



Representation of School Educational Culture from the Perspective of Gilak Students: A Qualitative Study

Frank Joyandeh Razgh¹, Alireza Sadeghi^{2*}, Marzieh Dehghani³, Somayeh Ghadiri⁴

1. PhD Student, Department of Curriculum Planning, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
4. Department of Curriculum Planning, Ro.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** Sadeghi@atu.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/12/22 Accept: 2026/04/21 Initial Publish: 2026/07/20 Final Publish: 2026/12/22 Keywords: Culturally Responsive Education, School Culture, Students, Gilak Ethnic Group, Qualitative Study Article Cite: Joyandeh Razgh, F., Sadeghi, A., Dehghani, M., & Ghadiri, S. (2026). Representation of School Educational Culture from the Perspective of Gilak Students: A Qualitative Study. <i>Sociology of Education</i>. 12(4): 1-16.	Purpose: The objective of this study was to elucidate the representation of school educational culture from the perspective of Gilak students and to gain an in-depth understanding of their perceptions and lived experiences within the cultural context of Gilan. Methodology: This study employed a qualitative interpretive approach within the framework of educational ethnography. The participants were primary school students from the Gilak ethnic group in Gilan Province, selected through purposive sampling guided by theoretical sampling logic. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis across open, axial, and selective coding stages. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a total of 14 participants. Credibility was enhanced through member checking and recoding procedures. Findings: The findings indicated that school educational culture is structured around four core dimensions: perception of school education, valued knowledge, quality of interactions, and accepted teaching methods. Students perceive school as a simultaneously educational, social, and emotional space characterized by both enjoyment and academic pressure. Valued knowledge is defined as knowledge connected to everyday lifeworlds, local culture, and real-life needs. The quality of emotional and supportive teacher–student relationships and the sense of being recognized significantly influence academic motivation. Active, participatory, and experiential teaching methods were identified as the most preferred approaches. Conclusion: The results demonstrate that school educational culture in the Gilak context is a multidimensional and context-bound phenomenon shaped by the interaction between formal educational structures, human relationships, and students' cultural lifeworlds, highlighting the necessity of integrating ethnocultural and emotional components into educational practice.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.734>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

School educational culture is widely recognized as a foundational dimension of educational systems that shapes students' learning experiences, academic motivation, identity formation, and social development. Culture, as a system of meanings, values, and norms, is not only reproduced through social institutions but also actively constructed within them, with schools serving as a central site of such processes (Harris, 2023). From a sociological perspective, schools function beyond mere knowledge transmission; they act as cultural institutions where social expectations, identities, and symbolic meanings are negotiated and reproduced (Ballantine et al., 2021). Accordingly, school culture can be understood as a dynamic and multilayered system encompassing formal structures, interpersonal relationships, and implicit norms that collectively influence students' lived experiences (Torres, 2022).

Empirical research has consistently demonstrated that school culture plays a critical role in determining educational outcomes. Positive school cultures characterized by supportive relationships, inclusive practices, and emotionally safe environments are associated with higher levels of academic engagement, motivation, and psychological well-being (Amtu et al., 2020; Kyriakides et al., 2020). Conversely, environments marked by rigid control, emotional neglect, or inequitable practices may contribute to disengagement, anxiety, and reduced academic performance (Nemati et al., 2024). Furthermore, school culture has been shown to influence students' achievement-related emotions and overall well-being, highlighting its multidimensional impact on educational processes (Fallahi & Salimi, 2024; Pakzad et al., 2022).

In recent decades, increasing attention has been directed toward culturally responsive education, emphasizing the importance of recognizing and valuing students' diverse cultural, linguistic, and social backgrounds. This perspective advocates for the alignment of educational practices with students' cultural experiences to foster meaningful learning and a sense of belonging (Banks, 2015; Gay, 2018). Studies have indicated that integrating cultural components into curricula and pedagogical approaches enhances students' engagement, cultural literacy, and academic outcomes (Ashouri & Sadeghi, 2020; Basnet, 2024). Additionally, inclusive and equitable educational frameworks are increasingly viewed as essential for addressing disparities and promoting educational justice (Ainscow, 2022).

Despite these developments, many educational systems continue to rely on standardized and centralized approaches that may overlook cultural diversity. Such approaches can create a disconnect between the formal curriculum and students' lived experiences, particularly in multicultural and multiethnic contexts (Sahlberg, 2021). This disconnect may weaken students' sense of belonging and reduce the meaningfulness of learning. Research has highlighted the critical role of mother tongue and local culture in shaping students' educational experiences and identity development, suggesting that culturally aligned education can significantly enhance learning outcomes (Jasińska et al., 2022; Saeed, 2021).

Theoretically, school educational culture is influenced by both explicit curricular structures and implicit processes, including the hidden curriculum, which transmits dominant norms and values and may reproduce social inequalities (Pirmoqan et al., 2022). Furthermore, hierarchical structures within schools can impact the quality of interactions and students' participation, whereas collaborative and participatory environments tend to foster deeper learning and engagement (Lee, 2025; Xia et al., 2023). Contemporary research also underscores the importance of active, experiential, and culturally integrated teaching methods in enhancing students' motivation and identity formation (Gromyina, 2025; Shahbazian et al., 2024).

In the Iranian context, characterized by rich ethnic and cultural diversity, the study of school educational culture becomes particularly significant. Existing research suggests that school culture influences students' attitudes, behaviors, and educational experiences, yet there remains a lack of in-depth qualitative studies exploring students' lived experiences in specific cultural contexts (Fouladvand & Mehrabi, 2024; Lavasani et al., 2020). Ethnographic studies further indicate that cultural and identity-related factors play a crucial role in shaping educational experiences among different ethnic groups (Nourmohammadi Shalkeh et al., 2024). Moreover, the educational system can either support or undermine students' cultural identity depending on how it integrates or neglects local cultural elements (Mohammadi Ghal'e Zanjiri & Morovati Pour, 2025).

Given these considerations, there is a clear need to explore school educational culture from the perspective of students within specific ethnic contexts. Such an approach allows for a deeper understanding of how cultural, social, and emotional dimensions interact to shape

educational experiences. Therefore, the present study aims to investigate the representation of school educational culture from the perspective of Gilak students, focusing on their lived experiences within the cultural context of Gilan Province.

Methods and Materials

This study employed a qualitative interpretive approach within the framework of educational ethnography to explore students' lived experiences of school educational culture. The target population consisted of primary school students belonging to the Gilak ethnic group in Gilan Province. Participants were selected through purposive sampling guided by theoretical sampling logic to ensure that those included in the study had relevant and meaningful experiences related to the research focus.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews designed to elicit students' perceptions, interpretations, and experiences of school culture. The interview protocol focused on key domains including students' understanding of school, perceptions of valuable knowledge, quality of interactions, and preferences regarding teaching methods. Interviews were conducted in a supportive and non-threatening environment to facilitate open and authentic responses.

The data analysis followed a thematic analysis approach conducted in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. In the open coding phase, meaningful units were identified and labeled. During axial coding, relationships among codes were examined and organized into categories. Finally, in the selective coding phase, core themes were identified and integrated into a coherent conceptual framework. Data collection and analysis were conducted simultaneously, allowing emerging insights to inform subsequent data collection until theoretical saturation was achieved. A total of 14 students participated in the study.

To enhance the credibility and reliability of the findings, strategies such as member checking and recoding were employed. Portions of the interpretations were shared with participants to ensure alignment with their experiences, and selected data segments were reanalyzed to confirm coding consistency.

Findings

The analysis of interview data revealed that school educational culture among Gilak students is structured around four interconnected core dimensions: perception of school education, valued knowledge, quality of interactions, and accepted teaching methods.

In the first dimension, perception of school education, students described school as a multifaceted environment encompassing educational, social, and emotional aspects. While school was recognized as a place for learning and fulfilling academic responsibilities, it was also perceived as a social space where friendships and emotional experiences are formed. Students reported experiencing both positive emotions such as enjoyment and belonging, and negative emotions such as fatigue and academic pressure, indicating a dual and complex perception of school.

The second dimension, valued knowledge, highlighted students' preference for knowledge that is relevant to their daily lives, local culture, and real-world needs. Participants emphasized that learning becomes meaningful when it is connected to their lived experiences and cultural context. Abstract and rote learning were generally viewed as less engaging, whereas practical and applicable knowledge was considered more valuable.

