



شبهه استناددهی: زودبین، ملیحه، مطیع حق شناس، نادر، و رستمعلی زاده، ولی اله. (۱۴۰۶). واکاوی نقش حکمرانی پرورشی در شکل‌گیری هویت نوجوانان در راستای تحقق توسعه پایدار. آموزش، تربیت و توسعه پایدار، ۵(۳)، ۱۹-۱.



© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

واکاوی نقش حکمرانی پرورشی در شکل‌گیری هویت نوجوانان در راستای تحقق توسعه پایدار

ملیحه زودبین^۱، نادر مطیع حق شناس^۲، ولی اله رستمعلی زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری گروه جامعه‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. استادیار گروه اقتصاد جمعیت و سرمایه انسانی، مؤسسه تحقیقات جمعیت کشور، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه مهاجرت و شهرنشینی، مؤسسه تحقیقات جمعیت کشور، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: nader.haghsheenas@nipr.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی نقش حکمرانی پرورشی در فرآیند هویت‌یابی نوجوانان و تبیین الزامات آن برای تحقق توسعه پایدار بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد مبتنی بر الگوی اشتراوس و کوربین در استان البرز انجام شد. جامعه مطالعاتی شامل کنشگران سه سطح خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاری بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و در موارد لازم نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و در مجموع ۲۲ نفر در پژوهش مشارکت کردند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پس از پیاده‌سازی، با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۲ تحلیل شدند. از تحلیل ۳۸۷ صفحه متن مصاحبه، ۱۸۹۲ کد اولیه استخراج شد که پس از پالایش و مقایسه مستمر به ۱۱۶ مفهوم و ۲۸ مقوله فرعی تقلیل یافت. اعتبار یافته‌ها نیز از طریق بازبینی اعضا، بازبینی همکاران و ایجاد مسیر حسابرسی تأمین شد. تحلیل داده‌ها نشان داد «گسست شبکه حکمرانی پرورشی» پدیده محوری مدل پارادایمی است. تمرکزگرایی افراطی، فاصله میان سیاست و عمل، ضعف نظام نظارت و ارزیابی، نگرش مقطعی و پروژه‌محور، ابهام در مأموریت‌های نهادی و اولویت‌یافتن اهداف آموزشی به‌عنوان شرایط علی شناسایی شدند. تنوع فرهنگی — قومی، مهاجرت‌پذیری و حاشیه‌نشینی، شکاف نسلی و تعارض ارزشی، ضعف سرمایه اجتماعی و اعتماد نهادی و سیطره فرهنگ دیجیتال نیز شرایط زمینه‌ای را تشکیل دادند. راهبردهای موجود، عمدتاً ماهیتی جبرانی، محدودکننده، واکنشی و ناپایدار داشتند. پیامدهای این گسست در سطح فردی شامل حیرت و تعلیق هویتی، هویت پراکنده، سستی هویت دینی و ملی و آسیب‌های روانی — رفتاری؛ در سطح نهادی شامل فرسودگی معلمان و کاهش اعتماد خانواده‌ها؛ و در سطح کلان شامل تضعیف سرمایه اجتماعی، کاهش کیفیت سرمایه انسانی و اخلال در تحقق توسعه پایدار بود. یافته‌ها نشان می‌دهد هویت‌یابی نوجوانان صرفاً پدیده‌ای فردی یا خانوادگی نیست، بلکه فرآیندی متأثر از کیفیت حکمرانی و انسجام شبکه نهادهای تربیتی است؛ بنابراین، گذار از حکمرانی متمرکز و پراکنده به الگویی شبکه‌ای، مشارکتی، بومی، پاسخگو و پیامدمحور، همراه با تمرکززدایی، تقویت مشارکت ذی‌نفعان و حضور هوشمند در فضای دیجیتال، می‌تواند زمینه شکل‌گیری هویت منسجم نوجوانان و تقویت ظرفیت‌های لازم برای توسعه پایدار را فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: حکمرانی پرورشی؛ هویت‌یابی نوجوانان؛ توسعه پایدار؛ گسست شبکه حکمرانی؛ نظریه داده‌بنیاد.

