



Intercultural Exchanges in Internationalization of University; Study-Abroad Doctoral Students' Lived Experiences in Iran

Zahra Niknam¹

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: May. 05, 2019

Extended Abstract

The present article describes and interprets the experiences of study-abroad doctoral students studying in Iran. The theoretical backgrounds behind the issue relate to "academic exchanges" and "doctoral studies" as important subdivisions of internationalization of higher education. Academic exchanges are not merely epistemic, but mainly cultural and social. Doctoral studies are also a relatively new field of study in higher education, which has grown dramatically with the massification of higher education in recent years. In order to understand the doctoral students' lived experiences, ethnography as methodology and research method has been used. The informants included eleven PhD students in both gender, from Afghanistan, Lebanon and India in different disciplines and universities who studied in Iran in 2018. MC Alpine and Norton (2012) conceptual schema has been used to understand the overall student experiences as a heuristic, and integrative framework of nested contexts. Students' lived experiences with the consideration of societal/supra-societal, institutional and departmental/disciplinary contexts are studied. The framework allows recognizing the layers and complexities of study-abroad doctoral students' experiences and integrating factors that influencing the outcomes across the contexts. The research findings were categorized in nine categories and they were described and interpreted subsequently. Finally, suggestions for future research and action are presented.

Keywords: internationalization of universities, doctoral studies, study-abroad students' experiences in Iran, higher education in Iran

1. Assistant Professor of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

✉ niknam@khu.ac.ir



INTRODUCTION

In recent years, the number of foreign students studying in Iran, especially PhD students, has been growing. The presence of these students is in line with the internationalization policies of higher education in Iran. Academic exchanges have significant political, economic, social, and cultural dimensions in communication between countries, governments and institutions. Academic exchanges are considered a policy in internationalization of higher education.

This paper deals with the experiences of study-abroad doctoral students, their academic lives and social relations in Iran. Mc Alpine and Norton's (2006) schema, as a heuristic and integrative conceptual framework, is used to map the contexts in which students' experiences are emerging. This framework consists of three nested contexts: a. departmental/disciplinary, b. Institutional and c. Social and international contexts.

PURPOSE

The purpose of this study is to explore and describe the lived experiences of study-abroad students, enrolled doctoral programs at Iranian universities in order to understand how they lived and studied in Iran.

METHODOLOGY

Ethnography (Spradley & McCurdy, 2007) was used as a research method. The data was gathered from eleven PhD students, in both genders who studied in Iran in 2018. Informants were from Afghanistan, Lebanon and India in different disciplines and universities. As a university teacher I have been dealing with foreign students at Kharazmi University. Snowball techniques were used for access to other samples of the research. Data was gathered by participant observations, focus group and semi-structured interviews, telegram chats and voice messages. Data analysis was done by thick description and interpretation of students' lived experiences.

RESULT

Nine main categories were identified in our informants' talks. These categories are summarized as follows: 1. "Iranians get friends with others quickly", 2. Iranians complain as follows: "we have been denied our rights because of you!" 3. Students confusion and inadequate administrative bureaucracy, 4. "Familiarize us about Iran!" foreign students' demands 5. Lack of certain amenities needed by these students, 6. Disrespect / discrimination and unfair treatments, toward foreign

students 7. “Why choosing Iran? Couldn’t you find a better place? ”, Iranian asks these students, 8. Too much content orientation in education and lack of supervision on professors in their classes 9. Inappropriate educational and organizational rules in universities.

CONCLUSION

In this research, the first category, “Iranians get friends with others quickly”, shows the students’ experiences in their interactions with classmates, professors, other departments members and ordinary people. The hospitality and the openness of Iranians towards the “other” make foreign students stay in Iran and have somewhat enjoyable experiences. This is in contrast to researches that have been done in developed countries (Gibbs et al., 2015 and Vakila et al., 2014), about international students’ isolation, marginalization and social exclusion. Foreign students of this study have had a lot of opportunity to work collaboratively with college students and pleasant conversations with ordinary people. This cultural feature of Iran has made up for part of the difficulties of learning Persian language for the students and deficiencies and institutional weaknesses in Iran's higher education.

According to categories No. 2 and 3, somewhat 5, our people feel wonder when faced with an international doctoral student. Why “a foreign doctoral student in Iran” is so strange for many of our people? The response is in the relationship between the “Iranians” and “foreigners” and “science”. In the collective mindset of Iranians, this belief prevails, that “science” equals with the objective and instrumental aspects, and not with subjective and epistemic dimensions of science. This attitude has a historical background in the establishment of the “Dar al-Fonoun” (house of technic) and not the “Daralmäarefat” (house of knowledge) in 19 century. Some scholars have addressed the issue with topics such as traditional perception of science in Iran or Iranian scientific world view (Vahdat, 2006, Mansouri, 2007, Niknam et al., 2012). They discussed the obstacles to institutionalization of science in Iran.

So one can understand the reason why people ask “Why choosing Iran? Couldn’t you find a better place?” Some people in Iran think we have received science always from the “others” from abroad and whenever the relationship between Iran and the “other” become reversed, people feel wonder.

My research Findings reveals Afghan students had friendship and acceptance in



Iranian Cultural Research

Abstract



our country. Nevertheless, it must be emphasized that the establishment of a complete bond between Afghan identity and nationality leads to the heightening of stereotypes that can be seen in discrimination and disrespect that some of these students have experienced or have observed against their fellow countrymen.

In other identified categories of the research, institutional culture of the university and educational policy of higher education and national culture of Iran was not completely matched.

NOVELTY

This study has revealed certain aspects of the international students' experiences while they undertake their doctoral program in different disciplines in Iran. In sum, it can be said that international students have certain positive and negative experiences in all three departmental/disciplinary, institutional and societal/international contexts in Iran.

Values, norms and interests in these three contexts are in some degree discrepant with each other. So international students feel confusion and as a result the situation leads to difficulties and displeasure for the international students in Iran.

Despite the fact that the experiences of these students did not seem to be negative in general, it does not seem that these students were able to completely establish intercultural dialogue and integrate with Iranian culture in their experiences. So, these students will not be cultural ambassadors for the future relations between Iran and their home countries.

Our higher education should pay more attention to the cultural and social dimensions of higher education in addition to the epistemological and cognitive aspects of internationalization.

BIBLIOGRAPHY

- Akli, M. (2012). The Role of study-abroad students in cultural diplomacy: Toward an international education as soft action. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 2(1), 32_48.
- Asghari, F. (2017). *Darāmadi bar siyāsathā-ye beynolmelalisāzi-ye āmuzeš-e āli dar Irān* [An introduction to internationalization of higher education in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Duke, D. C. & Denicolo, P. M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9). doi: 10.1093/femsle/fnx090
- Fathi Vajargah, K., & Khoshnoudifar, M. (2009). *Āmuzeš-e az rāh-e dur va beynolmelalisāzi dar āmuzeš-e āli* [Distance teaching and internationalization of curriculum in higher education]. Tehran, Iran: Ayyž.
- Fathi Vajargah, K., Zare, A., & Yamani Doozi Sorkhabi, M. (2014). Barrasi-ye mavāne'-e beynolmelali-ye barnāme-ye darsi-ye dānešgāhhā va moa'sesāt-e āmuzeš-e āli az did-e a'zā-ye heyāt-e elmi [Obstacles of internationalization of university and higher education institutes curriculum from the viewpoint of faculty members, *Research and planning in higher education*, 15(4), 63-82.
- Fazeli, N. (2008). *Dānešgāh va farhang* [University and culture]. Tehran, Iran: Sāles.
- Fazeli, N. (2011). *Mardomnegāri-ye safar* [Travel ethnographies]. Tehran, Iran: Ārāsteh.
- Fazeli, N. (2013). *Pošt-e daryāhā šahrist; ravešhā va kārbordhā-ye mardomnegāri-ye šahri* [There is a city behind seas: Application of urban ethnographies]. Tehran, Iran: Tisa.
- Gardner, S. K., & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-77. doi: 10.28945/1561
- Gibbs, K.D., McGready, J., Griffin, K. (2015). Career development among American biomedical postdocs. *CBE-Life Sci Educ*, 14(44). doi: 10.1187/cbe.15-03-0075
- John, T., & Denicolo, P. M. (2013). Doctoral education: A review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews*, (1), 41-49. doi: 10.1007/s40362-013-0011-x
- Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, (52), 17-28. doi: 10.1080/14703297.2014.981839
- Kezar, A. (1999). *Higher education trends (1997-1999): Graduate and professional education*. Washington, DC: Office of Educational Development and Improvement.
- Khorasani, A.; & Zamani manesh, H. (2012). Rāhbordhā-ye moa'ser dar beynolmelali šodan-e dānešgāhhā va āmuzeš-e āli [Effective strategies on internationalization of universities and higher education]. *Journal of Rāhbordhā-ye Āmuzeš*. 5(3), 183-189.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Khorsandi Taskuh, A. (2016). *Āmuzeš-e āli-ye beynolmelali, esterātežihā va šarāyet-e emkān* [International higher education, strategies and possibilities]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Knight, J. (2016). *Beynolmelalisāzi-ye āmuzeš-e āli: Mafāhim, ruykardhā va siyāsathā* [Internationalization of higher education: Concepts, approaches and policies] (L. Falāhati, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Lee, K., & Krause, K. (2015). Transforming the learning experience to engage students, In *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, 199-212. doi: 10.1108/s1479-3628(2011)0000006020
- Majidpur, M., & Namdariyan, L. (2015). Šenāsāyy-e mavāne'-e ejrā-ye asnād-e siyāsāt-e elm va Fanāvāri-ye kešvar [Identifying executive barriers of science and technology policy documents]. *Innovation Management*, 4(4), 31-60.
- Mansuri, R. (2007). *Mafhum-e sonnati-ye elm va avāqeb-e ān* [Traditional concept of science and its consequences]. Retrieved from <http://physics.sharif.edu>
- McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. doi: 10.1080/07294360500453012
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development, *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109. doi: 10.1108/1759751X201100007
- Molaei, H. (2018). Investigating the most important factors affecting the socio-cultural adaptation of international students in Iran: A case study of international students at the University of Tehran. *Journal of Iran Cultural Research*, 11(3), 131-159. doi: 10.22631/jicr.2018.1992.2556
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience: Universities into the 21st century*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Naderi, A., Bayat, R. (2016). Study overseas: Ethnography about ambivalence among Iranian students in Germany. *Journal of Iran Cultural Research*, 9(2), 1-28. doi: 10.22035/ijcr.2016.305
- Niknam, Z., Mehrmohammadi, M., & Fazeli, N. (2012). Jahānbini-ye elmi dāneš āmuzān va naqš-e ān dar yādgiri-ye olum-e tajrobi [Scientific ideology of students and its role on learning empirical sciences]. *Iranian Curriculum Studies Journal*, 26, 55-84.
- Rahmani, J. (2018). Motāleāt-e dānešgāh dar hesār-e elm šenāsi-ye falsafi va siyāsatzozāri-ye elm [University studies surrounded by philosophical sciences and politics of science], Retrieved from www.rabnews.ir
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136-148. doi: 10.1037/a0015912

- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 359-378. doi: 10.1080/14767724.2012.750477
- Spradley, J.F., & Mc Curdy, D.W. (2006). *Pažuheš-e farhangi: Mardomnegāri dar javāme'-e pičide* [The cultural experience: ethnography in complex society] (B. Mohammadi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Vahdat, F. (2006). *Ruyāru'i-ye fekri-ye Irān bā moderniyat* [God and juggernaut: Iran's intellectual encounter with modernity] (M. Haqiqatkah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnuš.
- Vekkaila, J., Pyhäntö, K., Lonka, K. (2014). Engaging and disengaging doctoral experiences in the behavioural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 33–55. doi: 10.1108/IJRD-09-2013-0015
- Yeates, M. (2003). Graduate student conundrum. *University Affairs*, 38–39.



