



ISSN: 1375-2096

Iranian Journal of Anthropological

Volume 22, No. 41. Autumn and Winter 2026: Pp. 77-102

<https://journal.asi.org.ir>



DOI: <https://doi.org/10.22034/jasi.2026.2088352.1626>

The Role of Ethnicity in the Process of Social Exclusion: Inclusion among Non-Local Students

Marzieh Gordani¹; Maryam Rafatjah²

1. MA in Anthropology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Anthropology Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding author). Email: rafatjah@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Type of Article: Research

Article history:

Received 4 January 2026

Revised 23 May 2026

Accepted 1 June 2026

Keywords:

Ethnic identity,
Perception of non-belonging,
Social boundary-making,
Social exclusion,
Structural inequality.

ABSTRACT

Social acceptance or exclusion of non-local students constitutes an important dimension of the lived experience of university life and can influence students' sense of belonging, social participation, and academic trajectory. This study aims to explore the role of ethnicity in shaping the experiences of social acceptance or exclusion among students at the University of Tehran. This research conducted using a qualitative approach within the framework of interpretive ethnography. The data collected through 43 semi-structured interviews and participant observation. The findings show the experience of social acceptance or exclusion among the non-local students emerges through the interaction of multiple layers of social reality. At the family level, patterns of early socialization play a role in shaping sensitivities toward ethnic boundaries. At the university level, interactions markers such as accent, clothing style, and modes of speech function as cultural codes in social evaluations and may increase the symbolic distance between "locals" and "non-locals." In some interactions, "being Tehran-native" appears as a form of symbolic capital that facilitates access to social networks and enhances communicative confidence. In response to these conditions, the ethnic students employ various strategies—including ethnic networking, identity marker management, identity redefinition, and symbolic resistance—to improve their social position. The findings suggest that conception of social exclusion in the studied field, results from the interweaving of everyday interactions with social boundary-making, and the symbolic order of cultural hierarchies. Considering these dynamics can develop university policies to improve intercultural interactions and the sense of belonging among non-local students.

Copyright © 2026 The Authors. Published by The Anthropologi Society of Iran. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.



Citations: Gordani, M.; Rafatjah, M., (2026). "The Role of Ethnicity in the Process of Social Exclusion/Inclusion among Non-Local Students". Iranian Journal of Anthropology, 22(41): 77-102. <https://doi.org/10.22034/jasi.2026.2088352.1626>

Introduction

Ethnography has long occupied a central position within anthropology as a methodological approach for understanding culture in the context of everyday social life. Classical ethnographic traditions have emphasized participant observation, contextual interpretation, and the analysis of locally situated meanings. Within interpretive anthropology, culture has often been conceptualized as a system of symbols and meanings accessible through narratives, discourse, and representational practices. Although this perspective has produced influential theoretical contributions, it also presents important methodological limitations. Many dimensions of cultural practice involve tacit, embodied, and situated forms of cognition that cannot be fully articulated through interviews or textual interpretation alone. Processes such as sensory judgment, embodied coordination, attentional regulation, practical reasoning, and interaction with material environments frequently occur within the flow of action itself and therefore remain only partially accessible through verbal accounts.

At the same time, laboratory-based cognitive approaches have often examined cognition in highly controlled settings that isolate mental processes from the social and material conditions in which they emerge. Such approaches tend to treat cognition as an internal and individual phenomenon detached from embodied practice, environmental structures, and social interaction. In response to these limitations, cognitive ethnography has developed as an interdisciplinary methodological orientation that conceptualizes cognition as situated, distributed, and dynamically enacted within real-world activity.

Rather than locating cognition solely within the individual mind, cognitive ethnography investigates how thinking, perception, memory, and decision-making processes are distributed across bodies, artifacts, spatial environments, and interactional sequences. This perspective enables researchers to examine how cultural knowledge is practically organized and reproduced through embodied participation in everyday activities.

This article adopts a theoretical and analytical framework to examine the methodological significance of cognitive ethnography for anthropology and related social sciences. It argues that cognitive ethnography expands the analytical capacity of ethnographic inquiry by enabling the systematic investigation of tacit cultural knowledge, embodied action, and situated cognition. In addition, the article demonstrates how analytical procedures such as Modification–Taxonomy–Queuing (MTQ) contribute to greater transparency and rigor in ethnographic interpretation by reconstructing the sequential organization of action and decision-making processes. By foregrounding cognition in action, cognitive ethnography extends anthropological analysis beyond narratives and symbolic interpretation toward a more integrated understanding of culture, embodiment, materiality, and social practice.

Discussion

The analytical value of cognitive ethnography becomes particularly visible in cultural practices in which tacit knowledge and embodied coordination play central roles. Iranian carpet weaving provides a significant example in this regard. Within weaving workshops, expertise is not transmitted solely through verbal instruction or codified rules. Skilled weavers continuously coordinate bodily movement, thread tension, visual attention, and rhythmic action while simultaneously responding to the loom, design patterns, and surrounding environmental conditions. Much of this knowledge remains difficult to verbalize because it is embodied, situational, and

acquired through repeated practice. Cognitive ethnography demonstrates how cognition emerges through the interaction among the weaver's body, material tools, spatial organization, and ongoing activity. Through close observation and sequential analysis, researchers are able to reconstruct forms of practical reasoning that often remain inaccessible through interview-based methods alone.

Ta'zieh performance offers another important illustration of distributed cognition and embodied meaning-making. As a ritualized form of dramatic mourning, Ta'zieh generates meaning not only through narrative discourse but also through vocal modulation, bodily gesture, spatial arrangement, and emotional synchronization between performers and audiences. Cognitive ethnography enables the analysis of how attention, emotion, and collective perception are organized through sensory and interactional processes. Strategic pauses, changes in vocal intensity, and ritual gestures function as cultural technologies that shape experience in real time. Meaning therefore emerges through embodied participation and sensory engagement rather than through symbolic interpretation alone.

The Zār ritual similarly demonstrates how cognition and experience are collectively produced through coordinated interaction among rhythms, sounds, bodily movements, material objects, and ritual environments. Such experiences cannot be adequately understood through verbal explanation alone because perception and emotion emerge through participation in the ritual process itself. Cognitive ethnography makes it possible to examine how sensory stimuli, social interaction, and material arrangements contribute to experiential transformation.

An additional contribution of cognitive ethnography lies in its methodological rigor. The analytical framework of Modification–Taxonomy–Queuing (MTQ) provides a systematic procedure for reconstructing cognition in practice. Modification examines shifts in meaning across situations and interactions; Taxonomy reconstructs local classificatory systems that organize perception and action; and Queuing analyzes the sequential organization of responses and decisions within situated interaction. Together, these procedures enhance analytical transparency and strengthen the reliability of ethnographic interpretation by making the relationship among observation, analysis, and theoretical conclusion more systematically traceable.

Conclusion

Cognitive ethnography provides anthropology with an important methodological and theoretical expansion by enabling the study of cognition within the dynamic flow of action and social interaction. Rather than focusing exclusively on narratives or symbolic interpretation, this approach examines how cultural knowledge is embodied, distributed, and enacted within situated practice. It is particularly valuable for investigating tacit forms of knowledge that cannot easily be verbalized yet fundamentally shape everyday behavior, ritual performance, learning processes, and social coordination.

This article has argued that cognition should not be understood solely as an internal mental process located within individual minds. Instead, cognition emerges through the interaction of bodies, tools, environments, spatial arrangements, and cultural practices. By shifting analytical attention toward cognitive ecosystems, anthropologists are better positioned to examine how cultural meaning is generated, maintained, and reproduced through participation in practical activity. Concepts such as distributed cognition and cultural technologies therefore extend anthropological analysis beyond textual representation and symbolic interpretation.

Examples drawn from Iranian cultural contexts further demonstrate the analytical value of this

approach. In carpet weaving, cognition is distributed across bodily techniques, material tools, and workshop organization. In Ta'zieh performance, emotion and meaning are coordinated through sensory, performative, and spatial arrangements that structure collective attention and emotional engagement. Within the Zār ritual, cognition and experience emerge through rhythmic interaction, sensory stimulation, and embodied participation. These cases illustrate how important dimensions of cultural life often remain inaccessible through interview-centered methodologies.

The article has also shown that cognitive ethnography contributes to greater analytical transparency and rigor in qualitative research. Procedures such as Modification–Taxonomy–Queuing (MTQ) enable researchers to reconstruct the sequential organization of action and render interpretive processes more systematically traceable. At the same time, cognitive ethnography faces important limitations, including the risk of neglecting broader political and historical structures, as well as ethical concerns related to observational technologies and informed consent. Consequently, cognitive ethnography should be understood not as a replacement for interpretive or critical anthropology, but as a complementary approach that broadens the analytical possibilities of ethnographic inquiry.

Acknowledgments

The author would like to thank colleagues and researchers in anthropology and cognitive studies whose works contributed to the development of this article.

Observation Contribution

The author conducted the theoretical analysis, literature review, and interpretation presented in this study.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.



ISSN: 1375-2096

نامه انسان‌شناسی

سال ۲۲، شماره ۴۱، پاییز و زمستان ۱۴۰۴، صص: ۷۷-۱۰۲.
<https://journal.asi.org.ir>پژوهش
نامه انسان‌شناسیDOI: <https://doi.org/10.22034/jasi.2026.2088352.1626>

نقش قومیت در تجربه طرد و یا پذیرش دانشجویان غیربومی در میان دانشجویان تهرانی (مطالعه‌ای در دانشگاه تهران)

مرضیه گردانی^۱؛ مریم رفعت‌جاه^۲

۱. کارشناس ارشد انسان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۲. دانشیار، گروه انسان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Email : rafatjah@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت ۱۴۰۴/۱۰/۱۴

بازنگری ۱۴۰۵/۳/۲

پذیرش ۱۴۰۵/۳/۱۱

چکیده

ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی در دانشجویان غیربومی یکی از ابعاد مهم زیست دانشگاهی است که می‌تواند بر احساس تعلق، مشارکت اجتماعی و مسیر تحصیلی آنان اثر بگذارد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی نقش هویت قومی در ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی دانشجویان در دانشگاه تهران انجام شده است. این مطالعه با رویکرد کیفی و در چارچوب مردم‌نگاری تفسیری انجام گرفت. داده‌ها از طریق ۴۳ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانشجویان کرد، لر، عرب و تهرانی و مشاهده مشارکتی گردآوری شد و با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی دانشجویان غیربومی در دانشگاه از برهم‌کنش چند سطح از واقعیت اجتماعی شکل می‌گیرد. در سطح خانواده، الگوهای جامعه‌پذیری اولیه در شکل‌گیری حساسیت نسبت به مرزهای قومی نقش دارند. در سطح تعاملات دانشگاهی، نشانه‌هایی چون لهجه، پوشش و سبک گفتار به‌عنوان کدهای فرهنگی در ارزیابی‌های اجتماعی عمل می‌کنند و می‌توانند به شکل‌گیری فاصله نمادین میان «بومی» و «غیربومی» بینجامند. همچنین «تهرانی بودن» در برخی تعاملات به‌صورت نوعی سرمایه نمادین ظاهر می‌شود که دسترسی به شبکه‌های اجتماعی و اعتمادبه‌نفس ارتباطی را تسهیل می‌کند. در واکنش به این وضعیت، دانشجویان غیربومی از راهبردهایی همچون شبکه‌سازی قومی، مدیریت نشانه‌های هویتی، بازتعریف هویت و مقاومت نمادین برای تنظیم جایگاه اجتماعی خود بهره می‌گیرند. براساس یافته‌ها ادراک طرد/پذیرش اجتماعی در محیط دانشگاهی حاصل درهم‌تنیدگی تعاملات روزمره با مرزبندی‌های اجتماعی و نظم نمادین فرهنگی است و توجه به این ابعاد می‌تواند در طراحی سیاست‌های دانشگاهی در تقویت تعاملات فرهنگی و افزایش احساس تعلق دانشجویان غیربومی مؤثر باشد.

کلیدواژگان:

احساس عدم تعلق،
ادراک طرد اجتماعی،
مرزبندی اجتماعی،
نابرابری ساختاری،
هویت قومی.

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۴ ©. ناشر این مقاله، انجمن انسان‌شناسی ایران است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشرشده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>)

ارجاع به مقاله: گردانی، مرضیه؛ رفعت‌جاه، مریم، (۱۴۰۴). «نقش قومیت در تجربه طرد و یا پذیرش دانشجویان غیربومی در میان دانشجویان تهرانی (مطالعه‌ای در دانشگاه

<https://doi.org/10.22034/jasi.2026.2088352.1626>

تهران)». نامه انسان‌شناسی، ۲۲ (۴۱): ۷۷-۱۰۲.

مقدمه و بیان مسئله

دانشجویان بخش گسترده‌ای از جمعیت جوان جامعه را تشکیل می‌دهند و هویت اجتماعی آنان، فراتر از پیشینه‌ها و تجارب فردی، در تعامل با محیط دانشگاهی، رسانه‌های اجتماعی و زمینه‌های فرهنگی شکل گرفته و بازتعریف می‌شود. زندگی دانشجویی اگرچه فرصتی ارزشمند برای رشد، استقلال فردی و گسترش شبکه‌های اجتماعی است، اما هم‌زمان با چالش‌هایی همراه است که می‌تواند فشارهای روانی و اجتماعی را افزایش دهد. دوری دانشجویان غیربومی از خانواده، ضرورت سازگاری با فضای جدید دانشگاه، تعامل با افرادی از فرهنگ‌های متنوع، انطباق با مقررات و انتظارات آموزشی، و تلاش برای پذیرفته‌شدن در جمع همسالان، از جمله عواملی هستند که در این مرحله از زندگی می‌توانند زمینه‌ساز تنش و فشار باشند.