تاریخ ارسال: ۵ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۴ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶



How to cite: Zoodbin, M., Motie Haghsheenas, N., & Rostamalizadeh, V. (2027). Exploring the Role of Educational Governance in Adolescent Identity Formation toward Achieving Sustainable Development. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(3), 1-19.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Exploring the Role of Educational Governance in Adolescent Identity Formation toward Achieving Sustainable Development

Malihe Zoodbin¹, Nader Motie Haghsheenas^{2*}, Valiollah Rostamalizadeh³

1. PhD Student, Department of Sociology, SR.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Population Economics and Human Capital, National Institute for Population Research (NIPR), Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Migration and Urbanization, National Institute for Population Research (NIPR), Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: nader.haghsheenas@nipr.ac.ir

Abstract

This study aimed to explore the role of educational governance in adolescents' identity formation and to explain its requirements for achieving sustainable development. This qualitative study employed the grounded theory method based on the Strauss and Corbin paradigm and was conducted in Alborz Province, Iran. The study population consisted of actors operating at the family, school, and policymaking levels, who were recruited through purposive sampling supplemented, where necessary, by snowball sampling. Sampling continued until theoretical saturation was achieved, resulting in 22 participants. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding with MAXQDA 2022. Analysis of 387 pages of transcribed interviews generated 1,892 initial codes, which were subsequently refined through constant comparison into 116 concepts and 28 subcategories. The credibility of the findings was enhanced through member checking, peer review, and maintenance of a comprehensive audit trail. The analysis identified "disruption of the educational governance network" as the central phenomenon of the paradigmatic model. Excessive centralization, the policy–practice gap, weaknesses in monitoring and evaluation, short-term and project-oriented approaches, ambiguity in institutional responsibilities, and prioritization of academic objectives emerged as causal conditions. Cultural and ethnic diversity, migration and marginalization, generational and value conflicts, weakened social capital and institutional trust, and the dominance of digital culture constituted major contextual conditions. Existing responses were predominantly compensatory, restrictive, reactive, and unsustainable. Consequences at the individual level included identity confusion and moratorium, fragmented identity, weakened religious and national identity, and psychological and behavioral problems. Institutional consequences included teacher burnout and declining family trust, whereas macro-level consequences comprised weakened social capital, deterioration of human capital quality, and impediments to sustainable development. Adolescent identity formation should be understood not merely as an individual or family-level process but as one substantially shaped by the quality, coherence, and coordination of educational governance. Transitioning from a centralized and fragmented system toward a networked, participatory, context-sensitive, accountable, and outcome-oriented governance model—supported by decentralization, meaningful stakeholder participation, and strategic engagement with digital environments—can strengthen integrated adolescent identity and enhance the human and social capacities required for sustainable development.

Keywords: *Educational governance; Adolescent identity formation; Sustainable development; Governance network disruption; Grounded theory.*

Submit Date: 25 March 2026

Revise Date: 15 August 2026

Accept Date: 23 August 2026

Initial Publish: 24 August 2026

Final Publish: 23 August 2027

نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل تحول انسانی است که در آن بنیان‌های هویت فردی، اجتماعی، فرهنگی و ارزشی شکل می‌گیرد و فرد می‌کوشد در میان مجموعه‌ای از تعلقات، ارزش‌ها، نقش‌ها و انتظارات اجتماعی، تصویری نسبتاً منسجم از «خود» ایجاد کند. اهمیت این دوره از آن روست که نتایج فرایند هویت‌یابی صرفاً به کیفیت زندگی فرد در زمان حال محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند بر شیوه مشارکت اجتماعی، احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری، انتخاب‌های تحصیلی و شغلی و نحوه ارتباط او با ساختارهای اجتماعی در بزرگسالی اثرگذار باشد. در جامعه ایران نیز هویت نوجوانان و جوانان همواره در پیوند با مؤلفه‌های دینی، ملی، فرهنگی و اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. بررسی هویت دینی جوانان ایرانی نشان می‌دهد که هویت در بستر تعامل فرد با نهادهای اجتماعی، الگوهای ارزشی و زمینه‌های فرهنگی شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن را صرفاً به انتخابی درونی یا فردی تقلیل داد (Chitsaz Qomi, 2004). همچنین، مطالعات مربوط به هویت ملی نوجوانان و جوانان ایرانی نشان داده‌اند که شکل‌گیری و تداوم این نوع هویت متأثر از مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی است و تغییر در هر یک از این حوزه‌ها می‌تواند بر میزان تعلق و همانندسازی نوجوانان با جامعه و نظام ارزشی آن اثر بگذارد (Mahmoudi & Askari, 2018).

