

## Explaining the Components Shaping Adolescent Identity Based on the Landscape Characteristics of Outdoor Learning Environments

*Rabieh Alimohamadi, M.A in Visual Communication, Department of Visual Communication, Faculty of Art and Architecture, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: darya.alimohamadi@gmail.com*

*Minoo sadat Alipour Yazdi, M.s Student in Architectural Technology, Department of Architecture, Pars university of Architecture and Art, Tehran, Iran. Email: minoo.alipour.yazdi@gmail.com.*

*Keyvan Salehi, Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning, and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding author) Email: keyvansalehi@ut.ac.ir.*

### Extended Abstract

**Introduction:** In the tradition of Islamic philosophy, especially within Mulla Sadra's transcendent theosophy (al-Hikmah al-Muta'aliyah), philosophy is not merely considered a collection of abstract concepts or theoretical propositions. Rather, it is understood as a dynamic intellectual activity aimed at the perfection of the human soul and the realization of existential transcendence. In this framework, philosophy is closely connected to self-knowledge, contemplation, and the gradual movement of the human being toward intellectual and spiritual completion. Therefore, philosophical understanding cannot be achieved through imitation or the mechanical preservation of arguments alone. Mulla Sadra explicitly criticizes imitation in philosophical inquiry and emphasizes independent reasoning, reflection, and personal understanding as the foundations of true wisdom. Based on these principles, the issue of teaching philosophy to children becomes a significant theoretical question. Contemporary educational approaches increasingly stress the importance of critical thinking, dialogue, and reasoning skills in childhood education. Nevertheless, from the perspective of transcendent theosophy, an important challenge emerges: can children, whose rational capacities are not yet fully developed, genuinely participate in philosophical learning? Since philosophical inquiry often requires abstract reasoning and intellectual maturity, it may appear that philosophy is inaccessible to children in its authentic sense. The present study investigates the possibility of teaching philosophy to children on the basis of Sadrian philosophical principles. The central concern of the article is whether philosophy education for children can be justified within transcendent theosophy despite the developmental limitations associated with childhood. The article argues that a distinction should be made between "complete philosophical reasoning" and "introductory philosophical education." Although children may not yet possess the intellectual maturity necessary for advanced philosophical theorization, they can still engage in preliminary forms of reflective thinking suitable to their cognitive capacities.

**Methods:** The study employs a theoretical and analytical method grounded in philosophical interpretation. Rather than relying on empirical data or experimental educational models, the article examines the issue through conceptual analysis of the principles of transcendent theosophy. The authors analyze Mulla Sadra's understanding of philosophy, the structure of cognition, the process of intellectual perfection, and the relation between imagination and rationality. Through inferential reasoning and philosophical interpretation, the study evaluates whether these concepts provide a legitimate foundation for philosophy education in childhood. The research particularly focuses on Sadrian discussions concerning the hi-

erarchy of human cognitive faculties and the gradual movement from sensory perception toward rational understanding. By reconstructing these philosophical principles and relating them to contemporary discussions on philosophy for children, the study attempts to formulate a theoretical justification for age-appropriate philosophical education. Therefore, the method of the article is essentially interpretive, conceptual, and analytical rather than empirical or quantitative.

**Findings:** The findings of the study indicate that philosophy in transcendent theosophy is fundamentally associated with the perfection and actualization of the human soul. Genuine philosophical understanding requires active intellectual participation and cannot emerge through imitation alone. Since immature children have not yet attained complete rational development, they are generally unable to engage in advanced philosophical reasoning in the strict technical sense. Their intellectual faculties remain in a developmental stage, and abstract metaphysical thinking may exceed their immediate cognitive abilities. However, the article argues that this limitation does not imply the impossibility of philosophy education altogether. One of the important principles in Sadrian philosophy is that human cognition possesses various degrees and levels of immateriality. Cognitive faculties gradually develop from sensory perception toward imagination, estimation, and finally rational understanding. Within this hierarchy, the faculty of imagination and estimative perception (wahm) plays a crucial mediating role between concrete sensory experience and abstract rational thought. Based on this principle, children can approach philosophical thinking indirectly through educational methods appropriate to their developmental stage. The study emphasizes that stories, symbolic narratives, examples drawn from everyday life, and concrete situations can function as educational tools that connect children's lived experiences with philosophical reflection. Through these methods, children gradually become capable of questioning, comparing concepts, distinguishing meanings, and developing habits of reflective thought. Another important finding concerns the role of logic in philosophy education for children. The article suggests that logic, understood as a discipline that organizes correct thinking, can strengthen children's reasoning abilities and intellectual order. Logical exercises may prepare the ground for more advanced forms of philosophical understanding in later stages of intellectual maturity. Thus, philosophy education in childhood should not be interpreted as the transfer of highly abstract philosophical doctrines; rather, it should be viewed as the cultivation of reflective capacities and intellectual discipline.

**Conclusion:** The article concludes that, according to Sadrian philosophical principles, full philosophical activity in its strict and complete sense is not attainable for immature children because advanced philosophical inquiry depends on intellectual maturity and developed rational capacities. Nevertheless, this limitation does not prevent the possibility of teaching philosophy to children in a preliminary and developmentally appropriate form. From the perspective of transcendent theosophy, education is fundamentally connected to the gradual perfection of the soul and the cultivation of intellectual capacities. Therefore, educational practices that encourage reflection, questioning, imagination, and logical reasoning can legitimately be regarded as forms of philosophical preparation. By using stories, practical examples, symbolic narratives, and age-appropriate logical exercises, educators can introduce children to the foundations of philosophical inquiry without forcing them into premature abstract theorization. Ultimately, the study demonstrates that philosophy for children can be defended within the framework of Sadrian philosophy when understood as a gradual process of intellectual and spiritual development. Such an interpretation remains faithful to the Sadrian emphasis on independent thinking, self-transformation, and the perfection of the human soul while also recognizing the cognitive characteristics and limitations of childhood.

**Keywords:** Transcendent Theosophy, Philosophy for Children, Reasoning, Intellect, Estimative Faculty (Wahm)

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان مبتنی بر ویژگی‌های منظر محیط‌های یادگیری باز

ربیعہ علی‌محمدی<sup>۱</sup>، مینوسادات علی‌پور یزدی<sup>۲</sup>، کیوان صالحی<sup>۳</sup>

### چکیده

بحران هویت در میان نوجوانان پدیده‌ای چندوجهی است که تحت‌تأثیر عواملی چون تغییرات ناگهانی محیطی و فیزیولوژیک، نوسانات هورمونی، افت اعتماد به نفس و دشواری در ورود به دنیای بزرگسالی شکل می‌گیرد. در این میان، غوطه‌وری نوجوانان در فضای مجازی و سرگرمی‌های دیجیتال (به‌مثابه یکی از مهم‌ترین فناوری‌های قرن بیست و یکم) زمینه‌ساز بروز گرایش‌های فردگرایی افراطی، کم‌تحركی و انزوای اجتماعی شده است. هدف این پژوهش بازخوانی مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز و تبیین نسبت آن‌ها با شکل‌گیری هویت در میان نوجوانان ایرانی است. این مطالعه می‌کوشد نهاد تعلیم و تربیت را نسبت به ابعاد گسترده پدیده فردگرایی افراطی و انزوای اجتماعی در نسل نوجوان آگاه سازد تا مسیرهایی برای بازاندیشی در سیاست‌ها و طراحی‌های تربیتی فراهم گردد. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی، روش اسنادی و بر پایه تحلیل محتوای اسناد مکتوب، براساس روش آرایه انجام شده است. در این فرایند، اسناد مرتبط با پرونده‌های محیط‌های یادگیری باز و مؤلفه‌های هویت استخراج و در قالب جدول هدف محتوا سازمان‌دهی شدند تا بدین وسیله امکان تبیین پیوند میان ویژگی‌های محیط‌های یادگیری باز و سازه‌های هویت نوجوان فراهم شود. نتایج نشان می‌دهد که پرونده‌های محیط‌های یادگیری باز در پنج مقوله اصلی شامل سلامت روان، عامل محیط، تعاملات اجتماعی، عاملیت شناختی و فردیت فکری قابل طبقه‌بندی هستند. هر یک از این مؤلفه‌ها با کارکردهایی نظیر معناسازی هویت، استمرار و تمایز، هویت فردی و هویت اجتماعی متناظر است؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد کیفیت‌های کالبدی و منظرین محیط‌های یادگیری باز (در پیوند با مبانی نظری نظام تعلیم و تربیت) می‌توانند بستر مؤثری برای غنابخشی به فرایند شکل‌گیری هویت و کاهش گرایش نوجوانان به فردگرایی افراطی و انزوای اجتماعی فراهم آورند.

