استادان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان با

^۱ Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y.

^۲ Ng, N. W., Haslam, S. A., Haslam, C., & Cruwys, T

سابقه تدریس ۱۳ تا ۲۳ سال، در میان گذاشته شد و پس از اعتبارسنجی، همه اطلاعات وارد نرم‌افزار مکس کیودا شدند^۱ و تحلیل‌های آماری و بررسی‌های لازم انجام گرفت.

(۵) تجزیه و تحلیل داده‌ها

این تحقیق تمرکز خود را بر هویت اجتماعی دانشجویان خارجی قرار داده است و تعامل دوطرفه هویت‌های فردی و اجتماعی را در بحث مسائل و مشکلات هویت اجتماعی و روابط اجتماعی آنها بررسی کرده است. طبق نتایج حاصل از محور «مسائل هویت اجتماعی» و زیرمجموعه‌های آن، مسائل هویت اجتماعی دانشجویان خارجی از بدو ورود به ایران تا سال‌های بعد از آن و تجربه زندگی دانشجویی در ایران، شامل چهار موضوع «تبعیض»، «ارتباط با مردم عادی»، «مسائل مالی و اقتصادی» و «تعمیم رفتارهای اجتماعی» است. جدول (۵-۱) میزان هریک از مسائل زیر را در مبحث هویت اجتماعی نشان می‌دهد.

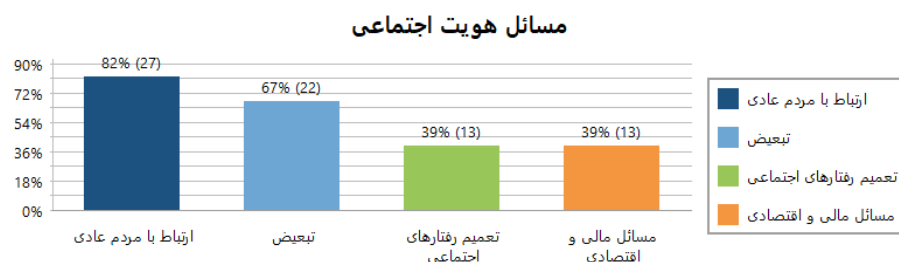
جدول (۵-۱): مسائل هویت اجتماعی دانشجویان خارجی و زیرمجموعه‌های آن

مسائل هویت اجتماعی	تعداد	درصد
۱ ارتباط با مردم عادی	۵۰	۴۰/۳۲
۲ تبعیض	۳۸	۳۰/۶۵
۳ مسائل مالی و اقتصادی	۱۹	۱۵/۰۰
۴ تعمیم رفتارهای اجتماعی	۱۷	۱۴/۰۰
۵ مجموع		۱۰۰/۰۰

بر اساس جدول (۵-۱)، موضوع ارتباط با مردم عادی به میزان ۵۰ بار در مناسبات دانشجویان خارجی در محیط‌های اجتماعی کدگذاری شده است که به اندازه ۴۰/۳۲ درصد این حوزه را شامل می‌شود. تبعیض با تعداد ۳۸ مورد و ۳۰/۶۵ درصد دومین حوزه‌ای است که در زمینه مسائل هویت اجتماعی ذکر شده است. مسائل مالی اقتصادی با تعداد ۱۹ عدد و به میزان ۱۵ درصد از کل مناسبات هویت اجتماعی را دربردارد و مسئله تعمیم رفتارهای

¹ MaxQDA

اجتماعی با تعداد ۱۷ عدد به میزان ۱۴ درصد از این مناسبات را شکل می‌دهد. نمودار (۵-۱) این موضوع را نشان می‌دهد.



نمودار ۵-۱: مسائل هویت اجتماعی دانشجویان خارجی و زیرمجموعه‌های آنها

۴-۲-۱- ارتباط با مردم عادی

موارد متعدد و متنوعی شامل موضوع ارتباط با مردم عادی است. جمله مشترک اکثر دانشجویان این بود: «همین‌که در ایران وارد شدم، مشکلات من شروع شدند». مواردی که در مصاحبه‌های این دانشجویان به آنها اشاره شده است، شامل استفاده از وسایل حمل‌ونقل عمومی مانند تاکسی‌های عمومی، مترو سوارشدن، خرید و روبه‌رو شدن با فروشنده‌ها در مغازه‌های معمولی بوده است. این افراد در تاکسی‌های اینترنتی یا تاکسی‌های تلفنی و یا فروشگاه‌های زنجیره‌ای مشکلات کمتری داشته‌اند. تعدادی از دانشجویان بعد از ورود به ایران و در فرودگاه، برای رسیدن به دانشگاه‌های مقصد، گاه بدون همراه و بدون تشریفات استقبال از طرف دانشگاه‌ها، مجبور به استفاده از تاکسی‌های عمومی هستند. افرادی که به دلیل تجربه‌های کشورهای خودشان قادر به درک و استفاده از نرخ‌های مصوب هستند و یا با زبان انگلیسی آشنایی دارند، مسائل کمتری دارند. اما افرادی هم هستند که به دلیل بی‌تجربگی و یا عدم آگاهی از روال متعارف در فرودگاه‌های بین‌المللی، در همان بدو ورودشان مشکلاتی را تجربه می‌کنند و ممکن است در دام افراد سودجو بیفتند و تجربه‌های تلخی را کسب کنند. به نمونه‌ای اشاره می‌شود:

نمونه (دانشجوی عراقی - دکتری - آقا): «وقتی به ایران آمدم، فقط ۱۸ سال داشتم. اولین سفرم به ایران و به کشور خارجی بود. هیچ زبان بلد نبودم. فقط عربی دانستم. من و دوستم باهم

آمدیم. ما بعد از آمدن از هواپیما، سه ساعت صبح در فرودگاه ماندیم. ندانستیم چه باید کار کنیم. من و دوستم انگلیسی بلد نبودیم و هیچ نفر در فرودگاه عربی بلد نبود. تا اینکه یک آقا جوان نزدیک ما آمد. کمی عربی بلد بود. دانست که ما نمی‌دانیم چه باید کار کنیم. او گفت من سه میلیون تومان می‌گیرم و شما را به دانشگاه می‌برم. من و دوستم قبول کردیم و آمدیم. او ما را به دانشگاه آورد. در راه از ما خیلی سؤال پرسید. من و دوستم واقعاً ترسیدیم. این سؤالات برای چی هستند؟ بعداً فهمیدم که تاکسی‌های دیگر از فرودگاه امام تا دانشگاه آن موقع شب یک میلیون تومان می‌گیرند^۱.