در دهه‌های اخیر، فرایند هویت‌یابی نوجوانان در بستری بسیار پیچیده‌تر از گذشته رخ می‌دهد. گسترش ارتباطات فرامرزی، افزایش دسترسی به رسانه‌های دیجیتال، تحول سریع سبک‌های زندگی، افزایش تنوع فرهنگی و ظهور منابع متعدد و گاه متعارض برای تولید معنا، نوجوانان را در معرض طیف گسترده‌ای از الگوهای هویتی قرار داده است. در چنین فضایی، خانواده، مدرسه و نهادهای فرهنگی دیگر تنها یا حتی همیشه اصلی‌ترین مرجع تولید و انتقال معنا نیستند، بلکه شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های تعاملی و اجتماعات مجازی نیز در تعریف ارزش‌ها، سبک زندگی و تصویر فرد از خود نقش دارند. مطالعات انجام‌شده درباره تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر هویت فرهنگی جوانان نشان می‌دهد که این رسانه‌ها می‌توانند در بازتعریف تعلقات، ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی نقش معناداری ایفا کنند و از این طریق، مرجعیت نهادهای سنتی هویت‌ساز را با چالش مواجه سازند (Motahari et al., 2024). در این شرایط، مسئله اصلی دیگر صرفاً انتقال مجموعه‌ای از ارزش‌های ازپیش تعریف‌شده به نوجوان نیست، بلکه ایجاد ظرفیت برای مواجهه فعال، نقادانه و انتخاب‌گرانه با منابع متعدد معنا و هویت اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. در کنار فرصت‌هایی که تکرر منابع هویتی برای تجربه، انتخاب و خودشناسی نوجوانان فراهم می‌کند، نبود هماهنگی میان نهادهای تربیتی می‌تواند زمینه سردرگمی، تعارض ارزشی و گسست در تجربه هویتی را نیز افزایش دهد. مدرسه ممکن است مجموعه‌ای از ارزش‌ها را برجسته کند، خانواده بر نظام معنایی متفاوتی تأکید داشته باشد و فضای رسانه‌ای و دیجیتال نیز الگوهایی کاملاً متمایز عرضه کند. در نتیجه، نوجوان در نقطه تلاقی پیام‌هایی قرار می‌گیرد که لزوماً در یک جهت حرکت نمی‌کنند. مطالعه پدیدارشناختی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت ایرانی - اسلامی در میان جوانان نیز بر چندعاملی بودن این فرایند و اهمیت محیط اجتماعی، نظام تربیتی و زمینه‌های فرهنگی در تثبیت یا تضعیف هویت تأکید کرده است (Mousizadeh & et al., 2020). از سوی دیگر، مسئله بیگانگی تحصیلی و آموزشی در میان جوانان نشان می‌دهد که هرگاه ارتباط فرد با نظام آموزشی از حیث معنا، تعلق و تجربه مشارکت تضعیف شود، فاصله او از نهادهای رسمی جامعه‌پذیری افزایش می‌یابد (Zokaei & Esmaili, 2012). از این منظر، مدرسه و سایر نهادهای تربیتی تنها انتقال‌دهندگان دانش نیستند، بلکه بخش مهمی از ساختار اجتماعی شکل‌دهنده هویت به شمار می‌آیند.