### واژگان کلیدی

معماری منظر، ویژگی‌های منظرین، محیط‌های یادگیری باز.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

۱. کارشناسی ارشد ارتباط تصویری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

darya.alimohamadi@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد فناوری معماری، دانشکده معماری و هنر پارس، تهران، ایران. minoo.alipour.yazdi@gmail.com

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

keyvansalehi@ut.ac.ir

(نویسنده مسئول)

نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل تحول انسانی است که در آن، فرد درگیر بازتعریف خویشتن، تمایز از دیگران و شکل‌دهی به هویت فردی و اجتماعی خویش می‌شود. فرایند شکل‌گیری هویت، امری صرفاً درونی یا ذهنی نیست، بلکه در بستر تعامل مستمر فرد با محیط پیرامون تحقق می‌یابد. کیفیت این تعامل می‌تواند بر پایداری روانی، خودپنداره و الگوهای رفتاری نوجوان تأثیرگذار باشد (Mann et al., 2022). با استناد به چنین نگرشی، محیط نه صرفاً ظرفی فیزیکی، بلکه عاملی فعال در معناسازی و تجربه زیسته فرد تلقی می‌شود. پژوهش‌های انجام‌شده حوزه سلامت روان در ارتباط با هویت نوجوانان نشان می‌دهد که مطالعات انجام‌شده بر دو حیطه عوامل تأثیرگذار بر کاهش سردرگمی هویتی نوجوانان و آموزش‌ها و درمان‌های مؤثر بر فرایند هویت‌یابی موفق آنان متمرکز بوده است (جوهری و همکاران، ۱۴۰۴).

در میان محیط‌های اثرگذار بر نوجوان، فضاهای آموزشی جایگاهی ویژه دارند؛ چراکه بخش قابل توجهی از زمان زیسته نوجوان در این فضاها سپری می‌شود. پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که محیط‌های یادگیری باز، به‌ویژه فضاهای غنی‌یافته از عناصر طبیعی، امکان تجربه مستقیم، ادراک چندحسی و مشارکت فعال را فراهم می‌کنند و بدین طریق رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را تقویت می‌نمایند (Honig, 2019; Mann et al., 2022). تجربه مواجهه مستقیم با طبیعت و عناصر محیطی، افزون‌بر کاهش فشارهای روانی (Han, 2009)، احساس کفایت، تعلق و عاملیت را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد؛ مؤلفه‌هایی که در فرایند شکل‌گیری هویت نقشی بنیادین دارند.

علاوه‌بر این، الگوهای یادگیری کل‌نگر و اکتشافی در فضای باز، زمینه توسعه مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و خودتعیین‌گری را فراهم می‌آورد (Down et al., 2025; Keskin et al., 2024). این تجربه‌های مشارکتی، به نوجوانان امکان می‌دهد تا در بستر تعامل با گروه همسالان و محیط، احساس تمایز فردی و هویت اجتماعی خود را بازشناسی کنند. از این رو، کیفیت‌های کالبدی و منظرین محیط‌های یادگیری باز، می‌تواند به‌عنوان یکی از ساز و کارهای هندسی- فضایی تقویت معناسازی هویت در نظر گرفته شود.

باتوجه به ورود نسل آلفا (متولدین ۲۰۱۰-۲۰۲۵) به دوره نوجوانی با ویژگی‌های منحصربه‌فرد دیجیتالی از خود، (وکیلی و همکاران، ۱۴۰۴)؛ و تجربه زیسته نوجوان معاصر به‌طور فزاینده‌ای تحت تأثیر زیست‌جهان دیجیتال قرار گرفته است. گسترش رسانه‌های اجتماعی و فناوری‌های مبتنی بر اینترنت، اگرچه فرصت‌هایی برای بیان عاطفی و تعامل

تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

فراهم آورده است (De Luca et al., 2020)، اما استفاده مفرط از آن‌ها با پیامدهایی نظیر افزایش اضطراب و افسردگی، کاهش عزت نفس، اختلالات خواب و انزوای اجتماعی همراه بوده است (Alfaridzi et al., 2024; De Luca et al., 2020; Talukdar, 2024). همچنین، غوطه‌وری طولانی‌مدت در محیط‌های مجازی می‌تواند به تضعیف خودکارآمدی اجتماعی و کاهش کیفیت تعاملات بین‌فردی بینجامد (Katarzyna, 2020). چنین شرایطی، نوعی گسست از تجربه حضوری و بدنی محیط را رقم زده است که ممکن است فرایند معناسازی هویت را در نوجوانان با اختلال مواجه سازد.

با وجود مطالعات گسترده درباره مزایای یادگیری در فضای باز و نیز پژوهش‌های متعدد پیرامون بحران هویت در نوجوانی، پیوند مفهومی و نظام‌مند میان ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز و ابعاد هویت نوجوان کمتر به‌طور مستقیم تبیین شده است. به‌ویژه در بستر نظام تعلیم و تربیت ایران، چارچوبی تحلیلی که بتواند برون‌دادهای محیط یادگیری باز را با مؤلفه‌هایی چون معناسازی هویت، استمرار و تمایز، هویت فردی و هویت اجتماعی تناظر دهد، مغفول مانده است. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد است با واکاوی عوامل شکل‌دهنده به هویت نوجوان مبتنی بر ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز، ظرفیت‌های هویت‌ساز این فضاها را در چارچوبی نظری و تحلیلی تبیین کند.

### پرسش پژوهش

۱. منظور از تأثیرگذاری مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز بر فرایند هویت‌یابی نوجوان ایرانی چیست؟
۲. این تأثیر چگونه می‌تواند در مواجهه با مسئله فردگرایی افراطی و انزوای اجتماعی ناشی از تسلط فضای مجازی راهگشا باشد؟

### چارچوب مفهومی

#### هویت به‌مثابه برساختی اجتماعی - معنایی

هویت مفهومی چندلایه و پویاست که هم‌زمان دلالت بر استمرار و تمایز دارد (Jenkins, 2014). هویت از یک‌سو بیانگر تداوم فرد در طول زمان است و از سوی دیگر امکان تمایز او از دیگران را فراهم می‌سازد. این دو مؤلفه، یعنی استمرار و تمایز، بنیان‌های اصلی شکل‌گیری هویت را تشکیل می‌دهند (گل‌محمدی، ۱۳۸۳).

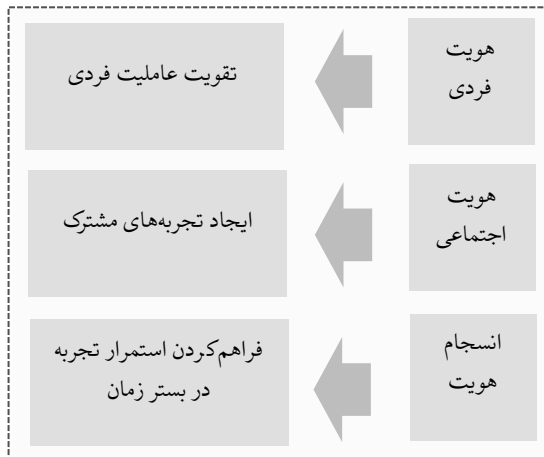
در رویکرد سازه‌گرا، هویت امری ذاتی و از پیش‌داده‌شده تلقی نمی‌شود، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی و فرهنگی ساخته می‌شود (گودرزی، ۱۳۸۴؛ اکبری، ۱۳۸۴). از این

منظر، هویت محصول فرایند معناسازی است؛ فرایندی که طی آن فرد تجربه‌های زیسته خود را در چارچوبی تفسیری سازمان می‌دهد (تاجیک، ۱۳۸۳). بنابراین، هویت نه جوهری ثابت، بلکه ساختاری سیال، تاریخی و وابسته به زمینه است.

### هویت فردی و اجتماعی: از خودشناسی تا تعلق گروهی

هویت فردی ناظر بر ادراک فرد از من کیستم؟ است؛ چارچوبی که فرد برای تفسیر تجارب، توانایی‌ها و تمایلات خویش به کار می‌گیرد (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). این بعد از هویت، با خودشناسی، عاملیت و احساس کفایت پیوند دارد.

در مقابل، هویت اجتماعی بر تعلق فرد به گروه‌های اجتماعی مبتنی است. نظریه هویت اجتماعی تاجفل (۱۹۷۸) نشان می‌دهد که افراد از طریق فرایندهای دسته‌بندی اجتماعی، همانندسازی و مقایسه بین‌گروهی، هویت اجتماعی خود را می‌سازند. در این فرایند، تعلق به گروه نه‌تنها چارچوبی برای تعریف خود فراهم می‌آورد، بلکه بار ارزشی و عاطفی نیز دارد (تصویر ۱).



تصویر ۱. مؤلفه‌های تاثیرگذار بر فرآیند تکوین هویت نوجوان. ماخذ: نگارندگان.