Iranian Cultural Research

Abstract



تبادلات بین‌فرهنگی در بین‌المللی‌شدن آموزش عالی؛ تجارب دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران*

زهرا نیک‌نام^۱

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۳؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۵

چکیده

هدف این مقاله توصیف و تفسیر تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران از زندگی و تحصیل است. چالش‌ها و دشواری‌هایی که دانشجویان دکتری خارجی با آن مواجه می‌شوند، می‌تواند در شکل‌گیری هویت دانشگاهی و احساس تعلق آنان به اجتماع علمی و معرفی و نیز فرهنگی که در آن تحصیل می‌کند مانع به‌وجود آورد. خاستگاه نظری پشتیبان این موضوع در مباحث مرتبط با «مبادلات دانشگاهی» و «مطالعات دوره دکتری»، به‌عنوان مباحث مهم و مرتبط با بین‌المللی‌شدن آموزش عالی است. روش تحقیق به‌شیوه مردم‌نگاری است و اطلاع‌رسان‌های این پژوهش یازده دانشجوی دکتری از کشورهای افغانستان، لبنان و هند در رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف بودند که به‌صورت گلوله برفی انتخاب شدند. طرحواره مفهومی مک‌آلپاین و نورتن (۲۰۱۲) برای فهم کلیت تجارب دانشجویان به‌کار گرفته شد. تجارب زیسته دانشجویان با مد نظر داشتن سه بافت الف) رشته‌ای/گروه آموزشی؛ ب) نهادی؛ و ج) اجتماعی/فرااجتماعی، تفسیر شد. این بافت‌های تو در تو امکان شناخت لایه‌ها و پیچیدگی‌های زندگی و تحصیل دانشجویان خارجی در ایران را فراهم آورد. یافته‌های پژوهش ذیل نه مقوله توصیف و تفسیر شد. نتایج حاکی از آن است که به‌رغم آنکه تجارب زیسته این دانشجویان از تحصیل در کشورمان در کل منفی نبوده است، اما در مجموع به‌گونه‌ای نبوده است که توانایی گفتگوی بین‌فرهنگی و تلفیق فرهنگ کشور میزبان در کلیت تجارب آنان را فراهم آورد یا آنان را در مسیری کم‌تشن و ملایم برای تکوین هویت آکادمیک‌شان هدایت کرده باشد.

کلیدواژه‌ها: بین‌المللی‌شدن، دانشگاه، مطالعات دوره دکتری، دانشجویان خارجی در ایران، آموزش عالی در ایران، تجارب دانشجویان از تحصیل در ایران

* این پژوهش با حمایت مالی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شده است.

۱. استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

niknam@khu.ac.ir ✉

۱. مقدمه

از جمله مباحث مهم در خصوص بین‌المللی‌شدن آموزش عالی، «مبادلات دانشگاهی»، مشتمل بر رفت‌وآمد محققان حوزه آموزش عالی از جمله مبادله و اعزام دانشجو، سفرهای علمی، فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی است. مبادلات دانشگاهی صرفاً امری معرفتی نیست، بلکه عمدتاً مقوله‌ای فرهنگی و اجتماعی است. برخی نویسندگان برای تبیین اهمیت این موضوع از اصطلاح «دیپلماسی فرهنگی» به‌عنوان رقیب و جایگزینی برای قدرت نظامی و دیپلماسی اقتصادی استفاده کرده‌اند که پس از دهه هشتاد میلادی و ظهور جامعه اطلاعاتی و گسترش صنعت فرهنگ مطرح شده است (فاضلی، ۱۳۸۷). به این معنا، مبادلات دانشگاهی علاوه بر ابعاد علمی و آموزشی، وجوه و ابعاد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بارزی در ارتباطات میان کشورها، دولت‌ها و نهادها دارد. مبادلات دانشگاهی مقوله‌ای است که در مباحث بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و دانشگاه مورد توجه و بررسی قرار گرفته است.

در سال‌های اخیر، مباحث نظری مرتبط با بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و دانشگاه‌ها به‌کرات و با ادبیات مختلف از سوی صاحب‌نظران داخلی (فاضلی، ۱۳۸۷؛ فتحی و اجارگاه و خشنودی‌فر، ۱۳۹۰، ۱۳۹۳؛ خورسندی، ۱۳۹۵، ۱۳۹۶؛ اصغری، ۱۳۹۶) مطرح و در کتاب‌ها و مجلات مختلف به چاپ رسیده است. در سطح سیاست‌گذاری نیز شاهد توجه به بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در کشورمان هستیم. برنامه‌های چهارم، پنجم و ششم توسعه و نیز سیاست‌های کلی علم و فناوری، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران و سند جامعه علمی کشور از جمله این اسناد بالادستی هستند که تصریح متعددی در خصوص بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در آنها می‌توان یافت (اصغری، ۱۳۹۶).

این‌گونه بحث‌ها و اقدامات، دوره دکتری را بسیار بیشتر از سایر مقاطع آموزش عالی متأثر می‌کند. پژوهش‌های تجربی انجام‌شده معطوف به این دوره در کشورمان، عمدتاً از منظر علم‌سنجی و راهبردهای معطوف به گسترش و بسط رشته‌های دانشگاهی بوده است. بررسی‌های نویسنده این مقاله حاکی از آن است که پژوهش‌هایی که تجربه زیسته دانشجویان دکتری را به‌عنوان یکی از مهمترین کنشگران این دوره، کانون تمرکز و مطالعه قرار داده باشد، تقریباً انگشت‌شمار و ناچیزند. دو اثر از نعمت‌الله فاضلی با عنوان



مردم‌نگاری سفر (۱۳۹۰) و فصل هفتم کتاب فرهنگ و دانشگاه (۱۳۸۷) با عنوان «تأثیر زندگی و تحصیل در خارج: نگرش و بینش دانشجویان ایرانی نسبت به غرب و بریتانیا»، از جمله پژوهش‌های نادری‌اند که بر اساس تجربه زیسته نویسنده در دوره دانشجویی خود در کشور انگلستان به نگارش درآمده است. این دو اثر، تصویری پرجزئیات، تحلیلی عمیق و در مجموع متنی بصیرت‌آفرین در خصوص زندگی و تحصیل دانشجویان ایرانی شاغل به تحصیل در کشور انگلستان ارائه می‌کند. پژوهش قابل ذکر دیگر، مقاله نادری و بیات، (۱۳۹۵) است. آنان بر اساس مردم‌نگاری به تردیدهای دانشجویان ایرانی در آلمان پرداخته‌اند. مشارکت‌کنندگان این مقاله، کلیه مقاطع آموزش عالی را دربر می‌گیرند و تمرکز آنان بر دوره تحصیلی خاصی نیست.

بررسی‌های تجربی انجام‌شده در کشورمان در خصوص بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و دوره دکتری (مولایی، ۱۳۹۷؛ خراسانی و زمانی منش، ۱۳۹۱؛ فتحی و اجارگاره، زارع و یمنی، ۱۳۸۸؛ مجیدپور و نامداریان، ۱۳۹۴) از جهت روش‌شناختی، عمدتاً به صورت پیمایش و بررسی نظرات کنشگران مختلف بوده است و تا آنجائی که نگارنده با مراجعه به پایگاه‌های ایراندک، نورمگز، پرتال جامعه علوم انسانی، و مگ‌ایران بررسی کرده است، پژوهشی در خصوص شناسایی و فهم تجارب دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران صورت نگرفته است. این در حالی است که بنا به آمار منتشرشده در سایت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تعداد دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در ایران در سال‌های اخیر رشد صعودی داشته است. از این رو، جای خالی پژوهش‌هایی که به واکاوی تجارب این دسته از دانشجویان پردازد کاملاً محسوس و ضروری است. این مقاله با تشخیص خلاء پژوهشی موجود در فهم چگونگی تحصیل و زندگی دانشجویان دکتری خارجی در ایران، به تجارب زیسته این افراد می‌پردازد.

۲. اهمیت و ضرورت مسئله

تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی شاغل به تحصیل در کشورمان، منبع بسیار خوبی است برای فهم آموزش عالی در ایران آن‌گونه که اجرا و تجربه می‌شود، عوامل مؤثر





بر یادگیری‌های دانشجویان، زمینه‌ها و شرایط محیطی، برنامه‌های درسی دانشگاهی و اساساً شناخت بهتر جامعه ایرانی در کلیت آن. برخی دلایل که از اهمیت و ضرورت فهم تجارب زیسته این دسته از دانشجویان پشتیبانی می‌کند به این قرار است:

الف) ارتقاء یادگیری‌های عمیق‌تر دانشجو و سازنده‌ترکردن برساخت هویتی او: مطالعه تجارب زیسته دانشجویان خارجی، امکان فهم موانع و تنش‌ها و نیز عوامل تسهیل‌کننده یادگیری‌های عمیق و ماندگار در مسیر تحصیل آنان را فراهم می‌آورد. بدون برخورداری از دانش در این خصوص، نمی‌توان شرایط و زمینه‌های لازم برای شکل‌گیری یادگیری‌های اصیل و هویت‌های آکادمیک در آنان را سامان داد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که دانشجویان خارجی در کشورهای توسعه‌یافته غربی، درجاتی از انزوا و درحاشیه‌ماندگی، شبیه‌سازی فرهنگی و یا تلاش برای درهم‌آمیختگی و مذاکره بین فرهنگی را تجربه می‌کنند (وکایلا^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). این‌که وضعیت برای دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در کشور ما و بر اساس تحصیل در دانشگاه غیرغربی چگونه است، جای کاویدن فراوان دارد. شناخت ماهیت این تجارب بین فرهنگی می‌تواند از رنج و مشکلات آن بکاهد و شکل‌گیری تجارب سازنده‌تری را به دنبال داشته باشد (فاضلی، ۱۳۹۰، ۲۴۲).