ادبیات پژوهش در سال‌های اخیر نشان می‌دهد که احساس تعلق به محیط دانشگاه، متغیری کلیدی در کیفیت تجربه‌ی دانشجویی است و به‌طور مستقیم با سلامت روان، عملکرد تحصیلی و مشارکت اجتماعی پیوند دارد (Chen & Wang, 2022؛ Murray, 2023). در این میان، دانشجویان غیربومی اغلب در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که شکل‌گیری احساس تعلق را برای آنان دشوار می‌سازد؛ موقعیت‌هایی که در ظاهر روزمره و عادی‌اند، اما در عمل حامل کدهای نمادینی هستند که مرز میان «خودی» و «غیرخودی» را فعال می‌کنند. بسیاری از تجربه‌های طرد یا نادیده‌انگاری دقیقاً در همین لایه‌های ظریف تعاملات روزمره شکل می‌گیرد؛ جایی که زبان، لهجه، شیوه‌ی ورود به گفت‌وگو، یا حتی انتخاب فضاهای نشستن در محیط دانشگاه، معنایی اجتماعی پیدا می‌کند.

با این حال، تجربه‌ی طرد یا پذیرش در محیط دانشگاهی برای همه‌ی دانشجویان به‌صورت یکسان رخ نمی‌دهد. جنسیت، در کنار قومیت، می‌تواند در کیفیت و شدت این تجربه‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کند. انتظارات فرهنگی از زنان و مردان، هنجارهای جنسیتی حاکم بر تعاملات اجتماعی و شیوه‌های متفاوت جامعه‌پذیری، سبب می‌شود دانشجویان دختر و پسر غیربومی، حتی در شرایط قومی مشابه، تجربه‌های متمایزی از پذیرش، حاشیه‌رانی یا دیده‌نشدن داشته باشند. به‌عنوان نمونه، محدودیت‌های نانوشته در مشارکت‌های اجتماعی، حساسیت‌های مرتبط با ظاهر، پوشش یا شیوه‌ی سخن گفتن، و نیز نحوه‌ی ارزیابی رفتارهای ارتباطی، می‌تواند برای دانشجویان دختر یا پسر معنای متفاوتی پیدا کند و تجربه‌ی تعلق یا طرد را به‌گونه‌ای متمایز شکل دهد.

به نظر می‌رسد یکی از اثرگذارترین عوامل در تجربه‌ی دانشجویان غیربومی، پنداشت طردشدگی در محیطی بیرون از فرهنگ مألوف آنان باشد؛ اما این طردشدگی در تقاطع قومیت و جنسیت، صورتی پیچیده‌تر می‌یابد. تمایل به پذیرفته‌شدن در چنین فضایی، گاه آنان را به خودسانسوری جنبه‌هایی از هویت فرهنگی و قومی سوق می‌دهد و در برخی موارد، با بازتعریف یا پنهان‌سازی نقش‌های جنسیتی نیز همراه می‌شود. این وضعیت می‌تواند دانشجویان را با چالش‌های هویتی چندلایه مواجه سازد. در سال‌های اخیر، روند افزایشی مشکلات روانی و اجتماعی در میان دانشجویان به یکی از دغدغه‌های جدی نظام آموزش عالی تبدیل شده است؛ به‌گونه‌ای که پدیده‌هایی نظیر افت تحصیلی، اختلالات روان‌شناختی، گرایش به مصرف مواد و بحران‌های هویتی، مسیر رشد علمی و اجتماعی دانشجویان را با مانع مواجه کرده است (قنبرزاده، ۱۳۸۵: ۱۱۶).

دانشجویان غیربومی که از بافت‌های فرهنگی، شهری یا روستایی متفاوت وارد دانشگاه می‌شوند، به دلیل تجربه‌ی تفاوت و فاصله فرهنگی، با چالش‌های مضاعفی روبه‌رو هستند؛ و این چالش‌ها بسته به جنسیت آنان می‌تواند شکل و شدت متفاوتی پیدا کند. تفاوت‌های زبانی، هنجاری و سبک‌های تعامل اجتماعی میان محیط پیشین زندگی و فضای جدید دانشگاهی می‌تواند احساس بیگانگی، عدم تعلق و طرد اجتماعی را تشدید کند. مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که این دانشجویان، به‌ویژه در سال‌های آغازین تحصیل، در معرض تجربه‌ی بحران‌های هویتی، خودسانسوری و احساس نادیده‌گرفته‌شدن قرار دارند. پژوهش‌های نواح و همکاران (۱۳۹۵)، هاشمی و شریفی یزدی (۱۳۹۵)، قنبرزاده (۱۳۸۵) و حجازی و همکاران

(۱۴۰۳) نشان می‌دهد که احساس طرد اجتماعی، به‌ویژه در میان دانشجویان غیرتهرانی، می‌تواند با پیامدهایی چون اختلالات روانی، کاهش عملکرد تحصیلی، شکل‌گیری گروه‌های قومی بسته و بازنگری یا تزلزل در هویت‌های پیشین همراه باشد. با این حال، در بسیاری از این مطالعات، تمایزهای جنسیتی کمتر به‌صورت تحلیلی مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، انجام مطالعاتی عمیق، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه زیسته دانشجویان غیربومی - با در نظر گرفتن هم‌زمان ابعاد قومی و جنسیتی - ضروری به نظر می‌رسد؛ مطالعاتی که بتواند فراتر از شاخص‌های کمی، به لایه‌های معناسازی، احساس تعلق و تجربه روزمره آنان در محیط دانشگاهی بپردازد. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد مردم‌نگاری تفسیری و با تأکید بر فهم تجربه زیسته، به واکاوی پدیده طردشدگی در میان دانشجویان غیربومی می‌پردازد و می‌کوشد نشان دهد که چگونه قومیت و جنسیت در تعامل با یکدیگر، تجربه ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی را در بستر تعاملات دانشگاهی شکل می‌دهند. نتایج این پژوهش می‌تواند در جهت بهبود سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی، طراحی برنامه‌های حمایتی و تدوین مداخلات پیشگیرانه در حوزه سلامت روان و انسجام اجتماعی دانشجویان غیربومی مورد استفاده قرار گیرد.

مبانی نظری

پژوهش حاضر برای تبیین تجربه‌های پذیرش اجتماعی و طردشدگی دانشجویان غیربومی در محیط دانشگاه، با الهام از رویکردهای کنش متقابل نمادین^۱ بلومر، تفسیر فرهنگ‌ها از گیتز، مرزبندی‌های قومی بارث و مرزهای نمادین و نظم فرهنگی^۲ داگلاس تدوین شده است. این رویکردها هر یک از زاویه‌ای به فرایند شکل‌گیری معنا، هویت و مرزهای اجتماعی می‌نگرند و در کنار یکدیگر امکان فهم چندلایه‌ای از سازوکارهای طرد و پذیرش اجتماعی را فراهم می‌کنند. در این چارچوب، تجربه دانشجویان غیربومی نه صرفاً حاصل تفاوت‌های فردی یا فرهنگی، بلکه برآیند تعامل میان معناسازی‌های روزمره، تفسیرهای فرهنگی، مرزبندی‌های اجتماعی و نظام‌های طبقه‌بندی نمادین تلقی می‌شود.

نظریه کنش متقابل نمادین بر این فرض استوار است که واقعیت اجتماعی در بستر تعاملات انسانی شکل می‌گیرد و معنا همواره حاصل فرایند تفسیر و «تعریف موقعیت» است. بلومر (Blumer, 1969: 10) تأکید می‌کند که کنش‌های اجتماعی واکنش‌هایی صرفاً مکانیکی نیستند، بلکه برساخته‌هایی معنایی‌اند که افراد از طریق نمادها در تعامل با یکدیگر پدید می‌آورند. بر این اساس، افراد در مواجهه‌های اجتماعی پیوسته در حال تفسیر رفتار دیگران و بازتعریف موقعیت خود هستند. در فضای دانشگاه نیز نشانه‌هایی همچون لهجه، سبک گفتار، شیوه پوشش یا الگوهای ارتباطی به‌صورت نمادهایی اجتماعی عمل می‌کنند که دانشجویان بر پایه آن‌ها جایگاه خود و دیگران را در تعاملات روزمره تفسیر می‌کنند. این نشانه‌ها می‌توانند در فرایند تمایزگذاری میان «خودی» و «غیرخودی» نقش داشته باشند و از خلال همین تعاملات است که تجربه‌های پذیرش یا فاصله‌گذاری اجتماعی شکل می‌گیرد. بنابراین، بخشی از تجربه طرد یا پذیرش دانشجویان غیربومی را می‌توان حاصل معناهایی دانست که در بستر تعاملات روزمره دانشگاهی ساخته و بازتفسیر می‌شوند.

کلیفورد گیتز (Geertz, 1973: 10)، فرهنگ را شبکه‌ای از معانی درهم‌تنیده می‌داند که انسان‌ها در درون آن زندگی می‌کنند. از نظر گیتز، رفتار اجتماعی همچون متنی است که باید آن را خواند و لایه‌های معنایی آن را از طریق «توصیف ضخیم»^۳ آشکار ساخت. در این دیدگاه، کنش‌های انسانی صرفاً رفتارهایی ظاهری نیستند، بلکه حامل معناهایی هستند که در چارچوب نظام فرهنگی جامعه تفسیر می‌شوند.

در زمینه تجربه دانشجویان غیربومی، نشانه‌هایی مانند لهجه، سبک بیان یا شیوه برقراری ارتباط می‌توانند حامل معانی فرهنگی باشند که توسط سایر دانشجویان خوانده و تفسیر می‌شوند. این تفسیرهای فرهنگی در شکل‌گیری برداشت‌هایی همچون «تعلق داشتن»، «بیگانگی» یا «متفاوت بودن» نقش دارند. به این ترتیب، آنچه در نگاه نخست صرفاً تفاوتی زبانی یا

1 Symbolic Interactionism

2 Symbolic Boundaries and Cultural Order

3 Thick Description

رفتاری به نظر می‌رسد، در سطحی عمیق‌تر به بخشی از نظام معناسازی فرهنگی بدل می‌شود و می‌تواند زمینه‌ساز پذیرش یا فاصله‌گذاری اجتماعی گردد.

همچنین فردریک بارث^۱ در نظریه‌ی مرزبندی‌های قومی نشان می‌دهد که هویت گروهی بیش از آنکه بر عناصر فرهنگی ثابت استوار باشد، بر مرزهایی شکل می‌گیرد که میان گروه‌ها برقرار می‌شود. از نظر او، آنچه تداوم گروه‌های اجتماعی را تضمین می‌کند، نه محتوای فرهنگی آنان، بلکه مرزهایی است که در تعاملات اجتماعی میان گروه‌ها بازتولید می‌شود (Barth, 1969: 16).

در محیط دانشگاه نیز تمایز میان «بومی» و «غیربومی» می‌تواند به مثابه نوعی مرز اجتماعی عمل کند که در تعاملات روزمره دانشجویان شکل می‌گیرد و استمرار می‌یابد. در چنین شرایطی، دانشجویان غیربومی ممکن است برای افزایش میزان پذیرش اجتماعی برخی نشانه‌های فرهنگی خود، مانند شیوه‌ی گفتار یا سبک ارتباطی، را تعدیل کنند؛ یا در مقابل، با تقویت شبکه‌های هم‌قومیتی و روابط درون‌گروهی به بازتولید مرزهای هویتی خود بپردازند. بدین ترتیب، هویت آنان در فرایندی پویا و تعاملی و در ارتباط با ساختارهای اجتماعی محیط دانشگاه شکل می‌گیرد.

در مجموع، رویکردهای نظری یادشده نشان می‌دهند که تجربه‌ی طرد یا پذیرش اجتماعی دانشجویان غیربومی حاصل برهم‌کنش چند سطح از واقعیت اجتماعی است: معناهایی که در تعاملات روزمره ساخته می‌شوند، تفسیرهایی که در چارچوب فرهنگ دانشگاه شکل می‌گیرند، مرزهایی که در روابط میان‌گروهی پدید می‌آیند و نظام‌های نمادینی که تفاوت‌ها را طبقه‌بندی و معناگذاری می‌کنند. این لایه‌های تعاملی، فرهنگی، اجتماعی و نمادین در زندگی روزمره دانشگاهی درهم تنیده‌اند و در نهایت تجربه‌هایی متفاوت از تعلق، فاصله‌ی اجتماعی یا احساس بیگانگی را برای دانشجویان غیربومی رقم می‌زنند.

چارچوب مفهومی

چارچوب مفهومی این پژوهش بر این پیش‌فرض استوار است که تجربه‌ی طرد یا پذیرش اجتماعی دانشجویان غیربومی را نمی‌توان در سطحی واحد توضیح داد، بلکه این تجربه در نتیجه‌ی هم‌تنیدگی لایه‌های تعامل روزمره، معناسازی فرهنگی، مرزبندی‌های اجتماعی و نظم نمادین شکل می‌گیرد. در سطح خرد، با اتکا به کنش متقابل نمادین، هویت‌ها و برجسب‌هایی چون «خودی» و «غیربومی» نه به‌عنوان واقعیت‌های ثابت، بلکه به‌مثابه برساخته‌هایی تعاملی فهم می‌شوند که در موقعیت‌های چهره‌به‌چهره و از خلال تفسیر نشانه‌هایی مانند لهجه، سبک گفتار یا شیوه‌ی حضور در جمع تولید می‌گردند. این تعاملات در بستری فرهنگی رخ می‌دهند که، مطابق با انسان‌شناسی تفسیری، متضمن شبکه‌ای از معانی درهم‌تنیده است؛ از این‌رو نشانه‌های رفتاری و زبانی دانشجویان غیربومی در چارچوب نظام معنایی فرهنگ غالب دانشگاه خوانده و تفسیر می‌شوند و همین تفسیرها به احساس تعلق یا بیگانگی شکل می‌دهند. در عین حال، این فرایندها در سطحی گسترده‌تر به بازتولید مرزهای اجتماعی میان «بومی» و «غیربومی» می‌انجامد؛ مرزهایی که، چنان‌که بارث نشان می‌دهد، نه در محتوای فرهنگی، بلکه در تداوم تمایزگذاری‌های تعاملی و سازمان‌یافتگی روابط اجتماعی تثبیت می‌شوند و بر الگوهای دوستی، شبکه‌های ارتباطی و دسترسی به منابع اثر می‌گذارند. بدین ترتیب، طردشدگی نه رویدادی منفرد، بلکه پیامد فرایندی چندلایه و پویا است که از تعاملات خرد آغاز می‌شود، در بستر تفسیرهای فرهنگی معنا می‌یابد و در ساختار مرزبندی‌های اجتماعی و نظم نمادین تثبیت یا به چالش کشیده می‌شود.