نکته مهم آن است که این فرایندها در خلأ رخ نمی‌دهند، بلکه در بسترهای فضایی و مکانی عینیت می‌یابند؛ بنابراین، محیط می‌تواند نقش تسهیلگر یا محدودکننده در شکل‌گیری احساس تعلق و هویت اجتماعی ایفا کند. به عبارت بهتر محیط‌های یادگیری باز با فراهم کردن بستر تعاملات مشارکتی، فعالیت‌های گروهی و تجربه‌های مشترک، می‌توانند زمینه تقویت این همانندسازی جمعی را فراهم آورند. در این معنا، کیفیت فضایی

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

محیط نه صرفاً ظرف تعامل، بلکه تسهیل‌کننده ساخت هویت اجتماعی است.

### مکان، منظر، تجربه زیسته و شکل‌گیری معنا

در رویکرد پدیدارشناختی، مکان صرفاً فضایی فیزیکی نیست، بلکه بستری برای تجربه زیسته و تولید معناست. مکان زمانی معنا دار می‌شود که امکان سکونت، ادراک و تعامل فعال را فراهم آورد (Norberg-Schulz, 2013). تجربه بدنی و چندحسی از محیط، در شکل‌گیری درک فرد از خود و جهان نقش تعیین‌کننده دارد.

مفهوم دل‌بستگی به مکان نیز نشان می‌دهد که پیوند عاطفی افراد با محیط‌های طبیعی و اجتماعی می‌تواند در شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی مؤثر باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت در فعالیت‌های مبتنی بر طبیعت، عاملیت، احساس تعلق و پیوند با هویت محلی را تقویت می‌کند (Antopolskaia & Kamnev, 2019; Keith et al., 2022).

### محیط‌های یادگیری باز به مثابه میانجی هویت

محیط‌های یادگیری باز با فراهم کردن امکان تعامل اجتماعی، تجربه بدنی، کنشگری فعال و مواجهه مستقیم با طبیعت، بستری برای معناسازی هویت فراهم می‌آورند (Han, 2009; Mann et al., 2022). پرواضح است که کیفیت‌های منظرین به‌طور مستقیم هویت‌ساز نیستند؛ بلکه از طریق تجربه زیسته نوجوان، چنین قابلیت‌هایی را ایجاد می‌کنند. تجربه زیسته به‌عنوان متغیر میانجی، فرایند معناسازی را فعال می‌کند و در نتیجه به تقویت یا تضعیف ابعاد هویت می‌انجامد. از این‌رو تصویر ۲ لایه‌های سه‌گانه پیکربندی و هم‌پیوندی مبانی نظری را صورت‌بندی نموده است.



تصویر ۲. چارچوب نظری پژوهش. نقش کیفیت‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز در فرایند معناسازی و شکل‌گیری هویت نوجوان. ماخذ: نگارندگان.

### یادگیری در فضای باز و رشد فردی نوجوان

پژوهش‌های معاصر در حوزه آموزش محیطی نشان می‌دهد که محیط‌های یادگیری باز، به واسطه فراهم‌سازی تجربه‌های مستقیم، بدنی و چندحسی، بستری متفاوت از کلاس‌های سنتی برای رشد نوجوان فراهم می‌آورند. مطالعات نشان داده‌اند که مشارکت در فعالیت‌های یادگیری کل‌نگر و تجربی در فضای باز، فعالیت‌های جسمانی، مدیریت هیجانات به‌ویژه مدیریت استرس (جواهری، وکلیلی، مجیدی، ۱۴۰۴) با ارتقاء خودپنداره، افزایش خودکارآمدی و تقویت رشد عاطفی همراه است (Keskin et al., 2024; Lower, 2016; Pfeiffer, 2020a, 2020b).

در این پژوهش‌ها، محیط باز نه صرفاً به‌عنوان محل آموزش، بلکه به‌عنوان بستری برای تجربه چالش، مواجهه با عدم قطعیت و بازاندیشی در توانایی‌های فردی معرفی شده است. چنین تجربه‌هایی به نوجوانان امکان می‌دهد روایت شخصی‌تری از خود بسازند و از طریق مواجهه عملی با موقعیت‌های نو، فرایند خودیابی را تقویت کنند.

تجارب یادگیری در فضای باز به‌طور قابل توجهی در تقویت استقلال و بیان خویشتن، و پرورش کنشگری و ابراز وجود (به‌مثابه یکی از عوامل مؤثر) نسبت به شکل‌گیری هویت نوجوانان تأثیرگذار است. مطالعات (Chang, 2021) نشان می‌دهد که برنامه‌های ساخت‌یافته در فضای باز، به‌ویژه برنامه‌هایی که شامل اجزای یادگیری مستقل هستند، استقلال جوانان را به‌ویژه در طول فعالیت‌های اردویی افزایش می‌دهند. این تجربیات به نوجوانان اجازه می‌دهد تا ضمن مشارکت در فعالیت‌های یادگیری گروهی، پویایی‌های گروه را بررسی کنند، رهبری یک گروه را تجربه کنند (ایزدیناه و همکاران، ۱۳۹۶) و احساس استقلال را در توسعه فردی خویش در نظر بگیرند. با این حال، در بیشتر این مطالعات، تمرکز بر پیامدهای روان‌شناختی یا آموزشی بوده و تحلیل آن‌ها کمتر به ابعاد هویتی به‌صورت تفکیک‌شده پرداخته است.

### محیط‌های یادگیری باز و هویت اجتماعی

آموزش در محیط‌های باز موجب می‌شود گستره وسیعی از تجربه‌های مستقیم و بی‌واسطه در تعامل با محیط حاصل گردد و علاوه بر ارتقاء کیفیت یادگیری، دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و تعاملات اجتماعی آماده سازد و نقش تعاملات همسالان در فضاهای باز آموزشی را برجسته می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که محیط‌های یادگیری باز با

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

تسهیل تعاملات گروهی، زمینه بروز علایق مشترک، خلاقیت ارتباطی و شکل‌گیری زبان و نمادهای گروهی را فراهم می‌کنند (Rothoni, 2019). این تعاملات به نوجوانان امکان می‌دهد که گستره وسیعی از تجربه‌های مستقیم و بی‌واسطه در تعامل با محیط زنده را تجربه کنند. همچنین در پرتو یادگیری در محیط‌های یادگیری باز، دانش‌آموزان نوجوان ضمن تجربه کیفیت ارتقاء یافته‌ای از یادگیری، جایگاه خود را در ساختارهای اجتماعی بازتعریف کرده و به گروه همسالان احساس تعلق خاطر می‌کنند (Meyer, 2010).

برنامه‌های آموزشی مبتنی بر فعالیت‌های ماجراجویانه و پروژه‌محور، قابلیت ابتکار عمل و استقلال نوجوانان را تقویت می‌کنند (McGowan, 2016). این تجارب، با فراهم‌سازی امکان مذاکره و نقش‌های اجتماعی و تصمیم‌گیری جمعی، به بازنمایی هویت اجتماعی نوجوانان یاری می‌رسانند. پژوهش‌هایی که بر نوآوری، حل مسئله و یادگیری تجربی تأکید دارند (Hewlett, 2021; Nahulae & Zamtinah, 2020; Wu & Fernando, 2023; Wu & Fernando, 2024) نیز نشان داده‌اند که مشارکت فعال در چنین بسترهایی با ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و انسجام گروهی همراه است. با وجود این، اغلب این مطالعات هویت اجتماعی را به‌عنوان پیامدی ضمنی یا ثانویه گزارش کرده‌اند و کمتر به تحلیل سازوکارهای فضایی مؤثر بر این فرایند پرداخته‌اند. به‌طورکلی، مطالعات (Pirchio et al., 2021) نیز بر ترکیب یادگیری در فضای باز و طراحی برنامه‌های درسی آموزشی برای پرورش احساس شایستگی، کنشگری و توانمندسازی نوجوانان تأکید می‌کنند. تجارب یادگیری در فضای باز به‌طور قابل توجهی در تقویت استقلال و بیان خویشتن، و پرورش کنشگری و ابراز وجود (به‌مثابه یکی از عوامل مؤثر) نسبت به شکل‌گیری هویت نوجوانان تأثیرگذار است.

### ویژگی‌های کالبدی-منظرین و ادراک محیط آموزشی

پژوهش‌های حوزه طراحی محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد که کیفیت‌های کالبدی فضای نقش مهمی در شکل‌دهی به ادراکات محیطی و تجربه کاربران دارند. مطالعات داخلی نشان داده‌اند که مؤلفه‌هایی نظیر انعطاف‌پذیری، سرزندگی، امنیت، آسایش محیطی و پیوستگی فضایی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند (یارمحمدیان و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین شاخص‌هایی مانند تنوع چیدمان، نور طبیعی، حضور آب، مبلمان متحرک و خوانایی مسیرها به‌عنوان عوامل مؤثر در ارتقاء کیفیت تجربه فضایی معرفی شده‌اند.