مورد دیگری که در مورد تاکسی‌های عمومی می‌توان به آن اشاره کرد، سؤالات مکرر راننده‌های تاکسی از دانشجویان خارجی است. به گفته دانشجویان خارجی عمده سؤالاتی که از دانشجویان پرسیده می‌شود درباره ملیت آنها و علت آمدنشان به ایران و شیوه تحصیل آنها در ایران است. قضاوت و عکس‌العمل‌های مردم عادی که هر یک از دانشجویان خارجی از پرسش‌ها و شیوه برخورد رانندگان تاکسی و یا سایر مردم در محیط‌های اجتماعی تجربه کرده‌اند، نوع پاسخ و واکنش این زبان‌آموزان را در طول زمان اقامتشان در ایران تغییر داده است. به عنوان مثال تعداد زیادی از دانشجویان اظهار کرده‌اند که به دلیل پرهیز از قرار گرفتن در معرض سؤالات تکراری و خسته‌کننده، ما از تاکسی‌های عمومی استفاده نمی‌کنیم. تاکسی‌های تلفنی و اینترنتی به دلیل نگرانی از دریافت بازخورد در اپلیکیشن‌های مربوطه، محتاط‌تر برخورد کرده و وارد مباحث چالشی نمی‌شوند. این دانشجویان بیان می‌کنند ما در بیشتر مواقع مجبور هستیم که در مورد ملیت و یا دلیل آمدنمان به ایران واقعیت را نگوئیم تا در معرض سؤال‌ها و قضاوت‌ها قرار نگیریم. تمامی ۳۵ دانشجویی که در مصاحبه‌ها شرکت کرده بودند، به نوعی مسئله برخورد رانندگان را در تاکسی به اشکال مختلف تجربه کرده بودند. اما نکته قابل توجه این است که هریک با توجه روحیات شخصی‌شان واکنش متفاوتی به این شرایط داشته‌اند. از ۳۵ نفر شرکت‌کننده در این تحقیق، ۳۲ نفر، معادل ۹۴ درصد، رفتارهای مقابله‌ای را از خود نشان داده و تجربه گفت‌وگوهایی سخت و سوگیرانه‌ای داشته‌اند

^۱ این مبلغ برای سال ۱۴۰۱ است.

و ۲ نفر، معادل ۶ درصد، در موقعیت‌های مشابه رفتارهای منطقی و انعطاف‌پذیر از خود نشان داده‌اند.

این دانشجویان در مراحل اولیه ورود و زندگی‌شان در ایران، عموماً به‌طور مستقیم وارد گفت‌وگوها شده و حتی اگر توانایی زبانی‌شان به‌اندازه کافی نبوده باشد، در این گفت‌وگوها مشارکت می‌کردند. اما به‌مرور زمان و با کسب تجربه‌هایی عموماً ناخوشایند، ترجیح داده‌اند یا وارد گفت‌وگو نشوند و یا پاسخ‌هایی خلاف واقعیت بدهند. به نمونه‌هایی از این دست اشاره می‌شود. سه نمونه اول از افرادی هستند که رفتارهای مقابله‌ای داشتند و گفت‌وگوهای سختی را تجربه کرده‌اند و دو نمونه بعدی افرادی است که در گفت‌وگوها منعطف بودند و برای غلبه بر شرایط، رفتارهای حساب‌شده‌تری داشتند:

نمونه اول (دانشجوی آقا- عراقی- دکتری): «وقتی از من درباره ملیت و یا درس خوندن در ایران سؤال می‌پرسیدند، من جواب می‌دادم که کجایی هستم و چرا به ایران اومدم. اما راننده‌های تاکسی با من رفتار خوبی نداشتند. من واقعاً از رفتارهای تکراری و سؤالات تکراری خسته بودم. برای همین وقتی مجبور بودم از تاکسی استفاده کنم، خودم را عصبی یا بداخلاق نشان می‌دادم تا از من سؤال نپرسند. این‌طور راحت‌تر بودم و کسی از من سؤال نمی‌پرسید. اگر هم می‌پرسیدند، بچه کجایی، می‌گفتم مال جنوب ایرانم».

نمونه دوم (دانشجوی آقا- سوری- کارشناسی): «وقتی سوار تاکسی می‌شدم، در صندلی عقب می‌نشستم. اگر در صندلی جلو بنشینم، حتماً از تو سؤال می‌پرسند. راننده تاکسی نباید بتواند تو را در آینه هم ببیند، اگر ببیند، حتماً سؤال می‌پرسد و من دوست نداشتم به سؤال‌ها جواب بدم. اگر هم به خاطر لهجه‌ام از من سؤال می‌پرسیدند، می‌گفتم از جنوب ایران هستم. مثلاً اهوازی‌ام».

نمونه سوم (دانشجوی آقا- سوری): «من هر وقت مجبور بودم از تاکسی استفاده کنم، راننده تاکسی از من سؤال می‌پرسید. به خاطر صورتم که موهای زرد و چشمه‌ای آبی دارم، می‌فهمیدند من خارجی هستم، پس از من سؤال می‌پرسیدند. من برای اینکه حرف نزدم و از

حرف‌های ناراحت‌کننده نشنوم، به راننده تاکسی می‌گفتم: «من فارسی نبلدم!» تا از من سؤال دیگری نپرسند».