بر این اساس، چارچوب مفهومی پژوهش حاضر، تجربه‌ی دانشجوی غیربومی را حاصل هم‌زمان سه سطح می‌داند:

۱. سطح تعاملی: کنش‌ها و واکنش‌های روزمره میان افراد؛

۲. سطح فرهنگی-تفسیری: معناسازی درباره نشانه‌های هویتی؛

۳. سطح ساختاری-نمادین: مرزبندی‌های اجتماعی و نظم فرهنگی حاکم بر محیط دانشگاه.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه قومیت، طرد اجتماعی و تجربه زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که احساس پذیرش یا طرد اجتماعی پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل عوامل فرهنگی، ساختاری و نهادی شکل می‌گیرد. در این مطالعات، قومیت نه صرفاً به‌عنوان یک ویژگی فرهنگی، بلکه به‌مثابه سازه‌ای اجتماعی و نمادین در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند در بستر تعاملات دانشگاهی به شکل‌گیری مرزهای اجتماعی و الگوهای تمایز میان گروه‌ها بینجامد.

در پژوهش‌های داخلی، بخش مهمی از مطالعات بر رابطه میان تبعیض قومی و تجربه احساس طرد اجتماعی تمرکز داشته‌اند. برای مثال، نواح و همکاران (۱۳۹۵) نشان می‌دهند که تبعیض قومی و ضعف در فرآیند جامعه‌پذیری اجتماعی می‌تواند به افزایش احساس طردشدگی در میان اقلیت‌های قومی منجر شود و متغیرهایی مانند جنسیت و سطح تحصیلات در شدت این تجربه نقش دارند. در سطح پیامدهای فردی نیز پژوهش قنبرزاده (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که تجربه طرد اجتماعی با افزایش اضطراب، افسردگی و افت عملکرد تحصیلی در میان دانشجویان غیربومی همراه است. یافته‌های پژوهش‌های باقری و صادقی (۱۳۹۳) و زارعی و مرادی (۱۳۹۱) نیز بیانگر آن است که دانشجویان غیربومی، به‌ویژه در سال‌های ابتدایی ورود به دانشگاه، با دشواری‌های بیشتری در تعاملات اجتماعی و سازگاری فرهنگی مواجه می‌شوند.

در مقابل، برخی مطالعات با تمرکز بر مفهوم «احساس تعلق» به‌عنوان نقطه مقابل ادراک طرد اجتماعی، به بررسی عوامل تقویت‌کننده پیوند دانشجویان با محیط دانشگاهی پرداخته‌اند. نتایج پژوهش صمدیه و همکاران (۱۴۰۳) نشان می‌دهد که کیفیت روابط با استادان و همسالان، جو دانشگاه و سطح عزت‌نفس دانشجویان نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری احساس تعلق دارند و کاهش آن با افزایش انزوای اجتماعی و کاهش تعهد دانشگاهی همراه است.

مطالعاتی که بر تجربه زیسته دانشجویان تمرکز دارند، ابعاد ظریف‌تر این پدیده را آشکار می‌کنند. برای نمونه، هاشمی و شریفی یزدی (۱۳۹۵) نشان می‌دهند که «متفاوت بودن» در فضای دانشگاهی می‌تواند به اشکالی از خودسانسوری، تبعیض و طرد در تعاملات روزمره بینجامد. در حوزه هویت قومی نیز قنبری و ظهیری‌نیا (۱۴۰۲) و حرمتی‌زاد (۱۳۹۴) نشان می‌دهند که اگرچه هویت ملی در میان دانشجویان ایرانی جایگاه مهمی دارد، تعلقات قومی همچنان می‌تواند در برخی شرایط به منبع تمایز و تنش اجتماعی تبدیل شود. افزون بر این، پژوهش‌هایی مانند سلیمی (۱۳۹۸) و نیک‌پور و رضایی (۱۴۰۰) بر نقش زبان، لهجه و سیاست‌های فرهنگی دانشگاه در شکل‌گیری الگوهای پذیرش یا فاصله‌گذاری اجتماعی میان دانشجویان تأکید دارند و نشان می‌دهند که در غیاب سیاست‌های حمایتی، دانشجویان اغلب در شبکه‌های هم‌قومی خود باقی می‌مانند.

در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پنداشت و احساس طرد اجتماعی در میان دانشجویان مهاجر یا دارای پیشینه فرهنگی متفاوت پدیده‌ای گسترده در محیط‌های دانشگاهی است. برای نمونه، جانک و همکاران (Janke et al., 2023) در مطالعه‌ای بر دانشجویان مهاجر در آلمان نشان می‌دهند که پیشینه‌ی مهاجرتی با کاهش احساس تعلق به دانشگاه و افزایش احتمال ترک تحصیل مرتبط است. در همین راستا، مطالعاتی مانند اکبرپوران (Akbarpouran, 2024) و مارتینز و گونزالز (Martinez, & Gonzalez, 2018) نشان می‌دهند که برنامه‌های حمایتی و فضاهای تعاملی بین‌فرهنگی می‌توانند نقش مهمی در تسهیل سازگاری اجتماعی دانشجویان بین‌المللی ایفا کنند.

از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در مواجهه با تجربه‌ی بیگانگی، دانشجویان مهاجر تمایل دارند در شبکه‌های هم‌قومی خود باقی بمانند تا از حمایت اجتماعی و هویتی برخوردار شوند (Smith, & Johnson, 2021).

تفاوت‌های زبانی و فرهنگی نیز از جمله عوامل مؤثر در شکل‌گیری این تجربه به شمار می‌روند؛ به‌گونه‌ای که پژوهش‌های کیم و لی (Kim & Lee, 2019)، چن و وانگ (Chen, & Wang, 2016) نشان می‌دهند عدم انطباق فرهنگی می‌تواند به افزایش استرس، کاهش مشارکت اجتماعی و بروز بحران‌های هویتی منجر شود. علاوه بر این، مطالعاتی مانند تاجین و همکاران (Tachine et al., 2017) و پژوهش‌های دیگر (Stephens et al., 2012؛ Schachner et al., 2019؛ Rudert et al., 2021) بر پیامدهای روانی و اجتماعی طردشدگی تأکید کرده و آن را با افزایش افسردگی، انزوای اجتماعی و کاهش مشارکت جمعی مرتبط می‌دانند.

با وجود گسترش این مطالعات، چند خلأ پژوهشی همچنان قابل مشاهده است. نخست آنکه بسیاری از پژوهش‌های داخلی بر یک قوم خاص تمرکز داشته‌اند و کمتر به مقایسه تجربه زیسته اقوام مختلف در یک محیط دانشگاهی مشترک پرداخته‌اند. دوم آنکه نقش هم‌زمان قومیت، ساختارهای نهادی دانشگاه و شبکه‌های تعاملی دانشجویان کمتر به صورت یکپارچه تحلیل شده است. افزون بر این، تعمیم یافته‌های پژوهش‌های خارجی به بستر اجتماعی ایران با محدودیت‌هایی همراه است؛ زیرا بافت چندقومیتی جامعه ایران و نقش دانشگاه‌های بزرگ در شکل‌دهی به تعاملات میان‌فرهنگی ویژگی‌های خاصی دارد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه زیسته دانشجویان کرد، لر و عرب در دانشگاه تهران تلاش می‌کند با پیوند دادن سطوح نمادین (لهجه و نشانه‌های فرهنگی)، تعاملی (شبکه‌های اجتماعی دانشجویی) و نهادی (هنجارها و ساختارهای دانشگاهی)، سازوکارهای شکل‌گیری طرد یا پذیرش اجتماعی را در فضای دانشگاهی ایران به‌طور جامع‌تر تبیین کند.

تعریف مفاهیم کلیدی پژوهش

در این پژوهش، دو مفهوم نیازمند توضیح اولیه‌اند. نخست منظور از «دانشجویان تهرانی» نه یک گروه جغرافیایی با مرزهای قطعی، بلکه هویتی است که از خلال ذهنیت و پنداشت دانشجویان غیربومی بازنمایی می‌شود. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق و مشاهدات میدانی نشان می‌دهد که دانشجویان غیربومی عموماً برای «تهرانی بودن» نوعی تمایز، تشخیص و مزیت قائل‌اند؛ مزیتی که در سبک‌های ارتباطی، شیوه پوشش، نوع مصرف، آشنایی با الگوهای مدرن زندگی شهری و سهولت بیشتر در انطباق با هنجارهای نانوشته دانشگاه دیده می‌شود. بنابراین، «تهرانی بودن» در این پژوهش یک هویت اجتماعی بازساخته‌شده در میدان دانشگاهی است که نه به مبنای اداری محل تولد محدود می‌شود و نه ادعای وجود یک هویت واقعی، ثابت یا یکدست دارد. این یکپارچگی، خود محصول برداشت مشترک دانشجویان غیربومی از «برتری» یا «تمایز» فرهنگی دانشجویان تهرانی است. افزون بر این، در نمونه‌گیری نیز تلاش شد موارد بسیار استثنایی (افراد بسیار مرفه یا بسیار محروم) کنار گذاشته شود تا برداشت دانشجویان غیربومی درباره «هویت تهرانی» از تجربه تعامل با گروه عمدتاً متوسط دانشگاهی حاصل شود، نه از مواجهه با موارد حاشیه‌ای و غیرنماینده.

دومین مفهوم کلیدی، «پنداشت طرد اجتماعی» است. در این پژوهش تمرکز بر خود عمل طرد به‌عنوان یک رفتار آشکار یا قابل سنجش عینی نیست؛ زیرا سنجش دقیق و بدون خطای طردشدگی عینی در میدان دانشگاهی عملاً ممکن نیست و از لحاظ روش‌شناختی نیز با رویکرد مردم‌نگارانه همخوانی ندارد. آنچه در اینجا اهمیت دارد برداشت، تفسیر و تجربه ذهنی دانشجویان از فاصله‌گذاری، نادیده‌گرفته‌شدن یا پذیرفته‌نشدن در روابط دانشگاهی است؛ تجربه‌ای که می‌توان آن را با واژگانی چون «احساس کنارگذاشته‌شدن»، «احساس انزوای اجتماعی»، «احساس نابرابری تعاملی» یا «درک حاشیه‌ای بودن» نیز توصیف کرد. در این چارچوب، حتی در موقعیت‌هایی که هیچ‌کنش طردکننده مستقیمی وجود ندارد، دانشجو ممکن است احساس کند در حاشیه قرار گرفته است. بنابراین، مسئله اصلی پژوهش «تصور فرد از طردشدگی» و شیوه‌هایی

است که او در خلال تعاملات روزمره، لهجه، سبک ارتباطی یا پیشینهٔ فرهنگی خود را در نسبت با زمینهٔ دانشگاهی معنا می‌کند. به عبارت دیگر، پردشدگی در این پژوهش نه یک وضعیت عینی ثابت، بلکه یک تجربهٔ ادراک‌شده و بازساخته‌شده در میدان روابط دانشگاهی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از چارچوب مردم‌نگاری تفسیری انجام شده است. هدف اصلی این رویکرد، فهم معانی، هنجارها و کدهای فرهنگی‌ای است که در بستر تعاملات روزمرهٔ دانشگاهی شکل می‌گیرند و تجربه‌های احساس پذیرش یا طرد اجتماعی دانشجویان غیربومی را صورت‌بندی می‌کنند. در مردم‌نگاری تفسیری، پژوهشگر می‌کوشد با حضور در میدان و توجه به کنش‌ها، روابط و روایت‌های کنشگران اجتماعی، نظام‌های معنایی حاکم بر یک بافت فرهنگی را بازسازی و تفسیر کند. از این منظر، دانشگاه به‌مثابه یک میدان اجتماعی-فرهنگی در نظر گرفته شده است که در آن دانشجویان در تعامل با یکدیگر و با هنجارهای نانوشته محیط، معناهایی دربارهٔ تعلق، فاصلهٔ اجتماعی و مرزهای نمادین میان گروه‌ها تولید و بازتعریف می‌کنند.

با توجه به ماهیت چندلایهٔ پدیدهٔ مورد مطالعه، در این پژوهش از ترکیب چند شیوهٔ گردآوری داده شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهدهٔ مشارکتی و گردآوری داده‌های زمینه‌ای استفاده شده است. این تنوع در منابع داده امکان مشاهدهٔ هم‌زمان روایت‌های مشارکت‌کنندگان، الگوهای تعاملی در میدان و زمینه‌های اجتماعی شکل‌دهنده به این تجربه‌ها را فراهم می‌کند. به‌کارگیری این رویکرد چندمنبعی با هدف افزایش غنای داده‌ها، تقویت اعتبار تفسیری یافته‌ها و دستیابی به درکی عمیق‌تر از شیوه‌های بازتولید یا چالش مرزهای اجتماعی در فضای دانشگاهی صورت گرفته است. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی شد:

- هویت قومی چه نقشی در ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی دانشجویان در دانشگاه تهران ایفا می‌کند؟

در امتداد این پرسش، سه پرسش فرعی نیز مطرح شد:

- (۱) دانشجویان غیربومی چگونه تجربه‌های روزمرهٔ خود از ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی در تعاملات دانشگاهی را توصیف می‌کنند؟
- (۲) چه سازوکارهای فرهنگی، نهادی یا تعاملی در دانشگاه می‌تواند به بازتولید الگوهای پذیرش یا طرد مبتنی بر قومیت منجر شود؟

- (۳) جنسیت چگونه در تعامل با هویت قومی بر کیفیت تجربه‌های ادراک پذیرش یا طرد اجتماعی اثر می‌گذارد؟

میدان پژوهش دانشکدهٔ علوم اجتماعی دانشگاه تهران انتخاب شد؛ این دانشگاه به دلیل جذب دانشجویانی از استان‌ها و گروه‌های قومی مختلف، فضایی متنوع از نظر پیشینه‌های فرهنگی و اجتماعی فراهم می‌کند. چنین تنوعی امکان مشاهده و تحلیل نحوهٔ شکل‌گیری تعاملات اجتماعی، دوستی‌ها، مرزبندی‌های هویتی و تجربه‌های متفاوت پذیرش یا طرد را در میان دانشجویان فراهم می‌سازد. همچنین دسترسی مستمر پژوهشگر به فضای دانشکده، امکان انجام مصاحبه‌های عمیق و مشاهده‌های میدانی را تسهیل کرده است.