پژوهش‌های دیگری نیز به تأثیر وسعت و کیفیت فضای باز مدارس بر سلامت جسمی و اجتماعی نوجوانان اشاره کرده‌اند (Navid Adham, 2003). مشارکت دانش‌آموزان در طراحی محیط آموزشی، علاوه بر افزایش حس مالکیت و عزت‌نفس، با تقویت احساس

تعلق به مکان همراه بوده است (Siavashpour et al., 2016). با این حال، بیشتر این پژوهش‌ها بر پیامدهای عملکردی یا رضایتمندی تمرکز داشته‌اند و کمتر به رابطه میان ویژگی‌های منظرین پرداخته‌اند یا ابعاد هویت نوجوان را به‌طور نظام‌مند تحلیل کرده‌اند. طبیعت، تجربه زیسته و پیوند با هویت

محیط‌های یادگیری باز به‌واسطه فراهم‌سازی ارتباط مستقیم با پوشش گیاهی، آب و مناظر طبیعی، عرصه‌ای غنایافته از عناصر طبیعی است که تجربه ادراکی عمیق‌تری را برای نوجوانان ایجاد می‌کند. به دیگر سخن، محیط‌های یادگیری باز (به‌مثابه یک محرک فعال) ضمن فراهم ساختن امکاناتی به‌منظور مشاهده ملموس طبیعت و جهان خارج، آموزه‌های نظری را با تجربه‌های عملی دانش‌آموزان، همراه می‌سازند که چنین قابلیت‌هایی در تعمیق یادگیری ایشان نقش‌آفرین است (Malone & Tranter, 2003). مطالعات (Działek et al., 2024) نیز نشان می‌دهد مؤلفه‌های معمارانه در طراحی منظر محیط‌های یادگیری باز در توسعه آگاهی‌های محیطی نقش قابل توجهی دارند. یافته‌های پژوهش (Vanaken & Danckaerts, 2018; Zhang et al., 2020) اذعان می‌دارند که دسترسی دانش‌آموزان به کیفیت‌های منظرین در فضاهای باز محیط‌های یادگیری، ضمن بهبود روابط عاطفی و نیک‌بودا و همچنین کم کردن از سطح روان‌رنجوری‌های احتمالی، امکان تجربیات یادگیری پویا و اثربخش، ارتباط با طبیعت و شبکه‌سازی بین‌رشته‌ای را فراهم می‌سازد. افزون‌بر این مواجهه مستقیم با طبیعت، رشد شناختی و اجتماعی- عاطفی را تقویت کرده و احساس مسئولیت‌پذیری نسبت به محیط‌زیست را افزایش می‌دهد (Frau- (lo et al., 2025; Roggema, 2024). ماهیت تعاملی این فضاها، ضمن تسهیل همکاری و تعامل اجتماعی، عزت‌نفس را نیز ارتقاء می‌دهد (Lindgren et al., 2023; Şatiroğlu et al., 2023). با وجود این، برخی نقدها هشدار داده‌اند که تأکید بیش‌ازحد بر طبیعت، ممکن است تجربه‌های زندگی در بافت شهری را به حاشیه براند و تنوع زمینه‌های شکل‌گیری هویت را محدود سازد. این دیدگاه نشان می‌دهد که کیفیت‌های منظرین محیط یادگیری باز باید در چارچوبی تحلیلی و نه صرفاً طبیعت‌محور بررسی شوند.

مروری بر پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات گسترده‌ای به مزایای محیط‌های یادگیری باز در ارتقاء رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی نوجوانان پرداخته‌اند، اما سه خلاً اساسی همچنان باقی است:

۱. بیشتر پژوهش‌ها بر پیامدهای آموزشی یا روان‌شناختی تمرکز داشته‌اند و هویت را

به صورت کلی و غیر تفکیک‌شده بررسی کرده‌اند.

۲. رابطه میان ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز و ابعاد تفکیک‌شده هویت نوجوان (فردی و اجتماعی) کمتر به صورت نظام‌مند تحلیل شده است. در بستر پژوهش‌های داخلی، چارچوبی مفهومی که بتواند کیفیت‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز را از طریق تجربه زیسته فضایی به فرایند معناسازی هویت پیوند دهد، به صورت منسجم ارائه نشده است. روش پژوهش از آنجایی که رویکرد مطالعه و تمامی عناصر طرح تحقیق، مبتنی بر سؤال‌های پژوهش تعیین می‌شود (Majidi et al., 2023; Salehi & Golafshani, 2010)، در این مطالعه نیز برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهشی از رویکرد کیفی، روش اسنادی استفاده شد. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث ماهیت، کیفی است. راهبرد پژوهش در جست‌وجوی اسناد مبتنی بر مرور دامنه‌ای<sup>۱</sup> به منظور شناسایی نظام‌مند پیشینه نظری موجود در حوزه پیوند میان محیط‌های یادگیری باز و هویت نوجوانان است. مرور دامنه‌ای به دلیل گستردگی مفهومی موضوع و ناهمگونی مطالعات موجود انتخاب شد؛ زیرا این روش امکان ترسیم نقشه مفهومی حوزه و شناسایی شکاف‌های پژوهشی را فراهم می‌سازد. در گام تحلیلی، از تحلیل محتوای آرایه بهره گرفته شد. این رویکرد، برخلاف تحلیل محتوای کلاسیک که بر شمارش و بسامد تمرکز دارد، ماهیتی تفسیری و استقرایی دارد و امکان استخراج مفاهیم و مقوله‌های معنایی از اسناد مکتوب را فراهم می‌کند (Wach & Ward, 2013). انتخاب این روش به دلیل هدف پژوهش، یعنی تبیین سازوکارهای مفهومی پیوند میان کیفیت‌های منظرین و ابعاد هویت صورت گرفت.

### راهبرد جست‌وجو و شناسایی منابع

به منظور شناسایی منابع مرتبط، کلیدواژه‌هایی در دو زبان فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های اینترنتی تعریف شد (جدول ۱). در مجموع ۹۷ مقاله در مرحله نخست بازیابی شد و سپس با غربالگری ملاک‌های ورود و خروج اسناد، مطابق با چارچوب پریزما<sup>۲</sup> (جدول ۲)، تعداد ۷۴ مقاله به طور کاملاً مرتبط و در دسترس مبنای مرور این پژوهش قرار گرفت.

جدول ۱. شناسایی و نمایه‌سازی منابع. مأخذ: نگارندگان.

کلیدواژه‌های فارسی	محیط یادگیری، منظر، منظر محیط‌های یادگیری، محیط‌های یادگیری باز، حیاط مدرسه، نوجوان، بحران هویت نوجوان، فردگرایی افراطی، کم‌تحریکی، انزوای اجتماعی
کلیدواژه‌های انگلیسی	Learning Space, Landscape, Landscape of Learning Space, Outdoor Learning Space, Schoolyard, Adolescent, Adolescent Identity Crisis, Extreme Individualism, Inactivity, Social Isolation
پایگاه‌های اینترنتی	ملی
	بین‌المللی
بازه زمانی جستجو	۱۹۹۵ تا ۲۰۲۴

جدول ۲. ملاک‌های ورود و خروج منابع. مأخذ: نگارندگان.

ملاک‌های ورود	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. تمرکز مستقیم یا غیرمستقیم بر محیط‌های یادگیری باز</li> <li>۲. اشاره به پیامدهای هویتی، تجربه زیسته، یا ابعاد فردی/اجتماعی نوجوان</li> <li>۳. انتشار در مجلات علمی معتبر یا رساله‌های دانشگاهی</li> <li>۴. دسترسی به متن کامل</li> <li>۵. قرارگیری در بازه زمانی تعیین شده</li> </ol>
ملاک‌های خروج	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. تکراری بودن سند در پایگاه‌های مختلف</li> <li>۲. تمرکز صرف بر عملکرد تحصیلی بدون اشاره به تجربه یا هویت</li> <li>۳. مطالعات فاقد روش‌شناسی مشخص</li> <li>۴. عدم دسترسی به متن کامل</li> <li>۵. عدم ارتباط مفهومی با نوجوانان (مثلاً تمرکز بر کودکان خردسال یا بزرگسالان)</li> <li>۶. مطالعات منتشر شده‌ای که داوری همتا در آن انجام نشده است.</li> </ol>

با انجام مرور اسناد و مقاله‌ها، و شناسایی ویژگی‌های موردنظر به ترتیب اهمیت و ارتباط هر یک از اسناد به برون داده‌های محیط یادگیری باز با مؤلفه‌های هویت، جدول هدف محتوا تدوین شد؛ تا بدین طریق ضمن بازآفرینی ظرفیت توضیحی مسئله پژوهش، امکان انتقال ایده‌ها و انگاره‌های حاصل از تقاطع برون داده‌های محیط یادگیری باز و مؤلفه‌های هویت نوجوان تبیین گردد.

### یافته‌های پژوهش

پس از مرور اسنادی، تعداد ۲۷ مؤلفه از برون داده‌های محیط‌های یادگیری باز و ۱۵ مؤلفه از هویت استخراج شد. برون داده‌های محیط‌های یادگیری باز در ۵ مقوله کلی شامل سلامت روان، عامل محیط، تعاملات اجتماعی، عاملیت شناختی و فردیت فکری طبقه‌بندی شدند؛ و

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان[...]