نقش نهادهای آموزشی در شکل‌دهی به ادراک فرد از خود نیز اهمیت این مسئله را برجسته می‌سازد. محیط آموزشی از طریق ساختارهای رسمی، روابط میان معلم و دانش‌آموز، فرصت‌های مشارکت، بازخوردهای اجتماعی و انتظارات نهادی می‌تواند بر چگونگی ادراک دانش‌آموزان از توانمندی‌ها، جایگاه اجتماعی و آینده خود اثر بگذارد. بر همین اساس، شواهد پژوهشی بر نقش نهادهای آموزشی در شکل‌دهی به خودادراکی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Lee et al., 2024). همچنین، طراحی بسته‌های آموزشی مبتنی بر هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده

نشان می‌دهد که هویت‌یابی در بستر آموزشی را می‌توان به صورت هدفمند تقویت کرد و میان تجارب آموزشی، نگاه فرد به آینده و شکل‌گیری هویت ارتباط برقرار ساخت (Mohadesi et al., 2025). بنابراین، کیفیت تجربه مدرسه‌ای و نحوه سازمان‌دهی فرایندهای تربیتی می‌تواند به همان اندازه محتوای رسمی برنامه‌های درسی در شکل‌گیری هویت نوجوانان مؤثر باشد.

با وجود این، تحلیل نقش آموزش در هویت‌یابی زمانی کامل‌تر می‌شود که مسئله از سطح مدرسه یا برنامه درسی فراتر رفته و در چارچوب «حکمرانی» مورد بررسی قرار گیرد. حکمرانی آموزشی و پرورشی به نحوه توزیع نقش‌ها، مسئولیت‌ها و اختیارات میان نهادهای مختلف، کیفیت هماهنگی میان آنها، سازوکارهای پاسخگویی، شیوه مشارکت ذی‌نفعان و چگونگی تبدیل سیاست‌ها به اقدامات اجرایی اشاره دارد. در این رویکرد، تربیت نوجوان نتیجه عملکرد یک نهاد منفرد نیست، بلکه محصول تعامل خانواده، مدرسه، ساختارهای سیاست‌گذاری، رسانه‌ها، نهادهای فرهنگی و سایر کنشگران اجتماعی است. ادبیات مربوط به حکمرانی آموزشی نشان داده است که ساختار حکمرانی می‌تواند بر چگونگی شکل‌گیری هویت و تعلق اجتماعی افراد اثرگذار باشد. برای نمونه، بررسی نقش حکمرانی آموزش عالی در تقویت هویت ملی ایرانیان، پیوند میان نحوه اداره نهادهای آموزشی و بازتولید یا تقویت هویت ملی را مورد توجه قرار داده است (Hasani-Far & Abbaszadeh Marzbali, 2010). هرچند این مطالعه در سطح آموزش عالی انجام شده است، منطق آن نشان می‌دهد که ساختارهای حکمرانی آموزشی می‌توانند فراتر از کارکردهای اداری، پیامدهای هویتی و فرهنگی نیز داشته باشند.

بحث رابطه میان حکمرانی و هویت در مطالعات بین‌المللی آموزش نیز مورد توجه قرار گرفته است. برخی پژوهش‌ها هشدار داده‌اند که اگر اصلاحات آموزشی صرفاً بر کیفیت صوری، رقابت، انتخاب یا مصرف دانش تمرکز کنند و از کارکردهای اجتماعی و هویتی آموزش فاصله بگیرند، آموزش ممکن است به فرایندی شبیه «خرید دانش» تقلیل یابد و نقش آن در ساختن هویت و تعلق اجتماعی کمرنگ شود (Quddus, 2012). این دیدگاه برای مطالعه نوجوانان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا در دوره‌ای که فرد بیش از هر زمان دیگری در حال تعریف خود و جایگاهش در جامعه است، تقلیل آموزش به موفقیت در آزمون، انتقال دانش یا دستیابی به مدرک می‌تواند ابعاد تربیتی، فرهنگی و هویتی مدرسه را به حاشیه براند. بنابراین، حکمرانی پرورشی باید بتواند میان اهداف آموزشی، نیازهای هویتی، الزامات فرهنگی و مشارکت اجتماعی نوجوانان تعادل برقرار کند و از تبدیل نظام تربیتی به ساختاری صرفاً آموزشی و عملکردمحور جلوگیری نماید.