جایگاه پژوهشگر در این مطالعه از دو جهت با میدان پژوهش پیوند نزدیک داشت. من^۱ به‌عنوان دانشجوی همین دانشگاه و فردی تهرانی، این مسئله را نه از بیرون میدان، بلکه از درون تجربهٔ روزمرهٔ دانشگاهی درک کرده‌ام. مواجههٔ نزدیک با لحظه‌هایی که در آن دانشجویان غیربومی احساس فاصله، نادیده‌گرفته‌شدن یا بیگانگی می‌کردند، برای من صرفاً یک مشاهدهٔ پژوهشی نبود؛ بلکه گاه با نوعی ناراحتی، شرمندگی و پرسش اخلاقی همراه می‌شد. به‌ویژه از آن جهت که تهرانی

۱ مرصیه گردانی نویسنده اول که این مقاله از پایان‌نامهٔ وی و زیر نظر استاد راهنمای او (نویسندهٔ دوم) استخراج شده است.

بودن من، در روایت برخی مشارکت‌کنندگان، بخشی از همان موقعیت نمادینی بود که با امتیاز، تشخص یا نزدیکی بیشتر به کدهای فرهنگی مسلط میدان مطالعه پیوند می‌خورد. از این رو، این پژوهش برای من تلاشی برای فهم یک مسئله اجتماعی و در عین حال نوعی مواجهه انتقادی با جایگاه خودم در میدان بود.

با این حال، کوشیدم این درگیری عاطفی به جای آنکه جایگزین تحلیل شود، به حساسیت پژوهشی و مسئولیت اخلاقی نسبت به داده‌ها تبدیل گردد. در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها، میان تجربه شخصی، مشاهده میدانی و روایت مشارکت‌کنندگان تمایز گذاشتم تا نزدیکی من به میدان، به سوگیری تفسیرها منجر نشود. بنابراین، موقعیت من در این پژوهش هم منبعی برای درک عمیق‌تر میدان بود و هم امری که نیازمند بازاندیشی و مراقبت روش‌شناختی مداوم بود.

نمونه‌گیری در این پژوهش به شیوه هدفمند و براساس دو معیار قومیت و جنسیت انجام شد. در مجموع ۴۳ دانشجو از چهار گروه قومی کرد، لر، عرب و تهرانی در پژوهش مشارکت داشتند. برای تحلیل دقیق‌تر، مشارکت‌کنندگان بر اساس ترکیب قومیت و جنسیت در قالب هشت تیپ تحلیلی دسته‌بندی شدند. در این پژوهش، منظور از «دانشجوی تهرانی» فردی است که متولد شهر تهران بوده، تا پیش از ورود به دانشگاه به‌طور مستمر در شهر تهران سکونت داشته و در بستر اجتماعی-فرهنگی این شهر اجتماعی شده و دارای سبک زندگی متأثر از الگوهای زندگی شهری تهران است. مشخصات کلی مشارکت‌کنندگان از نظر قومیت، جنسیت، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: مشخصات کلی مشارکت‌کنندگان بر حسب جنسیت و منشاء محلی

Table 1: General specifications of Participants according to gender and local origin

| قومیت | استان‌های مربوطه | شهرها و مناطق مرتبط | تعداد دختران | تعداد پسران |
|--------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------|-------------|
| لر | کهگیلویه و بویراحمد، چهارمحال بختیاری، ایلام، همدان، مرکزی | یاسوج، ملایر، کوه‌دشت، ایذه، همدان، مسجدسلیمان | ۷ | ۴ |
| کرد | کرمانشاه، کردستان، آذربایجان غربی، ایلام | کرمانشاه، پاوه، سنندج، سقز، مهاباد، ایلام، مریوان | ۵ | ۶ |
| عرب | بوشهر، خوزستان، سیستان و بلوچستان | بندر گناوه، آبادان، بندرعباس، اهواز، چابهار | ۶ | ۴ |
| تهرانی | تهران | مناطق ۱، ۲، ۴، ۵، ۸، ۱۸، ۲۲، شهرستان پردیس، شهرستان شهریار | ۶ | ۵ |

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. راهنمای مصاحبه بر اساس پرسش‌های پژوهش طراحی شد و شامل مجموعه‌ای از پرسش‌های باز بود که به مشارکت‌کنندگان امکان می‌داد تجربه‌های زیسته خود را به‌صورت آزادانه بیان کنند. این پرسش‌ها محورهایی همچون تجربه تعامل با دانشجویان تهرانی و غیربومی، نقش قومیت در روابط اجتماعی، تجربه‌های احتمالی طرد یا پذیرش در محیط دانشکده، تغییرات هویتی پس از ورود به دانشگاه و راهبردهای فردی برای سازگاری با محیط جدید را پوشش می‌دادند. برای نمونه از مشارکت‌کنندگان پرسیده می‌شد که:

۱. آیا میان دانشجویان تهرانی و غیرتهرانی تفاوت‌هایی احساس کرده‌اند و این تفاوت‌ها چه تأثیری بر روابط اجتماعی آنان داشته است؟
۲. قومیت چه نقشی در کیفیت تعاملات اجتماعی آنان ایفا کرده است؟

۳. غیربومی بودن چه مشکلات یا ناملایماتی برای آنان ایجاد کرده است؟
۴. آیا پیش آمده است که برای تسهیل ارتباطات اجتماعی، لهجه یا برخی ویژگی‌های رفتاری خود را تغییر دهند؟
۵. تعلق آنان به هویت قومیتی پس از ورود به دانشگاه با چه تغییراتی مواجه شده است؟
- مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید و تمامی آن‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شد. در کنار مصاحبه‌ها، مشاهده مشارکتی نیز به‌عنوان روش مکمل مورد استفاده قرار گرفت. مشاهده‌ها در فضاهای مختلف دانشکده از جمله محوطه دانشکده، سلف، کلاس‌ها و سایر فضاهای عمومی انجام شد و به شناخت نحوه تعامل، شکل‌گیری گروه‌های دوستی، نشانه‌های هویتی و موقعیت‌های طرد یا پذیرش اجتماعی کمک کرد.
- در کنار مصاحبه‌ها، از یک پرسشنامه کوتاه برای ثبت اطلاعات عینی و به‌ویژه خودپنداره دانشجویان برای تکمیل داده‌های کیفی و ارائه تصویری زمینه‌ای از وضعیت ادراک فردی مشارکت‌کنندگان استفاده شد. برای سنجش خودپنداره از یک مقیاس لیکرت که دارای ۱۵ گویه و ۵ گزینه برای پاسخ (از ۱ تا ۵) بوده بهره گرفتیم. بعد از واریسی پایایی مقیاس و کدگذاری مجدد گویه‌های معکوس، نمرات مشارکت‌کنندگان، که در دامنه ۱۵ تا ۷۵ قرار داشت محاسبه و به گونه‌ای که در زیر آمده مقوله‌بندی شد. این نمرات به‌صورت توصیفی و برای کمک به تفسیر یافته‌های کیفی مورد استفاده قرار گرفت. فهرست کامل گویه‌ها (مولفه‌ها)ی این سنج و نحوه مقوله‌بندی نمرات مشارکت‌کنندگان در جداول شماره ۲ و ۳ درج شده است.

جدول ۲: گویه‌های مقیاس خودپنداره (پنداشت از خود)

Table 2 :The Items of Self-Concept Scale

| همیشه ۵ | غالباً ۴ | گاهی ۳ | به ندرت ۲ | اصلاً ۱ | هر یک از گویه‌های زیر چقدر در مورد شما صدق می‌کند؟ |
|---------|----------|--------|-----------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | ۱. احساس می‌کنم شخص با ارزشی هستم. |
| | | | | | ۲. صحبت کردن در میان جمع برایم سخت است. |
| | | | | | ۳. باید کسی به من بگوید چکار کنم. |
| | | | | | ۴. تصمیمی که می‌گیرم را چند بار عوض می‌کنم. |
| | | | | | ۵. وقتی تصمیم به اجرای برنامه‌ای می‌گیرم، اطمینان دارم از عهده آن برمی‌آیم. |
| | | | | | ۶. دوستان و آشنایانم به نظرات من اهمیت می‌دهند. |
| | | | | | ۷. بر اساس و طبق برنامه عمل می‌کنم. |
| | | | | | ۸. تلاش می‌کنم که فرد موفق باشم. |
| | | | | | ۹. چنانچه کسی پیش رویم از من انتقاد کند، سبب می‌شود احساس کنم شخص بی‌ارزشی هستم. |
| | | | | | ۱۰. تصمیماتی که خود من برای مواجهه با مشکلات می‌گیرم، خوب از کار در نمی‌آید. |
| | | | | | ۱۱. غالباً برای خوش آمد دیگران نظر یا شیوه کارم را عوض می‌کنم. |
| | | | | | ۱۲. احساساتم خیلی زود جریحه‌دار می‌شود. |
| | | | | | ۱۳. ارزش خود را زیر سؤال نمی‌برم، حتی اگر فکر کنم که دیگران سعی دارند ارزش من را پایین بیاورند. |

| همیشه ۵ | غالباً ۴ | گاهی ۳ | به ندرت ۲ | اصلاً ۱ | هر یک از گویه‌های زیر چقدر در مورد شما صدق می‌کند؟ |
|---------|----------|--------|-----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | ۱۴. اطمینان دارم می‌توانم در مورد مسائلی که ممکن است در آینده پدید آید، کاری انجام دهم. |
| | | | | | ۱۵. غالباً برای تأثیرگذاری بر مردم، نقش بازی می‌کنم و می‌دانم که آن شخصی که وانمود می‌کنم نیستم. |

جدول ۳: نحوه مقوله‌بندی نمرات مقیاس: بر اساس حداقل و حداکثر نمره مشارکت‌کنندگان

Table 3. Categorization of Scale Scores Based on the Minimum and Maximum Scores of participants

| بازه نمره | خودپنداره |
|-----------|-------------|
| ۶۵-۷۵ | مثبت |
| ۵۵-۶۴ | نسبتاً مثبت |
| ۴۵-۵۴ | نسبتاً منفی |
| ۳۵-۴۴ | منفی |

تحلیل داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل مضمون و در سنت مردم نگاری تفسیری انجام شد؛ رویکردی که امکان فهم معناها، هنجارها و کدهای فرهنگی شکل‌دهنده به روابط روزمره دانشجویان را در بستر دانشگاه فراهم می‌کند. بر این اساس، دانشگاه به مثابه میدانی فرهنگی-اجتماعی در نظر گرفته شد که در آن قومیت و جنسیت از طریق تعاملات روزمره، شبکه‌های دوستی و رمزبندی‌های نمادین معنا می‌یابند و بر تجربه احساس تعلق یا طرد اجتماعی دانشجویان غیربومی اثر می‌گذارند.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، یادداشتهای میدانی و پرسشنامه‌ها با استفاده از تحلیل مضمون بررسی شدند. ابتدا متون مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی چندین بار مطالعه شد تا آشنایی عمیقی با زمینه، زبان و الگوهای تعاملی مشارکت‌کنندگان حاصل شود. سپس کدگذاری اولیه انجام گرفت و واحدهای معنایی مرتبط با قومیت، جنسیت، تعلق و طرد استخراج شد. در ادامه، کدهای مشابه در قالب مقوله‌های مفهومی دسته‌بندی و مضامین اصلی شکل گرفتند. مقایسه مستمر میان تیپ‌های تحلیلی مختلف و تلفیق داده‌های مصاحبه‌ای، مشاهده‌ای و پرسشنامه‌ای، به افزایش اعتبار تحلیل و غنای تفسیر مردم‌نگارانه یافته‌ها کمک کرد.

یافته‌های پژوهش

۱. خانواده و بازآفرینی مرزهای قومی

روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که خانواده نخستین میدان سازمان‌یابی معنا و شکل‌گیری مرزهای هویتی است؛ جایی که افراد، پیش از ورود به دانشگاه، با الگوهای اقتدار، نظم عاطفی و نشانه‌های قومیتی آشنا می‌شوند و از خلال همین مواجهه، خطوطی از «تفاوت» و «تعلق» را درونی می‌کنند. در تعاملات روزمره خانواده -از شیوه خطاب کردن تا نظارت بر بدن، از روایت پیشینه قومی تا توزیع نقش‌ها- نوعی نحوه «دیدن جهان» شکل می‌گیرد که بعدها در برخورد با فرهنگ دانشگاهی فعال می‌شود و به‌عنوان لنزی عمل می‌کند که فرد از خلال آن محیط جدید را درک و معنا می‌کند.