نمونه چهارم (دانشجوی خانم- لبنانی): «وقتی کسی از من سؤال می‌پرسید، اول لبخند می‌زدم. بعضی از سؤالات ناراحت‌کننده بودند. اما من سعی می‌کردم که دوباره لبخند بزنم. بعضی از مردم در مترو به من توهین می‌کردند. چون پوشش من نشان می‌داد که من خارجی هستم. از من می‌پرسیدند چرا به ایران آمده‌ای. به کشور خودت برو. اگر توهین آنها زیاد بود، چیزی نمی‌گفتم. اما اگر احساس می‌کردم می‌توانم حرف بزنم، گفت‌وگو می‌کردم و می‌گفتم من برای آشنایی با ایران آمده‌ام. ایران کشور بزرگی است و من به مردم‌شناسی و فرهنگ ایران علاقه دارم. ایران در سال‌های گذشته پیشرفت زیادی کرده. درسته که در ایران مشکلات هست. اما در همه جای دنیا هم هست. باید کشور خودتون رو بیشتر بشناسید و اونها بعضی هاشون قبول می‌کردند و بعضی هاشون نه. اما بیشترشون قبول می‌کردند و گفت‌وگوهای خوبی داشتیم».

نمونه پنجم (دانشجوی آقا- سوری): «وقتی از من سؤال می‌پرسیدند و می‌گفتند چرا به ایران اومدی، من می‌گفتم ایران کشور خوبی هست. من خودم رو مهمون مردم خوب ایران می‌دونم. کشور شما پیشرفت کرده. من اومدم اینجا یاد بگیرم و خوبی‌هایی که اینجا اتفاق افتاده رو به کشورم ببرم و ما هم کشورمون رو بسازیم. می‌دونم که اینجا هم مثل همه جای دنیا مشکلات هست. من هم این مشکلات رو می‌بینم. اما مردم ایران می‌تونند مشکلاتشون رو حل کنند. من خودم رو کنار مردم ایران می‌دونم و برای خاورمیانه باید تلاش کنیم».

در سه نمونه بالا در مقابل رفتارهای بازدارنده، دانشجویان مجبور بودند حقایق را کتمان یا تحریف کنند. اما دو نفری که رفتارهای متفاوت و منعطف‌تری داشتند، علی‌رغم اظهار به تجربه سختی که از این گفت‌وگوها داشته‌اند، دلیل رفتارهای انعطاف‌پذیرانه خود را ابتدا دفاع از خود و اثبات هویتشان و در درجه دوم تلطیف فضا و روشنگری فرد مقابل ذکر کرده‌اند. آنها اعتقاد داشتند که باید گفت‌وگو کرد تا قضاوت‌های منفی درباره دانشجویان خارجی را از بین ببریم. در مجموع نتیجه گفت‌وگوهای رانندگان تاکسی و این دانشجویان به

سه نتیجه زیر ختم می‌شود: (۱) کتمان و تغییر واقعیت‌ها، (۲) پنهان کردن خود و هویت شخصی‌شان، (۳) هویت‌یابی و اثبات هویت خود.

نمونه‌های بعدی که درباره تجربه رفتار با فروشندگان و سایر مردم در محیط‌های دیگر بود، به دو نمونه از تجربه‌های دانشجویان اشاره می‌شود:

نمونه اول (دانشجوی خانم - ترک - کارشناسی ارشد): «اوایل، برای من مهم نبود از کجا خرید کنم. اما بعداً دوست نداشتم به هر مغازه‌ای بروم. وقتی برای خرید می‌رفتم، از لهجه و لباس من معلوم بود که من خارجی‌ام. از من سؤال می‌پرسیدند. من هم سعی می‌کردم جواب ندهم. اما آنها اصرار داشتند. نمی‌دونم چرا انقدر از آدم خواستگاری می‌کنند. اینها برایشان مهم نبود من کی هستم. فقط می‌خواستند برای پاسپورت خارجی با یک خارجی ازدواج کنند. من دوست نداشتم این‌طور با من رفتار کنند».

نمونه دوم (پاکستانی - آقا - کارشناسی ارشد): «من و خانمم به خاطر بچه، مجبور بودیم خرید کنیم. وقتی به بازار می‌رفتیم، لباس‌های خودمان را نمی‌پوشیدیم، مثل ایرانی‌ها لباس می‌پوشیدیم. اما ما لهجه داشتیم و ایرانی‌ها می‌فهمیدند که ما خارجی هستیم. من می‌گفتم مال بوشهر یا سیستان و بلوچستان هستیم. اما آنها می‌فهمیدند. بعضی وقت‌ها وسایل را به ما گران‌تر می‌دادند. خب، چرا؟ من نفهمیدم. ما مسلمان هستیم. چرا باید من پول بیشتر بدهم؟ من خیلی ناراحت شدم. البته من می‌دانم که در بعضی از کشورها هم با خارجی‌ها این کار رو می‌کنند. اما من فکر می‌کردم ایران این‌طور نباشد و کمتر این کار را بکنند».

در مورد اول که تجربه یک خانم ترک در مورد خرید و ارتباط با مردم در جامعه بود، از برخوردهای تکرارشونده زیادی در محیط اجتماعی ایران حکایت دارد که این مسئله و کد مربوط به ارتباط با مردم عادی در مورد سایر خانم‌های ترک دیگر نیز مصداق داشت. از مجموع سه خانم ترکی که در مصاحبه شرکت داشته‌اند، هر سه به موارد این‌چنینی در محیط‌های دانشگاه، جامعه، بازار یا تاکسی اشاره کرده‌اند.