از سوی دیگر، حکمرانی مؤثر مستلزم آن است که سیاست‌های رسمی بتوانند در سطح اجرای نهادی به رفتارها، روابط و پیامدهای واقعی تبدیل شوند. مطالعات جدید در حوزه حکمرانی دانشگاهی و پایداری نشان می‌دهد که فاصله میان تدوین سیاست و اجرای آن یکی از چالش‌های مهم نهادهای آموزشی است و برداشت و تجربه کنشگران درون سازمان، به‌ویژه معلمان و اعضای هیئت علمی، نقشی اساسی در موفقیت یا ناکامی سیاست‌های پایداری دارد (Castro-Gomez et al., 2026). این مسئله در نظام تربیت نوجوانان نیز قابل توجه است؛ زیرا حتی وجود اسناد بالادستی، برنامه‌های پرورشی یا اهداف رسمی، بدون سازوکارهای اجرایی روشن، هماهنگی میان نهادها و پذیرش کنشگران، الزاماً به تغییر در تجربه زیسته نوجوانان منجر نمی‌شود. در نتیجه، یکی از مسائل کلیدی حکمرانی پرورشی، تبدیل سیاست به عمل و ایجاد سازوکاری است که اهداف هویتی و تربیتی را از سطح اسناد رسمی به سطح روابط روزمره خانواده، مدرسه و جامعه انتقال دهد.

همچنین، حکمرانی پرورشی در شرایط کنونی بدون توجه به تحول دیجیتال قابل تصور نیست. فضای دیجیتال نه تنها شیوه آموزش و دسترسی به اطلاعات را متحول ساخته، بلکه ساختارهای ارتباطی، مرجعیت فرهنگی و شیوه مشارکت نسل نوجوان را نیز تغییر داده است. در ادبیات حکمرانی آموزشی جدید، تحول دیجیتال نیازمند آمادگی نهادی، شایستگی‌های دیجیتال و مسیرهای حکمرانی روشن دانسته شده است؛ زیرا استفاده از فناوری در غیاب ظرفیت سازمانی و ساختارهای هماهنگ می‌تواند به نتایج پراکنده و ناپایدار منجر شود (Nwaigwe et al., 2026). در همین راستا، رویکردهای مبتنی بر حکمرانی چابک فناوری اطلاعات نشان داده‌اند که برنامه‌ریزی خدمات و طراحی معماری مناسب برای تحقق تحول دیجیتال پایدار در نهادهای آموزشی ضروری است (Batmetan, 2026). اگرچه این مطالعات عمدتاً در بستر آموزش عالی

انجام شده‌اند، اصل بنیادین آنها برای حکمرانی پرورشی نیز قابل استفاده است: مواجهه با فضای دیجیتال باید از واکنش‌های مقطعی و صرفاً محدودکننده فراتر رود و در قالب راهبردی هماهنگ، آینده‌نگر و مبتنی بر توانمندسازی کنشگران طراحی شود.