The third dimension, quality of interactions, underscored the importance of emotional and supportive relationships between teachers and students. Students reported that feeling respected, understood, and valued by their teachers significantly influenced their motivation and engagement. Positive peer relationships also contributed to a more enjoyable and supportive learning environment. Conversely, negative interactions or lack of support were associated with decreased interest in learning.

The fourth dimension, accepted teaching methods, reflected students' preference for active, participatory, and experiential learning approaches. Methods that involved group work, hands-on activities, storytelling, and connections to local culture were perceived as more engaging and effective. Traditional lecture-based approaches and rote memorization were generally less favored, as they were seen as monotonous and disconnected from students' experiences.

Overall, these four dimensions collectively illustrate a holistic and multidimensional representation of school educational culture, shaped by the interplay of formal educational structures, interpersonal relationships, and cultural context.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that school educational culture in the Gilak context is a complex and multidimensional phenomenon that cannot be reduced to formal instructional processes alone. Instead, it emerges through the interaction of educational structures, social relationships, and cultural meanings embedded in students' lived experiences.

The perception of school as both an academic and social-emotional environment suggests that students' engagement with education is deeply influenced by their interpersonal experiences and emotional states. This highlights the importance of fostering supportive and inclusive school environments that address not only cognitive but also emotional and social needs.

The emphasis on culturally relevant and practical knowledge indicates that meaningful learning occurs when educational content is aligned with students' lifeworlds. This underscores the need for curricula that integrate local culture and real-life applications, thereby enhancing students' sense of relevance and engagement.

The central role of teacher–student relationships in shaping motivation and learning experiences further emphasizes the importance of relational aspects of education. Teachers are not only transmitters of knowledge but also key agents in creating emotionally supportive and motivating learning environments.

Finally, the preference for active and participatory teaching methods reflects students' desire for engagement, interaction, and experiential learning. This finding suggests that pedagogical approaches should move beyond traditional transmission models and incorporate strategies that actively involve students in the learning process.

In conclusion, the study highlights the necessity of adopting culturally responsive and student-centered approaches to education, particularly in ethnically diverse contexts. Recognizing and integrating students' cultural backgrounds, fostering positive relationships, and employing engaging teaching methods are essential for enhancing the quality and meaningfulness of education.



جامعه شناسی آموزش و پرورش

بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان قوم گیلک: یک مطالعه کیفی

فرانک جوینده رزق^۱، علیرضا صادقی^{۲*}، مرضیه دهقانی^۳، سمیه قدیری^۴

۱. دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: Sadeghi@atu.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف این مطالعه تبیین بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان قوم گیلک و فهم عمیق ادراک‌ها و تجربه‌های زیسته آنان در بافت فرهنگی گیلان بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی تفسیری و در چارچوب قوم‌نگاری آموزشی انجام شد. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان دوره ابتدایی قوم گیلک در استان گیلان بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و منطبق نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و با روش تحلیل مضمون در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. فرایند نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت و در مجموع ۱۴ دانش‌آموز در پژوهش مشارکت داشتند. برای افزایش اعتبار، از بازبینی مشارکت‌کنندگان و بازآزمایی کدگذاری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در چهار مقوله اصلی شامل درک آموزش مدرسه‌ای، دانش ارزشمند، کیفیت تعاملات و شیوه‌های پذیرفته تدریس شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان مدرسه را فضایی هم‌زمان آموزشی، اجتماعی و عاطفی ادراک می‌کنند که تجربه‌های دوگانه شادی و فشار در آن وجود دارد. آنان دانش ارزشمند را دانشی می‌دانند که با زیست‌جهان روزمره، فرهنگ بومی و نیازهای واقعی زندگی پیوند داشته باشد. همچنین کیفیت روابط عاطفی و حمایتی معلم-دانش‌آموز و احساس دیده‌شدن، نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش تحصیلی دارد. در حوزه تدریس، روش‌های فعال، مشارکتی و تجربه‌محور بیشترین پذیرش را دارند.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در بافت قوم گیلک پدیده‌ای چندبعدی و زمینه‌مند است که از تعامل میان ساختار رسمی آموزش، روابط انسانی و زیست‌جهان فرهنگی دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و توجه به مؤلفه‌های قوم‌فرهنگی و عاطفی برای ارتقای معناداری یادگیری ضروری است.

استناد مقاله:

جوینده رزق، فرانک، صادقی، علیرضا، دهقانی، مرضیه، و قدیری، سمیه. (۱۴۰۵). بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان قوم گیلک: یک مطالعه کیفی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۴): ۱۶-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.734>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

فرهنگ آموزش مدرسه‌ای به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های نظام‌های تربیتی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به تجربه یادگیری، هویت‌یابی فرهنگی، انگیزش تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در ادبیات نظری، فرهنگ به‌مثابه نظامی از معانی، ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری تعریف می‌شود که در بستر تعاملات اجتماعی شکل گرفته و به‌صورت ضمنی و آشکار در نهادهای اجتماعی بازتولید می‌گردد (Harris, 2023). مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نه‌تنها محل انتقال دانش رسمی، بلکه بستری برای بازتولید و بازنمایی فرهنگ، هویت و ساختارهای اجتماعی است (Ballantine et al., 2021). در این چارچوب، فرهنگ مدرسه‌ای فراتر از مجموعه‌ای از قواعد سازمانی تلقی می‌شود و به‌عنوان نظامی پویا از روابط، معانی و انتظارات اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که تجربه زیسته دانش‌آموزان را شکل می‌دهد (Torres, 2022).

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که کیفیت فرهنگ مدرسه‌ای تأثیر مستقیمی بر پیامدهای آموزشی، انگیزش تحصیلی و رفاه روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد. به‌ویژه، وجود روابط حمایتی، تعاملات مثبت و فضای عاطفی امن در مدرسه می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش مشارکت یادگیرندگان منجر شود (Amtu et al., 2020; Kyriakides et al., 2020). در مقابل، فرهنگ‌های مدرسه‌ای که مبتنی بر کنترل، فشار یا نابرابری‌های پنهان هستند، می‌توانند پیامدهایی همچون کاهش انگیزش، افزایش اضطراب و افت کیفیت یادگیری را به همراه داشته باشند (Nemati et al., 2024). همچنین، مطالعات نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه‌ای با متغیرهایی نظیر بهزیستی روان‌شناختی، هیجانات پیشرفت و احساس تعلق دانش‌آموزان ارتباط معناداری دارد (Fallahi & Salimi, 2024; Pakzad et al., 2022).

در سال‌های اخیر، توجه به تنوع فرهنگی و ضرورت آموزش پاسخگو به فرهنگ به یکی از محورهای اصلی گفتمان‌های تربیتی تبدیل شده است. در این رویکرد، تأکید بر آن است که نظام آموزشی باید به پیشینه‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کرده و محیطی یادگیری فراهم سازد که در آن همه یادگیرندگان احساس تعلق و معنا کنند (Banks, 2015; Gay, 2018). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادغام مؤلفه‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس می‌تواند به ارتقای سواد فرهنگی، افزایش انگیزش و بهبود تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود (Ashouri & Sadeghi, 2020; Basnet, 2024). در این راستا، آموزش چندفرهنگی و توجه به عدالت آموزشی، به‌عنوان راهبردهایی کلیدی برای کاهش نابرابری‌ها و ارتقای کیفیت یادگیری مطرح شده‌اند (Ainscow, 2022).

با وجود این تأکیدات، بسیاری از نظام‌های آموزشی همچنان بر الگوهای یکسان‌ساز و مرکز‌گرا مبتنی هستند که در آن‌ها تفاوت‌های فرهنگی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. این امر می‌تواند به ایجاد شکاف میان فرهنگ رسمی مدرسه و فرهنگ زیسته دانش‌آموزان منجر شود (Sahlberg, 2021). چنین شکافی، به‌ویژه در جوامع چندقومیتی، می‌تواند پیامدهایی نظیر کاهش مشارکت تحصیلی، تضعیف هویت فرهنگی و کاهش معناداری یادگیری را به همراه داشته باشد (Martynova, 2024). در این میان، زبان مادری و فرهنگ بومی نقش مهمی در شکل‌گیری هویت تحصیلی و تجربه آموزشی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که استفاده از زبان و عناصر فرهنگی بومی می‌تواند به بهبود یادگیری و افزایش احساس تعلق منجر شود (Jasińska et al., 2022; Saeed, 2021).