۴-۲-۱-۲ تبعیض

تبعیض در حوزه دانشجویان خارجی می‌تواند زمینه‌های متفاوتی داشته باشد. گاه به دلیل سوء تفاهم‌های ناشی از عدم شناخت مناسبت‌های جامعه مقصد، افراد دچار درک نادرست از پدیده‌ها شده و چنین برداشت می‌کنند که مورد تبعیض قرار گرفته‌اند و گاهی نیز به دلیل پیشینه‌های اجتماعی فرهنگی کشورها و فرهنگ‌های مختلف این مسئله جدی بوده و تأثیرات زیادی در ارتباطات و تعاملات افراد با فرهنگ‌های مختلف دارد. دانشجویان خارجی در جامعه مقصد می‌توانند به دلیل قومیت و فرهنگشان هدف کلیشه‌های منفی قرار بگیرند که گاه می‌تواند افراطی هم باشد که عموماً نتیجه آن دل‌تنگی و انزوا و حتی احساس تنفر و تجربه سایر تجربه‌های روانی احساسی از افراد و جامعه مقصد است (بریسلین^۱، ۱۹۹۰ و پدرسن^۲، ۱۹۹۱). مسئله تبعیض که رابطه تنگاتنگی با افراد غیرخودی دارد، نیز همواره مورد بحث بوده است (ونلی^۳، ۲۰۱۰). پویرازلی و لوپز^۴ (۲۰۰۷) با انجام تحقیقی در مورد دانشجویان خارجی در آمریکا نیز به این نتیجه رسیدند که این دانشجویان احساس تبعیض بیشتری را نسبت به دانشجویان خارجی درک کرده‌اند. لی و رایس^۵ (۲۰۰۷) نیز از چگونگی درک تبعیض دانشجویان بین‌الملل در آمریکا داشته‌اند و پاره‌ای مشکلات آنها را شامل ادراک بی‌عدالتی، فقدان مهمان‌نوازی، عدم تحمل فرهنگی و مواجهه مستقیم در امور روزمره عنوان کرده‌اند.

در این تحقیق نیز تبعیض از جمله مواردی است که در تمامی مصاحبه‌ها به آن اشاره شده است. تعداد ۳۸ کد در ارتباط با این موضوع ثبت شده است که به میزان ۳۱ درصد از محور مسائل هویت اجتماعی ۶۶/۷ درصد کل محورهای بررسی شده را شامل می‌شود. نکته حائز اهمیت در مورد تبعیض این است که علی‌رغم اینکه از نظر کد گذاری، در زیر مجموعه‌های مسائل هویت اجتماعی تعداد کمتری نسبت به ارتباط با مردم عادی داشت و در درجه دوم قرار گرفته است، اما بار روانی و عمق بیشتری را در مصاحبه‌ها دربرداشتند. افراد تجربه کننده گاه در مورد مسائل ارتباط با مردم عادی، مطالبی را با شوخی و تعریف خاطره‌ها و یا بازگو

¹ Brislin, R. W.

² Pedersen, P. B.

³ Wenli, Y.

⁴ Poyrazli, S., & Lopez, M. D.

⁵ Lee, J. J., & Rice, C.

کردن ترفندهایی برای فرار از موقعیت مطرح می‌کرد که یادآوری‌شان خالی از لطف نبود و گاه به علت توانایی غلبه بر شرایط وقت، احساس خوشایندی به آنها می‌داد. اما در مورد مسئله تبعیض، مطالبی که عنوان می‌شدند، با عمق و ناراحتی تأثیرگذاری زیادی همراه بود. دانشجویان تبعیض را در سایر محورهای دیگر مانند مسائل فرهنگی، آموزشی، اداری و عاطفی تجربه کرده بودند. به اعتقاد این تجربه‌گران، این مسائل گاه تمامی شرایط عاطفی و روانی افراد را تحت تأثیر قرار می‌داد و قابل جبران نبوده است. نمودار زیر مسئله تبعیض را در سایر محورها و ارتباطشان را باهم نشان می‌دهد. زمینه‌های عنوان‌شده توسط مشارکان این تحقیق در مورد تبعیض، مواردی مانند تفکرات ناسیونالیستی، نژادپرستی، برتری‌های قومیتی، پیشینه‌های تاریخی و مذهبی، رفتارهای استادان و محیط‌های اداری بوده است.

نمونه اول (دانشجوی پاکستانی - آقا - دکتری): «بخشید که اینو میگم، ایرانی‌ها

ناسیونالیست هستند. بعضی از ما دانشجویان خارجی مجبور هستیم که به ایرانی بیاییم. اما بعضی از ما از دانشگاه‌های اروپا یا آمریکا پذیرش داریم ولی به خاطر علاقه‌مون به ایران و شیعه به ایران می‌آییم. من از دو دانشگاه در آلمان در دوره دکتری بورس کامل داشتم. اما ایران را انتخاب کردم. چون ایران را دوست دارم. اما الآن فهمیدم که حتی اگر یکی از ما جایزه نوبل هم داشته باشه، مردم قبولش ندارند و می‌گویند پاکستانی هست. مردم ایران پاکستان رو نمی‌شناسند، برای همین ما را قضاوت می‌کنند. من خیلی وقت‌ها تصمیم گرفتم به کشورم برگردم اما چون هدف بزرگ برای تحصیل دارم، ماندم».

نمونه دوم (دانشجوی ترک - خانم - کارشناسی ارشد): «مردم ایران خارجی‌ها رو

دوست دارند. اما خیلی نژادپرست هستند. وقتی با آنها صحبت می‌کنم خیلی به کشورشان حساس هستند. اما بعضی‌ها هم نه. این‌طور نیستند و مردم کشور من را دوست دارند. وقتی درباره تاریخ ایران حرف می‌زنیم همه از تاریخ قدیم ایران حرف می‌زنند و احساس می‌کنند این خیلی مهم است. خب، ما هم تاریخ داریم، ما هم کشورمان را دوست داریم. اما اینها می‌گویند ایرانی‌ها از همه بهتر هستند».

نمونه سوم (دانشجوی عراقی - آقا - دکتری): «ایرانی‌ها از ما خوششان نمیاد. این به خاطر جنگ ایران و عراق هست. جنگ تمام شده. مردم کشور من این جنگ را فراموش کردند. چون بعد از اون، خیلی مشکلات دیگه داشتیم. اما ایرانی‌ها هنوز فراموش نکردند. آلاں چند وقتی هست جوان‌های عراق هم دارند درباره جنگ سی سال پیش حرف می‌زنند. برای همین وقتی به ایران می‌آیند، می‌فهمند که ایرانی‌ها از ما خوششان نمیاد. اینها برای عرب و عجم خیلی حرف می‌زنند».

مواردی از این دست، در بسیاری از گفت‌وگوهای دانشجویان ذکر شده است. تبعیض و یا احساس تبعیض به دلیل پیشینه‌های ذهنی و تاریخی باعث احساس دل‌تنگی و انزوا و در نتیجه ضعف در عملکردهای دانشجویان در زمینه‌های مختلف می‌شود.