در خانواده‌های برخی مشارکت‌کنندگان، اقتدار پدران ساختار اصلی نظم خانوادگی را تشکیل می‌دهد. برای نمونه ملیکا،

دختر ۲۵ ساله عرب، این نظم را چنین بازتاب می‌دهد: «وقتی حدود ۹ یا ۱۰ سالم بود، سر حجاب خیلی حساس شدن. می‌گفتن دختر باید حد و مرزش معلوم باشه». در چنین فضاهایی، بدن دخترانه نه یک امر طبیعی، بلکه یک میدان اخلاقی-اجتماعی است که هویت از خلال کنترل و مراقبت آن تثبیت می‌شود. تجربه این نوع نظارت، بعدها در دانشگاه به شکل حساسیت نسبت به نگاه دیگران و تلاش برای رعایت مرزهای رفتاری بازتولید می‌شود.

در مقابل، در برخی خانواده‌ها از منظر مشارکت کنندگان قومیت به‌عنوان زبان اصلی روایت‌سازی از گذشته و اکنون عمل می‌کند. سارا، ۲۰ ساله و عرب‌تبار، می‌گوید: «از وقتی یادم میاد، پدر و مادرم همیشه می‌گفتن ما عربیم و باید به ریشه‌مون افتخار کنیم». این تأکیدهای مکرر نشان می‌دهد از منظر مشارکت کنندگان قومیت صرفاً یک ویژگی فردی نیست، بلکه از خلال گفتار خانوادگی به یک «افق تعلق» تبدیل می‌شود. چنین افقی، هنگام ورود به محیط متکثر دانشگاهی، در قالب حساسیت نسبت به طرد یا نیاز به دفاع از هویت قومی فعال می‌شود.

در روایت سیروان، دانشجوی ۲۳ ساله کرد، هویت قومی با بار اخلاقی و آیینی همراه است: «توی خونه ما همیشه تأکید می‌شه که باید سنت‌هامون رو نگه داریم. بابام می‌گه آدم اگه رسم و ریشه‌ش رو ول کنه، انگار خودش رو ول کرده». این نوع بیان، از قومیت نه به‌عنوان نشانه تمایز، بلکه به‌مثابه یک «هنجار وجودی» یاد می‌کند که ترک آن به‌منزله از دست‌دادن خویشتن تلقی می‌شود. چنین برداشت‌هایی، در دانشگاه به شکل تلاش برای حفظ برخی نشانه‌ها یا مقاومت در برابر هم‌رنگی با جمع بروز می‌یابد.

برخی مشارکت‌کنندگان لر نیز از نظم خانوادگی مبتنی بر سنت‌هایشان سخن می‌گویند. مهدی، ۲۴ ساله، بیان می‌کند: «توی خانواده ما احترام و حرف‌شنوی از پدر خیلی مهمه... تصمیم آخر رو باید اون بگیره». چنین تجربه‌هایی نشان می‌دهد که سلسله‌مراتب خانوادگی درونی می‌شود و در محیط‌های جدید مانند دانشگاه، بر نحوه ادراک افراد از قدرت، مناسبات و فاصله اجتماعی اثر می‌گذارد. برای این گروه، مواجهه با سبک‌های ارتباطی افقی‌تر دانشگاه می‌تواند هم احساس آزادی ایجاد کند و هم نوعی سردرگمی نقش.

در نقطه مقابل، در میان مشارکت‌کنندگان خانواده‌هایی نیز وجود دارند که عاملیت فرد را برجسته می‌کنند. یاسمن، دانشجوی تهرانی، می‌گوید: «خودم برای درس و تفریح برنامه می‌ریزم و کسی دخالت نمی‌کنه». این الگو، نظم خانوادگی را از کنش کنترل‌گرانه به سپردن اختیار و تصمیم‌سازی منتقل می‌کند و نشان می‌دهد که تجربه هویت، حتی پیش از دانشگاه، از دل تفاوت در سبک تربیتی خانواده شکل می‌گیرد. چنین تجربه‌ای در دانشگاه با اعتمادبه‌نفس بیشتر در تعاملات و سهولت ایجاد پیوندهای اجتماعی همراه می‌شود.

در مجموع، داده‌ها نشان می‌دهد که خانواده برای مشارکت‌کنندگان نه یک واحد ثابت، بلکه مجموعه‌ای از رابطه‌ها، روایت‌ها و هنجارهاست که فرد را پیشاپیش در میدان قومیت، جنسیت و قدرت جای می‌دهد. این «جای‌گیری اولیه» تنها یک پس‌زمینه نیست، بلکه عاملی فعال در شکل‌دهی تجربه دانشگاه است: دانشجویانی که در خانواده با نظم سخت‌گیرانه اجتماعی-جنسیتی مواجه بوده‌اند، در دانشگاه بیشتر از تجربه فشار برای تطابق سخن می‌گویند؛ کسانی که قومیت در خانواده‌شان به‌عنوان هنجار مرکزی بازنمایی شده، ورود به دانشگاه را همراه با حساسیت‌های بیشتری نسبت به تمایز یا طرد زیسته‌اند؛ و آن‌هایی که در خانواده‌های بازتر و فردمحور رشد یافته‌اند، سهولت بیشتری در پیوند با گروه‌های جدید گزارش کرده‌اند. بدین ترتیب، خانواده همچون میدان اولیه شکل‌گیری مرزهای هویتی، چارچوبی فراهم می‌کند که تجربه تفاوت، احساس فشار یا توان‌سازی در دانشگاه در درون آن صورت‌بندی می‌شود.

جدول ۴: نمونه‌ای از کدگذاری مفهومی درباره مضمون اول؛ آموزه‌های خانواده

Table 4. An instance for the conceptual Coding related to the first theme: family teachings

| نام مشارکت‌کننده | سن | جنسیت | قومیت | نقل قول | کد مفهومی |
|------------------|----|-------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| ملیکا | ۲۵ | زن | عرب | «وقتی حدود ۹ یا ۱۰ سالم بود، سر حجاب خیلی حساس شدن. می‌گفتن دختر باید حد و مرزش معلوم باشه.» | کنترل هنجاری بدن |
| سارا | ۲۰ | زن | عرب | «پدر و مادرم همیشه می‌گفتن ما عربیم و باید به ریشه‌مون افتخار کنیم.» | بازتولید هویت قومی |
| یاسمن | ۲۱ | زن | تهرانی | «خودم برای درس و تفریح برنامه می‌ریزم و کسی دخالت نمی‌کنه.» | عاملیت فردی |
| مهدی | ۲۴ | مرد | لُر | «تو خانواده ما احترام و حرف شنوی از پدر خیلی مهمه... تصمیم آخر رو باید اون بگیره.» | سلسله‌مراتب خانوادگی |
| سیروان | ۲۳ | مرد | کُرد | «همیشه می‌گن باید سنت‌هامون رو نگه داریم... اگه رسم و ریشه‌ت رو ول کنی انگار خودت رو ول کردی.» | انتقال ارزش قومی |

۲. فاصله با «دانشجوی ایده‌آل»، پنهان‌سازی نشانه‌های قومی و بازتعریف موقعیتی هویت

تحلیل روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که «خودپنداره قومی» در تجربه دانشجویان غیربومی نه یک ویژگی ثابت، بلکه امری موقعیتی و وابسته به زمینه تعامل است. در این داده‌ها، آنچه برجسته می‌شود، فاصله‌ای است که برخی دانشجویان میان «خود» و تصویری که از «دانشجوی مطلوب دانشگاه» شکل گرفته، ادراک می‌کنند. این تصویر در روایت‌ها با مجموعه‌ای از ویژگی‌ها تعریف می‌شود که به‌طور ضمنی به سبک زیست شهری و سرمایه‌های فرهنگی خاص نسبت داده می‌شود.

ابوالفضل، ۲۲ ساله و عرب، این تصویر را چنین صورت‌بندی می‌کند:

«تهرانی‌ها خوش‌تیپ‌ترین، بهتر حرف می‌زنن، اطلاعات عمومی و زبان انگلیسی دارن، راحت‌تر با انجمن‌ها ارتباط می‌گیرن؛ از ما جلوترن».

در این روایت، «جلوتر بودن» نه به معنای توانایی ذاتی، بلکه به‌عنوان برتری در مجموعه‌ای از شاخص‌های اجتماعی و فرهنگی تعریف می‌شود. مضمون فاصله با الگوی مسلط دقیقاً از همین مقایسه استخراج می‌شود؛ مقایسه‌ای که در آن قومیت با دسترسی نابرابر به منابع و نمادهای منزلتی پیوند می‌خورد و مرزی نمادین میان «ما» و «آنها» شکل می‌دهد. نتایج مقیاس خودپنداره نیز این الگو را تأیید می‌کند؛ به‌گونه‌ای که دانشجویانی که در مؤلفه‌های مربوط به ارزیابی اجتماعی و ادراک کفایت فردی نمرات پایین‌تری کسب کرده‌اند، در روایت‌های مصاحبه‌ای نیز بیشتر به تجربه فاصله با الگوی مسلط اشاره داشته‌اند. بدین ترتیب، تحلیل این بخش نه‌تنها بر داده‌های روایی، بلکه بر هم‌سنجی آن با یافته‌های پرسشنامه خودپنداره استوار است.

در روایت متین، ۲۰ ساله و کرد، این فاصله به سطح بازتعریف هویت فردی کشیده می‌شود. او می‌گوید:

«وقتی وارد تهران شدم، انگار زندگی قبلیم تموم شد... الان بعضی از بچه‌های کرد بهم می‌گن "خودفروخته"، چون دنبال هویت قومی نیستم».

در اینجا، داده نشان می‌دهد که مواجهه با محیط جدید تنها به احساس تفاوت محدود نمی‌شود، بلکه به بازآرایی اولویت‌های هویتی منجر می‌شود. مضمون «همسان‌سازی هویتی» مستقیماً از همین گزاره برمی‌آید؛ جایی که فاصله‌گیری از هویت قومی، واکنشی به زمینه تعاملی جدید است. هم‌زمان، واکنش هم‌قوم‌ها («خودفروخته») نشان می‌دهد که مرزهای

تعلق همچنان فعال‌اند و بازتعریف هویت، بدون هزینه اجتماعی نیست. در تحلیل پاسخ‌های مقیاس خودپنداره یا اعتماد به نفس نیز مشاهده شد افرادی که در سنجۀ «خوینداره» نمره پایین‌تر و اعتماد به نفس ضعیف‌تری داشتند، بیشتر تجربه تعارض میان هویت پیشین و الزامات محیط جدید را در روایت‌های خود بیان کرده‌اند.

در سطحی متفاوت، روایت مبینا، ۲۰ ساله و لر، نشان می‌دهد که این فاصله همیشه به تغییر کلی هویت نمی‌انجامد، بلکه گاه به مدیریت نشانه‌های هویتی محدود می‌شود:

«لر بودنم رو معمولاً اول نمی‌گم، بیشتر می‌گم همدانی‌ام... خیلی روش کار کردم که لهجم معلوم نشه».

در این داده، مضمون «پنهان‌سازی گزینشی نشانه‌های قومی» به روشنی قابل مشاهده است. او هویت قومی خود را انکار نمی‌کند، اما در موقعیت دانشگاهی، نحوه معرفی و بیان آن را تنظیم می‌کند. بنابراین تحلیل دقیقاً بر همان کنش بیان شده در نقل قول استوار است: کنترل نحوه بازنمایی هویت برای کاهش برجستگی تفاوت.

روایت زهرا، ۲۵ ساله و لر، لایه پیچیده‌تری از این فرآیند را نشان می‌دهد:

«خیلی چیزها تغییر کرده؛ لباس پوشیدنم، مدل به خود رسیدنم... فکر می‌کنم تغییر کردم، ولی بعضی روزها وقتی می‌خوام حرف جدی بزنم، خودبه‌خود می‌ره کانال لری».

در اینجا، مضمون «وضعیت بینابینی هویتی» از منظر مشارکت کنندگان مستقیماً از داده استخراج می‌شود. تغییر در پوشش و شیوه ارائه خود نشان‌دهنده تلاش برای هم‌خوانی با هنجارهای محیطی است؛ در حالی که بازگشت ناخواسته به «کانال لری» بیانگر تداوم لایه‌های پیشین هویت است. بنابراین، تجربه او نه حذف هویت قومی، بلکه زیست هم‌زمان دو نظام معنایی است.

در مجموع، داده‌ها نشان می‌دهد که خودپنداره قومی در این نمونه، در بستر مقایسه اجتماعی و تعاملات روزمره شکل می‌گیرد. برخی دانشجویان، مانند ابوالفضل، فاصله با الگوی مسلط را برجسته می‌کنند؛ برخی، مانند متین، به بازتعریف اولویت‌های هویتی روی می‌آورند؛ و برخی دیگر، مانند مبینا و زهرا، نشانه‌های هویتی خود را به صورت موقعیتی مدیریت می‌کنند. در همه این موارد، آنچه مشترک است، فعال بودن مرزهای اجتماعی در فضای دانشگاهی و تلاش برای تنظیم جایگاه خویش در نسبت با این مرزهاست.

یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش‌هایی که تجربه تبعیض و نابرابری قومی در دانشگاه‌های ایران را بررسی کرده‌اند همسو است؛ آن مطالعات نیز نشان می‌دهند که دانشجویان غیربومی فاصله‌ای میان «خود» و «دانشجوی ایده‌آل» ادراک می‌کنند و در مواجهه با هنجارهای دانشگاهی، تفاوت‌های قومی خود را در نسبت با الگوی مسلط بازتعریف می‌نمایند. همچنین الگوی پنهان‌سازی یا تعدیل نشانه‌های قومی -از جمله مدیریت لهجه- در پژوهش‌های مربوط به احساس تعلق در میان گروه‌های اقلیت گزارش شده است. افزون بر این، تجربه زیست میان‌بودگی یا حرکت میان دو سبک هویتی، که در روایت برخی مشارکت‌کنندگان مشاهده شد، در مطالعات مرتبط با گذار میان دو فرهنگ نیز تأیید شده است.