ب) دموکراتیک کردن آموزش عالی: سیاست‌گذاری در آموزش عالی در بسیاری از کشورهای دنیا کمتر به صدای دانشجویان توجه کرده است (مک‌آلپاین و نورتن^۲، ۲۰۰۷). در کشور ما نیز عمدتاً تصمیم‌گیری‌های انجام‌شده متأثر از نگاه‌های تجویزی و بالابه‌پائین سیاست‌گذاران و مسئولان وزارت علوم و بهداشت و دانشگاه‌ها بوده است. خواست‌ها، نیازها و تجارب دانشجویان کمتر شنیده شده است و آنچه مبنای سیاست‌گذاری قرار گرفته است، تناسب و سنخیت چندانی با تحولات آموزش عالی همگانی و توده‌ای شده امروز ندارد. تجارب دانشجویان خارجی از حضور و تحصیل در ایران به‌عنوان گروهی از دانشجویان که بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران را تجربه می‌کنند و فارغ از لفاظی‌های سیاست‌گذارانه یا برنامه‌ها و اسناد مکتوب و به دور از

1. Vekkailla

2. McAlpine & Norton

واقعیت‌های اجتماعی، با پوست و گوشت خود آموزش عالی کشورمان را حس می‌کنند، دلالت‌ها و رهنمون‌بخشی‌هایی برای کاستن از آرمان‌گرایی مخرب در سیاست‌گذاری آموزش عالی می‌تواند داشته باشد.

ج) کسب خودآگاهی ملی و فهم کلیت جامعه ایرانی: شناخت تجارب دانشجویان خارجی شاغل به تحصیل در کشورمان می‌تواند خودآگاهی ملی و فهم کلیت جامعه ایرانی را به دنبال داشته باشد. به تعبیر جبار رحمانی، دانشگاه مقوله‌ای است که باید به آن از منظری فراتر از بحث‌های صرف آموزشی، معرفتی و حتی اقتصادی به‌عنوان نیاز جامعه دانش‌بنیان نگریست (سایت رب، تیرماه ۱۳۹۷). رحمانی معتقد است پرسش از دانشگاه ایرانی، پرسش از جامعه ایرانی در کلیت همه‌جانبه آن است. تعدد لایه‌های فرهنگی اجتماعی و سیاسی اقتصادی متداخل مؤثر بر نقش و کارکردهای دانشگاه در کشورمان مغفول اصلی در مطالعات دانشگاه است. فهم تجارب دانشجویان خارجی، برخی ابعاد و زوایای پدیده فرایچیده آموزش عالی در ایران امروز و کارکردهای مختلف و متعدد آن را روشن می‌کند.

د) کارکردهای سیاسی اقتصادی فرهنگی در روابط بین‌الملل: فهم تجارب دانشجویان خارجی، در عصر شتابان جهانی‌شدن که در آن به سر می‌بریم، حائز اهمیت و ضروری است. زیرا همان‌گونه که فاضلی (۱۳۸۷) به نقل از میشل، درخصوص مبادلات دانشگاهی بیان می‌کند، امروزه دیپلماسی فرهنگی مهم و مقوله‌ای جدی است و آموزش عالی در این زمینه از ارکان اساسی مقوم دیپلماسی فرهنگی به حساب می‌آید. در تاریخ تحولات دیپلماتیک جهان در روابط بین‌الملل، ابتدا قدرت نظامی، سپس قدرت اقتصادی، و درحال حاضر قدرت فرهنگ نقش تعیین‌کننده برعهده داشته است. دانشجوی خارجی برای آنکه برای کشور میزبان مولد این قدرت باشد باید از توانایی گفتگوی بین‌فرهنگی^۱ و تلفیق فرهنگ در کلیت تجاربش برخوردار باشد. در این صورت، او می‌تواند در بازگشت به کشورش، سفیر فرهنگی^۲ کشور محل تحصیل خود شود.



1. intercultural dialogue
2. cultural ambassadorship

۳. چارچوب نظری و مفهومی

مک‌آلپین و نورتن (۲۰۰۶) طرحواره‌ای برای ترسیم نقشه زمینه‌هایی که تجارب دانشجویان در آن شکل می‌گیرد ارائه کرده‌اند. آنان در مقاله خود با عنوان «طرح‌ریزی مجدد رویکردمان به برنامه‌های دوره دکتری: چارچوبی تلفیقی برای پژوهش و کنش» به شرح و توضیح چارچوبی تلفیقی می‌پردازند و از سه بافت درهم لانه‌گزیده^۲ نام می‌برند: الف) بافت رشته‌ای/گروه آموزشی^۳؛ ب) نهادی؛ و ج) بافت اجتماعی و بین‌المللی.

طرحواره پیشنهادی آنان، توسط مک‌آلپین و آموندسن^۴ (۲۰۰۷) در شناسایی تجارب دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی و زبان انگلیسی به‌کار گرفته شده است. آنان به شناسایی تجارب مثبت (مطلوب) و منفی (همراه با مشکل و ناکامی) دانشجویان می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند که آن دسته فرصت‌هایی که منجر به ابراز خود و شنیده شدن صدا، نیازها و خواسته‌های دانشجویان بوده است را می‌توان در دسته‌بندی تجارب مثبت قرار داد. این تجارب بر رشد و تکوین هویت آکادمیک، یا تأکید و استحکام آن و نیز احساس تعلق به اجتماع آکادمیک و جامعه کلان‌تر مؤثر بوده است.

چارچوب پیشنهادی آنها بر اساس تحلیل قریب به ۱۰۰ مقاله در پیشینه مربوط به آموزش‌های دوره دکتری، تدوین شده است و مسائل متنوعی از جمله دیدگاه دانشجویان، دانشگاه، سیاست‌های حکومتی و نظایر آن را دربر می‌گیرد. این چارچوب با نگاه اتخاذ شده برای فهم تجارب دانشجویان خارجی در این نوشتار متناسب است. در ادامه، این چارچوب مفهومی را تشریح می‌کنیم.

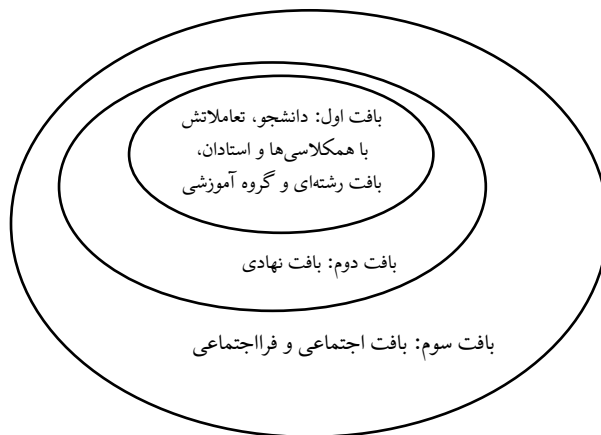
مک‌آلپین و نورتن در ابتدا این سؤال معرفت‌شناختی را طرح می‌کنند که «ماهیت و اساس دوره دکتری چیست؟». به دنبال آن، این سؤال را خرد و دقیق‌تر می‌کنند: «تا چه میزان تفاوت‌های رشته‌ای یا نیازهای اجتماعی در پاسخ به این پرسش تأثیر دارد؟ دانشجوی دکتری برای چه کاری در آینده آماده می‌شود و آموزش می‌بیند؟ اگر قرار است این آمادگی‌ها



1. context
2. nested contexts
3. departmental/disciplinary
4. McAlpine and Amundsen

از نوع آکادمیک باشد، آیا به‌واقع این دوره می‌تواند دانشجویان را برای طیف وسیعی از فعالیت‌هایی که دانشگاهیان انجام می‌دهند، آماده کند؟ چگونه می‌توان این دوره را با طیف متنوعی از دانشجویان سازگار کرد؟ و این موضوع چه دلالت‌ها و پیامدهایی برای مؤسسه‌ها و مراکز علمی دارد؟

سپس آنان پاسخ‌های سنتی داده شده به این سؤال‌ها را به چالش کشیده و دیدگاه‌هایی که صرفاً بر مطالعه عمیق و طولانی، پژوهش اصیل و آمادگی برای ارائه تز در این دوره تأکید می‌کنند را ناپسند می‌دانند. آنان معتقدند که مطالعه برنامه‌های دوره دکتری و دانشگاه نباید منحصرراً بر اساس رشته‌ها و کنشگران درون دانشگاهی مانند استادان و دانشجویان فهم و بررسی شود؛ بلکه چستی و کیفیت برنامه‌های دکتری متأثر از عوامل پیچیده متعددی است. برای مثال، آنان به سیاست‌های مربوط به بودجه و گرنت اشاره می‌کنند که به شدت بر جهت‌گیری‌ها و برنامه‌های این دوره و نیز کیفیت تحصیل دانشجویان اثر می‌گذارد. نتیجه بحث آنان، که به صورت الگویی سه‌وجهی ارائه می‌شود، این است که تجارب یادگیری دانشجویان در بافت و زمینه سه‌گانه پیچیده‌ای لانه‌گزیده و از آن تأثیر می‌گیرد. شکل ذیل تصویر ساده‌ای از این سیستم‌های پیچیده پویا و به‌تعبیر تدوین‌کنندگان آن، بافت‌های درهم‌لانه‌گزیده است.



شکل شماره (۱). طرحواره مک‌آلباین و نورتن (۲۰۰۶)



دانشجو و رابطه میان او با استادان به ویژه استاد راهنما در کانون این الگو قرار دارد. دانشجو و استاد در بافت رشته‌ای/گروه آموزشی قرار دارند که این بافت نیز به نوبه خود درون بافت و زمینه نهادی قرار دارد. این دو بافت، در بافت اجتماعی/فرااجتماعی بزرگتر مستقر است. در ادامه، این بافت‌های سه‌گانه توضیح داده می‌شود:

۱-۳. دانشجویان

در کانون الگوی معرفی شده، دانشجو قرار دارد. غالباً به نیازها، خواست‌ها و به‌طور کلی، صدای دانشجویان در دوره‌های دکتری کمتر توجه شده است. البته صدای دانشجویان در تمام مقطع تحصیلی در آموزش عالی تقریباً نشنیده می‌ماند. مک‌آپاین و نورتن به نقل از گلد^۱ بر این نظرند که این وضع در مورد دانشجویان دوره دکتری بیشتر است، زیرا تصور بر این است که دیدگاه‌های آنان چندان اهمیتی ندارد و یا کسانی که در جایگاه قدرت و تصمیم‌گیری در آموزش عالی قرار دارند، چندان به این نظرات دسترسی ندارند. امروزه دانشجویان دکتری با پیشینه، آمادگی، انگیزه، انتظارات و مسئولیت‌های بسیار متنوعی وارد این دوره می‌شوند. اگر جو و فرهنگ سازمانی دانشکده‌ها و مراکز آموزشی تغییرات و بازنگری‌هایی به فراخور این متقاضیان انجام ندهد، انبوهی از تعارض، ترک تحصیل و یا فرسایشی شدن تحصیلات آنان را به دنبال خواهد داشت.