۴-۲-۱-۳ مسائل مالی و اقتصادی

زیرمجموعه سوم از مسائل هویت اجتماعی، مسائل مالی دانشجویان خارجی بوده است که ۱۵ درصد این محور و ۳۹/۴ درصد کل هویت اجتماعی آموزشی را دربردارد. شاه و دیگران^۱ (۲۰۱۹)، باکلاشوا و کازاکوف^۲ (۲۰۱۶)، باند و دیگران^۳ (۲۰۱۶) تحقیقاتی را درباره چالش‌های اقتصادی دانشجویان خارجی انجام داده‌اند. عمده این مسائل اقتصادی شامل مسائل تهیه مسکن و پرداخت شهریه دانشجویان خارجی بوده است. شرکت کنندگان در این تحقیق عمدتاً ساکن خوابگاه‌های دانشگاه‌ها بوده و با مسئله مالی برای پرداخت هزینه‌های اقامتی مواجه نبوده‌اند. این دانشجویان اکثراً دانشجویان بورسیه بودند و بسته به نوع بورس‌شان، یعنی بورسیه کامل و یا بورسیه نوع دوم که فقط هزینه‌های تحصیلی را رایگان محسوب می‌کرد، از امکانات دانشگاهی برخوردار بودند. این بورس‌های دانشگاهی برای تعدادی از دانشجویان از طرف کشور خودشان و یا ایران به آنها اختصاص داده شده بود. بنابراین دانشجویانی که کمک‌هزینه‌های تحصیلی را متناسب با بورسیه خود دریافت می‌کردند، مشکلات مالی کمتری داشتند. تعدادی از این دانشجویان نیز دانشجویان آزاد بودند و تمامی هزینه‌های تحصیلی بر عهده خودشان بود.

¹ Shah & all.

² Baklashova, T., & Kazakov, A.

³ Bound, J. & all.

دانشجویانی که به صورت آزاد و بدون استفاده از بورس تحصیل می کنند، عمدتاً از نظر اقتصادی از دانشجویان برخوردار هستند و مسائل مالی کمتری داشتند. اما تعدادی از دانشجویان بورسیه با مسائل مالی جدی در ایران مواجه بودند. نوسانات اقتصادی سال های اخیر ایران زندگی آنها را تحت تأثیر قرار داده و با چالش های مالی مواجه شده بودند:

نمونه اول (دانشجوی پاکستانی - آقا - دکتری): «وقتی من به ایران اومدم، قیمت ها خوب بودند. اما یک دفعه خیلی گرون شد. من و خانمم یک خونه کرایه کردیم. اما کرایه خونه خیلی گرون شد. من چهار سال پیش به ایران اومدم. اون موقع خوب بود. الآن مجبور شدم به منطقه های دور از دانشگاه برم. زندگی هم خیلی گرون شده. من خیلی تعجب کردم».

نمونه دوم (پاکستانی - خانم - کارشناسی ارشد): «من و همسرم در کشورمون کار می کردیم. پس انداز داشتیم. وقتی به ایران اومدیم دیگه نمی تونستیم کار کنیم. چون باید درس می خوندیم و در ایران دانشجو اجازه کار نداره. زندگی خیلی گرون هست. من و همسرم می تونیم چیزی نخریم. اما برای بچه مون باید بخریم. اما همه چیز خیلی گرون هست. ایران از کشورم ارزونتر هست. اما چون ما کار نمی کنیم، هزینه ها برامون بالاست. قبلاً شوهرم با اینترنت هم کار می کرد. اما اینجا نمیشه. اینترنت بسته است. برای همین زندگی سخته. توی کشورهای دیگه وقتی بورس میدن، برای زندگی هم پول میدن. ما آلان پول نمی خواهیم، فقط می خواهیم مثل بعضی از کشورهای دیگه به ما اجازه کار نصفه روز بدن و یا حداقل اینترنت مخصوص بدن که بتونیم کار کنیم».

دانشجویانی که مسائل مالی را مطرح کرده اند، در اصل با مقایسه شرایط زندگی دانشجویان خارجی در ایران و سایر کشورها، خواهان شرایط نسبتاً برابری مانند درخواست صدور مجوز کار نیمه وقت برای دانشجویان و یا پرداخت کمک هزینه برای زندگی در ایران هستند. چالش های مسائل مالی و مشکلات اقتصادی که این دانشجویان با آن مواجه بودند باعث می شد این افراد با راه حل هایی شخصی برای مسائل خود راهکارهایی پیدا کنند. پیدا کردن واسطه هایی برای کارهای ترجمه دوزبانه، کار در رستوران ها و یا انجام کارهای کارگری ساختمانی از جمله راهکارهایی بود که این دانشجویان برای مسائل خود پیدا کرده

بودند. راهکارهایی که خالی از مسائل حاشیه‌ای و جانبی نیست و چه بسا مشکلات جدیدی را می‌تواند برای این دانشجویان و نیز ایران رقم بزند. به نمونه‌ای از این موارد اشاره می‌شود.

نمونه (دانشجوی سوری - آقا - کارشناسی ارشد): «وقتی من به ایران آمدم، پول لازم داشتم. باید کار می‌کردم. اما زبان بلد نبودم و کسی هم نمی‌شناختم. بورس من فقط برای تحصیل بود. دوستم من رو به یک رستوران در پایین شهر معرفی کرد و گفت برای شستن ظرف‌ها کارگر لازم دارند. وقتی به رستوران رفتم، صاحب اونجا من رو دید، از من خوشش اومد و گفت توی سالن کارکن. من زبان بلد نبودم. فقط گفتم باشه. اون نمی‌دونست من خارجی‌ام. یک خانم و آقای پیر سفارش زرشک‌پلو دادند و دو تا مرد جوون هم سفارش جوجه و کباب‌برگ با برنج دادند. من اسم غذاها رو نمی‌دونستم. کباب‌ها رو برای زن و مرد پیر بردم. اونا به هم نگاه کردند و گفتند ما دیگه پیر شدیم، اشتباه سفارش دادیم. بعداً که غذاها رو برای جوونها بردم، اعتراض کردند. مسئول سالن فهمید. من رو صدا کرد و وقتی فهمید خارجی‌ام و فارسی بلد نیستم، منو اخراج کرد. من نتونستم کار پیدا کنم و خیلی سخت بود.»