همچنین ذیل مؤلفه‌های هویت نیز در ۴ مقوله کلی شامل نقش معناسازی هویت، اصل استمرار - تمایز، هویت فردی و هویت اجتماعی دسته‌بندی شدند که در جدول ۱ نمایه شده است. در مرحله دوم ضمن تحلیل و مطابقت هریک از برونداد محیط‌های یادگیری باز در تناظر مفهومی با مؤلفه‌های هویت، جدول هدف محتوا تکمیل گردید و در بخش بحث و تحلیل یافته‌ها به تبیین انتظام‌یافتگی مفهومی حاصل از تقاطع سطرهای جدول با ستون‌های آن پرداخته شد.

جدول ۳. نسبت میان برونداد محیط‌های یادگیری با انواع هویت در قالب جدول هدف- محتوا

منبع	مؤلفه‌های هویت											ردیف				
	هویت اجتماعی	هویت فردی						استمرار و تمایز	نقش معناسازی هویت							
		احساسی			شناختی				سطح اجتماعی	سطح فردی						
		عواطف و احساسات و علائق	محیط طبیعی	عاملیت و کنشگری	شخصیت	خودشناسی	تداوم				تغول				اینگار	نژادری
Mann et ), al., 2022;													پایداری و توسعه ذهنیت شخصی	برونداد محیط‌های یادگیری باز برای دانش‌آموزان	سلامت روان	
Vanaken & Danckaerts, 2018; Wells, (2000													بهبود رفتار و روابط عاطفی			
Dzialek et al., 2024; Mann et al., (2022													نیک‌بود و احساس نشاط و سرزندگی			
Mann et al.,) (2022													توسعه شرایط سلامتی			
Han, 2009;), Vanaken & Danckaerts, (2018													احساس امنیت و کاهش فشارهای پریشانی و روان رنجوری			
,Ostroverkh) (۲۰۲۲													ادراک و ارتباط عمیق با محیط			عامل محیط
Honig,) (2019													تسهیل تعامل با طبیعت و ارتقاء ادراکات حسی			

(Dzialek et al., 2024)																				توسعه آگاهی‌های محیطی	توسعه آگاهی‌های محیطی	برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان												
(Malone & Tranter, 2003)																				مشاهده ملموس طبیعت			توسعه آگاهی‌های محیطی	برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان										
Fraulo et al., 2024, 2025; Roggema, 2024; Siavashpour et al., 2016 طیباتیان، (۱۴۰۰)																				احساس تعلق به مکان و مسئولیت‌پذیری					توسعه آگاهی‌های محیطی	برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان								
(Fraulo et al., 2025)																				ارتقاء رشد اجتماعی، عاطفی	توسعه آگاهی‌های محیطی						برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان							
(Meyer, 2010)																				ارتقاء مهارت‌های اجتماعی			توسعه آگاهی‌های محیطی					برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان						
ایز دیناه و همکاران، (۱۳۹۶)																				تسهیل تربیت گروهی- اجتماعی					توسعه آگاهی‌های محیطی				برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان					
(طیباتیان، ۱۴۰۰)																				ارتقاء مشارکت‌پذیری میان گروه همسالان	توسعه آگاهی‌های محیطی									برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان				
(Lindgren et al., 2023; Şatiroğlu et al., 2023)																				تسهیل تعاملات گروه همسالان			توسعه آگاهی‌های محیطی								برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان			
(Roggema, 2024)																				بیان علایق مشترک در گروه همسالان					توسعه آگاهی‌های محیطی							برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان		
(Keskin et al., 2024)																				انعطاف‌پذیری و همدلی	توسعه آگاهی‌های محیطی												برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان	
(Chang, 2021)																				تجربه مهارت رهبری			توسعه آگاهی‌های محیطی											برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان
(Honig, 2019)																				ارتقاء دامنه واژگان و رشد شناختی					توسعه آگاهی‌های محیطی									
(Mann et al., 2022)																				تسهیل مشارکت و مالکیت یادگیری	توسعه آگاهی‌های محیطی													
(Dzialek et al., 2024)																				شکل‌گیری چشم‌انداز یادگیری بویا		توسعه آگاهی‌های محیطی	برونداه محیط‌های یادگیری باز برای دانش آموزان											

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

Mann et al., 2022; Pfeiffer, (2020a)																		ارتقاء خودپنداره و خودآگاهی	فردیت‌نگری برونداد محیط‌های یادگیری باز برای دانش‌آموزان
Chang, (2021)																		تقویت استقلال و بیان خویشتن و فردیت	
Pirchio et al., 2021																		کنشگری و ابراز وجود	
Hewlett, (2021)																		ترویج ابداع و ابتکار عمل	
(طباطبایان، ۱۴۰۰)																		به‌کارگیری مهارت حل مسئله نوآورانه	
																		عزت‌نفس و حس پذیرفته شدن	

## بحث و تحلیل یافته‌ها

شناسایی و اولویت‌دهی به شاخص‌های مؤثر در یک فضای معماری می‌تواند به تصمیم‌گیران برای ارتقاء کیفیت فضا، مؤثر واقع شود و مطلوبیت عملکردی و کالبدی را برای ساکنانش فراهم سازد (Majidi et al., 2023). در این پژوهش نیز از تقاطع مؤلفه‌های پانزده‌گانه هویت با هریک از مؤلفه‌های ۲۷ گانه برونداد محیط‌های یادگیری باز، تحلیل یافته‌ها مبتنی بر نظم‌دهی مفهومی استخراج شد. تحلیل یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از راهبردهای شکل‌گیری هویت نوجوانان در محیط‌های یادگیری باز، نه یک مفهوم ایستا، بلکه محصول نوعی از هم‌نشینی تعاملی میان محیط کالبدی و فرایندهای درونی است. این بخش به تفصیل به تبیین تناظر معنایی میان برونداد‌های پنج‌گانه مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز با مؤلفه‌های چهارگانه هویت می‌پردازد تا بدین طریق ضمن تبویب گفتمان مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز در ملتقای زمینه‌های علوم تربیتی و مشخصاً مسئله هویت نوجوان، ظرفیت‌های توضیحی این زمینه میان‌رشته‌ای را نیز توسعه دهد.

## سلامت روان

در زمره برونداد محیط‌های یادگیری باز، گزاره‌هایی نظیر پایداری و توسعه ذهنیت شخصی، بهبود رفتار، نیک‌بود و احساس نشاط و سرزندگی، توسعه شرایط سلامتی، احساس امنیت و کاهش فشارهای روانی، مقوله سلامت روان را طبقه‌بندی می‌کند که نه تنها ذیل نقش معناسازی هویت، نوعی از برساخت ذهنی است و با سطح فردی متناظر است، بلکه با

مؤلفه خودشناسی (ذیل هویت فردی) نیز در ارتباطانند. مطالعات نظام‌مند (Vanaken & Danckaerts, 2018; Zhang et al., 2020) نیز اذعان می‌دارد که وسعت دسترسی به کیفیت فضاهای سبز در حیات مدارس، با بهبود روابط عاطفی و کاهش پریشان فکری و روان‌رنجوری، بر سلامت روان نوجوانان تأثیر مثبت دارد. محیط‌های یادگیری باز فراتر از یک تجربه تفریحی و فراغتی، یک سازوکار ترمیمی<sup>۱</sup> را نیز برای نوجوانان فعال می‌کند. مشخصاً برای نوجوانانی که در به‌علت غوطه‌وری افراطی در محیط‌های مجازی در معرض بحران هویت قرار دارند و احتمالاً مستعد اضطراب و نگرانی‌اند، قابلیت‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز می‌توانند به‌مثابه یک پناهگاه روانی، امکان بازآرایی ذهنی آرام‌تر را در مواجهه با خود و جهان پیرامون برای ایشان فراهم سازند. از این‌رو نوعی از پایداری و توسعه ذهنیت شخصی که یکی از ابعاد کلیدی هویت است، محقق می‌گردد.

### عامل محیط

گزاره‌هایی نظیر ادراک و ارتباط عمیق با محیط، تسهیل تعامل با طبیعت و ارتقاء ادراکات حسی، توسعه آگاهی‌های محیطی، مشاهده ملموس طبیعت، احساس تعلق به مکان و مسئولیت‌پذیری که از مزایای محیط‌های یادگیری باز است. علاوه‌بر کارکرد معناسازی هویت، با هویت فردی و مشخصاً ملاحظات شناختی- احساسی در ارتباط است. این مؤلفه‌ها صرفاً به معنای شناخت محیط فیزیکی نیستند، بلکه به ایجاد یک پیوند عاطفی و شناختی عمیق میان فرد و مکان اشاره دارند. مطالعات (Ostroverkh, 2022) نیز حاکی از آن است که محیط‌های یادگیری باز در اشتیاق و خودانگیزگی نوجوانان نسبت به مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی و محصول‌محور اثر قابل توجهی دارند. نوجوانی که خود را بخشی از یک اکوسیستم بزرگ‌تر حس می‌کند و به مکان یادگیری خود احساس تعلق دارد (Roggema, 2024; Siavashpour et al., 2016)، در واقع در حال تمرین هویت اجتماعی- محیطی<sup>۲</sup> است. این حس تعلق، سنگ‌بنای گذار از یک هویت فردی منفک از زمینه، به یک هویت یکپارچه و متصل به مکان و جامعه است.