۲-۳. بافت رشته‌ای/گروه آموزشی

از آنجائی که ورود دانشجو به اجتماع علمی رشته یکی از کارکردهای دوره دکتری است، روابط میان دانشجو با استادان، به ویژه تیم راهنمایی‌کننده رساله، موضوع بسیار مهمی است. تجربه دوره دکتری دانشجو به شدت از ماهیت و چگونگی گفتگو و مذاکراتش با استادان و عواملی مانند قومیت/ملیت و جنسیت طرفین رنگ می‌پذیرد. البته رابطه میان استاد و دانشجو مستقل از بافت رشته‌ای/گروه آموزشی نیست.

به علاوه، باید توجه داشت کیفیت یادگیری و آموزش‌های دانشجویان دکتری مانند دانشجویان سایر دوره‌ها تحت تأثیر کلیت تجارب آنها در خلال دوره تحصیلی‌شان است. این تجارب و مواجهه‌های مثبت یا منفی، علاوه بر روابط میان استاد و دانشجو، به عوامل





مهم دیگری درون رشته/ گروه آموزشی هم ربط دارد. کزار^۱ (۱۹۹۹) از میان این عوامل بر سیاست‌های پذیرش/انتخاب^۲ دانشجویانگشت می‌گذارد و ییتس^۳ (۲۰۰۳) نیز به پیش‌نیازها و الزامات برنامه^۴ دوره دکتری به‌عنوان یکی از عوامل مهم شکل‌دهنده به بافت رشته‌ای/گروه آموزشی اشاره می‌کند. الزامات و بایسته‌های سنتی در پذیرش دانشجویان (مانند پروپوزال، موفقیت در جلسه دفاع، آزمون کتبی و نظایر آن) اغلب در فراهم آوردن شواهدی دال بر توانمندی و آمادگی متقاضی برای ورود به دوره دکتری، که بتواند ظرفیت یادگیری فرد را پیش‌بینی کند، عاجز است (هگدورن و نورا^۵، ۱۹۹۶). از آن گذشته، بسیاری از دانشجویان، دوره دکتری را آغاز می‌کنند بدون آنکه اطلاع کاملی درباره فرایند تحصیل و دانش لازم درخصوص چگونگی به‌پیش‌بردن و سامان‌دادن برنامه‌های این دوره داشته باشند. الزامات برنامه‌ای از رشته‌ای به رشته دیگر و نیز با توجه به گروه‌های آموزشی متفاوت، یکسان نیست. برخی برنامه‌های دکتری بخش‌ها و پیش‌نیازهایی مانند کارآموزی و فعالیت‌های عملی طولانی مدت دارند که خود این موضوع بر مدت‌زمان طول تحصیل حتی تا دو سال می‌افزاید. جوآکادمیک^۶ و سبک و شیوه پژوهش رشته‌ای^۷، دو عامل مهم دیگری است که در بافت رشته‌ای/گروه آموزشی مطرح است و تازه‌واردان، از جمله دانشجویان دکتری، باید آن را فراگیرند. برای مثال، در علوم انسانی و اجتماعی عمدتاً گونه‌های انفرادی‌تر پژوهش موضوعیت دارد، درحالی‌که در علوم طبیعی و سلامت، تمایل به شیوه‌های تیمی پژوهش بیشتر به چشم می‌خورد. در دسته اخیر، به دلیل ماهیت جمعی پژوهش، اجتماع عمل شکل می‌گیرد که موجب می‌شود کمتر دانشجویی به انزوا دچار شود. تفاوت دیگری که در میان این دو دسته رشته بارز است، به موضوع رساله دکتری مربوط است. دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی به نسبت دانشجویان علوم طبیعی و سلامت بیشتر موضوع رساله خود را انتخاب می‌کنند که این موضوع بافت رشته‌ای خاصی را به‌وجود می‌آورد.

1. Kezar
2. selection/admission
3. Yeates
4. program requirements
5. Hagedorn & Nora
6. academic climate
7. disciplinary mode of research

۳-۳. بافت نهادی

از جمله عواملی که بر بافت نهادی اثر دارد، منابع مالی و امکانات است. منابع داخلی، اموری مانند دستیار آموزشی^۱ و دستکاری پژوهشی^۲، نمودش آشکار است. عمدتاً تخصیص این منابع و حمایت‌های مالی موجب می‌شود دانشجویان دوره دکتری کمتر به کارهای بیرون از دانشگاه مراجعه کنند و از برنامه‌هایشان دور شوند. مدیران و مسئولان دانشکده‌ها از جمله افراد اثرگذار در این بافت هستند.

۳-۴. بافت اجتماعی و فرااجتماعی

ما صرف‌نظر از نقش‌های آکادمیک خود، در بافت وسیع‌تر منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی قرار داریم. روندها و سیاست‌های آکادمیک، اقتصادی و اجتماعی، محیط در حال تغییری برای دانشگاه‌ها و افراد درون آن از جمله دانشجویان دکتری به‌وجود می‌آورد. عواملی که در این بافت نقش آفرینی می‌کنند، مطالبات مطرح از سوی صاحبان قدرت، صنایع و مشاغل، سیاست‌مداران، خانواده‌ها، و ... را شامل می‌شود که از دانشگاه برای پاسخگویی در قبال سرمایه و بودجه عمومی تخصیص داده‌شده مطالبه دارند. در سطح بین‌المللی، جهانی شدن، ظهور فناوری‌های جدید و اقتصاد دانش‌بنیاد، از عوامل بسیار پر قدرت مؤثر بر جوامع و ارتباطات میان کشورها و نیز دانشگاه‌هاست. برای مثال، در بیانیه اروپایی بولونیا^۳ در سیاست‌گذاری آموزش عالی، تحرک و جابجایی استادان و دانشجویان و توانایی رقابت آنها در سطح بین‌الملل، با هدف سیاسی و اقتصادی و نه آموزشی، مورد توجه قرار گرفته است. اجرای این بیانیه، استقلال عمل کشورهای اروپایی را در امر آموزش در سطح ملی کاهش می‌دهد و حاکی از تأثیرپذیری شدید کشورهای این مجموعه از سیاست‌های اتحادیه اروپایی است. البته سیاست‌های آموزش عالی صرفاً توسط دیدگاه‌های حاکمیتی (در سطح ملی یا بین‌المللی) تغییر نمی‌کند. تعاملات بین‌المللی دانشگاهیان، فضای فکری بر اساس رشته‌ها به‌وجود آورده است که بعضاً با سیاست‌های نهادی و اجتماعی/فرااجتماعی همسو نیست. برای مثال، انتظارات برخی نهادهای مالی و به‌تبع آن دانشگاه‌ها، مبنی بر سقف زمانی



1. teaching assistantship
2. research assistantship
3. Bologna

چهارساله برای دوره دکتری، توسط برخی رشته‌ها در تعارض با ماهیت یادگیری‌های رشته تلقی شده و با آن مخالفت می‌شود. از این رو، سیاست‌گذاری برای دوره دکتری باید هماهنگی میان سطح اجتماعی/افراجماعی و نهادی با پاسخگو بودن به دغدغه‌های رشته‌ای را هم‌زمان مد توجه قرار دهد.

۴. روش تحقیق

به لحاظ روش، این مقاله از مردم‌نگاری بهره گرفته است. هدف مردم‌نگاری کشف روش‌های خاصی است که خود افراد براساس آن‌ها تجربیات خود را مقوله‌بندی، نام‌گذاری و مشخص می‌کنند (اسپردلی و مک کوردی^۱، ۱۳۸۶). در واقع، مردم‌نگاری، تلاش برای شناخت، توصیف و فهم زمینه فرهنگی در میان یک گروه است (فاضلی، ۱۳۹۰). تجزیه و تحلیل داده‌ها در مردم‌نگاری مشتمل بر ارائه توصیف و تفسیر از تجارب زیسته دانشجویان خارجی از تحصیل و زندگی در ایران است.

نمونه این پژوهش شامل یازده دانشجوی دکتری خارجی شاغل به تحصیل در ایران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه انتخاب‌شده هر دو جنسیت زن و مرد، تحصیل در مراحل مختلف دوره دکتری، رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف (تهران، شهیدبهشتی، خوارزمی و تربیت مدرس) را دربر می‌گرفت. به‌منظور تأمین اعتبار، داده‌ها بر اساس چندین راهبرد جمع‌آوری شده است: مشاهده مشارکتی نگارنده به‌عنوان مدرس دانشگاه و ارتباط با دانشجویان خارجی خود، گروه‌های کانونی، مصاحبه‌های غیرساختاریافته، گفتگوهای غیررسمی و پیام‌های صوتی و نوشتاری تلگرامی.

۵. یافته‌ها

یافته‌ها در قالب ۹ مقوله ارائه می‌گردد:

۵-۱. مقوله نخست: ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند

از جمله عواملی که بافت و جو آکادمیک را مشخص می‌کند چگونگی تعاملات و





ارتباطات اجتماعی میان دانشجویان با همکلاسی‌ها و استادان است. تجربه دانشجویان حاکی از آن است که آنها توانسته‌اند در مدت زمان کوتاهی دوستانی از میان دانشجویان/کارمندان ایرانی پیدا کنند. از این رو، تجربه انزوا و درحاشیه ماندن و کنار گذاشته شدن - که برخی پژوهشگران مانند گیبس^۱ و همکاران (۲۰۱۵) به عنوان تجربه‌های رایج دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته غربی به آنها پرداخته‌اند - کمتر در میان اطلاع‌رسان‌های این مقاله دیده می‌شد.

یکی از همکلاسی‌های ایرانی من حتی از هم‌وطنانم هم بیشتر به من کمک کرده است. هر وقت بی پولی و مشکلات مالی بر من سخت می‌گرفت و در مضیقه مالی قرار می‌گرفتم، به او می‌گفتم. او شماره کارت مرا حفظ بود و در اولین فرصت برایم واریز می‌کرد. ... این ارتباطات اجتماعی در امور کاری، مالی و آموزشی به من خیلی کمک کرده است (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

دانشجویان خارجی، خونگرمی، گشوده بودن و برقراری سریع ارتباطات انسانی را در خارج از محیط دانشگاه نیز بسیار تجربه کرده بودند.

ایرانی‌ها خیلی زود با آدم هم صحبت می‌شوند، در تاکسی و خیابان و همه جا وقتی مردم می‌فهمند من خارجی هستم، سر صحبت را سریع باز می‌کنند. من ظرف یک سال اولی که ایران بودم بدون شرکت در هیچ‌گونه کلاس و دوره‌ای، زبان فارسی را به صورت غیررسمی یاد گرفتم. خانم من هم خیلی سریع با همسایه‌ها ارتباط برقرار کرد. بچه‌های من نیز در مدرسه بین‌المللی تهران، دوستان ایرانی زیاد پیدا کرده‌اند (دانشجوی علوم تربیتی از هند).

۲-۵. مقوله دوم: شما حق ما را خورده‌اید!

یکی از آزرده‌گی‌هایی که در صحبت بیشتر دانشجویان خارجی شنیده می‌شد، این بود که ایرانیان تصور می‌کنند دانشجوی خارجی کسی است که امکانات و فرصت‌های جامعه ایرانی را استفاده می‌کند، بدون آنکه بتواند محبت دولت و ملت ایران را جبران کند. در واقع، این تصور وجود دارد که بودجه و فرصت‌های ایرانی از مردم ایران دریغ و برای دیگران هزینه می‌شود.