پیدا کردن راهکارهای شخصی مانند مسئله اشاره‌شده و مواردی مشابه، به دلیل فشار اقتصادی و مسائل آن اجتناب‌ناپذیر است و البته می‌تواند مسائل جدی‌تر و حیاتی‌تری را نیز شامل شود.

۴-۱-۲-۴-۴ تعمیم رفتارهای اجتماعی

چهارمین زیرمجموعه از محور اصلی مسائل هویت اجتماعی، تعمیم رفتارهای اجتماعی است. این مسئله به تعداد ۱۷ مورد و به میزان ۱۴ درصد از این محور و به میزان ۳۹/۳۹ درصد کل مسائل هویت آموزشی اجتماعی دانشجویان خارجی را در برمی‌گیرد. «تعمیم» نوعی انتزاع است که به واسطه آن ویژگی‌های مشترک نمونه‌های خاص، به صورت مفاهیم یا بیانی‌های همگانی فرمول‌بندی می‌شوند. تعمیم، فرض می‌کند که یک دامنه یا مجموعه‌ای از عناصر وجود دارد، همچنین فرض می‌کند که یک یا بیشتر ویژگی بین آن عناصر، مشترک است، بنابراین یک مدل مفهومی را می‌سازد. از این رو، تعمیم مبنای اساسی برای همه استدلال‌های

استنتاجی است، در این موارد برای تعیین آنکه که آیا یک تعمیم برای یک وضعیت داده شده صحیح است یا نه، از یک فرایند راستی آزمایی استفاده می شود.

دانشجویان خارجی در فضای اجتماعی فرهنگی ایران، تجربه های اولیه ای دارند که عموماً پیش زمینه های حقیقی و واقعی از آنها نداشته اند. از این رو اولین تجربه های خود را در مسائل به کل فضای اجتماعی فرهنگی ایران تعمیم می دهند. ارائه مراجع واقعی و ملموس در تأثیر گذاری تجربه های اولیه این افراد اثربخش است. دانشجویان خارجی عموماً برای آگاهی از وقایع و مطالب، به شنیده ها و تجربه های هم تیان خود و یا آنچه خود تجربه کرده اند، بسنده می کنند. احتمالاً اگر از هریک از افراد درباره مسئله ای سؤال شود، پاسخ سؤال، تعمیم مسائل پیشین خود یا دیگران است. این مطلب تداعی کننده داستان «حکایت فیل در تاریکی» مولانا از دفتر سوم است که هر فردی بازگو کننده تجربه شخصی خود است و حقیقت، مطلب دیگری است.

نمونه (دانشجوی عراقی - آقا - دکتر ا): «من توی ایران با کسی دوست نمی شم. هر وقت به کسی نزدیک شدم، از من چیزی خواست. می خواست من از عراق براش چیزی بیارم. من دوست نداشتم این کار رو بکنم. برای همین از ایرانی ها فاصله می گرفتم. توی تاکسی یا فروشگاه یا جاهای دیگه اگه ازم می پرسیدند کجایی هستی؟ یا می گفتم از جنوب ایران یا از استان لرستان یا کردستان هستم. این هم آسون نبود! چون بعضی وقت ها ازم درباره شهرهای این استان ها می پرسیدند. یا خودشون از اینجاها بودند و می خواستند دنبال آشنایی یا ارتباطات من درباره اینجاها بگردند و من اینجاها رو بلد نبودم و مجبور بودم بگم از روستاهای اطراف هستم. در حالیکه من در کشورم از پایتخت کشورم هستم و در محیط بزرگ زندگی کردم. برای همین همیشه از ایرانی ها فاصله گرفتم. اونها همیشه میخوان از من کلاه برداری کنند».

نمونه (دانشجوی لبنانی: دکتر ا): «من مشکلات زیادی توی دانشگاه داشتم. اونجا کسی به من کمک نکرد. استادها خوب بودند یا حداقل فقط درس می دادند. برای اینکه من قبلاً می خواستم برم آمریکا درس بخونم، انگلیسی خیلی خوب داشتم و برای ارتباط با استادها و درسها مشکل نداشتم. من به ایران اومدم، چون من و خانواده ام شیعه و مسلمان هستیم. اما

دانشگاه ما دانشجویهای خارجی رو مثل بانک می‌بینه. براشون مهم نیست که دانشجویهای خارجی خوب درس بخونند. اونها را قبول می‌کنند و فقط کافی هست نمره قبولی بگیرند. بیشتر دانشجویها هم راضی هستند. اما این خوب نیست و برای ایران هم خوب نیست که دانشگاه‌ها این کار رو می‌کنند. به نظر من بیشتر دانشگاه‌های ایران فاسد هستند. فقط با پول کار می‌کنند.

نمونه (دانشجوی سوری - آقا - کارشناسی ارشد): «درواقع دانشجویان در دانشگاه حق دفاع از خود را ندارند تا مشکلات خود را حل کنند و اصلاً کسی نیست که ما بتونیم به او شکایت کنیم و مشکلات ما را حل کنیم. برخورد بعضی از اساتید با دانشجویان بسیار بد است و باعث می‌شود که دانشجویها به بیماری‌های روانی و جسمی دچار شوند! مدیران و حرص آنها و روحیه افتضاح، مدیران اینجا در این دانشگاه به دانشجویان اهمیت نمی‌دهند و به آنها توجهی نمی‌کنند و به جای حل مشکلات دانشجوی، مشکلات برایش ایجاد می‌کنند این مدیران واقعاً به دنبال قدرت، شهرت و پول هستند و وقتی پول را می‌بینند، بزرگ‌ترین مشکل را حل می‌کنند. خیلی از دانشجویان از آمدن به اینجا پشیمان هستند و می‌خواهند برگردند.