### تعاملات اجتماعی

یکی از مؤلفه‌های رشد و ارتقاء مهارت‌های اجتماعی- عاطفی در گروه همسالان شکل‌گیری تعاملات اجتماعی است (Majidi et al., 2025)؛ از این‌رو گزاره‌هایی نظیر مشارکت‌پذیری در فعالیت‌های گروهی، تسهیل تعاملات میان اعضای گروه، انعطاف‌پذیری، همدلی و

1. Restorative Mechanism

2. Socio-environmental Identity

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

بیان علایق مشترک، و تجربه مهارت رهبری ذیل برون‌داد محیط‌های یادگیری باز قرار دارند (Kara & Yildiz Ozkan, 2022) که نه‌تنها با گزاره‌هایی نظیر وابستگی گروهی و همانندسازی با گروه، ذیل هویت اجتماعی در ارتباط‌اند بلکه با برانگیختن عواطف، احساسات و علائق ذیل جنبه‌های احساسی هویت فردی، و همچنین با استمرار و تمایز؛ و کارکرد معناسازی هویت نیز تناظر مفهومی دارد.

مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز با ساختار غیررسمی و منعطف خود، بستری طبیعی برای تعاملات گروه همسالان فراهم می‌آورند (Şatıroğlu et al., 2023). این ایده در تضاد با محیط‌های آموزشی سنتی قرار دارد که تعاملات را اغلب به‌صورت کنترل‌شده و عمودی (معلم-دانش‌آموز) تعریف می‌کنند. مطالعات (Fraulo et al., 2025) نیز بر پتانسیل ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز برای رشد اجتماعی و عاطفی، و همچنین تقویت مهارت‌های همکاری گروه همسالان برای حل تعارض‌های گروه نوجوانی تأکید می‌کنند. مثلاً عبارت مذاکره بر سر قوانین اجتماعی، به فرایندی اشاره دارد که در آن نوجوانان صرفاً پذیرنده قوانین نیستند، بلکه در ساختن هنجارهای گروهی، فعالانه ایفای نقش می‌کنند. این فرایند، هویت‌یابی تعاملی را تقویت می‌کند؛ جایی که نوجوان از طریق بازخورد مستقیم از گروه همسالان و در بستری از علایق مشترک (Roggema, 2024)، یاد می‌گیرد که چگونه خود را در یک گروه تعریف کند و مهارت‌هایی چون رهبری و کار تیمی را تجربه نماید.

### عاملیت شناختی

در محیط‌های یادگیری باز، گزاره‌هایی نظیر وسعت دامنه واژگان و رشد شناختی، تسهیل مشارکت و مالکیت یادگیری و امکان شکل‌دادن به چشم‌اندازهای یادگیری پویا، ذیل مقوله عاملیت شناختی بازنمایی می‌شود. این مقوله علاوه بر اینکه با مفهوم خودشناسی (Sari & Mediatati, 2023) و تداوم- تحول در تناظر معنایی است، نوعی برساخت ذهنی محسوب می‌شود که با معناسازی هویت نیز در ارتباط است. ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز، دانش‌آموز را از یک دریافت‌کننده منفعل اطلاعات به یک یادگیرنده فعال فرایند یادگیری تبدیل می‌کنند؛ این مفهوم، ریشه‌های عمیقی در نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرایانه دارد. در همین راستا مطالعات (Majidi et al., 2025; Mann et al., 2022) نیز استدلال می‌کنند که وقتی یادگیری به زمینه واقعی زندگی گره می‌خورد، فراگیران احساس مالکیت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود پیدا می‌کنند.

تأکید بر استقلال در شکل دادن به مسیرهای یادگیری<sup>۱</sup> در این دیدگاه، دقیقاً همان سازوکاری است که عاملیت شناختی را به خودشناسی (Sari & Mediatati, 2023) پیوند می‌زند. نوجوانی که در محیط یادگیری خود حق انتخاب و تأثیرگذاری دارد، نه تنها مفاهیم درسی، بلکه توانمندی‌ها و علایق خود را نیز کشف می‌کند. این فرایند، پایه و اساس شکل‌گیری هویت شناختی<sup>۲</sup> یعنی درک فرد از خود به‌عنوان یک یادگیرنده و فاعل شناسا است.

### فردیت فکری

هنگامی که فرد طی فرایندی پویا و مستمر به درک و شناخت عمیق‌تری از خود و جایگاهش نسبت به جهان پیرامون دست می‌یابد، مفهوم خاصی از هویت و خودآگاهی را در خود بازنمایی می‌کند که از آن به فردیت فکری یاد می‌شود. فردیت به معنای سوپرتکتیویته یا مرتبه‌ای از خودآگاهی است که با هندسه معرفتی انسان نسبت به جهانی که ادراک می‌کند در ارتباط است؛ و این ساختار در طیفی از پایه‌های دانشی و بینشی، خودآگاه و ناخودآگاه کهن<sup>۳</sup> فرد صورت‌بندی می‌شود. همچنین تجربیات، احساسات، باورها و خواسته‌های خاص هر فرد که به‌مثابه یک فاعل شناسا و مستقل در نظر گرفته می‌شود، مؤید چگونگی پرداختن او در مواجهه با ادراک خود از محیط؛ و نمایانگر اصالت و صداقت وجود در ساحت معنمندی زندگی است. فردیت فکری از آن حیث حائز اهمیت است که موجب شکل‌گیری استقلال فکری می‌شود (McGowan, 2016) تا بدین طریق فرد بتواند مسئولیت افکار و اعمال خود را بپذیرد و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات، به‌جای اتکا به نظرات دیگران، به توانایی‌های خود تکیه کند (Majidi et al., 2024). گزاره‌هایی نظیر خودپنداره و خودآگاهی (Pfeiffer, 2020a) استقلال، بیان خویشتن و فردیت، کنشگری و ابراز وجود، ترویج ابداع و ابتکار عمل، به‌کارگیری مهارت حل مسئله نوآورانه، عزت‌نفس و حس پذیرفته شدن (طبائیان، ۱۴۰۰)، از مصادیق فردیت فکری و از مزایای تأثیر و ویژگی‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز است.

مؤلفه‌های منظرین محیط‌های یادگیری باز با فراهم کردن محیطی برای آزمون و خطا و ارائه ایده‌های نو به نوجوان، امکان کشف و شکوفایی صدای منحصر به فرد او را تسهیل می‌کند. به‌طور کل مصادیق مذکور با کارکرد معناسازی هویت، جنبه‌های استمرار و تمایز و هویت فردی در تناظر معنایی است. مطالعات (Pirchio, 2021) نیز در همین راستا بر ترکیب یادگیری در فضای باز و طراحی برنامه‌های درسی آموزشی باهدف پرورش احساس شایستگی، کنشگری و توانمندسازی نوجوانان تأکید می‌کند.

1. Autonomy to shape their own learning pathways

2. Cognitive Identity

3. Architype

## نتیجه‌گیری و پیشنهادها

پژوهش حاضر باهدف تبیین سازوکارهای شکل‌دهنده به هویت نوجوان در بستر فضاهای کالبدی، نشان داد که محیط‌های یادگیری باز صرفاً یک پس‌زمینه فیزیکی یا فضای فراغتی نیستند؛ بلکه به‌مثابه یک کاتالیزور فضایی-اجتماعی در فرایند پیچیده هویت‌یابی نوجوان ایفای نقش می‌کنند. تقاطع تحلیلی ۲۷ مؤلفه منظرین محیط‌های یادگیری باز با ۱۵ مؤلفه هویتی، حاکی از آن است که بروندادهای پنج‌گانه این محیط‌ها (سلامت روان، عامل محیط، تعاملات اجتماعی، عاملیت شناختی و فردیت فکری) شبکه‌ای درهم‌تنیده از حمایت‌های روانی و شناختی را برای نوجوان فراهم می‌آورند. در این شبکه، حضور بی‌واسطه در طبیعت به‌مثابه یک سازوکار ترمیمی، اضطراب‌های احتمالی ناشی از بحران‌های دوران نوجوانی را التیام و تقلیل داده (سلامت روان)؛ و با ایجاد حس تعلق به مکان، بسترگذار از فردگرایی افراطی، کم‌حرکی و انزوای اجتماعی را به یک هویت اجتماعی- محیطی یکپارچه هموار می‌سازد (عامل محیط). همچنین، ساختار منعطف و غیررسمی این فضاها با عبور از الگوهای اقتدارگرایانه و عمودی آموزش کلاسیک، به نوجوان امروز اجازه می‌دهد تا از طریق مذاکره با گروه همسالان (تعاملات اجتماعی) و در دست گرفتن عاملیت یادگیری خویش (عاملیت شناختی)، به درکی اصیل از جایگاه و استقلال فکری خود دست یابد (فردیت فکری).