ما در ایران به‌عنوان یک بار تحمیل شده‌ای هستیم. از وقتی خودم و اجتماع پیرامونم را شناختم، برایم این موضوع سنگین و ناراحت‌کننده بوده است، این در حالیست که الان من با هزینه شخصی در دانشگاه تحصیل می‌کنم (دانشجوی جغرافیا از افغانستان). یکی از دانشجویان ادبیات فارسی از هند می‌گوید:

در هند ۱۶۵ هزار دانشجوی خارجی وجود دارد، اما کسی به آنان نمی‌گوید شما حق ما را خورده‌اید. این جا ما زیاد شنیده‌ایم، که شما حق ما خورده‌اید!

دانشجوی دیگر در این باره می‌گوید:

سال ۹۱ که به ایران آمدم دو نفر از دانشجویان استعداد درخشان ایرانی برای ورود به ارشد و دکتری پذیرفته نشدند، اما من پذیرفته شده بودم. تا مدت‌ها آنها و خیلی‌ها به من فحش می‌دادند، انگار من حق آنان را خورده‌ام. درحالی‌که من بورسیه کشور افغانستانم و از ظرفیت دیگری پذیرفته شده‌ام (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

درحالی‌که در دنیا یکی از ملاک‌های امتیاز به دانشگاه‌ها و رتبه‌بندی بین‌المللی بودن آنها داشتن دانشجوی خارجی است، به نظر می‌رسد، مقوله‌ای به‌عنوان «دانشجوی خارجی» در ایران در میان مردم عادی و دانشگاهیان امری ناشناخته و غریب است.

۳-۵. مقوله سوم: سردرگمی و بروکراسی اداری وحشتناک

تقریباً همه دانشجویان مشارکت‌کننده در این پژوهش از سیستم اداری و بروکراسی دانشگاه، وزارت علوم و یا سفارت‌خانه‌های ایران در کشورشان تجارب منفی داشتند. همگی آنان بر این نظر بودند که سیستم اداری ایران کند، ناکارآمد و فرساینده است.

دانشجوی مهاجر باید برای یک کار اداری چند ماه سپری کنه و اینقدر بره و بیاد و هزینه رفت و آمد بدهد تا کارش پیش بره، برخی امورات هم که روال مشخصی اصلاً نداره (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

من دو سال پشت در سفارت ایران عمرم تلف شد تا بالاخره توانستم با بورسیه برای تحصیل به ایران بیایم. به دلیل این تاخیر بی مورد مجبور شدم پیش دکتری بگذرانم. آنقدر سیستم اداری ایران کند و بیزارکننده است که با خستگی و فرسودگی درسم را در ایران شروع کردم (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).



من اینجا که آمدم در دانشگاه گم شدم. هیچ کس نبود که راهنمایی درست و حسابی بکند که باید چکار کنم یا بروشوری که مسیر کارها را به ما بگوید وجود نداشت. (دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

۴-۵. مقوله چهارم: ایران را به ما بشناسانید!

اصغری (۱۳۹۶) به نقل از نایت و دوویت بیان می‌کند تبادلات دانشگاهی ابزاری برای معرفی زبان و فرهنگ‌های کشورها در عرصه بین‌المللی است و موجب تقویت وابستگی فرهنگی و ملی در افرادی است که در کشور دیگری تحصیل می‌کنند. او با ذکر دیدگاه‌های نایت (۲۰۱۰) از پررنگ شدن دلایل سیاسی بین‌المللی شدن، پس از سپتامبر ۲۰۰۱ بحث به‌میان می‌آورد و نقش دانشگاه‌ها در ارتقاء شایستگی‌های بین‌فرهنگی در استادان و دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهد. کارکردهای سیاسی، فرهنگی و بین‌المللی تحصیل دانشجویان خارجی برای کشور ما - که از نظر ژئوپلتیک در منطقه پرتزاحم و آشوب غرب آسیا قرار گرفته‌ایم - اهمیت ویژه‌ای دارد. دانشجویان خارجی که از کشورهای همسایه، حوزه تمدنی زبان و ادبیات فارسی و یا از قلمرو نفوذ سیاسی بین‌المللی کشورمان به ایران می‌آیند، می‌توانند علاوه بر توسعه تفاهات فرهنگی میان مردم دو کشور، زمینه بسط قدرت نرم و در نتیجه، افزایش امنیت منطقه‌ای را برایمان فراهم آورند. ازاین‌رو، ارتقاء شایستگی‌های بین‌فرهنگی دانشجویان خارجی ضروری و از کارکردهای مهم آموزش عالی کشورمان است. خودآگاهی به این نیاز در صحبت‌های اطلاع‌رسان‌های این مقاله، در دانشجویان علوم انسانی و اجتماعی بارز و برجسته‌تر بود.

وزارت علوم یا نهاد رهبری یکسری اردوها یا برنامه‌ها برگزار می‌کنند، اما چون خود برگزارکنندگان آن چندان توجیه نیستند، برنامه‌ها بسیار سطحی است؛ ما جایی برای آنکه فرهنگ ایرانی را بهتر و همه‌جانبه‌تر بشناسیم نداریم. برنامه نوری که برگزار می‌کردند بسیار سطحی است. ... دانشگاه تهران برنامه مفصلی برای کریسمس برای دانشجویان خارجی دارد ... من اینجا نیامده‌ام که درباره فرهنگ خودم بدانم، من می‌خواهم ایران را بشناسم. دانشگاه تهران به شدت سیاسی است. ما نمی‌توانیم در فعالیت‌های غیررسمی دانشگاه مثل انجمن‌ها و تشکل‌های دانشگاهی شرکت کنیم، سال ۸۹ سه دانشجوی دکتری سال آخر



هند را به دلیل همکاری با یکی از انجمن‌های دانشجویی اخراج کردند. پس ما از این طریق هم نمی‌توانیم با ایران بیشتر آشنا شویم (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

نیاز به شناخت زبان و فرهنگ، تاریخ و جغرافیای ایران به درجات مختلف در همه دانشجویان خارجی احساس می‌شد. البته برای آن دسته از دانشجویان افغان که پیش از تحصیل در دورهٔ دکتری، تجربه اقامت و حضور در ایران را داشتند، این موضوع به دلیل شناختی که به‌طور ضمنی و تدریجی در خلال زندگی در ایران کسب کرده بودند، محسوس نبود. اما آن دسته از دانشجویان افغان که برای اولین بار به ایران آمده بودند، یا تجربه محدودی از حضور در ایران داشتند، و یا تسلط خوبی به زبان فارسی نداشتند، عدم شناخت کافی از ایران، تجارب تلخی برای آنان به‌وجود آورده بود.

من هیچ تجربهٔ خوب و خوشی از ایران ندارم، عدم درک متقابل برایم چاره‌ای جز گذران این دوره نگذاشته است، نه آنان مرا می‌شناسند و نه من آنان را (دانشجوی شیمی از افغانستان).



۵-۵. مقوله پنجم: کمبود زیرساخت‌ها و امکانات مورد نیاز

موضوعات مربوط به مجوز اقامت، خوابگاه، تحصیل فرزندان، بورسیه، محدودیت‌های سفر، حساب بانکی، نیاز به کار نیمه‌وقت به درجات متفاوت از جمله چالش‌ها و مسائلی است که دانشجویان خارجی با آن مواجه می‌شوند. رفع این‌گونه مسائل، اقداماتی فراتر از محدودهٔ اختیارات وزارت عتف و نهادهای مربوطه را می‌طلبد. اصغری به نقل از نایت^۱ از سه سطح بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها شامل سطح ملی، بخشی و نهادی نام می‌برد و بین‌المللی شدن در سطح ملی را مستلزم درگیر شدن همه سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی و وزارتخانه‌های دیگر - علاوه بر وزارتخانه‌های مربوط به آموزش عالی - می‌داند (اصغری، ۱۳۹۶، ۵۷).

یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های دانشجویان خارجی مورد مطالعه، خوابگاه بود. بسیاری از دانشگاه‌های پذیرای این دانشجویان در کشورمان خوابگاه متاهلی برای دانشجویان خارجی ندارند و این دسته از دانشجویان با مشکلات عدیده و سختی در پاسخ به ابتدائی‌ترین نیاز زندگی در روزهای اولیهٔ اقامت خود مواجه شدند. تلخی و رنجی که

1. Knight



دانشجویان خارجی فاقد خوابگاه در ابتدای تحصیل آن را تجربه کردند به حدی بود که آنان، با کلماتی مانند «بیزار شدن از تحصیل»، «پشیمانی از آمدن به ایران»، «بدترین روزهای عمرم» از آن ایام یاد می‌کردند. در ادامه مصدایقی از این اظهارات ذکر می‌گردد:

چند ماه اول اقامت در ایران با خانواده و سه فرزندم در یکی از مدارس دولتی که مهاجران افغان در آن تحصیل می‌کردند، در شرایط سختی زندگی می‌کردم. من از درس خواندن بیزار شده بودم. هر کاری کردم به من خوابگاه ندادند، آخر سر یکی از استادانم که شرایطم را دید دستم را گرفت و برد پیش کارمند مربوطه. او چون قبلاً دانشجوی استاد بود، کارم را راه انداخت. من اولین دانشجوی خارجی ساکن خوابگاه در این دانشگاهم، بعد از من نیز تا کنون به هیچ دانشجوی خارجی دیگر خوابگاه ن داده‌اند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

مشابه اظهارات فوق برای دانشجویان دانشگاه‌های مختلف و ملیت‌های مختلف وجود دارد:

دانشگاه به من خوابگاه نداد. نمی‌دانستم باید چه کنم، مستأصل و در مانده شده بودم. از آمدنم به ایران پشیمان بودم (دانشجوی زبان و ادبیات فارسی از هند).

مصداق دیگری از مشکلات دانشجویان خارجی مانند مدرک شناسایی، مشکلات مالی، چگونگی تحصیل فرزندان در اظهار نظرات ذیل منعکس شده است:

من مدرک شناسایی هم سطح یک ایرانی ندارم، با اینکه متولد ایرانم و وارد چهارمین دهه زندگی ام شده‌ام. نیمی از عمرم به این منوال سپری شده است، هنوز به‌عنوان یک مهاجر زندگی می‌کنم. این امر سنگینی خاصی بر شانه‌های تک‌تک افرادی چون بنده دارد (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

برای تحصیل فرزندانم در مدرسه مشکل داشتم، گذرنامه من تمدید تهران است و من ساکن کرج هستم. در هیچ مدرسه‌ای دخترانم را ثبت نام نمی‌کردند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

در ایران حدود ۲۵ هزار دانشجوی خارجی مشغول به تحصیل‌اند، از این تعداد حدود ۸ هزار نفر بورسیه دولت ایران‌اند. اما آنچه به‌عنوان کمک هزینه به ما می‌دهند، همان

چیزی است که هشت سال پیش تصویب شده است! وقتی به کارمند وزارت علوم ناچیز بودن بورسیه را می‌گویم، می‌گویند بروید خدا را شکر کنید همین را هم به شما می‌دهیم! (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

اصلی‌ترین مسئله ما مدرک شناسایی معتبر است. در دنیا قوانین خوبی برای دانشجوی مهاجر وجود دارد. ولی در ایران تاکنون این مسئله حل نشده است (دانشجوی جغرافیا از افغانستان).