بدین ترتیب، تحلیل این بخش بر تلفیق داده‌های کیفی مصاحبه‌ها با یافته‌های مقیاس خودپنداره استوار است و نشان می‌دهد خودپنداره قومی دانشجویان غیربومی مورد مطالعه، ساختاری متغیر و موقعیتی دارد و در بستر تعاملات دانشگاهی و مقایسه‌های اجتماعی شکل می‌گیرد.

جدول ۵: نمونه‌ای از کدگذاری مفهومی درباره مضمون دوم؛ دانشجوی ایده‌آل

Table 5. An instance for Conceptual coding related to second theme: Ideal student

| نام مشارکت‌کننده | سن | جنسیت | قومیت | نقل قول | کد مفهومی |
|------------------|----|-------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| ابوالفضل | ۲۲ | مرد | عرب | «تهرانی‌ها خوش‌تیپ‌ترین، بهتر حرف می‌زنن، اطلاعات عمومی و زبان انگلیسی دارن، راحت‌تر با انجمن‌ها ارتباط می‌گیرن؛ از | ادراک فاصله با الگوی مسلط / مقایسه نمادین |

| | ما جلوترن». | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|----|-------|
| بازتعریف هویت در مواجهه با محیط جدید/ گسست هویتی/ فشار همسان‌سازی/ برجسب‌زنی درون‌گروهی | «وقتی وارد تهران شدم، انگار زندگی قبلیم تموم شد... الان بعضی از بچه‌های کرد بهم می‌گن "خودفروخته"». | کرد | مرد | ۲۰ | متین |
| پنهان‌سازی نشانه‌های هویتی / مدیریت مرز قومی / کنترل ارائه خود | «لر بودنم رو معمولاً اول نمی‌گم... خیلی روش کار کردم که لهجم معلوم نشه». | لر | زن | ۲۰ | میینا |
| وضعیت بینابینی هویتی / بازگشت نشانه‌های فرهنگی / نوسان میان همسان‌سازی و تمایز | «خیلی چیزا تغییر کرده؛ لباس پوشیدنم... ولی بعضی وقتا خودبه‌خود می‌ره کانال لری». | لر | زن | ۲۵ | زهرا |

۳. تهرانی بودن به‌عنوان نمادی منزلتی: بازتولید نظم مرکز- حاشیه در تعاملات دانشگاهی

روایت‌های دانشجویان غیربومی نشان می‌دهد که دانشگاه تنها یک محیط آموزشی نیست، بلکه میدانی اجتماعی است که در آن سلسله‌مراتب نمادینی میان «مرکز» و «حاشیه» به‌واسطه رفتارها، زبان، شبکه‌های دوستی و سبک تعامل روزمره بازتولید می‌شود. در این میدان، «تهرانی بودن» همچون نمادی منزلتی عمل می‌کند که مشروعیت، دسترسی و اعتمادبه‌نفس را در تعاملات دانشگاهی افزایش می‌دهد. در مقابل، «غیربومی بودن» اغلب با تجربه فاصله‌گذاری، احتیاط و تلاش برای کسب جایگاه اجتماعی همراه است.

در روایت بسیاری از دانشجویان مورد مطالعه، تفاوت نخستین نه در «لهجه» یا «ظاهر»، بلکه در احساس ورود به فضایی با قواعد زبانی و فرهنگی از پیش تعریف شده نمود می‌یابد. فاطمه‌زهرا (۲۲ ساله، عرب) این تفاوت را چنین توصیف می‌کند:

«بچه‌های تهرانی یه جورایی بلد بودن خودشونو ابراز کنن؛ جمله‌بندی‌شون قوی بود و راحت از حال و احساس‌شون حرف می‌زدن. من لهجه غلیظی نداشتم، ولی اون خودآگاهی که اونا داشتن، من نداشتم».

این روایت آشکار می‌کند که «سرمایه نمادین تهرانی بودن» به‌مثابه نوعی خودآگاهی فرهنگی عمل می‌کند؛ مهارتی که به فرد امکان می‌دهد در تعاملات کلاسی، انجمن‌ها و فضای عمومی دانشگاه با اعتمادبه‌نفس ظاهر شود. تمایزی که در نگاه اول جزئی به‌نظر می‌رسد، در واقع نشانه‌ای از نابرابری در دسترسی به منابع فرهنگی است؛ نابرابری‌ای که ریشه در تجربه زیست شهری و قرارگیری در مرکز سیاسی-فرهنگی کشور دارد.

برای برخی مشارکت‌کنندگان، این تفاوت به‌حدی محسوس بود که گویی با جهانی متفاوت مواجه شده‌اند؛ جهانی با منطق و «زبان» خاص خود. امیررضا (۲۲ ساله، کرد) در این باره می‌گوید:

«حس می‌کردم آدم‌ها یه جور دیگه‌ان؛ انگار با یه زبان دیگه حرف می‌زنن. نه فقط زبون گفتاری، بلکه زبون فکری».

این جمله دریچه‌ای مهم برای فهم تجربه غیربومی بودن باز می‌کند:

فرد صرفاً زبان گفتاری متفاوتی را تجربه نمی‌کند، بلکه با «نظام معنایی» تازه‌ای روبه‌رو می‌شود؛ نظامی که در آن شیوه استدلال، نوع شوخی‌ها، کیفیت بحث‌های کلاسی و حتی نحوه حضور در جمع، قواعدی ضمنی دارد و فرد باید آنها را یاد بگیرد تا به رسمیت شناخته شود. این همان مرحله‌ای است که «نظم نمادین مرکز» خود را تحمیل می‌کند.

در برخی روایت‌ها، ادراک طرد اجتماعی نه به صورت آشکار، بلکه از طریق بسته بودن شبکه‌های دوستی شکل می‌گیرد. ملیکا (۲۵ ساله، عرب) این تجربه را چنین شرح می‌دهد:

«می‌خواستم با تهرانی‌ها هم ارتباط بگیرم، اما هیچ‌وقت این فرصت رو ندادن. انگار دایرهٔ خودشونو دارن و منم آخرش بی‌خیال شدم».

افرادی که از پیش به شبکه‌های پایتخت‌محور متصل‌اند (مدارس مشابه، منطقهٔ سکونت مشابه، فرهنگ مشترک)، شبکه‌های دوستی را بازتولید می‌کنند و این فضا برای ورود افراد غیربومی کمتر «قابل نفوذ» است. این طرد نرم، به‌مرور نوعی «مرز اجتماعی» تولید می‌کند؛ مرزی که نادیدنی است اما پیامدهای واقعی دارد.

جالب آن است که حتی برخی دانشجویان تهرانی مورد مطالعه نیز به وجود این فاصله اذعان دارند. محمدمامین (۲۱ ساله، تهرانی) می‌گوید:

«مستقیم مسخره نمی‌شد، ولی همون حس فاصله باعث می‌شد نتونه ارتباط بگیره و کم‌کم از جمع کنار گذاشته می‌شد».

این شاهد بیرونی تأیید می‌کند که تجربهٔ طرد اجتماعی صرفاً ادراک ذهنی غیربومی‌ها نیست، بلکه بخشی از ساختار اجتماعی تعاملات دانشجویی است؛ ساختاری که لزوماً از قصد فردی ناشی نمی‌شود، بلکه از تقارن فرهنگی و شبکه‌ای میان افراد تهرانی سرچشمه می‌گیرد.

در کنار این طرد شبکه‌ای، روایت‌ها نشان می‌دهند که دیگری‌سازی زبانی یکی از مهم‌ترین تجربه‌های دانشجویان غیربومی است. کارو (۲۰ ساله، کرد) می‌گوید:

«خیلی از واژه‌های زبان ما معادل دقیقی در فارسی ندارن. این تفاوت بخشی از هویت ماست، ولی بعضی‌ها به جای درک، تمسخر می‌کنن».

زبان، همچون یک نشانگر فرهنگی، بلافاصله دانشجوی غیربومی را در موقعیتی حاشیه‌ای قرار می‌دهد. تمسخر یا واکنش‌های کلیشه‌ای، حتی اگر خفیف باشند، پیام روشنی دارند:

«زبان تو متعلق به این مرکز نیست».

به این ترتیب زبان به ابزاری برای مرزبندی نمادین تبدیل می‌شود.

بعد جنسیتی این تجربه نیز در روایت‌ها برجسته است. دختران مورد مطالعه بیشتر دربارهٔ قضاوت‌های ظاهری و بازنمایی‌های فرهنگی سخن گفته‌اند. معصومه (۲۳ ساله، لر) به این موضوع اشاره می‌کند:

«یه بار یکی از بچه‌های تهرانی ازم پرسید لری؟ گفتم آره. گفت از لباس پوشیدنت معلومه؛ خیلی "خز" و قدیمیه». ظاهر به‌عنوان نشانه‌ای فرهنگی، به‌سادگی تبدیل به ابزاری برای دسته‌بندی و قضاوت می‌شود. این قضاوت‌ها اگرچه شوخی‌آمیز بیان می‌شوند، اما عملاً نوعی نظم نمادین را بازنمایی می‌کنند که در آن سبک پوشش شهری-تهرانی به‌عنوان معیار «مقبولیت فرهنگی» در نظر گرفته می‌شود.

در مقابل، روایت‌های پسران مشارکت‌کننده، بیشتر حاوی تجربهٔ دیگری‌سازی قومی و برچسب‌های تحقیرآمیز است. یوسف (۲۱ ساله، عرب) می‌گوید:

«بارها شنیدم می‌گن عرب‌های "ملخ‌خور". انگار هیچ جایی برای ما وجود نداره».

این تجربه‌ها نشان می‌دهند که بازنمایی فرهنگی گروه‌های قومی در ذهن بخشی از دانشجویان مرکز، هنوز آغشته به کلیشه است.

در مجموع، روایت‌های مشارکت‌کنندگان آشکار می‌کنند که:

- ✓ تهرانی بودن به‌عنوان نمادی برای برتری و منزلت بیشتر عمل می‌کند؛
- ✓ شبکه‌های دوستی پایتخت‌محور، مرزهای اجتماعی را بازتولید می‌کنند؛

- ✓ زبان و سبک بیان، ابزار دیگری‌سازی نمادین هستند؛
 - ✓ ظاهر و سبک پوشش به نشانه‌ای برای دسته‌بندی فرهنگی تبدیل می‌شود؛
 - ✓ طرد اجتماعی اغلب در قالب‌های نرم، غیرآشکار و شبکه‌ای رخ می‌دهد.
- به این ترتیب «زیستن در سایه مرکزیت» تجربه‌ای است چندوجهی:

دانشجوی غیربومی مورد مطالعه برای حضور مؤثر در میدان دانشگاه، نه فقط باید دانش آکادمیک کسب کند، بلکه باید قواعد نانوشته مرکز را نیز بیاموزد.

جدول ۶: نمونه‌ای از کدگذاری مفهومی درباره مضمون سوم؛ منزلت تهرانی

Table 6. An Instance for conceptual coding related to the Third Theme: Tehrani's Dignity

| نام مشارکت‌کننده | جنسیت | سن | قومیت | نقل قول | کد مفهومی |
|------------------|-------|----|--------|---------------------------------------------------------|---------------------|
| فاطمه‌زهره | زن | ۲۲ | عرب | بلد بودن خودشونو ابراز کنن... خودآگاهی اون‌ها رو نداشتم | سرمایه ارتباطی مرکز |
| امیررضا | مرد | ۲۲ | کرد | انگار با یه زبان دیگه حرف می‌زنن... زبان فکری | فاصله فرهنگی |
| ملیکا | زن | ۲۵ | عرب | دایره خودشونو دارن... بی‌خیال شدم | مرزبندی شبکه‌ای |
| محمدامین | مرد | ۲۱ | تهرانی | همون حس فاصله باعث کنار گذاشته شدن می‌شد | طرد نرم |
| کارو | مرد | ۲۰ | کرد | تفاوت زبانی ما رو تمسخر می‌کنن | دیگری‌سازی زبانی |
| معصومه | زن | ۲۳ | لر | لباس پوشیدنن "خز" و قدیمیه | کلیشه فرهنگی |
| یوسف | مرد | ۲۱ | عرب | می‌گن عرب‌های "ملخ‌خور" | برجسب‌زنی قومی |

۴. راهبردهای هویتی دانشجویان غیربومی در مواجهه با مرزبندی‌های اجتماعی دانشگاه

روایت‌های دانشجویان غیربومی نشان می‌دهد ورود به دانشگاه، تنها جابه‌جایی جغرافیایی نیست؛ بلکه تجربه ورود به فضایی از روابط قدرت نمادین است که در آن سبک‌های رفتاری، زبانی و ظاهری خاص، حکم هنجارهای «مسلط» را پیدا می‌کنند. از منظر مشارکت‌کنندگان، این میدان اجتماعی برای دانشجویانی که با نشانه‌های فرهنگی متفاوت وارد می‌شوند، نوعی مرزبندی اولیه ایجاد می‌کند؛ مرزبندی‌ای که نه آشکار، بلکه اغلب در قالب نگاه‌ها، تعاملات اولیه، و قضاوت‌های ظریف درباره «لهجه»، «پوشش» یا «رفتار» ظاهر می‌شود.

در چنین بستری، دانشجو برای تثبیت جایگاه خود ناگزیر است راه‌هایی برای عبور از این مرزبندی‌ها، تعدیل فشارها، یا حتی مقاومت در برابر آن‌ها بیابد. بررسی دقیق روایت‌های مشارکت‌کنندگان چهار راهبرد اصلی را نشان می‌دهد: شبکه‌سازی قومی، مدیریت نشانه‌های هویتی، بازتعریف هویت و مقاومت نمادین. هر راهبرد پاسخی است به تجربه خاصی از نظم نمادین دانشگاه و هر کدام نشان می‌دهد دانشجوی غیربومی تنها «تحت تأثیر» نیست، بلکه به‌طور فعال وضعیت را شکل می‌دهد.