از منظر دلالت‌های نظری، این پژوهش با ایجاد پیوندی میان‌رشته‌ای میان معماری منظر و روان‌شناسی تربیتی، مرزهای گفتمانی هر دو حوزه را در مُلتقای روان‌شناسی محیط بسط می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرایانه و مدل‌های توسعه هویت، بدون در نظر گرفتن متغیر قابلیت‌های نهادینه در کیفیت منظرین محیط‌های یادگیری باز، فاقد جامعیت لازم هستند. به‌عبارت‌دیگر، قابلیت‌های هندسی- فضایی محیط‌های یادگیری باز، می‌تواند بخشی از تکوین و صیوروت هندسه معرفتی و سوبژکتیویته نوجوان تلقی گردد؛ به‌طوری‌که به معناسازی جهان نوجوان، جهت می‌دهد.

از منظر دلالت‌های کاربردی و سیاست‌گذاری، نتایج این پژوهش به‌ویژه در بافت فرهنگی- اجتماعی و نظام آموزشی متمرکز ایران حائز اهمیت است. در شرایطی که سبک زندگی امروزی، متضمن انگاره‌هایی نظیر زیست‌آپارتمانی با تراکم بالا، بُعد خانواری کم‌جمعیت و بعضاً تک‌فرزند، غوطه‌وری افراطی در پلتفرم‌های سامانه‌های مجازی و غلبه رویکرد حافظه‌محور در مدارس است، نوجوان ایرانی بیش‌ازپیش به سمت انزوای اجتماعی و فردگرایی افراطی سوق داده می‌شود. از این رو بازطراحی حیاظها و فضاهای باز مدارس براساس انگاره‌های معناشناختی

منظریین یک ضرورت گریزناپذیر است. برون‌رفت از این چالش‌ها مستلزم تغییر نگرش سیاست‌گذاران و هم‌اندیشی معماران با متخصصان علوم تربیتی است تا فضاهای باز آموزشی از محیط‌هایی صرفاً کنترل‌گر و خنثی، به زیست‌بوم‌هایی منعطف، طبیعت‌محور و چالش‌برانگیز و تعاملی تبدیل شوند که در آن عاملیت نوجوان ایرانی در طیفی از حق انتخاب، آزمون و خطا، و ابراز وجود را در بر داشته باشد.

با این وجود، تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش به دلیل ماهیت کیفی و تمرکز بر تحلیل محتوای متون، با محدودیت‌هایی همراه است. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی، مبتنی بر اصول ۲۷گانه منظریین محیط‌های یادگیری باز - مستخرج از این مطالعه - به تدوین یک فهرست‌واریسی<sup>۱</sup> استاندارد مبتنی بر مؤلفه‌های هویتی - منظریین بپردازند تا امکان ارزیابی، آسیب‌شناسی و رتبه‌بندی کیفی محیط‌های یادگیری باز در مدارس موجود کشور فراهم گردد. علاوه بر این، بهره‌گیری از روش‌های کمی نظیر مدل‌سازی معادلات ساختاری و مطالعات طولی<sup>۲</sup> برای سنجش میزان تأثیرگذاری واقعی تغییرات کالبدی بر ارتقاء مؤلفه‌های هویتی نوجوانان در طول زمان، می‌تواند مسیر روشنی برای تکمیل یافته‌های این حوزه قلمداد شود.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

1. Checklist

2. Longitudinal

## منابع و مآخذ

- اکبری، محمدعلی (۱۳۸۴). تبارشناسی هویت جدید ایرانی (عصر قاجار و پهلوی اول). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ایزدپناه، صاحبه، پژوهان‌فر، مهدیه و بهنام قلیچ‌خانی (۱۳۹۶). دستاوردی تحلیلی از تأثیر محیط فیزیکی یادگیری بر بهبود جو روانی مدارس از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان. معماری و شهرسازی ایران. (۱)، ۸(۱)، ۱۰۹-۱۲۱.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۳). جهانی‌شدن و هویت؛ هویت ملی و جهانی‌شدن. تهران: موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- جوهری، عباس؛ وکیلی، مطهره و مجید مجیدی (۱۴۰۴). نوجوان ایرانی ۲. مرور نظام‌مند پژوهش‌های دوره نوجوانی. انتشارات سوره مهر.
- شکری، امید؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزا...؛ دانشورپور، زهره؛ غنایی، زیبا و رضا دستجردی (۱۳۸۶). تفاوت‌های فردی در سبک‌های هویت و بهزیستی روان‌شناختی: نقش تعهد هویت. تازه‌های علوم شناختی ۳۳-۴۶.
- طباطبایان، سیده مرضیه (۱۴۰۰). پژوهشی در ضرورت طراحی بهینه فضاها با باز و محیط سبز کالبد آموزشی در راستای بهبود ادراک دانش‌آموزان و ارتقاء کیفیت محیط آموزشی (مطالعه موردی: دبیرستان‌های دخترانه شهر اصفهان، نشریه علمی معماری و شهرسازی ایران، ۱۲(۱)، ۱۲۷-۱۳۹.
- گل‌محمدی، احمد (۱۳۸۳). گفتمان هویت‌ساز در عصر جهان‌شدن هویت ملی و جهانی‌شدن (تهران: موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی، دانشگاه تهران. ص ۶۱.
- گودرزی، حسین (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی هویت در ایران، تهران: موسسه مطالعات ملی/تمدنی ایرانی.
- وکیلی، مطهره؛ جوهری، عباس و مجید مجیدی (۱۴۰۴). ویژگی‌های معلم اثربخش از نگاه نسل آلفا: یک مطالعه پدیدارشناسی، پژوهشنامه فرهنگی و اجتماعی کودک و نوجوان، ۳(۱)، ۹۵-۱۲۹.
- یارمحمدیان، نازنین؛ عظمتی، سعید و سارا طاهرسیما (۱۴۰۲). بررسی تأثیر مؤلفه‌های ادراکات محیطی فضاهای آموزشی بر ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان، مجله علمی پژوهش‌های معماری نوین، ۲(۴)، ۵۷-۷۱.
- Akbari, M. A. (2005). Genealogy of the new Iranian identity (Qajar era and the first Pahlavi). Tehran: Scientific and Cultural Publications. [In Persian]
- Alfaridzi, G. R., Putri, E. M., & Sulistasih, S. (2024). Sosial Media Effect terhadap Mental Health Adolescent di Tengah Transformasi Digital: Studi Komprehensif tentang Psikologis dan Risiko Terkait. *Obs. J. Publ. Ilmu Psikol*, 2(3), 202-222. <https://doi.org/10.61132/observasi.v2i3.491>
- Antopolskaia, T., & Kamnev, A. (2019). Formation of an Adolescent's Agency Through Interaction with Natural Environment: Theory and Findings. 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019), <https://doi.org/10.2991/cessses-19.2019.300>
- Chang, Y. (2021). Engaging in autonomous learning in the outdoors: Final expedition and youth autonomy. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 191-214. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00077-8>
- De Luca, R., Portaro, S., Le Cause, M., De Domenico, C., Maggio, M. G., Cristina Ferrera, M., Giuffrè, G., Bramanti, A., & Calabrò, R. S. (2020). Cognitive rehabilitation using immersive virtual reality at young age: A case report on traumatic brain injury. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(3), 282-287.