موارد ذکر شده که شامل مطالبی است که می‌تواند امنیت روحی و روانی دانشجوی خارجی و یا هر دانشجوی دیگری را خدشه دار کند. تجربه‌های شخصی و یا احتمالاً گروهی از این افراد باعث نگرشی این چنینی نسبت به فضاهای اداری، اجتماعی و فرهنگی ایرانیان شده است. در کنار مطالب ذکر شده تعدادی از افراد مصاحبه‌شونده نیز فضاهای بسیار مطلوب و رضایت بخشی را تجربه کرده‌اند و به همین دلیل نسبت به سایر هم‌تایان خود احساس برتری می‌کردند.

نتیجه‌گیری

دانشگاه‌های ایران در مسیر بین‌المللی شدن، ناگزیر از پذیرش دانشجویان خارجی و گسترش صنعت دانشجویان خارجی هستند. اما چالش‌های ذکر شده دانشجویان خارجی در زمینه هویت اجتماعی، مسائل متعددی مانند ارتباط با مردم عادی، تبعیض، مسائل اقتصادی و تعمیم رفتارهای اجتماعی را دربردارد. تأثیرگذاری عمیق این مسائل در زندگی دانشجویان باعث

نارضایتی آنها از شرایط موجود و در نتیجه هویت‌یابی آنها شده است. این پژوهش هویت اجتماعی دانشجویان خارجی را از دیدگاه پنج ملیت سوری، پاکستانی، عراقی، ترک و لبنانی بررسی کرده است. از این رو این مقاله پیشنهاد می‌کند سازمان‌های متولی دانشجویان خارجی در ایران، با تجدیدنظر در سیاست‌های جذب دانشجویان خارجی، بر این امر مهم نظارت اجرایی و راهبردی مؤثرتری داشته باشند. از این رو پیشنهاد می‌شود به دلیل اهمیت توجه به «هویت دانشجویان خارجی»، پژوهش‌های آتی این مساله را از ابعاد دیگر نیز بررسی کند.



منابع

- فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوب؛ زمانی منش، حامد. (۱۴۰۱). «بررسی موانع پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۲: ۶۵-۸۰.
- پوردهاقانی، علی قاسم؛ لیاقت دار، محمدجواد؛ جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۰). «تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن» تحقیقات فرهنگی سال چهارم زمستان ۱۳۹۰ شماره ۴ (پیاپی ۱۶).
- نورشاهی، نسرین. (۱۳۹۱). «ارزیابی دوره‌های دکتری مشترک با دانشگاه‌های خارجی و ارائه راهکارهای تقویت آن». تهران. مؤسسه پژوهش و برنامه آموزش عالی.
- خراسانی، اباصلت؛ زمانی منش، حامد. (۱۳۹۱). «راهبردهای مؤثر در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران». فصلنامه راهبردهای آموزش. دوره ۵، شماره ۳: ۱۸۳-۱۸۹.
- یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ تیموری، میترا. (۱۳۹۵). «وضعیت زندگی تحصیلی دانشجویان خارجی دانشگاه‌های دولتی ایران در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲». آموزش عالی ایران، ۲۶(۷)، ۷۱-۱۱۱.
- آزاد ارمکی، تقی، و وکیلی، عارف. (۱۳۹۲). «مطالعه جامعه‌شناختی تعریف مفهوم هویت ملی میان اندیشمندان ایرانی». مطالعات توسعه اجتماعی - فرهنگی، دوره دوم، شماره یک، ۳۳-۹.
- بسنج، دانیال، و شوییری، لیلا. (۱۳۹۰). «رویکردی تاریخی / زبان-جامعه‌شناختی به مسئله هویت در سیر تکاملی علم آموزش زبان در نیم‌قرن اخیر». نقد زبان و ادبیات خارجی، ۴(۷)، ۳۳-۴۵.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۱). جهانی‌شدن، فرهنگ، هویت، تهران: نشر نی.
- عبداللهی، محمد. (۱۳۷۴). «هویت جمعی: دینامسیم و مکانسیم تحول جمعی در ایران، نامه انجمن جامعه‌شناسی ایران»، دفتر اول، ص ۶۳-۸۰.
- همتی، رضا؛ محمدی، محمدامین. (۱۴۰۰). «تحلیلی بر کیفیت زندگی دانشگاهی دانشجویان خارجی دانشگاه اصفهان». پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر (علمی-پژوهشی). ۱۰(۱۹). ۱۱۷-۱۴۵.
- آوتویت، ویلیام، باتامور، تام. (۱۳۹۲). «فرهنگ علوم اجتماعی قرن بیستم». ترجمه حسن چاوشیان؛ ویراستار محمدمنصور هاشمی، تهران، نشر نی.
- دوران، بهزاد؛ محسنی، منوچهر. (۱۳۸۲). «هویت؛ رویکردها و نظریه‌ها، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. ویژه‌نامه هویت» دانشگاه فردوسی مشهد. ج ۴، شماره اول. بهار و تابستان ۸۲.