۵-۶. مقوله ششم: توهین/تبعیض و برخوردهای سیاست‌زده

دانشجویان افغانستانی در مقایسه با دانشجویان لبنانی و هندی در ایران تبعیض و رفتارهای غیرانسانی بیشتری تجربه کرده بودند. اگرچه نمی‌توان در خصوص شدت و میزان آن اظهار نظر دقیقی کرد، اما وقتی از دانشجویان خواسته شد، تجربه تلخ و ناخوشایندی از تحصیل و اقامت در ایران بیان کنند، تقریباً همگی آنها مواردی، هر چند اندک، از تبعیض و ذهنیت‌های کلیشه‌ای برخی از ایرانیان را ذکر کردند. به‌طور کلی، کلیشه‌های متعددی درباره ملت‌ها وجود دارد. این کلیشه‌ها پیوندی علی و رابطه همبستگی میان رفتارها با خصلت‌های فرهنگی و ملی برقرار می‌کنند و منجر به کج‌فهمی‌های متعدد می‌شوند. ملت‌ها باورهای فرهنگی و تنوع وسیعی دارند و از این‌رو، تلقی از یک ملت به‌صورت فرهنگی یک‌پارچه گمراه‌کننده بوده و منجر به تعصب و تبعیض می‌شود.

برخی ادارات رفتارهای نامناسب با همشهریان و هموطنان ما دارند ... در اداره X بنده خدایی به‌خاطر مسئله‌ای بسیار جزئی (برداشتن برگه خودش از روی میز) مورد توهین و ضرب و شتم کارمند قرار گرفت و او را دزد خطاب کردند و بازرسی بدنی‌اش کردند. (دانشجوی جغرافیای از افغانستان).

نگرش سیستم اداری و آموزشی در دانشگاه‌های ایران به دانشجویان کشورهای جنگ‌زده و توسعه‌نیافته مانند افغانستان بد و توهین‌آمیز است (دانشجوی شیمی از افغانستان).

ما وقتی ایران آمدیم می‌خواستیم جامعه‌شناسی تربیتی بخوانیم، رفتیم گروه جامعه‌شناسی. آنها وقتی دیدگاه ما را درباره مقاومت لبنان دانستند و فهمیدند ما با



حزب الله هم‌سویی داریم، بعد از اینکه یک سال ما را سر دواندند، نپذیرفتند.
(دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

فکر می‌کنم هم‌کلاسی‌هایی به این خوبی هیچ‌جا ندیده‌ام، بسیار بزرگوار بودند و اساتیدمان هم حرف نداشتند. به جز یکی از اساتید که بسیار سلیقه‌ای برخورد می‌کرد... هیچ‌گاه از یادم نمی‌رود برخورد پزشک دانشگاه با بنده وقتی مریض بودم؛ بسیار توهین‌آمیز بود (دانشجوی اقتصاد توسعه از افغانستان).

۷-۵. مقوله هفتم: چرا ایران؟ جا قحط بود!

«چرا ایران؟» پرسش‌های پرستش بود که دانشجویان لبنانی و هندی به کرات از همگان شنیده بودند. دلیل انتخاب ایران برای ادامه تحصیل سؤال و مایه تعجب بسیاری از مردم کشورمان بوده است. گویی تحصیل دانشجوی خارجی در دوره دکتری در دانشگاه‌های ایران امری عجیب و غریب است.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۴۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

چه در ایران، چه در کشورمان، همه می‌پرسند چرا ایران؟ دانشگاه‌ها و آموزش عالی ایران، برای مردم هند شناخته شده نیست. ایرانی‌ها هم جایگاه علمی خودشان را نمی‌شناسند. خودشان را به لحاظ علمی قبول ندارند. آنها خودشان را دست‌کم می‌گیرند. این درحالی است که ایران در برخی رشته‌های دانشگاهی در منطقه سرآمد و در برخی رشته‌ها مانند ریاضیات، نرم‌افزار و کامپیوتر در دنیا مطرح است (دانشجوی مهندسی از هند).

رضا دانشجوی شیعه هندی که پیشتر ده سال مدیر مدرسه‌ای در علیگر هند بوده است و اکنون برای استفاده از تجارب مدارس اسلامی و علوم تربیتی به ایران آمده است، می‌گوید:
اینجا همه از نگرانی تا رئیس دانشکده می‌پرسند چرا آمدی ایران؟ ... با مردم عادی هم که حرف می‌زنم، وقتی می‌فهمند برای دکتری آمده‌ام ایران، با تعجب می‌پرسند، چرا ایران؟!
جا قحط بودی آمدی اینجا!؟

این درحالی است که عده قابل توجهی از دانشجویان خارجی شرکت‌کننده در این پژوهش، دانشگاه‌ها و استادان ایرانی را از نظر دانش نظری قوی و در سطح بالایی ارزیابی می‌کردند. گرچه این رضایت از کیفیت و سطح علمی دوره دکتری با توجه به رشته‌های

مختلف، متفاوت بود، اما به نظر می‌رسد به لحاظ محتوایی و علمی دانشجویان خارجی دانشگاه‌های ایران را در مجموع خوب ارزیابی می‌کنند.

انتخاب ایران برای تحصیل، علاوه بر قوت‌ها و مزایای آکادمیک دلایل دیگری نیز برای دانشجویان خارجی داشت که از قضا می‌تواند مزیت نسبی آموزش عالی ما باشد. تمدن باستانی و پیشینه تاریخی و فرهنگی مشترک، زبان و ادبیات فارسی، اعتقادات اسلامی و اشتراکات دینی و مواضع سیاسی در بُعد بین‌المللی از دلایل انتخاب برخی از دانشجویان خارجی بود.

نمر دانشجوی لبنانی که با پیشینه تحصیلی انسان‌شناسی به ایران آمده است می‌گوید:

من دوست داشتم زبان فارسی را بیاموزم، اشعار حافظ را بخوانم و کتاب‌ها و سخنرانی‌های دکتر شریعتی را به زبان فارسی استفاده کنم. شنیده‌ام سخنرانی‌های دکتر شریعتی خیلی جذاب و اثرگذار بوده است. در لبنان ۳۲ کتاب از او ترجمه شده است، اما من می‌خواهم با زبان شریعتی، شهید مطهری و امام خمینی آثارشان را بخوانم و گوش کنم.

جواد دانشجوی ادبیات فارسی از هند می‌گوید:

من به عشق ایران اینجا آمدم. در هند پیش از استعمار انگلیس، هفتصد سال زبان فارسی، زبان رسمی بوده است. الان شما واژگان زیادی در هندی می‌بینید که ریشه فارسی دارد. جواهر لعل نهرو در کتاب دیسکاوری آو ایندیا، از تمدن ایران به‌عنوان یکی از کهن‌ترین تمدن‌های بشری با ستایش یاد می‌کند.

۸-۵. مقوله هشتم: محتوا محور آموزشی و آزادی عمل استادان در آموزش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، فرهنگ رشته‌ای و گروه آموزشی از جمله بافت‌های اثرگذار بر تجارب دانشجویان است. مثال‌ها و مصداق‌های فراوانی در این خصوص در سخنان دانشجویان خارجی شنیده می‌شد. دانشجویان خارجی امکان مقایسه میان بافت ایرانی و بومی محل تحصیل خود را دارند و بنابراین نسبت به تفاوت فرهنگ‌های یاددهی یادگیری دو کشور خود آگاهی پیدا می‌کنند.

برنامه درسی ایران بر محتوا بسیار تأکید می‌کند، سیلابس‌ها بسیار قوی و نو است، اما به



ارتقا مهارت‌ها و توانایی‌های عملی دانشجو چندان اهمیتی داده نمی‌شود. دانشگاه ایران آدم را کارآفرین نمی‌کند (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

تجربه من نشان می‌دهد که در ایران استاد کتاب معرفی می‌کند، دانشجو تهیه می‌کند، اما نه استاد می‌رسد آنها را تدریس کند و نه دانشجو آنها را بخواند. از انبوهی از کتاب‌ها و مطالب که در ابتداء ترم معرفی می‌شود، حدود سی درصد آنها سر کلاس پوشش داده می‌شود (دانشجوی علوم تربیتی از افغانستان).

۵-۹. مقوله نهم: قوانین مبهم و غیرکارشناسی و بی‌اطلاعی دانشجو از نظام آموزشی بافت و زمینه نهادی و دانشگاهی مشارکت‌کنندگان این مقاله بعضاً توأم با تجارب منفی و سردرگم‌کننده‌ای برای آنان بود.

در ابتدا که ما اینجا آمدیم مدیر گروه گفت باید ۸ واحد پیش‌نیاز بگذرانیم، به آموزش که مراجعه کردیم گفتند باید ۱۲ واحد پیش‌نیاز بگذرانیم، بعداً که پیگیری کردیم شد ۶ واحد! (دانشجوی علوم تربیتی از لبنان).

موقع ثبت نام به ما گفتند باید آزمون تافل بدهید! گفتیم تافل برای چه؟! ما که از کشوری می‌آیم که زبان رسمی‌اش انگلیسی است، مدرک زبان برای چه باید بیاوریم! بعد گفتند نه تافل لازم نیست (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

یکی از همکلاسی‌های ژاپنی من به دلیل بی‌اطلاعی از سیستم آموزشی اینجا دو ترم افتاد! ... در آزمون جامع اول به ما گفتند باید سیوطی بخوانید، بعد گفتیم ما چنین درسی اصلاً نگذرانده‌ایم! ما هیچی عربی نخوانده‌ایم! گفتند خب، پس درس دیگری برایتان می‌گذاریم! (دانشجوی ادبیات فارسی از هند).

۶. بحث و بررسی

در این بخش مباحث طرح‌شده تا این قسمت را به منظور ارائه فهم و تفسیر عمیق‌تری در پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش (تجارب زیسته دانشجویان دکتری خارجی از زندگی و تحصیل در ایران چیست؟) مرور و تفسیر می‌کنیم.



برای پاسخ به این پرسش طرحواره مفهومی آلپاین و نورتن به دلیل آنکه بافت و لایه‌های سه‌گانه درهم‌تنیده رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی/فرااجتماعی را در تحلیل به‌طور هم‌زمان و در کلیتی به‌هم‌مرتبط مدنظر دارد، مناسب تشخیص داده شد. این طرحواره مفهومی، تجارب دانشجویان (اعم از مثبت و منفی) را امری می‌داند که با نگاهی جزءنگرانه و منقطع نمی‌توان پیچیدگی‌ها و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن را دریافت. تصور برداشت سنتی از کار دانشجویان دکتری این است که آنان صرفاً به آموزش و کار فکری مشغول‌اند و فعالیت‌های یادگیری و حتی شکل‌گیری هویت آکادمیک آنان از ملاحظات فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی چندان تأثیر نمی‌پذیرد. چارچوب پیشنهادی آلپاین و نورتن، بینش و نگاهی متفاوت با این تلقی سنتی از دوره دکتری فراهم می‌آورد و این دوره را در بافت چندگانه متعامل و درهم‌لانه‌گزیده قرار می‌دهد.