در سطح نظری، فرهنگ آموزش مدرسه‌ای بازتابی از ساختارهای قدرت، ارزش‌های اجتماعی و سیاست‌های آموزشی است که از طریق برنامه درسی رسمی و پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود (Ballantine et al., 2021). برنامه درسی پنهان، به‌عنوان مجموعه‌ای از پیام‌های ضمنی درباره هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات، می‌تواند نقش مهمی در بازتولید نابرابری‌های اجتماعی ایفا کند (Pirmoqan et al., 2022). همچنین، ساختارهای سلسله‌مراتبی در فرهنگ مدرسه می‌توانند بر کیفیت تعاملات آموزشی و میزان مشارکت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند؛ به‌طوری که فرهنگ‌های مشارکتی و تعاملی، زمینه‌ساز یادگیری عمیق‌تر و تعاملات مثبت‌تر هستند (Lee, 2025; Xia et al., 2023).

از سوی دیگر، پژوهش‌های جدید بر اهمیت رویکردهای تجربه‌محور و فعال در آموزش تأکید دارند. این رویکردها با فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت، تعامل و تجربه عملی، می‌توانند یادگیری را برای دانش‌آموزان معنادارتر سازند (Shahbazian et al., 2024). همچنین، ادغام عناصر قوم‌فرهنگی در آموزش، از طریق فعالیت‌های هنری، ورزشی و اجتماعی، می‌تواند به تقویت هویت فرهنگی و خلاقیت دانش‌آموزان کمک کند (Gromykina, 2025).

(Nie, 2023). در این راستا، مطالعات نشان می‌دهد که آموزش قوم‌فرهنگی نه تنها به حفظ هویت فرهنگی کمک می‌کند، بلکه می‌تواند موجب ارتقای مهارت‌های اجتماعی و افزایش حساسیت فرهنگی شود (Ibrayeva et al., 2024; Kuznetsova et al., 2015).

در بافت ایران، با توجه به تنوع قومی و فرهنگی، توجه به فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه‌ای نقش مهمی در شکل‌دهی به نگرش‌ها، رفتارها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان دارد (Fouladvand & Mehrabi, 2024). همچنین، مطالعات قوم‌محور نشان داده‌اند که عناصر فرهنگی و هویتی اقوام مختلف، در تجربه آموزشی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Nourmohammadi Shalkeh et al., 2024). با این حال، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها همچنان بر رویکردهای کمی و کلان تمرکز دارند و کمتر به تجربه زیسته دانش‌آموزان در بافت‌های فرهنگی خاص پرداخته‌اند (Lavasani et al., 2020).

در این میان، نقش تجربه زیسته دانش‌آموزان به عنوان یکی از منابع اصلی فهم فرهنگ آموزش مدرسه‌ای اهمیت ویژه‌ای دارد. تجربه زیسته شامل ادراک‌ها، احساسات و معنای‌ای است که دانش‌آموزان در تعامل با محیط مدرسه شکل می‌دهند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این تجربه‌ها به شدت تحت تأثیر کیفیت تعاملات انسانی، شیوه‌های تدریس و فضای عاطفی کلاس قرار دارند (Mahmoodian et al., 2025). بنابراین، تحلیل فرهنگ آموزش مدرسه‌ای بدون توجه به دیدگاه دانش‌آموزان، تصویری ناقص از این پدیده ارائه خواهد داد.

با توجه به مطالب فوق، می‌توان گفت که فرهنگ آموزش مدرسه‌ای پدیده‌ای چندبعدی، زمینه‌مند و پویا است که در تعامل میان ساختارهای رسمی آموزش، روابط انسانی و بافت‌های فرهنگی شکل می‌گیرد. این فرهنگ نه تنها بر یادگیری شناختی، بلکه بر هویت‌یابی، انگیزش و تجربه عاطفی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. از این رو، مطالعه آن در بافت‌های قومی و فرهنگی خاص، می‌تواند به درک عمیق‌تر از فرآیندهای آموزشی و بهبود سیاست‌گذاری‌های تربیتی کمک کند (Semião et al., 2023; Wang & Shi, 2023).

با وجود اهمیت این موضوع، خلأیی معنادار در زمینه مطالعه کیفی و بومی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان اقوام ایرانی، به ویژه قوم گیلک، مشاهده می‌شود. پژوهش‌های موجود عمدتاً به بررسی کلی فرهنگ مدرسه یا ابعاد محدود آن پرداخته‌اند و کمتر به تحلیل عمیق تجربه زیسته دانش‌آموزان در این بافت فرهنگی توجه کرده‌اند. در حالی که قوم گیلک با برخورداری از پیشینه فرهنگی، زبانی و اجتماعی متمایز، زمینه‌ای مناسب برای مطالعه تعامل میان فرهنگ بومی و آموزش رسمی فراهم می‌آورد (Mohammadi Ghal'e Zanjiri & Morovati Pour, 2025). بنابراین، ضرورت دارد فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان این قوم به صورت عمیق و زمینه‌مند مورد بررسی قرار گیرد.

بر این اساس، هدف مطالعه حاضر تبیین بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان قوم گیلک و فهم عمیق ادراک‌ها و تجربه‌های زیسته آنان در بافت فرهنگی گیلان است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای و از نظر رویکرد، تفسیری است؛ بدین معنا که افزون بر گسترش دانش نظری در حوزه فرهنگ آموزش مدرسه‌ای، در پی تبیین عمیق و زمینه‌مند این پدیده در بستر فرهنگی قوم گیلک می‌باشد. از حیث رویکرد، پژوهش ماهیتی استقرایی دارد و با اتکا به داده‌های میدانی، مفاهیم و مقولات تحلیلی را از دل تجربیات مشارکت‌کنندگان استخراج می‌کند. از نظر جهت‌گیری روش‌شناختی، این تحقیق در زمره پژوهش‌های کیفی در زمره قوم‌نگاری آموزشی بود.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی قوم گیلک بودند که در بافت فرهنگی-اجتماعی استان گیلان به تحصیل اشتغال داشتند. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و هدف آن که فهم عمیق و زمینه‌مند «بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای» از منظر دانش‌آموزان است، رویکرد نمونه‌گیری بر اساس منطق انتخاب مشارکت‌کنندگانی طراحی شد که بتوانند تجربه زیسته خود از مدرسه را به صورت تأملی و معنادار بیان کنند. در این راستا، از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند استفاده شد. این شیوه نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی زمانی به کار می‌رود که هدف، تعمیم آماری یافته‌ها نبوده، بلکه دستیابی به درکی عمیق از معانی، ادراکات و تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان در یک بافت فرهنگی خاص باشد. معیارهای ورود به پژوهش شامل: (۱)

تعلق قومی به جامعه گیلک، (۲) اشتغال به تحصیل در مقطع ابتدایی، (۳) تجربه زیسته مستقیم از فضای مدرسه در بافت فرهنگی مورد نظر، (۴) تمایل آگاهانه به مشارکت در پژوهش و (۵) توانایی بیان و بازتاب تجربه‌های فردی و فرهنگی بود. این معیارها تضمین می‌کرد که داده‌های گردآوری شده، مستقیماً با مسئله پژوهش و تمرکز آن بر بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان مرتبط باشد.