۱) شبکه‌سازی قومی: ساختن پناهگاه اجتماعی در برابر بی‌جایی اولیه

در نخستین مرحله ورود به دانشگاه، بسیاری از دانشجویان به دنبال یافتن کسانی هستند که نشانه‌های فرهنگی مشابهی با آنان دارند. این تلاش، برخلاف ظاهر ساده‌اش، نوعی اقدام برای ایجاد یک فضای آشنا برای بازسازی حس جای‌مندی است؛ بازسازی فضایی کوچک که بتوان در آن از قضاوت‌های ناآشنا در امان بود.

نوید، دانشجوی کرد، این حس را چنین توصیف می‌کند:

«وقتی به کسی می‌رسی که هم‌قومته، یه دفعه احساس می‌کنی انگار از غریبی در اومدی... یه تکه از خونهت پیدا می‌شه و همین اعتماد میاره».

در این روایت، «خونه» استعاره‌ای از امنیت فرهنگی است؛ امنیتی که در میدان جدید به سادگی به دست نمی‌آید. شبکه‌سازی قومی نوعی سپر نمادین است؛ یک حلقه محافظ که فرد را از تنش‌های ناشی از تفاوت‌های آشکار حفظ می‌کند و به او اجازه می‌دهد با فاصله‌ای امن وارد فضاهای متفاوت شود.

۲) مدیریت نشانه‌های هویتی: سازگاری تاکتیکی برای عبور از هنجارهای مسلط

بخشی از دانشجویان با مشاهده حساسیت محیط نسبت به برخی نشانه‌ها، به شکل آگاهانه یا ناخودآگاه آنها را تعدیل می‌کنند. این فرایند نوعی «بدن‌مندی اجتماعی» است؛ یعنی فرد یاد می‌گیرد بدن، پوشش و حتی صدا را مطابق نظم نمادین تنظیم کند.

یلدا، دانشجوی عرب، تجربه خود را این‌گونه روایت می‌کند:

«کم‌کم سبک پوشش‌م و رسیدگی به ظاهر‌م تغییر کرد. حس می‌کردم باید یه جورایی با فضای دانشگاه هماهنگ‌تر بشم».

در ظاهر، این یک تغییر استایل ساده است؛ اما در عمق، نوعی واکنش به مرزبندی نمادین است. فرد برای جلوگیری از قضاوت‌های ناگفته، نشانه‌هایی را که ممکن است «غریبه» تلقی شوند تعدیل می‌کند. این راهبرد نه انکار هویت، بلکه استفاده ابزاری از نشانه‌ها برای کم کردن تنش حضور است.

۳) بازتعریف هویت: ترکیب تعلق بومی با مهارت‌های اجتماعی نو

برخلاف تصور کلی، همه دانشجویان در مسیر سازگاری، هویت قومی را کم‌رنگ نمی‌کنند. بخشی از آنان وارد فرایندی می‌شوند که می‌توان آن را «بازتعریف هویت» نامید؛ جایی که هویت قومی نه حذف می‌شود و نه دست‌نخورده باقی می‌ماند، بلکه در تعامل با محیط جدید معنایی متفاوت پیدا می‌کند.

ارشیا، دانشجوی عرب، نمونه روشن این وضعیت است:

«من لهجه‌ام رو همیشه دوست داشتم و هیچ‌وقت سعی نکردم عوض کنم، ولی زندگی دانشجویی باعث شد مستقل‌تر بشم و ارتباط گرفتن برام شکل تازه‌ای پیدا کنه».

در اینجا فرد نه تسلیم هنجارهای مسلط می‌شود و نه با آنها قطع رابطه می‌کند؛ بلکه هویت قومی را همراه با مهارت‌های ارتباطی جدید حمل می‌کند. این بازتعریف، نشانه‌ای از عاملیت است: دانشجوی یاد می‌گیرد هم خود بماند و هم از تعاملات جدید سرمایه اجتماعی تازه‌ای بسازد.

۴) مقاومت نمادین: نمایش آگاهانه تعلق قومی در برابر فشار همسان‌سازی

برای برخی دانشجویان، واکنش اصلی نه سازگاری، بلکه اصرار بر حفظ و نمایش نشانه‌های هویتی است؛ کنشی که در مردم‌نگاری مقاومت نمادین خوانده می‌شود. این مقاومت همیشه پرخاشگرانه نیست؛ گاهی فقط انتخاب این است که «پنهان نکنم».

مرتضی، دانشجوی لر، به خوبی این تجربه را شرح می‌دهد:

«من از همون اول بیشتر دنبال هم‌زبان‌هام بودم. حس می‌کردم کنار اونا لازم نیست خودمو تغییر بدم».

این جمله ساده، حامل یک تامل عمیق است: دانشجوی به جای تغییر برای هماهنگ‌شدن با هنجارهای مسلط، فضایی کوچک اما اصیل برای خود می‌سازد؛ فضایی که در آن مقاومتش را با «طبیعی‌بودن» نشان می‌دهد. این راهبرد، هویت

قومی را از موقعیت «نقص» به موقعیت «غرور» تبدیل می‌کند و مرزبندی نمادین را مورد چالش قرار می‌دهد. در روایت‌های دانشجویان غیربومی، دانشگاه همچون میدان اجتماعی چندلایه‌ای ظاهر می‌شود که در آن نشانه‌ها و سبک‌های فرهنگی ارزش‌های نابرابر پیدا می‌کنند. دانشجو همان لحظه ورود، با مجموعه‌ای از مرزبندی‌های ناگفته روبه‌رو می‌شود؛ مرزبندی‌هایی که گاهی در لحن، گاهی در پرسش‌های ساده و گاهی در نگاه‌های پرسشگر حضور دارند. اما آنچه تحلیل مردم‌نگارانه را برجسته می‌کند، نه خود این مرزبندی‌ها، بلکه واکنش‌های دانشجویان به آن‌هاست. دانشجویان در این میدان نه منفعل‌اند و نه تسلیم؛ بلکه با هوشیاری فرهنگی و تجربه زیسته خود مجموعه‌ای از راهبردها را می‌سازند:

- با شبکه‌سازی قومی، قلمروهای کوچک امن می‌سازند؛
- با مدیریت نشانه‌ها، تنش‌های اولیه را خنثی می‌کنند؛
- با بازتعریف هویت، سبک‌های چندلایه‌تری از خود را شکل می‌دهند؛
- و با مقاومت نمادین، مرزبندی‌های مسلط را به چالش می‌کشند.

این راهبردها نشان می‌دهد دانشجو نه منفعل، بلکه سوژه‌ای فعال در فرآیند بازتولید و بازتعریف هویت است. دانشگاه برای او میدان چانه‌زنی است؛ جایی که هویت نه محو می‌شود و نه ثابت می‌ماند، بلکه در تعامل با قدرت، نگاه دیگران و انتخاب‌های روزمره، دوباره ساخته می‌شود.

این پویایی دائمی، جوهره تجربه دانشجوی غیربومی در مواجهه با نظم نمادین دانشگاه است.

جدول ۷: نمونه‌ای از کدگذاری مفهومی درباره مضمون چهارم؛ استراتژی‌های مقابله و مقاومت

Table 7. An instance of conceptual coding related to the fourth theme: symbolic resistance

| نام مشارکت‌کننده | جنسیت | سن | قومیت | نقل قول کلیدی | کد تحلیلی | پیوند مفهومی |
|------------------|-------|----|-------|-------------------------------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| نوید | مرد | ۲۱ | کرد | هم‌قوم بودن حس آشنایی می‌دهد... اعتماد میاره. | شبکه‌سازی قومی | سرمایه اجتماعی / مرزبندی اجتماعی |
| یلدا | زن | ۲۵ | عرب | برای هماهنگی با فضا، سبک پوششم تغییر کرد. | مدیریت نشانه‌های هویتی | نظم نمادین / بازنمایی هویت |
| ارشیا | مرد | ۲۲ | عرب | لهجه‌ام رو دوست داشتم... ارتباط گرفتن برام تغییر کرد. | بازتعریف هویت | عاملیت هویتی / بازتعریف نمادها |
| مرتضی | مرد | ۲۹ | لر | کنار هم‌زبان‌هام لازم نیست خودمو تغییر بدم. | مقاومت نمادین | مقاومت فرهنگی / مرزبندی نمادین |

نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه زیسته دانشجویان غیربومی در محیط دانشکده (دانشگاه) را نمی‌توان به‌عنوان وضعیتی ایستا در نظر گرفت، بلکه این تجربه فرایندی پویا از «مذاکره برای تعلق» در بستر تعاملات روزمره است. در این فرایند، دانشجویان در مواجهه با هنجارها، انتظارات و روابط اجتماعی موجود در محیط دانشکده، به‌طور مداوم در حال بازتعریف موقعیت خود هستند. یکی از ابعاد مهم این تجربه در سطح تعاملات خرد شکل می‌گیرد؛ جایی که میدان دانشگاه با اتکا به مجموعه‌ای از کدهای فرهنگی مسلط، از جمله سبک گفتار، شیوه شوخی‌ها و نحوه ارائه خود، چارچوبی برای ارزیابی میزان «تناسب» افراد فراهم می‌کند. در چنین فضایی، نشانه‌های فرهنگی مرتبط با پیشینه‌های منطقه‌ای یا قومی دانشجویان غیربومی به‌سرعت توسط دیگران رمزگشایی شده و به‌طور ضمنی به معیاری برای تعیین فاصله یا نزدیکی

اجتماعی تبدیل می‌شود. از این منظر، نابرابری‌های فرهنگی نه الزاماً از طریق سیاست‌های رسمی یا ساختارهای آشکار، بلکه در لایه‌های پنهان تعاملات روزمره بازتولید می‌شوند. برخی پژوهش‌های پیشین نیز از جمله نواح و همکاران (۱۳۹۵) و استفانز و همکاران (Stetephens et al., 2012)، دربارهٔ تجربهٔ دانشجویان در محیط‌های چندفرهنگی، بر نقش هنجارهای نانوشتهٔ دانشگاهی در بازتولید نابرابری‌های فرهنگی تأکید کرده‌اند.

در کنار این فرایندها، شبکه‌های دوستی و روابط اجتماعی نیز نقش مهمی در شکل‌گیری تجربهٔ تعلق یا حاشیه‌نشینی ایفا می‌کنند. این شبکه‌ها اغلب به‌عنوان سازوکاری برای تثبیت یا بازتعریف مرزهای نمادین میان گروه‌های مختلف عمل می‌کنند. در این شرایط، طبق اظهارات مشارکت‌کنندگان ورود فردی با نمادهای متفاوت، موجب جریانی از تعاملات و واکنش‌ها می‌شود که چنانچه با پذیرش همراه نباشد، مرزبندی‌ها تقویت و امکان ادغام اجتماعی محدود می‌شود. این الگو با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند زارعی و مرادی (۱۳۹۱) که نشان می‌دهند تمایزات میان‌گروهی در دانشگاه‌ها بیش از آن که رسمی باشند، از مسیر شبکه‌های غیررسمی بازتولید می‌شوند؛ همخوانی دارد. تجربهٔ زیستهٔ مشارکت‌کنندگان همچنین حاکی از آن بود که مرزبندی‌ها برحسب جنسیت صورت‌بندی متفاوتی می‌یابند، به‌گونه‌ای که برای دانشجویان دختر، بدن و شیوهٔ خودبیانگری در تعاملات اجتماعی اهمیت بیشتری می‌یابد، در حالی که برای دانشجویان پسر، بازنمایی‌های کلیشه‌ای مرتبط با پیشینهٔ قومی یا منطقه‌ای بیشتر در معرض ارزیابی قرار می‌گیرد.

با این حال، به نظر می‌رسد میدان دانشگاه صرفاً فضایی برای بازتولید محدودیت‌ها و مرزبندی‌های اجتماعی نیست، بلکه عرصه‌ای برای بروز عاملیت دانشجویان نیز محسوب می‌شود. بسیاری از دانشجویان غیربومی مورد مطالعه با بهره‌گیری از راهبردهایی همچون ایجاد شبکه‌های حمایتی، مدیریت یا بازتنظیم نشانه‌های هویتی و حتی بازتعریف فعال تفاوت‌های فرهنگی به‌عنوان نوعی «تمایز مثبت»، تلاش می‌کنند موقعیت خود را در این فضا بازآرایی کرده و ارتقا دهند. این نتایج با یافته‌های صمدیه و همکاران (۱۴۰۳) دربارهٔ بازسازی هویتی دانشجویان همسو است و نشان می‌دهد که تجربهٔ طرد همواره با امکان مقاومت و بازسازی همراه است.

در نتیجه، تجربهٔ تعلق یا بیگانگی در محیط دانشگاه را باید حاصل برهم‌کنش پیچیده میان ساختار و عاملیت دانست؛ یعنی از یک سو هنجارهای نانوشته و کدهای فرهنگی مسلط میدان دانشکده، و از سوی دیگر راهبردهای انطباقی و تفسیری دانشجویان. بنابراین، فهم این تجربه مستلزم عبور از برداشت‌های ساده‌انگارانه مبتنی بر دوگانگی «احساس طرد یا پذیرش» و حرکت به سوی درکی فرایندی از چگونگی شکل‌گیری و بازسازی مداوم مرزهای اجتماعی در تعاملات روزمرهٔ دانشگاهی است.

عدم تعارض منافع

این مقاله برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد مرضیه گردانی نویسندهٔ اول در رشتهٔ انسان‌شناسی با عنوان «نقش قومیت (کرد، لر و عرب) در پدیدهٔ طرد و یا پذیرش دانشجویان غیربومی در میان دانشجویان تهرانی؛ مطالعه‌ای در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» با راهنمایی دکتر مریم رفعت‌جاه، نویسندهٔ دوم (نویسندهٔ مسئول) است.