- <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1617125>
- Down, M., Picknoll, D., Hoyne, G., Piggott, B & ,Bulsara, C. (2025). "When the real stuff happens": A qualitative descriptive study of the psychosocial outcomes of outdoor adventure education for adolescents. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 28(1), 43-63 .<https://doi.org/10.1007/s42322-024-00184-6>
- Działek, J., Homiński, B., Miśkowiec, M., Świgost-Kapocsi, A., & Gwosdz, K. (2024). The assessment of the quality of campus public spaces as key parts of the learning landscape: experience from a crowdsensing study on the Third Campus of Jagiellonian University, Krakow, Poland. *Urban Design International*, 29(2), 77-92 .<https://doi.org/10.1057/s41289-023-00247-0>
- Fraulo, A., Carrier, S. J., & Busch, K. (2024). The making of an outdoor educator: a mixed methods study of identity through voice and discourse. *International Journal of Science Education, Part B*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/21548455.2024.2365462>
- Han, K.-T. (2009). Influence of limitedly visible leafy indoor plants on the psychology, behavior, and health of students at a junior high school in Taiwan. *Environment and Behavior*, 41(5), 658-692. <https://doi.org/10.1177/0013916508314476>
- Hewlett, B. (2021). Social learning and innovation in adolescence: A comparative study of Aka and Chabu hunter-gatherers of Central and Eastern Africa. *Human Nature*, 32(1), 239-278 .<https://doi.org/10.1007/s12110-021-09391-8>
- Honig, A. S. (2019). Outdoors in nature: special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, 189(4), 659-669 .<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1343318>
- Izadpanah, S., Pahravanfar, M., & Ghelichkhani, B. (2017). An analytical achievement of the impact of physical learning environment on improving the psychological climate of schools from the perspective of high school students. *Journal of Iranian Architecture & Urbanism (JIAU)*, 8(1), 109-121. **[In Persian]** <https://doi.org/10.30475/isau.2018.62051>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity*. Routledge.
- Javaheri,A., Vakili,M. Majidi,M. (2025). Iranian Adolescent.Vol 2. Soremehr Publications, 248-249. **[In Persian]**
- Kara, E., & Yildiz Ozkan, D. (2022). The effects of environmental factors on the social interaction of children in need of protection in outdoor living spaces. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 16(1), 69-89. <https://doi.org/10.1108/ARCH-01-2021-0001>
- Katarzyna, B.-K. (2020). Digital World of Excess–Pedagogical Reflections on Students and Education Immersed in New Technologies. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*(7 (1), 2-10. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3239>
- Keith, R. J., Given, L. M., Martin, J. M., & Hochuli ,D. F. (2022). Environmental self-identity partially mediates the effects of exposure and connection to nature on urban children's conservation behaviours. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100066>.
- Keskin, M. T., Alagül, Ö., & Gürsel, F. (2024). Self-discovery and life skill building through holistic

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

- learning in high school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 24(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2156917>
- Lindgren, S., Mcclary, M., Gasper, S., Nieves, A., Stengren, K., & Shabana, A(2023) . Practical research: Outdoor teaching and learning in natural spaces and outdoor classrooms. *Science scope*, 46(7), 72-77. <https://doi.org/10.1080/08872376.2023.12315909>
- Lower, J. (2016). The “Necessary Wilderness”: Liminal Settings for Adolescent Emotional Growth in Four Novels by David Almond .In: The ALAN Review.
- Majidi, V., Ghafourian, M., Salehi, k., & Sadram, V. (2024). Explaining the Concept of Critique Sessions in Architectural Education System. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 21(136), 59-84. <https://doi.org/10.22034/bagh.2024.412626.5443>
- Majidi, V., Mehdizadeh Saradj, F., & Khanmohammadi, M. A. (2023). Explaining the Quality of the Architectural Space in Academic Libraries Based on User Preferences. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 20(122), 29-52. <https://doi.org/10.22034/bagh.2023.372756.5299>
- Majidi, V., Mehdizadeh Saradj, F., Salehi, K., & Seddighikhavidak, S. (2025). The Simultaneous Application of Flipped Classroom and Group Discussion to Improve the Quality of Learning the History of World Architecture Course: An Intervention Mixed Methods Design. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 21(140), 17-32. <https://doi.org/10.22034/bagh.2024.411602.5440>
- Majidi, V., Seddighikhavidak, S., Khanmohammadi, M. A., Salehi, K., Azad Armaki, M., & Majidi, M. (2023, June 22-24). *The Effect of Visual Notes on the Rate of Learning Theoretical Courses in the Field of Architecture* Educating the Cosmopolitan Architect, Reykjavik, Iceland.
- Majidi, V., Seddighikhavidak, S., Salehi, K., & Masoumi, P. (2025). The Impact of Student-Generated Content on Learning Quality in a Flipped Classroom Model for the History of Contemporary Architecture Course. In R. A. González-Lezcano & Ş. Orakçı (Eds.), *Innovation Trends and Educational Technology in Higher Education* (pp. 233-262). INFORMATION AGE PUBLISHING.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). “Children’s Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children youth and environments*, 13(2), 87-137. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.13.2.0087>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., & Curry, C. (2022). Getting out of the classroom and into nature: a systematic review of nature-specific outdoor learning on school children’s learning and development. *Frontiers in public health*, 10, 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- McGowan, A. L. (2016). Impact of one-semester outdoor education programs on adolescent perceptions of self-authorship. *Journal of Experiential education*, 39(4), 386-411. <https://doi.org/10.1177/1053825916668321>
- Meyer, K. (2010). The outdoor classroom, a jewel in the crown of public education Minneapolis.
- Nahulae, E. M., & Zamtinah, Z. (2020). The effect of outdoor learning model on improving cognitive ability in entrepreneurial learning at the field of electricity. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(4), 473-480 .<https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i4.16613>

- Navid Adham, M. (2003). Payame madrese. *Tehran: entesharate madrese.*
- Norberg-Schulz, C. (2013). The phenomenon of place. *The urban design reader*, 292-304.
- Ostroverkh, O. S. (2022). Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie= Psychological Science and Education*, 27(3), 16-27. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>
- Pfeiffer, M. J. (2020a). *Enhancing Adolescent Self-Concept, Life Effectiveness and Locus of Control: The Immediate and Lasting Effects of Outdoor Adventure Education* Australian Catholic University. <https://doi.org/10.26199/acu.8vyx4>
- Pfeiffer, M. J. (2020b). Enhancing adolescent self-concept, life effectiveness and locus of control: The immediate and lasting effects of outdoor adventure education. <https://doi.org/10.26199/acu.8vyx4>
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 648458. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458>.
- Roggema, R. (2024). Let the Trees 'Talk': Giving Voice to Nature through an Immersive Experience. *World*, 5(2), 313-324. <https://doi.org/10.3390/world5020017>
- Rothoni, A. (2019). Peer-Group Membership and Youth Identities in "Translocal" Activity Spaces. In *Teenagers' Everyday Literacy Practices in English: Beyond the Classroom* (pp. 143-179). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-33558-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-33558-2_6)
- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Commentary: Using mixed methods in research studies: An opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4(3), 186-191. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4095.9523/1>
- Sari, O. P., & Mediatati, N. (2023). Students resilience: The impact of online learning policies during the COVID-19 pandemic on academic stress. *JESS (Journal of Educational Social Studies)*, 12(1), 73-83. <https://doi.org/10.15294/jess.v12i1.69964>
- Şatroğlu, E., Al Şensoy, S., & Dündar, A. Y. (2023). Research On Outdoor Classrooms Design in School Gardens. *Journal of Architectural Sciences and Applications*, 8(2), 558-586. <https://doi.org/10.30785/mbud.1336188>
- Shokri, O., Tajik Esmaeili, A., Daneshvarpour, Z., Ghanaei, Z., & Dastjerdi, R. (2007). Individual differences in identity styles and psychological well-being: The role of identity commitment. *Advances in Cognitive Science*, 9(3), 33-46. [In Persian] <http://icssjournal.ir/article-1-364-en.html>
- Siavashpour, B., ShadlooJahromi, M., & Nodehi, H. (2016). The role of green space children's educational environment to strengthen the sense of place attachment (Case study: Elementary schools in region 2 of Shiraz). *Environmental Sciences*, 14(4), 105-120.
- Tabaiean, S. M. (2021). A research on the necessity of optimal design of open spaces and green environment of educational setting in order to improve students' perception and enhance the quality of educational environment (Case study: Girl high schools in Isfahan). *Journal of Iranian Architecture & Urbanism (JIAU)*, 12(1), 127-139. [In Persian] <https://doi.org/10.30475/isau.2020.214757.1339>

## تبیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به هویت نوجوان [...] |

- Talukdar, J. (2024). The Impact of Social Media on Adolescent Mental Health: A Comprehensive Review. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 4(4), 98-104. <https://doi.org/10.55544/ijrah.4.4.16>
- Vakili, M., Javaheri, A., & Majidi, M. (2025). Characteristics of an effective teacher from the perspective of Generation Alpha: A phenomenological study. *Journal of Cultural and Social Research on Child and Adolescent*, 3(1), 95-129. [In Persian] <https://doi.org/10.22083/cssca.2025.549819.1089>
- Vanaken, G.-J., & Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2668. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122668>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Wells, N. M. (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795. <https://doi.org/10.1177/00139160021972793>
- Wu, Y., & Fernando, Y. (2023). Development of student's innovation skills through extracurricular activities. *Journal of E-business and Management Science*, 1(2), 170-180. <https://doi.org/10.61098/jems.v1i2.106>
- Wu, Y., & Fernando, Y. (2024). Student Innovation Performance: Underpinning Theories. *International Journal of Innovation Research in Education, Technology and Management*, 1(1), 23-32. <https://doi.org/10.61098/ijiretm.v1i1.111>
- Yar Mohammadi, N., Azemati, S., & Tahersima, S. (2022). Investigating the impact of the components of environmental perceptions of educational spaces on improving students' learning. *Architectural Technologies Studies Journal*, 2(4), 57-71. [In Persian] (DOR:dor.isc.ac/dor/20.1001.1.28209818.1401.2.4.5.6)
- Zhang, Y., Mavoa, S., Zhao, J., Raphael, D., & Smith, M. (2020). The association between green space and adolescents' mental well-being: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6640. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186640>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.