فرآیند نمونه‌گیری به‌صورت تدریجی و هم‌زمان با گردآوری و تحلیل داده‌ها انجام گرفت. بدین معنا که انتخاب مشارکت‌کنندگان صرفاً در ابتدای پژوهش تثبیت نشد، بلکه در تعامل مستمر با تحلیل‌های اولیه صورت پذیرفت. در گام نخست، چند دانش‌آموز به‌صورت هدفمند انتخاب شدند و پس از انجام مصاحبه‌های اولیه و تحلیل مقدماتی داده‌ها، انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی بر اساس نیازهای تحلیلی پژوهش ادامه یافت. این منطقی که با اصل «نمونه‌گیری نظری» در پژوهش‌های کیفی هم‌خوان است، امکان غنای مفهومی و تعمیق مضامین در حال شکل‌گیری را فراهم ساخت. فرآیند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ بدین معنا که مصاحبه‌های جدید دیگر به تولید مفاهیم یا مقوله‌های تازه منجر نمی‌شد و الگوهای معنایی استخراج‌شده به ثبات و انسجام تحلیلی رسیده بودند. در مجموع، ۱۴ دانش‌آموز مقطع ابتدایی قوم گیلک در این پژوهش مشارکت داشتند. تنوع در پایه تحصیلی، جنسیت و زمینه‌های خانوادگی در حد امکان مورد توجه قرار گرفت تا طیفی متنوع از تجربه‌های مدرسه‌ای بازنمایی شود و تصویر جامع‌تری از فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در این بافت فراهم آید.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق با دانش‌آموزان مقطع ابتدایی قوم گیلک بود. انتخاب این ابزار با توجه به ماهیت کیفی مطالعه و هدف آن که بازنمایی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای از منظر دانش‌آموزان است، صورت گرفت. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته این امکان را فراهم می‌کند که ضمن حفظ چارچوبی مفهومی همسو با پرسش‌های پژوهش، فضای لازم برای بیان آزادانه تجربه‌های زیسته، معانی شخصی و تفسیرهای فرهنگی مشارکت‌کنندگان فراهم شود. به همین دلیل، این شیوه یکی از پرکاربردترین ابزارها در مطالعات تفسیری و فرهنگی محسوب می‌شود. راهنمای مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و با تمرکز بر چهار محور اصلی طراحی شد: ۱- درک دانش‌آموزان از «مدرسه» و معنای آموزش مدرسه‌ای؛ ۲- تلقی آنان از دانش ارزشمند؛ ۳- تجربه و کیفیت تعاملات آموزشی در کلاس و ۴- ترجیحات آنان نسبت به شیوه‌های تدریس و میزان پیوند آموزش با فرهنگ و زیست‌بوم محلی. پرسش‌ها متناسب با سطح سنی و زبانی دانش‌آموزان تنظیم شد تا امکان بیان تجربیات به‌صورت طبیعی و غیررسمی فراهم گردد. سؤالاتی همچون «از شنیدن نام مدرسه یاد چه چیزی می‌افتید؟»، «دوست دارید چه چیزی در مدرسه آموزش داده شود؟»، «نوع رابطه شما با معلم چگونه است؟»، «آیا دوست دارید از چیزهایی که در خانه یا شهر خود می‌بینید در درس‌ها استفاده شود؟» به‌گونه‌ای طراحی شد که ابعاد شناختی، عاطفی و فرهنگی تجربه مدرسه را آشکار سازد. مصاحبه‌ها طی یک بازه زمانی دوماهه و در فضاهایی آرام و امن با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان انجام شد. برای افزایش دقت تحلیلی، بین هر مصاحبه وقفه‌ای کوتاه جهت مرور اولیه داده‌ها و اصلاح احتمالی مسیر پرسش‌ها در نظر گرفته شد. داده‌ها با ضبط صوت (با کسب اجازه) و یادداشت‌برداری هم‌زمان ثبت و سپس به‌صورت کامل پیاده‌سازی شدند.

به‌منظور تأمین اعتبار ابزار، راهنمای مصاحبه پیش از اجرا با نظر استادان متخصص در حوزه مطالعات فرهنگی و آموزش بازبینی و اصلاح شد. همچنین برای افزایش اعتبار درونی، از راهبرد بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده گردید؛ بدین صورت که بخشی از برداشت‌های تفسیری با تعدادی از دانش‌آموزان در میان گذاشته شد تا انطباق تحلیل‌ها با تجربه زیسته آنان تأیید شود. در خصوص پایایی، ثبات فرآیند کدگذاری از طریق روش بازآزمایی بررسی شد. تعدادی از مصاحبه‌ها پس از گذشت ۳۰ روز مجدداً کدگذاری و میزان توافق میان دو مرحله محاسبه گردید. ضریب توافق کلی ۸۰ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات قابل قبول در فرآیند تحلیل و قابلیت اتکای یافته‌هاست. مجموع این تمهیدات روش‌شناختی، اطمینان از دقت، انسجام و اعتبار داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها را فراهم ساخت.

در این پژوهش، به‌منظور تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، از روش تحلیل مضمون با رویکردی تفسیری و استقرایی استفاده شد. تحلیل مضمون روشی نظام‌مند برای شناسایی، سازمان‌دهی، تحلیل و تفسیر الگوهای معنایی در داده‌های کیفی است و امکان عبور از سطح توصیف به سطح تبیین را فراهم می‌سازد. با توجه به ماهیت تفسیری پژوهش حاضر و تمرکز آن بر فهم تجربه‌های زیسته، ادراک‌های ذهنی و معانی فرهنگی دانش‌آموزان و معلمان قوم گیلک در زمینه فرهنگ آموزش مدرسه‌ای، این روش به‌عنوان رویکردی مناسب و همسو با مبانی نظری پژوهش انتخاب شد.

تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان با فرایند گردآوری داده‌ها انجام گرفت و از منطق تحلیل رفت‌وبرگشتی میان داده‌ها، کدها و مضامین پیروی کرد. این هم‌زمانی موجب شد مفاهیم نوظهور در جریان مصاحبه‌ها شناسایی و در صورت لزوم، جهت‌گیری پرسش‌های بعدی با هدف تعمیق داده‌ها اصلاح شود. بدین ترتیب، فرایند تحلیل نه خطی بلکه پویا و تعاملی بود.

در سطح عملیاتی، تحلیل داده‌ها در سه گام اصلی سامان یافت: نخست در کدگذاری باز، متن کامل مصاحبه‌های پیاده‌سازی شده چندین بار به صورت دقیق مطالعه شد. واحدهای معنایی مرتبط با تجربه‌ها، نگرش‌ها و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان استخراج و به مفاهیم اولیه کدگذاری شدند. کدگذاری در این مرحله به صورت باز و بدون تحمیل چارچوب‌های پیشینی انجام گرفت تا حداکثر حساسیت نظری نسبت به داده‌ها حفظ شود. در کدگذاری محوری روابط مفهومی میان کدهای اولیه بررسی و کدهای هم‌راستا یا مشابه در قالب مقوله‌ها و مضامین میانی سازمان‌دهی شدند. تحلیل در این سطح بر شناسایی الگوهای تکرارشونده، پیوندهای معنایی و نسبت‌های کارکردی میان مفاهیم متمرکز بود. این مرحله به کاهش پراکندگی مفاهیم و شکل‌گیری ساختار منسجم‌تری از داده‌ها انجامید. مضامین میانی به صورت جداگانه تدوین و سپس برای تحلیل تطبیقی آماده شد. در گام سوم و کدگذاری انتخابی و یکپارچه‌سازی مضامین، مضامین محوری در فرایندی تلفیقی مورد بازبینی و بازترکیب قرار گرفتند تا مضامین اصلی و مقوله‌های نهایی پژوهش شکل گیرد. معیار گزینش و تثبیت مضامین نهایی، میزان ارتباط آن‌ها با پرسش‌های اصلی پژوهش، قدرت تبیینی آن‌ها در توضیح فرهنگ آموزش مدرسه‌ای و انسجام درونی هر مضمون بود. در این مرحله، ارتباط میان مضامین اصلی و زیرمضامین تحلیل و شبکه‌ای از روابط مفهومی میان آن‌ها ترسیم شد. در گام نهایی، بر اساس تحلیل روابط میان مضامین اصلی، الگوی مفهومی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در بافت فرهنگی قوم گیلک تدوین گردید.

یافته‌های پژوهش

در این بخش به ارائه یافته‌های پژوهش و تحلیل داده‌ها به منظور پاسخ‌گویی به پرسش تحقیق در زمینه فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان قوم گیلک می‌پردازیم. ابتدا و در جدول ۱ گزارشی توصیفی از وضعیت جمعیت شناختی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش ارائه می‌گردد.