روند افزایشی تعداد دانشجویان دکتری خارجی در کشورمان در سال‌های اخیر حاکی از توجه و اهتمام دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به جذب دانشجویان خارجی و نیز حمایت و پشتیبانی‌های سیاست‌گذاران کلان ملی در عرصه‌های فرهنگی از این موضوع است. برخی دیگر از گونه‌ها و شیوه‌های رایج در تجارب جهانی برای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، مانند اعزام طولانی‌مدت دانشجویان به خارج از کشور (مثلاً برای دوره چهارساله دکتری)، همواره مورد نقد و مخالفت‌های جدی در سطح ذی‌نفعان فرادانشگاهی و سیاست‌گذاران فرهنگی کشورمان بوده است. نقدهایی مانند هزینه‌های مالی بالا برای تحصیل طولانی‌مدت و یا تأثیرپذیری فرهنگی دانشجویان ایرانی به دلیل حضور در کشورهای غربی و آنچه در گفتمان رایج منتقدان دانشگاه از آن با عنوان غرب‌زدگی یاد می‌شود، در پذیرش دانشجوی خارجی برای تحصیل در ایران کمتر و یا تقریباً به‌طور ناچیزی مطرح است.

از این‌رو، به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل رشد تعداد دانشجویان خارجی در کشورمان - که طیف وسیعی از رشته‌های دانشگاهی را در بر می‌گیرند - به هم‌سویی میان نظرات و دیدگاه‌های سیاست‌گذاران فرهنگی برون‌دانشگاهی با ارزش‌ها، علایق و منافع کنشگران عمده درون‌دانشگاهی مربوط باشد. وقتی به موضوع تحصیل دانشجویان دکتری خارجی از





منظر و بر اساس انگاره مفهومی مورد نظر مک‌آلپاین و نورتن و سه بافت رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی/فرااجتماعی مورد نظر آنان، بنگریم، می‌توان دریافت در آن‌دسته اموری که این بافت‌ها با یکدیگر هم‌آغوشی داشته باشند، رشد یا ارتقاء در کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان حاصل خواهد شد؛ در غیر این صورت، شرایط و بافت‌هایی که زیست دانشجویان خارجی را می‌سازد پرچین‌وشکن خواهد بود و ناگزیر تجارب نامطلوب و رنج‌آوری برای آنان خواهد ساخت.

نُه مقوله در اظهارات اطلاع‌رسان‌های این مقاله شناسایی شد: (۱) ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند؛ (۲) شما حق ما را خورده‌اید؛ (۳) سردرگمی دانشجویان بروکراسی اداری و حشمتناک؛ (۴) ایران را به ما بشناسانید!؛ (۵) کمبود زیرساخت‌ها و امکانات موردنیاز برای دانشجوی خارجی؛ (۶) توهین/تبعیض و برخوردهای سیاست‌زده؛ (۷) چرا ایران؟ جا قحط بود!؛ (۸) محتوامحوری آموزشی و آزادی عمل استادان در آموزش؛ (۹) بی‌اطلاعی از سیستم آموزشی و قوانین نامناسب.

درونی‌ترین بافت مورد اشاره در طرحواره مورد نظر مک‌آلپاین و نورتن به دانشجویان، تعاملات استاد-دانشجو، ارتباطات دانشجویان با یکدیگر، فرهنگ رشته‌ای و گروه آموزشی اختصاص داشت. این بافت، کنش و واکنش‌های پیچیده‌ای با دو بافت نهادی (دانشگاهی) و اجتماعی/فرااجتماعی دارد. در مقوله نخست شناسایی شده در این نوشتار (ایرانی‌ها سریع دوست و هم‌صحبت می‌شوند)، ویژگی میهمان‌نوازی و گشوده‌بودن ایرانیان در برابر «دیگری» غریبه، تجارب بعضاً خوشایندی برای دانشجویان خارجی رقم زده بود. این ویژگی ایرانی، بر بافت رشته‌ای و گروه آموزشی و دانشگاه ایرانی نیز نمایان است؛ به طوری که تقریباً برخلاف آنچه در پژوهش‌های جهانی از احساس انزوا، درحاشیه‌ماندگی و محرومیت اجتماعی دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های توسعه‌یافته سخن به میان می‌آید (گیس، مک‌گریدی و گریفین^۱، ۲۰۱۵؛ وکایلا و همکاران، ۲۰۱۴)، دانشجویان خارجی این پژوهش تجارب زیادی از فرصت همکاری و کار جمعی با دانشجویان داخلی و همکلاسی‌ها و گپ و گفت‌وگوهای خوشایند با مردم عادی داشته‌اند. این ویژگی فرهنگی

1. Gibbs, McGready, & Griffin

ایرانی، بخشی از دشواری‌های مربوط به یادگیری زبان فارسی و نیز نواقص و کاستی‌های سیستمی و نهادی آموزش عالی ایران را برطرف کرده بود.

دانشگاهی که مسیر بین‌المللی شدن را در پیش می‌گیرد، باید زیرساخت‌های لازم برای حمایت سازمانی، عاطفی، اجتماعی و مالی از دانشجویان خارجی که با خروج از کشورشان و ازدست‌دادن شبکه اجتماعی داخلی خود با نیازهای جدیدی مواجه شده‌اند فراهم کند. اما در کشورمان و در غیاب توجه نهادی به این نیازها، روابط نیمه و غیررسمی به وجود آمده در بافت فرهنگی-اجتماعی دانشگاه و جامعه تا حدودی این کاستی‌ها را مرتفع کرده بود.

بر اساس مقوله شماره ۲ (شما حق ما را خورده‌اید) و مقوله شماره ۳ (چرا ایران؟ جا قحط بود!) و تاحدودی مقوله شماره ۵ (تجربه توهین/تبعیض) می‌توان گفت که اقشار مختلف مردم کشورمان وقتی با دانشجوی دکتری خارجی مواجه می‌شوند، دچار ابهام و مسئله می‌شوند. عبارت «دانشجوی دکتری خارجی در ایران» برای بسیاری از مردم ما چیزی غریب و نامأنوس است و این موضوع به کرات از زبان اطلاع‌رسان‌های این مقاله شنیده می‌شد.

غریب و مبهم بودن «دانشجوی دکتری خارجی در ایران» برای انسان ایرانی را می‌توان این‌گونه تفسیر کرد: «ایرانی» در این رویارویی کیست و «خارجی» کیست؟ و رابطه میان این دو چیست؟ پاسخ سؤال اخیر «علم» است. حلقه واسط ایرانی و خارجی در این رابطه «دانشگاه و علم مدرن» است. علمی که خارجی از آن سوی مرزها برای یادگیری آن به ایران سفر می‌کند و این همان چیزی است که با ذهنیت و تلقی انسان ایرانی از «خود»، «دیگری» و «علم» بعضاً سازگاری ندارد. به نظر می‌رسد در ذهنیت جمعی ایرانیان، این باور و تصور از علم غلبه دارد و آن را عمدتاً، هم‌ارز با جوه عینی، کالایی و مادی آن - و نه ذهنیت و ابعاد معرفتی آن - می‌بینند. این نوع نگاه و طرز تلقی، که سابقه تاریخی آن را در تأسیس «دارالفنون» - و نه «دارالمعرفت» - می‌توان نزد ایرانیان مشاهده کرد؛ بر فن، ابزار، فناوری و نمودهای بیرونی دانش تأکید می‌شود و ذهنیت‌ها، نگرش‌ها و ابعاد فرهنگی اجتماعی علم مدرن را تقریباً نادیده می‌انگارد. برخی محققان با عناوینی مانند تلقی سنتی از علم و عواقب آن یا جهان‌بینی علمی ایرانیان و نظایر آن به موانع موجود در انگاره جمعی ایرانیان



در نهادینه شدن علم در کشورمان پرداخته‌اند (وحدت، ۱۳۸۵، منصوری، ۱۳۸۶، نیک‌نام و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو وقتی سخن از علم می‌شود، برای جمع زیادی از ما، فن و فناوری تداعی می‌شود که برای پیشرفت ایرانی باید آن را از دیگری غربی وارد کند و دانشگاه ایرانی نقش انتقال‌دهنده این فناوری‌ها را دارند. با این توضیحات، می‌توان گفت سؤال «چرا ایران؟» که پرسامدترین سؤالی است که از دانشجویان دکتری شاغل به تحصیل در کشورمان پرسیده می‌شود را می‌توان به دلیل آن دانست که جهت رابطه ایرانی و دیگری را معکوس می‌کند. در این برعکس شدن رابطه، دیگری خارجی برای کسب و یادگیری علم به ایران می‌آید. اما عده قابل توجهی از ایرانیان چنین تصویری از خود جمع‌شان ندارند.

سویه دیگر کاستی در این عدم خودباوری ملی را می‌توان در تبعیض و توهینی که بعضاً دانشجویان افغان تجربه یا نسبت به سایر هموطنانشان مشاهده کرده‌اند دید. مونتگمری^۱ (۲۰۱۰) بر اساس فلسفه وجودگرا، به مسئله هویت و تعامل درون مرزهای ملی می‌پردازد و بر این نظر است که بی‌اعتمادی و تعصب که بعضاً در تعاملات ما با خارجی‌ها جلوه‌گر می‌شود از ترس نسبت به «دیگری»^۲ در درون ما ساخته می‌شود. او می‌نویسد: «در هنگام مواجهه با خارجی‌ها، ابعاد پنهان آگاهی ما از هویت خودمان ظهور می‌کند و این نفرت درونی از خارجی‌هاست که درگیری و تعارض با آنها را به وجود می‌آورد. برای داشتن تحمل و بردباری جهانی باید «غیریت/دیگربودگی» را در خود و در دیگران به رسمیت بشناسیم». داده‌های میدانی این پژوهش و تجارب دانشجویان افغان از دوستی و پذیرش در کشورمان، تفاوت بافت فرهنگی ما با جوامع غربی را نشان می‌دهد. فهم عمیق‌تر و بیشتر تفاوت‌های میان جوامع توسعه‌یافته غربی و کشورمان در این خصوص نیازمند پژوهش‌های مستقل در این زمینه است. با این حال، می‌توان بر این موضوع تأکید داشت که برقراری پیوند تام و تمام بین هویت و ملیت موجب پررنگ شدن کلیشه‌ها می‌شود، زیرا وقتی مرزهای فرهنگی تثبیت و مشخص شده باشند، گذر و عبور از آنها دشوار است، حتی اگر آن فرد دانشجوی دکتری باشد.