- ملکی مارشک، فهیمه؛ قوام، ابوالقاسم و زنجانی زاده، هما. (۲۰۲۱). «بررسی «من» و «من اجتماعی» در هویت زنان بخش پهلوانی شاهنامه فردوسی». زن در فرهنگ و هنر. ۱۳(۴). ۵۸۵-۶۰۱.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۶). «جامعه‌شناسی». ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر نی.
- طلایی، مرتضی، شاه طالبی، بدری، رشید پور، علی، شریفی، سعید. (۱۳۹۳). «درآمدی بر مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی». معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).
- جنکینز ریچارد، (۱۳۸۱). «هویت اجتماعی». (ترجمه تورج یاراحمدی) تهران: شیرازه.
- داوری اردکانی، ن.، محمودی، ط.، و نواب، س. (۱۳۹۲). «آموزش زبان فارسی، فرصتی مغتنم برای گسترش فرهنگ ایرانی»، فصلنامه مطالعات ملی، ۱۴ (۵۳)، ۱۴۳-۱۶۰.
- غیاثیان، م.، سراج، ف.، و بحرینی، م. (۱۳۹۵). «تحلیل محتوی کتاب درسی زبان انگلیسی پایه نهم بر اساس فرهنگ و هویت ایرانی - اسلامی. مطالعات برنامه درسی». ۱۱ (۴۳)، ۱۲۵-۱۴۴.
- میهمی، ح.، اسفندیاری، ر.، و حسینی، ف. (۱۳۹۸). «نقش تعامل آموزشی، رشته‌ای، حرفه‌ای، جهانی، محلی و اجتماعی-فرهنگی میان متخصصان آموزش زبان و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در رشد هویت آنها: رویکرد روایت شناسی تعاملی». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۸ (۱)، ۲۰۱-۲۲۶.
- مهدی نژاد، ع.، کامیابی گل، ع.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۰). «بررسی جایگاه مؤلفه‌های هویت ایرانی - اسلامی در کتاب‌های زبان فارسی به فارسی آموزان مرکز بین‌المللی جامعه‌المصطفی قم». در اولین کنفرانس علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم انسانی. مازندران: موسسه آموزش عالی ادیب مازندران.
- Baklashova, T., & Kazakov, A. (2016). Challenges of international students' adjustment to a higher education institution. The International Journal of Environmental and Science Education, 11(8), 1821-1832.
- Benson, P. and Nunan, D. (eds) (2005) Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). Multilingualism: A critical perspective. London & New York: Continuum.
- Block, D. (2003). The social turn in second language acquisition. Edinburgh: Edinburgh University
- Block, D. (2007). Second Language Identities. London & New York: Continuum1. Brothers.

- Bound, J., Braga, B., Khanna, G., & Turner, S. (2016). A passage to America: University funding and international students (No. w22981). National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. (1977) 'The economics of linguistic exchanges', *Social Science Information*, 16 (6), 645–668.
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. Thousand Oaks: Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Clarke, M. (2008). Language teacher identities: Co-constructing discourse and community. *Multilingual Matters*.
- Davis, K. A., & SKILTON SYLVESTER, E. L. L. E. N. (2004). Looking back, taking stock, moving forward: Investigating gender in TESOL. *Tesol Quarterly*, 38(3), 381-404.
- Day, E. M. (2002). *Identity and the young English language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Erikson, E. H., (1968), *Identity: Youth and Crisis*, London: Faber and Faber, New York: Norton.
- Hall, J. K. (2002) *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In *Bilingualism: A social approach* (pp. 1-22). London: Palgrave Macmillan UK.
- Higgins, C. (2009). English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ibrahim, A. E. K. M. (1999). Becoming black: Rap and hip hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL quarterly*, 33(3), 349-369.
- Kanno, Y. (2003) *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities: Japanese Returnees Betwixt Two Worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, B. W. (2008). "Being gay guy, that is the advantage": queer Korean language learning and identity construction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(3-4), 230-252.
- Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL quarterly*, 40(3), 471-493.

- Kubota, R., & Lin, A. (2009). Race, culture, and identities in second language education. *Race, culture and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, 1-23.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher education*, 53(3), 381-409.
- Lin, A. M. (Ed.). (2013). *Problematizing identity: Everyday struggles in language, culture, and education*. Routledge.
- Miller, J. (2003) *Audible Differences: ESL and Social Identity in Schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Multilingual Matters.
- Nelson, C. D. (2008). *Sexual identities in English language education: Classroom conversations*. Routledge.
- Ng, N. W., Haslam, S. A., Haslam, C., & Cruwys, T. (2018). “How can you make friends if you don't know who you are?” A qualitative examination of international students' experience informed by the Social Identity Model of Identity Change. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 28(3), 169-187.
- Norton (Pierce), B. (1995) ‘Social identity, investment, and language learning’, *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9–31.
- Norton, B, Gao. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Chinese Students: Perspectives on Their Social, Cognitive, and Linguistic Investment in English Medium Interaction*, 18(1), 109-120.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity, and Educational Change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New directions in research*. Harlow, UK: Longman Pearson Education, 159-171.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 73-94). Routledge.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *Tesol Quarterly*, 38(3), 504-514.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446.
<https://doi.org/10.1017/s0261444811000309>
- Omoniyi, T., & White, G. (2008). The Sociolinguistics of Identity. *The Modern Language Journal* 92, 645-647.

- Oduwaye, O., Kiraz, A., & Sorakin, Y. (2023). A Trend Analysis of the Challenges of International Students Over 21 Years. *SAGE Open*, 13(4), 21582440231210387.
- Omoniyi, T. (2004) *The Sociolinguistics of Borderlands: Two Nations, One Community*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Pavlenko, A. (2002) 'Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use', in V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 277–302.
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I. and Teutsch-Dwyer, M. (eds) (2001) *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. New York: Mouton De Gruyter.
- Pedersen, P. B. (1991). *Counseling International Students*. *Counseling Psychologist*, 19, 10-58.
- Potowski, K. (2007). Language and identity in a dual immersion school (Vol. 63). *Multilingual Matters*.
- Poyrazli, S., & Lopez, M. D. (2007). An exploratory study of perceived discrimination and homesickness: A comparison of international students and American students. *The Journal of Psychology*, 141(3), 263–280.
- Samouei R.; Zamani, A.R.; Loghmani, A.; Naseri, H. & Tavakoli M., (2013). "International students of Isfahan University of medical sciences: A survey about their needs and difficulties". *Materia socio-medica*, No. 25(2), Pp: 118-20.
- Schechter, S. R. and Bayley, R. (2002) *Language as Cultural Practice: Mexicanos en el Norte*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Shah, A. A., Lopes, A., & Kareem, L. (2019). Challenges faced by international students at Kwantlen Polytechnic University. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 111–135.
- Tsui, A. B., & Tollefson, J. W. (Eds.). (2017). *Language policy, culture, and identity in Asian contexts*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Weedon, C. (1987) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Writings of Peirce. New York: Dover Books.
- Wenli, Y., (2010). Investigating International Student Perceptions of Adjustment through Q Methodology. *Intercultural Communication Studies XIX*: 2.