جدول ۱. توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان

ردیف	کد دانش‌آموز	جنسیت	پایه تحصیلی	محل سکونت	وضعیت تحصیلی*
۱	S1	دختر	سوم ابتدایی	شهری	متوسط
۲	S2	دختر	چهارم ابتدایی	شهری	خوب
۳	S3	دختر	پنجم ابتدایی	روستایی	متوسط
۴	S4	دختر	ششم ابتدایی	شهری	خوب
۵	S5	دختر	چهارم ابتدایی	روستایی	متوسط
۶	S6	دختر	پنجم ابتدایی	شهری	خوب
۷	S7	دختر	سوم ابتدایی	شهری	ضعیف
۸	S8	دختر	ششم ابتدایی	روستایی	متوسط
۹	S9	دختر	پنجم ابتدایی	شهری	خوب
۱۰	S10	دختر	چهارم ابتدایی	روستایی	متوسط
۱۱	S11	پسر	ششم ابتدایی	روستایی	خوب
۱۲	S12	پسر	سوم ابتدایی	روستایی	ضعیف
۱۳	S13	پسر	پنجم ابتدایی	روستایی	متوسط
۱۴	S14	پسر	چهارم ابتدایی	روستایی	خوب

*وضعیت تحصیلی به صورت کیفی از ضعیف تا خوب توسط معلم مربوطه بیان شد.

جدول ۱ توصیفی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش ارائه می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مشارکت‌کنندگان از نظر جنسیت، پایه تحصیلی (سوم تا ششم ابتدایی)، محل سکونت (شهری و روستایی) و وضعیت تحصیلی تنوع دارند که این تنوع، امکان دسترسی به طیفی متکثر از تجربه‌ها و ادراک‌های مرتبط با فرهنگ آموزش مدرسه‌ای را فراهم ساخته است. وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان نیز به‌صورت کیفی و بر اساس ارزیابی معلم مربوطه گزارش شده است. در ادامه یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی پژوهش ارائه می‌شود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با دانش‌آموزان مقطع ابتدایی قوم گیلک گردآوری و با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل مضمون/کدگذاری مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۲. مفاهیم اولیه استخراج شده از فرآیند کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده با دانش‌آموزان

ردیف	کد فرد	متن مصاحبه	مفاهیم اولیه
۱	S1	“وقتی میگن مدرسه، اول از همه مشق و کتاب میاد تو ذهنم.”	مدرسه به‌عنوان محل درس و تکلیف
۲	S1	“کار گروهی با دوستان خیلی بهتره.”	علاقه به کار گروهی
۳	S1	“دوست دارم پای تخته برم و توضیح بدم.”	علاقه به مشارکت در تدریس
۴	S1	“من مدرسه رو دوست دارم چون دوستانم اونجان.”	مدرسه به‌عنوان محل دوست‌یابی
۵	S1	“وقتی بازی می‌کنیم، درس یادم می‌مونه.”	یادگیری از طریق بازی
۶	S1	“اگه ببینم یا انجام بدم، بهتر یاد می‌گیرم.”	یادگیری با دیدن و انجام دادن
۷	S2	“بعضی وقتا مدرسه خسته‌کننده میشه، مخصوصاً وقتی فقط بنویسیم.”	احساس خستگی از مدرسه
۸	S2	“معلم اگه داستان بگه، حوصلم سر نمیره.”	علاقه به داستان در کلاس
۹	S2	“وقتی از کار بابام مثال میزنن، میفهمم.”	استفاده از تجربه‌های خانوادگی
۱۰	S2	“اگه دلم تنگ میشه، بیشتر برای زنگ تفریح.”	دلتنی برای زنگ تفریح
۱۱	S2	“وقتی از روستا و شالیزار مثال میزنه، میفهمم.”	استفاده از مثال‌های محلی
۱۲	S3	“کلاس ساکت و بی‌حرکت حوصله‌مو سر میبره.”	ترجیح کلاس پویا
۱۳	S3	“وقتی مریض میشم، دلم برای مدرسه تنگ میشه.”	دلبستگی عاطفی به مدرسه
۱۴	S3	“دوست دارم درس به چیزایی که تو خونه میبینم ربط داشته باشه.”	پیوند درس با زندگی روزمره
۱۵	S3	“معلمی که شوخی میکنه رو بیشتر دوست دارم.”	علاقه به ارتباط دوستانه با معلم
۱۶	S4	“علوم رو دوست دارم چون آزمایش داره.”	علاقه به درس‌های عملی
۱۷	S4	“وقتی معلم حرفمو گوش میده، خوشحال میشم.”	اهمیت شنیده‌شدن دانش‌آموز
۱۸	S4	“اگه بهم احترام بذارن، دلم میخواد درس بخونم.”	یادگیری همراه با احترام
۱۹	S4	“از درسایی که فقط حفظ کردنه خوشم نمیاد.”	بی‌علاقگی به درس‌های حفظی
۲۰	S5	“امتحان که زیاد میشه، مدرسه رو دوست ندارم.”	نارضایتی از فشار امتحان
۲۱	S5	“دوست دارم چیزایی یاد بگیرم که تو خونه هم به درد بخوره.”	ارزشمندی یادگیری کاربردی
۲۲	S5	“مدرسه یعنی باید قانون رو رعایت کنیم.”	مدرسه به‌عنوان محل قانون
۲۳	S5	“وقتی خودمون جواب میدیم، درس بهتر میفهمم.”	علاقه به مشارکت در کلاس
۲۴	S6	“کلاس شاد باشه، دلم میخواد برم مدرسه.”	اهمیت فضای شاد کلاس
۲۵	S6	“اگه معلم آروم توضیح بده، بهتر یاد می‌گیرم.”	ترجیح توضیح ساده معلم
۲۶	S6	“اگه هم‌کلاسیام خوب باشن، مدرسه خوبه.”	تأثیر هم‌کلاسی‌ها بر تجربه مدرسه
۲۷	S6	“بعضی معلم‌ها خیلی مهربونن، راحت باهاشون حرف میزنم.”	احساس راحتی در رابطه با معلم
۲۸	S6	“دوست دارم یاد بگیرم چطور با بقیه خوب باشم.”	علاقه به یادگیری مهارت‌های زندگی
۲۹	S6	“بعضی وقتا میترسم سوال بپرسم نکنه بخندن.”	ترس از سؤال پرسیدن
۳۰	S7	“مدرسه یعنی باید وظیفه‌هامو انجام بدم.”	درک مدرسه به‌عنوان مسئولیت
۳۱	S7	“وقتی معلم تشویقم میکنه، دلم میخواد بیشتر درس بخونم.”	نقش تشویق معلم در انگیزه
۳۲	S7	“اگه معلم مهربون باشه، احساس امنیت میکنم.”	نقش معلم در ایجاد امنیت
۳۳	S8	“اگه معلم بداخلاق باشه، درسش دوست ندارم.”	اثر رفتار معلم بر علاقه به درس

جدول ۲ مفاهیم اولیه استخراج‌شده از فرآیند کدگذاری مصاحبه‌های انجام‌گرفته با دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. این مفاهیم حاصل تحلیل مستقیم عبارات و تجربه‌های بیان‌شده توسط مشارکت‌کنندگان است و هر مفهوم با نمونه‌ای از متن مصاحبه و کد دانش‌آموز مربوطه همراه شده است. مفاهیم شناسایی‌شده بیانگر ادراک‌ها، نگرش‌ها و تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان از مدرسه، فرآیند یادگیری، تعامل با معلم و فضای کلاس درس هستند و مبنای شکل‌گیری مقوله‌ها و مضامین بعدی در مراحل بعدی تحلیل داده‌ها قرار گرفته‌اند. پژوهشگر با ادامه کدگذاری، مفاهیم اولیه را سامان‌دهی کرده و روابط میان آن‌ها را مشخص می‌کند. بدین ترتیب، داده‌های پراکنده در قالب مضامین منسجم و معنادار سازمان می‌یابند (جدول ۳).