1. Montgomery
2. the other

مونتگومری (۲۰۱۰) در کتاب فهم تجارب دانشجویان بین‌المللی می‌گوید: بین‌المللی‌سازی در خانه^۱ به ارتقا تجربه بین‌المللی همه کنشگران آموزش عالی و به‌ویژه آن دسته افرادی مربوط است که از دانشگاه و مؤسسه محل تحصیل خود فراتر نرفته‌اند. از این رو نباید بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را صرفاً به‌مثابه همکاری و ارتباط بین‌المللی میان نهادها و مراکز آموزش عالی با یکدیگر دید، بلکه باید بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را در پهنه‌ای وسیع‌تر به‌عنوان مسئله بین‌المللی‌سازی نگرش مردم جامعه‌ای که دانشگاه در آن واقع است دانست.

در مقوله‌های شماره ۸ و ۹ (محتوا محوری ... و بی‌اطلاعی از نظام آموزشی و ...) به‌وضوح می‌توان تأثیرات دو بافت رشته‌ای و نهادی بر تجارب دانشجویان را مشاهده کرد و البته این دو بافت را نمی‌توان بیرون از بافت کلان اجتماعی و فرا اجتماعی دانست. فاضلی (۱۳۸۷) در فصل سوم کتاب فرهنگ و دانشگاه با عنوان «فرهنگ دانشگاهی در ایران و بریتانیا؛ مطالعه‌ای تطبیقی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران» در این خصوص می‌نویسد: «نهادهای آموزشی محصول فرهنگ جامعه خود هستند» (فاضلی، ۹۶). او در این خصوص به مفهوم «عادت‌واره^۲» مورد نظر بوردیو استناد می‌کند و می‌نویسد: عادت‌واره در فرهنگ دانشگاهی غرب با فرهنگ دانشگاه در جوامع آسیایی مانند ایران، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارد. سپس فرهنگ دانشگاهی دو کشور را مقایسه می‌کند. سه طرز تلقی و نگرش اساسی برای روشن‌تر شدن این مقایسه و به‌طور کلی فهم فرهنگ دانشگاهی عبارت است از: تلقی نسبت به «تدریس»، «یادگیری» و «علم» (ساتو و هاج، ۲۰۰۹). این طرز تلقی‌ها بر انتظارات متقابل استاد و دانشجو اثر می‌گذارد و همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، این موضوع برای دانشجوی خارجی ناآشنا با نظام آموزشی و فرهنگ آکادمیک ما تجارب نامطلوبی دارد.

مقوله‌های شناسایی‌شده شماره ۳ و ۵ (بروکراسی اداری و حشمتاک، کمبود زیرساخت‌ها و امکانات) در این تحقیق نشان از فاصله و ناهماهنگی میان بافت‌ها و



1. internationalization at home
2. Habitus
3. Sato & Hodge

لایه‌های سه‌گانه اثرگذار ذکر شده در طرحواره مفهومی مورد نظر ماست. رنج و دشواری که دانشجویان خارجی از این جهت تجربه کرده‌اند با توجه به منابع مالی پشتیبانی‌کننده آنان متفاوت بود: الف) دانشجوی خارجی بورسیه با هزینه دولت ایران؛ ب) دانشجوی بورسیه با هزینه دولت خود؛ و ج) دانشجویانی که با هزینه شخصی خود و یا نهادهای غیردولتی به تحصیل در ایران می‌پردازند.

۷. نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر، تجارب زیسته دانشجویان خارجی از سه کشور افغانستان، لبنان و هند بررسی شد. در مجموع می‌توان گفت دانشجویان در هر سه بافت رشته‌ای/گروه آموزشی، نهادی و اجتماعی تجارب مثبت و منفی متعددی دارند، اما ناهم‌خوانی ارزش‌ها، هنجارها، علایق و منافع مطرح در هر یک از این سه بافت به‌گونه‌ای بوده است که مشکلات و رنج‌هایی برای دانشجویان خارجی در تحصیل و زندگی آنان در کشورمان داشته است. به‌رغم آنکه به نظر می‌رسد تجارب زیسته این دانشجویان از تحصیل در کشورمان در کل منفی نبوده است اما در مجموع به‌گونه‌ای نیز نبوده است که توانایی گفت‌وگوی بین‌فرهنگی^۱ و تلفیق فرهنگ ایرانی در کلیت تجارب آنان را فراهم آورد و آنان را تبدیل به سفیران فرهنگی برای آینده روابط بین دو کشور کرده و یا آنان را در مسیری کم‌تنش و ملایم برای تکوین هویت آکادمیک‌شان هدایت کرده باشد. دانشجوی دکتری خارجی در طول تحصیل، فرایند مستمر بازسازی هویت را تجربه می‌کند و به‌میزانی که بتواند فرهنگ رشته‌ای، فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ کشور میزبان را با تجارب پیشینی و هویتی خود با یکدیگر بیامیزد و تلفیق کند، تجارب یادگیری و هویتی جدید برای او کم‌تعارض‌تر و با تنش و مشکلات کمتری همراه خواهد بود. نیاز به برقراری پیوند و ارتباط میان آورده فرهنگی و هویتی دانشجو با آنچه او در کشور میزبان تجربه می‌کند، نیازی اصیل و وجودی است. از این‌رو، آموزش عالی کشورمان و به‌ویژه دوره دکتری باید علاوه بر ابعاد معرفتی و شناختی بین‌المللی شدن آموزش عالی به ابعاد فرهنگی و اجتماعی آن نیز توجه کند.



1. intercultural dialogue

۸. قدردانی و سپاس

ایده اولیه این مقاله در یکی از نشست‌های ماهانه گروه برنامه‌درسی و فرهنگ انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران شکل گرفته است. بدین وسیله مراتب قدردانی خود را از این انجمن و تمامی شرکت‌کنندگان این نشست ابراز می‌کنم. به‌علاوه از استاد گرانقدر، آقای دکتر نعمت‌الله فاضلی که پیش‌نویس اولیه این مقاله را مطالعه و بازخوردهای مفیدی ارائه کردند سپاسگزاری می‌کنم.



منابع

اسپردلی، جیمز؛ و مک کوردی، دیوید (۱۳۸۶). پژوهش فرهنگی: مردم‌نگاری در جوامع پیچیده (مترجم: بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

اصغری، فیروزه (۱۳۹۶). درآمدی بر سیاست‌های بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ایران. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

خراسانی، اباصلت؛ و زمانی‌منش، حامد (۱۳۹۱). راهبردهای مؤثر در بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها و آموزش عالی. فصلنامه راهبردهای آموزش، 5(3)، 183-189.

خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). آموزش عالی بین‌المللی، استراتژی‌ها و شرایط امکان. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

رحمانی، جبار. (۱۳۹۷). مطالعات دانشگاه در حصار علم‌شناسی فلسفی و سیاست‌گذاری علم است. رب نیوز، برگرفته از <http://rabnews.ir>

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). دانشگاه و فرهنگ. تهران: نشر ثالث.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری سفر. تهران: آراسته.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). پشت دریاها شهری است؛ فرایندها، روش‌ها و کاربردهای مردم‌نگاری شهری. تهران: تیسرا.

فتحی‌واجارگاه، کورش؛ و خشنودی‌فر، مهنوش (۱۳۹۳). آموزش از راه دور و بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی در آموزش عالی. تهران: نشر آبیژ.

فتحی‌واجارگاه، کورش؛ زارع، عذرا؛ و یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸). بررسی موانع بین‌المللی برنامه‌درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، 4(15)، 63-82.

مجیدپور، مهدی؛ و نامداریان، لیلا (۱۳۹۴). شناسایی موانع اجرای اسناد سیاست علم و فناوری کشور. نشریه مدیریت نوآوری، 4(4)، ۶۰-۳۱.

منصوری، رضا. (۱۳۸۶). مفهوم سنتی علم و عواقب آن. برگرفته از <http://physics.sharif.edu>

مولایی، حمیده (۱۳۹۷). عوامل مؤثر بر انطباق بین‌فرهنگی اجتماعی دانشجویان خارجی در ایران؛ مطالعه موردی دانشجویان خارجی دانشگاه تهران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، 11(۳)، ۱۵۹-۱۳۱. doi:

10.22631/IJCR.2018.1992.2556



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۵۰

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

نادری، احمد؛ و بیات، رضا (۱۳۹۵). تجربه تحصیل در آن سوی مرزها: مردم‌نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۹(۲)، ۲۸-۱. doi: 10.22035/ijcr.2016.305

نایت، جین (۱۳۹۵). بین‌المللی شدن آموزش عالی: مفاهیم، رویکردها و سیاست‌ها (مترجم: لیلا فلاحتی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

نیک‌نام، زهرا؛ مهر محمدی، محمود؛ و فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱). جهان‌بینی علمی دانش‌آموزان و نقش آن در یادگیری علوم تجربی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران، ۲۶، ۸۴-۵۵.

وحدت، فرزین (۱۳۸۵). رویارویی فکری ایران با مدرنیته (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). تهران: انتشارات ققنوس.

Akli, M. (2012). The Role of study-abroad students in cultural diplomacy: Toward an international education as soft action. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta*, 2(1), 32_48.

Duke, D. C. & Denicolo, P. M. (2017). What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves). *FEMS Microbiology Letters*, 364(9). doi: 10.1093/femsle/fnx090

Gardner, S. K., & Gopaul, B. (2012). The part-time doctoral student experience. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 63-77. doi: 10.28945/1561

Gibbs, K.D., McGready, J., Griffin, K. (2015). Career development among American biomedical postdocs. *CBE-Life Sci Educ*, 14(44). doi: 10.1187/cbe.15-03-0075

John, T., & Denicolo, P. M. (2013). Doctoral education: A review of the literature monitoring the doctoral student experience in selected OECD countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews*, (1), 41-49. doi: 10.1007/s40362-013-0011-x

Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, (52), 17-28. doi: 10.1080/14703297.2014.981839

Kezar, A. (1999). *Higher education trends (1997-1999): Graduate and professional education*. Washington, DC: Office of Educational Development and Improvement.

Lee, K., & Krause, K. (2015). Transforming the learning experience to engage students, In *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, 199-212. doi: 10.1108/s1479-3628(2011)0000006020

McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. doi: 10.1080/07294360500453012

McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development, *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109. doi: 10.1108/1759751X201100007



- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience: Universities into the 21st century*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Asian international doctoral students' experiences at two American universities: Assimilation, accommodation, and resistance. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(3), 136–148. doi: 10.1037/a0015912
- Sawir, E. (2013). Internationalisation of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 359-378. doi: 10.1080/14767724.2012.750477
- Vekkaila, J., Pyhältö, K., Lonka, K. (2014). Engaging and disengaging doctoral experiences in the behavioural sciences. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 33–55. doi: 10.1108/IJRD-09-2013-0015
- Yeates, M. (2003). Graduate student conundrum. *University Affairs*, 38–39.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۵۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