منابع

- باقری، فاطمه؛ و صادقی، کامران (۱۳۹۳). تحلیل تجربیات زیستهٔ دانشجویان غیرتهرانی در دانشگاه‌های بزرگ. *فصلنامهٔ مردم‌شناسی*، ۲۷(۲)، ۶۰-۷۵.
- حجازی، الهه؛ امین‌یزدی، سیدامیر؛ کارشکی، حسین؛ صمدیه، هادی (۱۴۰۳). ساخت و اعتباریابی مقیاس احساس تعلق دانشجویان به دانشگاه. *فصلنامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۵۵)، ۳۸-۷۱.

- حرمتی‌زاد، بهرام (۱۳۹۴). سازگاری فرهنگی دانشجویان کرد و ترک با فرهنگ عمومی دانشگاه تهران. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۳۰(۱)، ۷۷-۹۲.
- زارعی، علی؛ و مرادی، ناصر (۱۳۹۱). نقش قومیت در شکل‌گیری بحران‌های هویتی در میان دانشجویان. *مطالعات هویت*، ۱۴(۲)، ۵۳-۶۷.
- سلیمی، حسین (۱۳۹۸). تأثیر زبان و لهجه بر پذیرش اجتماعی دانشجویان غیرتهرانی. *فصلنامه پژوهش‌های فرهنگی*، ۱۸(۲)، ۵۶-۷۰.
- قنبرزاده، مریم (۱۳۸۵). تأثیر طرد اجتماعی بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانشجویان غیربومی. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاهی*، ۱۴(۳)، ۱۱۲-۱۲۸.
- قنبری برزیان، علی؛ ظهیری‌نیا، مصطفی (۱۴۰۲). هویت قومی در جامعه ایرانی: همگرایی یا واگرایی (مرور نظام‌مند مطالعات کمی از ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۱). *فصلنامه مسائل اجتماعی ایران*، ۱۴(۲)، ۲۲۷-۲۵۲.
- نواح، عبدالرضا؛ نبوی، سیدعبدالحسین؛ حیدری، خیری (۱۳۹۵). قومیت و احساس طرد اجتماعی، مخاطرات اجتماعی پیش رو (مورد مطالعه: قوم عرب، شهرستان اهواز). *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۷(۴)، ۷۴-۱۰۴.
- نیک‌پور، رضا؛ رضایی، فاطمه (۱۴۰۰). تحلیل نقش قومیت در شکل‌گیری گروه‌های اجتماعی در دانشگاه‌های ایران. *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۲۲(۱)، ۲۵-۴۰.
- هاشمی، سید ضیا؛ شریفی، سارا (۱۳۹۵). فهم تجربه زیسته دانشجویان غیرمذهبی از طرد و پذیرش (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبایی). *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۷(۱)، ۱۵۵-۱۷۸.

References

- Akbarpouran, M. (2024). Cultural adaptation and social integration of international students. *Global Education Studies*, 45(2), pp. 189–203.
- Bagheri, F., & Sadeghi, K. (2014). An analysis of the lived experiences of non-Tehrani students in major universities. *Quarterly Journal of Anthropology*, 27(2), pp. 60–75.
- Barth, F. (Ed.). (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference* (pp. 9–38). Waveland Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method* (pp. 2–10). University of California Press.
- Chen, X., & Wang, Y. (2016). Ethnicity and identity crisis among Asian students. *Asian Studies Journal*, 30(2), pp. 145–161.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (pp. 3–30). Basic Books.
- Geertz, C. (2023). *The interpretation of cultures* (M. Solasi, Trans.). Sales. (Original work published 1973)
- Ghanbari Barzian, A., & Zahirinejad, M. (2023). Ethnic identity in Iranian society: Convergence or divergence? A systematic review of quantitative studies from 2001 to 2022. *Quarterly Journal of Social Problems of Iran*, 14(2), pp. 227–252.
- Ghanbarzadeh, M. (2006). The impact of social exclusion on the mental health and academic performance of non-native students. *Journal of University Psychology*, 14(3), pp. 112–128.

- Hormatizad, B. (2015). Cultural adaptation of Kurdish and Turkish students to the general culture of the University of Tehran. *Quarterly Journal of Social Sciences*, 30(1), pp. 77–92.
- Hashemi, S. Z., & Sharifi, S. (2016). Understanding the lived experience of non-religious students of exclusion and acceptance: A case study of master's students in social sciences at the University of Tehran and Allameh Tabataba'i University. *Journal of Social Problems of Iran*, 7(1), pp. 155–178.
- Hejazi, E., Amin Yazdi, S. A., Kareshki, H., & Samadieh, H. (2024). Development and validation of the scale of students' sense of belonging to the university. *Educational Measurement Quarterly*, 15(55), pp. 38–71.
- Janke, S., Messerer, L. A. S., Merkle, B., & Rudert, S. C. (2023). Why do minority students feel they do not fit in? Migration background and parental education differentially predict social ostracism and belongingness. *Group Processes & Intergroup Relations*, 27(2), pp. 278–299.
- Kim, J., & Lee, H. (2019). Language and cultural barriers in social acceptance of international students in South Korea. *Asian Education Review*, 22(4), pp. 155–169.
- Martinez, P., & Gonzalez, F. (2018). Lived experiences of migrant students in Spanish universities. *Journal of Anthropology and Education*, 19(3), pp. 201–215.
- Murray, D. (2023). Cultural transition and identity tension in non-local university students: A qualitative synthesis. *International Review of Education*, 69(1), pp. 55–79.
- Navah, A., Nabavi, S. A., & Heidari, K. (2016). Ethnicity and the feeling of social exclusion: Emerging social risks: A case study of the Arab ethnic group in Ahvaz County. *Iranian Journal of Sociology*, 17(4), pp. 74–104.
- Nikpour, R., & Rezaei, F. (2021). An analysis of the role of ethnicity in the formation of social groups in Iranian universities. *Sociological Studies*, 22(1), pp. 25–40.
- Rudert, S. C., Janke, S., & Greifeneder, R. (2021). Stress causes depression: Longitudinal associations between rejection and depression over a three-year period. *Journal of Emotional Disorders Reports*, 4, 100118.
- Salimi, H. (2019). The effect of language and accent on the social acceptance of non-Tehrani students. *Journal of Cultural Research*, 18(2), pp. 56–70.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Van de Vijver, F. J., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), pp. 703–720.
- Smith, A., & Johnson, R. (2021). The role of ethnicity in social group formation in European universities. *European Journal of Sociology*, 29(1), pp. 76–91.
- Stephens, N. M., Townsend, S. S., Markus, H. R., & Phillips, L. T. (2012). Cultural incongruence: Independent cultural norms cause higher cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), pp. 1389–1393.
- Tachine, A. R., Cabrera, N. L., & Yellow Bird, E. (2017). Home away from home: Native American students' sense of belonging during their first year in college. *The Journal of Higher Education*, 88(5), pp. 785–807.
- Zarei, A., & Moradi, N. (2012). The role of ethnicity in the formation of identity crises among students. *Identity Studies*, 14(2), pp. 53–67.

پیوست: نمونه‌ای از روند کدگذاری و تبدیل کدها به مقوله‌ها

در این پژوهش، تحلیل داده‌های کیفی بر اساس روش تحلیل مضمون و از طریق حرکت تدریجی از داده‌های خام به کدهای اولیه، مقوله‌های مفهومی و در نهایت مضامین اصلی انجام شد. پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها و مرور یادداشت‌های مشاهده‌ی میدانی، متن‌ها چندین بار خوانده شدند تا پژوهشگر با فضای معنایی داده‌ها آشنا شود. در مرحله‌ی نخست، واحدهای معنایی مرتبط با تجربه‌های دانشجویان از قومیت، تعلق، طرد، پذیرش، مقایسه با دانشجویان تهرانی، مدیریت نشانه‌های هویتی و راهبردهای سازگاری استخراج شد. هر واحد معنایی با یک یا چند کد اولیه نام‌گذاری گردید.

در مرحله‌ی دوم، کدهای اولیه‌ای که از نظر معنایی به یکدیگر نزدیک بودند، با یکدیگر مقایسه و در قالب مقوله‌های مفهومی سامان‌دهی شدند. برای مثال، کدهایی مانند «پنهان‌سازی لهجه»، «خودسانسوری قومی»، «تغییر شیوه‌ی سخن گفتن» و «کنترل ارائه‌ی خود» ذیل مقوله‌ای با عنوان «مدیریت نشانه‌های هویت قومی» قرار گرفتند. در مرحله‌ی سوم، مقوله‌های مفهومی در سطحی انتزاعی‌تر با یکدیگر ترکیب شدند و مضامین اصلی شکل گرفتند. در این مرحله تلاش شد مضامین نهایی نه صرفاً توصیف‌کننده، بلکه تبیین‌کننده‌ی سازوکارهای اجتماعی تجربه‌ی طرد یا پذیرش دانشجویان غیربومی باشند.

فرآیند تحلیل به صورت رفت‌وبرگشتی انجام شد؛ بدین معنا که پژوهشگر به‌طور مداوم میان متن مصاحبه‌ها، کدهای استخراج‌شده، مقوله‌ها و مضامین نهایی حرکت کرد تا از انسجام مفهومی تحلیل اطمینان حاصل شود. همچنین برای افزایش اعتبار تحلیل، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با مشاهدات میدانی و مقایسه میان تیپ‌های مختلف مشارکت‌کنندگان، شامل دانشجویان کرد، لر، عرب و تهرانی، تطبیق داده شد. جدول زیر نمونه‌ای از فرآیند کدگذاری و مسیر تبدیل داده‌ی خام به مضمون را نشان می‌دهد.

| مضمون نهایی | مقوله مفهومی | کدهای اولیه | داده خام / نقل قول مشارکت‌کننده |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تهرانی بودن به‌مثابه سرمایه نمادین و بازتولید نظم مرکز-حاشیه | مقایسه خود با الگوی مسلط شهری | ادراک فاصله با تهرانی‌ها؛ مقایسه نمادین؛ احساس عقب‌ماندگی نسبت به الگوی مسلط؛ نسبت دادن برتری فرهنگی به تهرانی‌ها | «تهرانی‌ها خوش‌تیپ‌ترن، بهتر حرف می‌زنن، اطلاعات عمومی و زبان انگلیسی دارن، راحت‌تر با انجمن‌ها ارتباط می‌گیرن؛ از ما جلوترن». |
| راهبردهای سازگاری و کاهش امکان طرد در فضای دانشگاهی | مدیریت نشانه‌های هویت قومی | پنهان‌سازی هویت قومی؛ کنترل لهجه؛ مدیریت ارائه خود؛ ترس از قضاوت قومی | «لر بودم رو معمولاً اول نمی‌گم... خیلی روش کار کردم که لهجه معلوم نشه». |
| هویت بینابینی در مواجهه با میدان دانشگاهی تهران | تعارض میان تعلق قومی و سازگاری با فضای مسلط | گسست هویتی؛ بازتعریف خود در محیط جدید؛ فشار همسان‌سازی؛ برچسب‌زنی درون‌گروهی | «وقتی وارد تهران شدم، انگار زندگی قبلیم تموم شد... الان بعضی از بچه‌های کرد بهم می‌گن خودفروخته». |
| هویت سیال و بینابینی دانشجویان غیربومی | نوسان میان حفظ هویت قومی و انطباق با محیط جدید | تغییر سبک پوشش؛ بازگشت نشانه‌های فرهنگی؛ نوسان میان تمایز و همسان‌سازی؛ تجربه دوگانگی هویتی | «خیلی چیزا تغییر کرده؛ لباس پوشیدم... ولی بعضی وقتا خودبه‌خود می‌ره کانال لری». |
| پذیرش مشروط در تعاملات دانشگاهی | همسان‌سازی رفتاری برای کسب پذیرش | فشار برای مشابه‌شدن؛ تلاش برای پذیرش؛ تغییر رفتار اجتماعی؛ هم‌رنگی با فضای غالب | «بعضی وقتا حس می‌کنی باید شبیه بقیه حرف بزنی، شبیه بقیه لباس بپوشی که راحت‌تر پذیرفته بشی». |

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، فرآیند کدگذاری از سطح توصیفی داده‌ها آغاز شد و سپس به سطح مفهومی و تفسیری انتقال یافت. برای نمونه، در نقل قول مربوط به مقایسه دانشجوی عرب با دانشجویان تهرانی، عباراتی مانند «خوش‌تیپ‌تر بودن»، «بهتر حرف زدن»، «داشتن زبان انگلیسی» و «ارتباط راحت‌تر با انجمن‌ها» در ابتدا به‌عنوان نشانه‌هایی از ادراک فاصله با الگوی مسلط کدگذاری شدند. سپس این کدها در مقوله «مقایسه خود با الگوی مسلط شهری» قرار گرفتند، زیرا مشارکت‌کننده در حال تعریف موقعیت خود در نسبت با دانشجوی تهرانی به‌عنوان حامل سرمایه فرهنگی و نمادین است. در نهایت، این مقوله در مضمون کلی‌تر «تهرانی بودن به‌مثابه سرمایه نمادین و بازتولید نظم مرکز-حاشیه» ادغام شد.

به همین ترتیب، نقل قول‌هایی که به پنهان‌سازی لهجه، کنترل شیوه سخن گفتن، تغییر پوشش یا عدم بیان قومیت اشاره داشتند، ابتدا ذیل کدهایی مانند «پنهان‌سازی نشانه هویتی»، «کنترل ارائه خود» و «تلاش برای پذیرش» قرار گرفتند. سپس این کدها در مقوله «مدیریت نشانه‌های هویت قومی» دسته‌بندی شدند و در سطح مضمون، به‌عنوان بخشی از «راهبردهای سازگاری و کاهش امکان طرد» تفسیر شدند. بنابراین، مسیر تحلیل در این پژوهش مبتنی بر حرکت از داده‌های عینی و روایی مشارکت‌کنندگان به سوی مفاهیم انتزاعی‌تر و مضامین تفسیری بوده است.