جدول ۳. مضامین به دست آمده از فرآیند کدگذاری مصاحبه‌های انجام شده با دانش‌آموزان

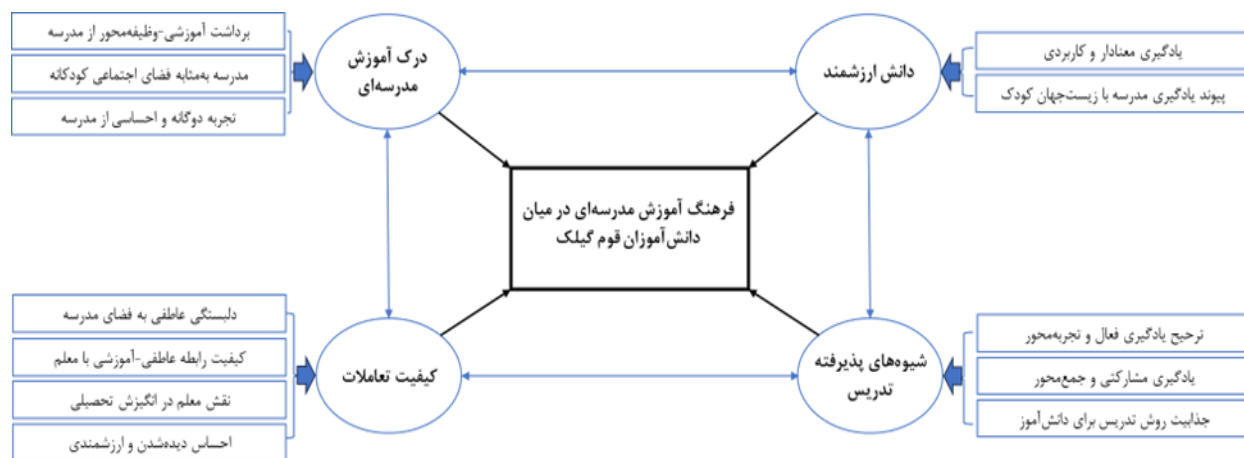
ردیف	مفاهیم اولیه	مضامین به دست آمده
۱	مدرسه به عنوان محل درس و تکلیف	برداشت آموزشی-وظیفه‌محور از مدرسه
۲	درک مدرسه به عنوان مسئولیت	
۳	مدرسه به عنوان محل قانون	
۴	مدرسه به عنوان محل دوست‌یابی	مدرسه به مثابه فضای اجتماعی کودکانه
۵	تأثیر همکلاسی‌ها بر تجربه مدرسه	
۶	دلبستگی عاطفی به مدرسه	
۷	دلتنی برای زنگ تفریح	دلبستگی عاطفی به فضای مدرسه
۸	احساس خستگی از مدرسه	
۹	نارضایتی از فشار امتحان	
۱۰	یادگیری از طریق بازی	ترجیح یادگیری فعال و تجربه‌محور
۱۱	یادگیری با دیدن و انجام دادن	
۱۲	علاقه به درس‌های عملی	
۱۳	بی‌علاقگی به درس‌های حفظی	یادگیری مشارکتی و جمع‌محور
۱۴	علاقه به کار گروهی	
۱۵	علاقه به مشارکت در تدریس	
۱۶	علاقه به مشارکت در کلاس	جذابیت روش تدریس برای دانش‌آموز
۱۷	علاقه به داستان در کلاس	
۱۸	ترجیح کلاس پویا	
۱۹	اهمیت فضای شاد کلاس	پیوند یادگیری مدرسه با زیست‌جهان کودک
۲۰	ترجیح توضیح ساده معلم	
۲۱	استفاده از تجربه‌های خانوادگی	
۲۲	استفاده از مثال‌های محلی	یادگیری معنادار و کاربردی
۲۳	پیوند درس با زندگی روزمره	
۲۴	ارزشمندی یادگیری کاربردی	
۲۵	علاقه به یادگیری مهارت‌های زندگی	کیفیت رابطه عاطفی-آموزشی با معلم
۲۶	یادگیری همراه با احترام	
۲۷	علاقه به ارتباط دوستانه با معلم	
۲۸	احساس راحتی در رابطه با معلم	نقش معلم در انگیزش تحصیلی
۲۹	نقش معلم در ایجاد امنیت	
۳۰	نقش تشویق معلم در انگیزه	
۳۱	اثر رفتار معلم بر علاقه به درس	احساس دیده‌شدن و ارزشمندی
۳۲	اهمیت شنیده‌شدن دانش‌آموز	
۳۳	ترس از سؤال پرسیدن	

جدول ۳ حاصل کدگذاری محوری مصاحبه‌های دانش‌آموزان قوم گیلک است که در آن مفاهیم اولیه در قالب مضامین کلی‌تر سازمان‌دهی شده‌اند. این مضامین نشان می‌دهد دانش‌آموزان مدرسه را فضایی آموزشی، اجتماعی و عاطفی می‌دانند که هم‌زمان دارای الزامات رسمی و ابعاد جذاب و معنادار است. همچنین، یادگیری زمانی برای آنان معنادار است که با تجربه‌های روزمره و روابط مثبت با معلم پیوند داشته باشد؛ امری که زمینه تحلیل تطبیقی و استخراج مقوله‌های نهایی پژوهش را فراهم می‌کند. در ادامه، مضامین استخراج‌شده بر اساس پرسش اصلی پژوهش در چهار مقوله اصلی شامل درک آموزش مدرسه‌ای، دانش ارزشمند، کیفیت تعاملات و شیوه‌های پذیرفته تدریس سازمان‌دهی شدند (جدول ۴).

جدول ۴. مفاهیم اصلی به دست آمده از ترکیب مضامین مستخرج از مصاحبه‌ها با دانش‌آموزان

ردیف	مضامین	مفاهیم اصلی
۱	برداشت آموزشی-وظیفه‌محور از مدرسه	درک آموزش مدرسه‌ای
۲	مدرسه به مثابه فضای اجتماعی کودکان	
۳	تجربه دوگانه و احساسی از مدرسه	
۴	کیفیت مدیریت آموزشی	
۵	یادگیری معنادار و کاربردی	دانش ارزشمند
۶	پیوند یادگیری مدرسه با زیست‌جهان کودک	
۷	دلبستگی عاطفی به فضای مدرسه	کیفیت تعاملات
۸	کیفیت رابطه عاطفی-آموزشی با معلم	
۹	نقش معلم در انگیزش تحصیلی	
۱۰	احساس دیده‌شدن و ارزشمندی	
۱۱	ترجیح یادگیری فعال و تجربه‌محور	شیوه‌های پذیرفته تدریس
۱۲	یادگیری مشارکتی و جمع‌محور	
۱۳	جذابیت روش تدریس برای دانش‌آموز	

بر اساس نتایج جدول ۴ فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان قوم گیلک در چهار سطح مرتبط شکل می‌گیرد: درک مدرسه و آموزش، تعریف دانش ارزشمند، کیفیت تعاملات انسانی و عاطفی و شیوه‌های تدریس پذیرفته‌شده. جای‌گیری مضامین در این چارچوب، نشان‌دهنده انسجام داده‌ها و ظرفیت تبیینی آن‌ها در تحلیل چندلایه فرهنگ آموزش مدرسه‌ای است. در نهایت با استفاده از مفاهیم اصلی و مضامین به دست آمده از فرآیند کدگذاری مصاحبه با دانش‌آموزان الگوی موثر فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان قوم گیلک ارائه شد (شکل ۱).



شکل ۱. الگوی فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در میان دانش‌آموزان قوم گیلک

یافته‌های مصاحبه با دانش‌آموزان قوم گیلک نشان می‌دهد که «فرهنگ آموزش مدرسه‌ای» در چهار سطح به هم پیوسته شکل می‌گیرد. در سطح نخست، «درک آموزش مدرسه‌ای»، مدرسه هم به مثابه فضایی آموزشی و وظیفه‌محور و هم به مثابه محیطی اجتماعی و کودکانه تجربه می‌شود؛ تجربه‌ای که هم جذاب و دوست‌داشتنی و هم گاه خسته‌کننده است و تحت تأثیر کیفیت مدیریت آموزشی قرار دارد. در سطح دوم، «دانش ارزشمند» با دو مضمون «یادگیری معنادار و کاربردی» و «پیوند یادگیری با زیست‌جهان کودک» تعریف می‌شود؛ دانش زمانی ارزشمند است که کاربردی باشد و با تجربه‌های روزمره، محیط زندگی و فرهنگ محلی پیوند داشته باشد. سطح سوم، «کیفیت تعاملات»، شامل دلبستگی عاطفی به مدرسه، رابطه آموزشی-عاطفی با معلم، نقش معلم در انگیزش تحصیلی و احساس ارزشمندی است؛ تجربه آموزشی دانش‌آموزان به شدت متأثر از کیفیت روابط انسانی و احساس امنیت و دیده‌شدن آنان است. در سطح چهارم، «شیوه‌های پذیرفته تدریس»، یادگیری فعال، مشارکتی و تجربه‌محور برجسته می‌شود و دانش‌آموزان روش‌هایی را جذاب می‌دانند که امکان مشارکت، تجربه عملی و فضای شاد را فراهم کنند. این چهار سطح به صورت درهم‌تنیده، تصویر یکپارچه و چندبعدی از تجربه زیسته دانش‌آموزان قوم گیلک از مدرسه و یادگیری ارائه می‌دهد که همزمان شامل وظیفه و قانون، دوستی و احساس، معنا و کاربرد دانش و تعامل با معلم است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که «فرهنگ آموزش مدرسه‌ای» در میان دانش‌آموزان قوم گیلک در قالب چهار مقوله اصلی شامل درک آموزش مدرسه‌ای، دانش ارزشمند، کیفیت تعاملات و شیوه‌های پذیرفته تدریس سازمان می‌یابد. این نتایج بیانگر آن است که تجربه دانش‌آموزان از مدرسه، صرفاً محدود به انتقال دانش رسمی نیست، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی، عاطفی و فرهنگی شکل می‌گیرد و به صورت یک پدیده چندبعدی و زمینه‌مند قابل فهم است. در ادامه، این یافته‌ها با اتکا به ادبیات نظری و پژوهش‌های پیشین تبیین می‌شوند.

در خصوص نخستین مقوله، یعنی «درک آموزش مدرسه‌ای»، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گیلک مدرسه را هم‌زمان به عنوان فضایی آموزشی، اجتماعی و عاطفی درک می‌کنند. این برداشت چندوجهی، با دیدگاه‌های نظری که مدرسه را نهادی فرهنگی-اجتماعی می‌دانند، همسو است (Torres, 2022). همچنین، یافته‌ها نشان داد که تجربه دانش‌آموزان از مدرسه ماهیتی دوگانه دارد؛ به گونه‌ای که همزمان احساسات مثبت مانند شادی و تعلق و احساسات منفی مانند فشار و خستگی را تجربه می‌کنند. این دوگانگی را می‌توان در پرتو ساختارهای رسمی آموزش و انتظارات تحصیلی تبیین کرد که در برخی موارد با نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان هم‌راستا نیست (Nemati et al., 2024). این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی که به تأثیر فرهنگ مدرسه بر بهزیستی روان‌شناختی و هیجانات تحصیلی اشاره کرده‌اند نیز همخوان است (Fallahi & Salimi, 2024). افزون بر این، تأکید دانش‌آموزان بر جنبه اجتماعی مدرسه، با نتایج پژوهش‌هایی که نقش تعاملات انسانی و فضای ارتباطی را در تجربه مدرسه برجسته می‌دانند، همسو است (Kyriakides et al., 2020).

در مقوله دوم، «دانش ارزشمند»، یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان گیلک دانشی را ارزشمند می‌دانند که با زندگی واقعی، فرهنگ بومی و نیازهای روزمره آنان پیوند داشته باشد. این نتیجه با نظریه‌های یادگیری معنادار و تجربه‌محور همخوانی دارد و نشان می‌دهد که یادگیری زمانی مؤثر است که با زیست‌جهان یادگیرنده مرتبط باشد. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که ادغام مؤلفه‌های فرهنگی در آموزش می‌تواند موجب افزایش معناداری یادگیری و ارتقای انگیزش شود (Gay, 2018). همچنین، نتایج این مطالعه با یافته‌های مربوط به آموزش چندفرهنگی همسو است که تأکید می‌کنند توجه به زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان، درک عمیق‌تر مفاهیم و مشارکت بیشتر آنان را به دنبال دارد (Ashouri & Sadeghi, 2020). در همین راستا، پژوهش‌هایی که بر نقش آموزش قوم‌فرهنگی در تقویت هویت و خلاقیت دانش‌آموزان تأکید دارند، یافته‌های این مطالعه را تأیید می‌کنند (Gromykin, 2025; Romaniuk, 2023). علاوه بر این، اهمیت زبان مادری و زمینه فرهنگی در یادگیری نیز در مطالعات مختلف مورد تأکید قرار گرفته است (Jasińska et al., 2022; Saeed, 2021).

در سومین مقوله، یعنی «کیفیت تعاملات»، یافته‌ها نشان داد که روابط عاطفی و حمایتی میان معلم و دانش‌آموز نقش کلیدی در شکل‌گیری تجربه مثبت آموزشی و افزایش انگیزش تحصیلی دارد. این یافته با مطالعاتی که بر اهمیت فرهنگ مدرسه و تعاملات انسانی در بهبود پیامدهای آموزشی تأکید دارند، همسو است (Amtu et al., 2020). همچنین، نقش احساس دیده‌شدن و ارزشمندی در میان دانش‌آموزان، با نتایج پژوهش‌هایی که به اهمیت تعلق و حمایت اجتماعی در محیط مدرسه اشاره دارند، همخوانی دارد (Pakzad et al., 2022). از سوی دیگر، یافته‌های این مطالعه نشان داد که سبک تعامل

معلم می‌تواند به‌طور مستقیم بر علاقه دانش‌آموزان به یادگیری تأثیر بگذارد؛ موضوعی که در پژوهش‌های مرتبط با خودمختاری معلم و رضایت شغلی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Xia et al., 2023). همچنین، تأکید دانش‌آموزان بر روابط غیرسلسله‌مراتبی و تعاملی، با یافته‌های پژوهش‌هایی که تأثیر ساختارهای سلسله‌مراتبی بر کاهش تعاملات آموزشی را نشان داده‌اند، همسو است (Lee, 2025).

در چهارمین مقوله، «شیوه‌های پذیرفته تدریس»، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان روش‌های فعال، مشارکتی و تجربه‌محور را ترجیح می‌دهند. این یافته با نظریه‌های سازنده‌گرایی و یادگیری فعال همخوانی دارد و نشان می‌دهد که مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، به درک عمیق‌تر و پایدارتر مفاهیم منجر می‌شود. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که استفاده از روش‌های فعال می‌تواند انگیزش تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد (Shahbazian et al., 2024). همچنین، ادغام فعالیت‌های عملی و فرهنگی در آموزش، به‌ویژه در بافت‌های قومی، می‌تواند به تقویت هویت فرهنگی و افزایش جذابیت یادگیری کمک کند (Ibrayeva et al., 2024; Nie, 2023). در این راستا، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که بر نقش فعالیت‌های گروهی و تعاملات جمعی در یادگیری تأکید دارند نیز همسو است (Kuznetsova et al., 2015).

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که فرهنگ آموزش مدرسه‌ای در بافت قوم گیلک، حاصل تعامل پیچیده میان ساختارهای رسمی آموزش، روابط انسانی و زمینه‌های فرهنگی است. این نتیجه با دیدگاه‌هایی که آموزش را فرآیندی اجتماعی و فرهنگی می‌دانند، همخوانی دارد (Ballantine et al., 2021). همچنین، نتایج این مطالعه تأکید می‌کند که بی‌توجهی به تنوع فرهنگی و تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش اثربخشی آموزش و ایجاد شکاف میان مدرسه و زندگی واقعی منجر شود (Ainscow, 2022). در همین راستا، پژوهش‌هایی که به بررسی سیاست‌های آموزشی در جوامع چندفرهنگی پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که توجه به تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند به ارتقای عدالت آموزشی و بهبود کیفیت یادگیری کمک کند (Basnet, 2024; Martynova, 2024).

همچنین، یافته‌های این پژوهش با مطالعات داخلی که به بررسی فرهنگ مدرسه و نقش آن در شکل‌دهی به تجربه‌های آموزشی پرداخته‌اند، همسو است. به‌ویژه، پژوهش‌هایی که بر نقش فرهنگ مدرسه در انگیزش، تعاملات و هویت دانش‌آموزان تأکید دارند، نتایج این مطالعه را تأیید می‌کنند (Fouladvand, 2022; Pirmoqan et al., 2022; Mehrabi, 2024). علاوه بر این، مطالعات قوم‌محور نشان داده‌اند که عناصر فرهنگی و هویتی اقوام مختلف می‌تواند نقش مهمی در تجربه آموزشی دانش‌آموزان ایفا کند (Nourmohammadi Shalkeh et al., 2024). در این میان، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی که بر نقش نظام آموزشی در حفظ یا تضعیف هویت فرهنگی تأکید دارند نیز همخوانی دارد (Mohammadi Ghal'e Zanjiri & Morovati Pour, 2025).

در نهایت، یافته‌های این پژوهش بر اهمیت رویکردهای فرهنگی-زمینه‌مند در آموزش تأکید دارد و نشان می‌دهد که برای ارتقای کیفیت آموزش، لازم است سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان طراحی شوند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی که بر ضرورت تحول در برنامه‌های درسی و حرکت به سوی آموزش پاسخگو به فرهنگ تأکید دارند، همسو است (Semião et al., 2023; Wang & Shi, 2023).

این پژوهش با وجود غنای کیفی داده‌ها، با محدودیت‌هایی مواجه بود. نخست، تمرکز مطالعه بر دانش‌آموزان مقطع ابتدایی قوم گیلک موجب می‌شود تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مقاطع تحصیلی یا گروه‌های قومی با احتیاط صورت گیرد. دوم، استفاده از روش مصاحبه، هرچند امکان دسترسی به تجربه‌های عمیق را فراهم کرد، اما ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی یا محدودیت‌های بیانی مشارکت‌کنندگان قرار گرفته باشد. همچنین، محدودیت زمانی در گردآوری داده‌ها می‌تواند بر تنوع تجربیات ثبت‌شده تأثیر گذاشته باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، با استفاده از روش‌های ترکیبی، امکان تلفیق داده‌های کمی و کیفی برای تحلیل جامع‌تر فرهنگ آموزش مدرسه‌ای فراهم شود. همچنین، بررسی تطبیقی فرهنگ مدرسه‌ای در میان اقوام مختلف ایرانی می‌تواند به درک عمیق‌تر نقش فرهنگ در آموزش کمک کند. علاوه بر این، مطالعه فرهنگ مدرسه در مقاطع تحصیلی بالاتر و نیز از منظر سایر ذی‌نفعان مانند معلمان و والدین می‌تواند به غنای یافته‌ها بیفزاید.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی به طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ بومی توجه ویژه‌ای داشته باشند. همچنین، تقویت مهارت‌های ارتباطی و عاطفی معلمان و استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی می‌تواند به بهبود کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان کمک کند. ایجاد محیط‌های یادگیری شاد، حمایت‌گر و مبتنی بر احترام متقابل نیز می‌تواند نقش مهمی در افزایش انگیزش و معناداری یادگیری ایفا نماید.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Ainscow, M. (2022). Making sense of inclusion and equity in education: A personal journey. In *The inclusion dialogue* (pp. 6-22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263425-2>
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13454a>
- Ashouri, F., & Sadeghi, A. (2020). Investigating the extent of the impact of teaching multicultural components on promoting multicultural literacy in sixth-grade elementary students in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 16(58), 259-285. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.51092.2953>
- Ballantine, J., Stuber, J., & Everitt, J. (2021). *The sociology of education: A systematic analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023715>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Basnet, M. (2024). Cultural Diversity and Curriculum. *Deleted Journal*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.3126/panauti.v2i1.66500>
- Fallahi, M., & Salimi, S. (2024). Structural modeling of the impact of school culture on psychological well-being with the mediating role of narcissism and achievement emotions. *Studies in Educational Psychology*, 21(56), 135-164.
- Fouladvand, K., & Mehrabi, M. (2024). Modeling school culture using the structural method. *A New Approach in Educational Management*, 15(4). <https://doi.org/10.30495/jedu.2024.31807.6379>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gromykina, T. S. (2025). Ethnocultural education of pupils at children's schools of arts. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(4), 102-121. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-4-804>
- Harris, T. (2023). Literature Review: What Is Culture? In *Competition Culture and Corporate Finance: A Measure of Firms' Competition Culture Based on a Textual Analysis of 10-K Filings* (pp. 17-44). https://doi.org/10.1007/978-3-031-30156-8_2
- Ibrayeva, K., Beisembayeva, A., Yerezhopov, T., Bodauova, B., & Ashirova, A. (2024). Ethnic aspects in educational design: Integrating the arts into the preparation of future teachers to promote the development of ethnocultural harmony in education. *Naukovij Visnik Užgorod's'kogo Universitetu. Seriâ Fizika*, 56, 1284-1294. <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.128cr4>
- Jasińska, K., Akpe, Y. H., Seri, B. A. D., Zinszer, B., Agui-Kouadio, R. Y., Mulford, K., & Tanoh, F. (2022). Evaluating bilingual children's native language abilities in Côte d'Ivoire: introducing the ivoirien children's language assessment toolkit for Attié, Abidji, and Baoulé. *Applied Linguistics*, 43(6), 1116-1142. <https://doi.org/10.1093/applin/amac025>

- Kuznetsova, L. V., Petrova, T. N., Ivanov, V. N., Tenyukova, G. G., Kozhanov, I. V., Morova, N. S., & Yakovlev, S. P. (2015). Social and educational effects (dominants) in schoolchildren'ethno-cultural education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), S3. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p77>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2020). *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732250>
- Lavasani, M., Sabbaghian, Z., & Ahmadbeigi, F. (2020). The lived experience of high school teachers in the multicultural education process. *Journal of Multicultural Education*, 14(2), 197-228.
- Lee, D. H. L. (2025). When social hierarchy meets hierarchical school culture: Implications for Chinese Hong Kong school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(1), 158-181. <https://doi.org/10.1177/17411432231158299>
- Mahmoodian, P., Sadeghi, A., Rahimi, Z., & Niroo, M. (2025). Perception of secondary school students of mathematics education in Iran. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 21(77), 7-35. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.85438.4176>
- Martynova, M. (2024). Identity and school policy in the multicultural world: anthropological analysis of the international experience. *Вестник Антропологии*, 3, 119-134. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/119-134>
- Mohammadi Ghal'e Zanjiri, S., & Morovati Pour, N. (2025). The function of the educational system in preserving or weakening students' cultural identity. First International Conference on Golden Experiences and Lasting Research of Teachers, Khorramabad.
- Nemati, S., Badri Gargari, R., & Taghizadieh, N. (2024). Effectiveness of a culture-based bullying intervention program on self-efficacy in peer interaction and empathy in aggressive girls. *Police and Social-Psychological Research on Women and Family*, 10(2), 655-685.
- Nie, Z. (2023). Research on Integration and Application of Ethnic Sports, Folk Sports, and Traditional Sports in School Education among Minority Groups. <https://doi.org/10.52152/kuey.v29i4.957>
- Nourmohammadi Shalkeh, T., Sadeghi, A., & Ghaderi, M. (2024). Identifying symbols representing the culture of the Talysh ethnic group. *Asian Culture and Arts Studies*, 3(1), 239-268. <https://doi.org/10.30465/acas.2023.40319.1153>
- Pakzad, M., Halatabadi Farahani, M. E., Ghafouri, S., & Khosravi Tanak, M. (2022). Social growth of students: the predictive role of moral intelligence and school culture. *Bioethics*, 12(37), 1-11.
- Pirmoqan, A., Hosseingholizadeh, R., & Nooghani, M. (2022). An ethnographic study of school organizational culture based on Schein's perspective. *Sociology of Education*, 7(2), 116-129.
- Romaniuk, S. (2023). Ethno-Cultural Component in Modern Primary Education. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*(28), 31-35. <https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.31-35>
- Saeed, H. H. (2021). The role of mother tongue in early childhood education. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 8, 36-43. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8295>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., & Tinoca, L. (2023). Teachers' perspectives on students' cultural diversity: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Shahbazian, S., Azamaei, S. V., Eghbali, L., & Asadi, E. (2024). The impact of active learning methods on increasing students' motivation. First International Conference on Modern Developments in Educational Sciences, Psychology and Education, Urmia.
- Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences*, 12(4), 254. <https://doi.org/10.3390/educsci12040254>
- Wang, L., & Shi, R. (2023). School Education and Inheritance of Ethnic Culture in Minority Areas-Take School Education in Tibetan Areas as an Example. *Cultural and Religious Studies*, 11(1). <https://doi.org/10.17265/2328-2177/2023.01.006>
- Xia, J., Wang, M., & Zhang, S. (2023). School culture and teacher job satisfaction in early childhood education in China: the mediating role of teaching autonomy. *Asia Pacific Education Review*, 24(1), 101-111. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09734-5>