پیوند حکمرانی پرورشی با مفهوم توسعه پایدار نیز یکی دیگر از ابعاد اساسی مسئله است. توسعه پایدار تنها به رشد اقتصادی یا حفاظت از منابع طبیعی محدود نمی‌شود، بلکه به کیفیت سرمایه انسانی، انسجام اجتماعی، توانایی مشارکت شهروندان، اعتماد نهادی و ظرفیت جامعه برای مواجهه با تغییرات نیز وابسته است. از این منظر، نوجوانانی که از هویت نسبتاً منسجم، احساس تعلق، توانایی تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی برخوردارند، بخشی از سرمایه انسانی و اجتماعی مورد نیاز برای پایداری آینده جامعه محسوب می‌شوند. در ادبیات حکمرانی آموزش عالی نیز تأکید شده است که پایداری زمانی محقق می‌شود که اصول آن نه به‌عنوان برنامه‌ای حاشیه‌ای، بلکه در ساختارها و فرایندهای اصلی حکمرانی نهادی ادغام شود (Sacchi et al., 2023). بنابراین، اگر نظام تربیتی در پی مشارکت در تحقق توسعه پایدار است، باید سازوکارهای هویت‌ساز، مشارکت‌محور و مسئولیت‌آفرین را در قلب ساختار حکمرانی خود قرار دهد.

چالش اصلی آن است که حکمرانی برای پایداری معمولاً در محیط‌هایی اجرا می‌شود که با فشارهای متعدد، تعارض اهداف، محدودیت منابع و تغییرات سریع اجتماعی روبه‌رو هستند. بررسی‌های مربوط به حکمرانی دانشگاهی تحت فشار نشان داده‌اند که نهادهای آموزشی برای حفظ پایداری باید توانایی انطباق با چالش‌های جهانی و محیطی را داشته باشند و در عین حفظ مأموریت‌های اصلی خود، سازوکارهای تصمیم‌گیری و پاسخگویی را بازتنظیم کنند (Stonehill et al., 2024). همچنین، تأکید بر حکمرانی پایدار در آموزش نشان می‌دهد که الگوهای جهانی زمانی کارآمد خواهند بود که با شرایط محلی، ساختارهای نهادی و ویژگی‌های اجتماعی هر جامعه سازگار شوند (Marginson, 2024). این نکته برای استان‌هایی مانند البرز که دارای تنوع جمعیتی، مهاجرپذیری و تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی قابل توجه هستند، اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا یک الگوی یکسان و متمرکز پرورشی ممکن است قادر به پاسخ‌گویی مناسب به تنوع نیازها و تجربه‌های هویتی نوجوانان نباشد. از منظر سازمانی نیز پایداری حکمرانی نیازمند غلبه بر سازوکارهایی است که همکاری و تصمیم‌گیری جمعی را مختل می‌کنند. مطالعه عوامل کلیدی مدیریت «تله‌های اجتماعی» در سازمان‌های دولتی ایران نشان می‌دهد که برخی ساختارها و الگوهای رفتاری می‌توانند موجب کاهش همکاری، تضعیف اعتماد و ترجیح منافع کوتاه‌مدت بر منافع جمعی شوند (Toupaesfandiari et al., 2024). چنین مسئله‌ای در حکمرانی پرورشی نیز می‌تواند به شکل موازی‌کاری، انتقال مسئولیت میان نهادها، فقدان هماهنگی و کاهش پاسخگویی نمود یابد. هنگامی که خانواده، مدرسه، رسانه و نهادهای سیاست‌گذار بدون چارچوب مشترک عمل می‌کنند، حتی اقدامات مثبت هر یک نیز ممکن است به دلیل نبود هم‌افزایی، اثرگذاری محدودی داشته باشد. بنابراین، تحلیل حکمرانی پرورشی مستلزم توجه هم‌زمان به ساختار رسمی سیاست‌گذاری و کیفیت روابط میان کنشگران است.

در مجموع، ادبیات موجود از یک سو نشان می‌دهد که هویت نوجوانان و جوانان حاصل تعامل پیچیده عوامل فرهنگی، آموزشی، رسانه‌ای و اجتماعی است (Chitsaz Qomi, 2004; Mahmoudi & Askari, 2018; Mousizadeh & et al., 2020) و از سوی دیگر بر نقش نهادهای آموزشی، خودادراکی، هویت تحصیلی و تجربه تعلق یا بیگانگی در شکل‌گیری مسیر هویتی تأکید دارد (Lee et al., 2024; Mohadesi et al., 2025; Zokaei & Esmaili, 2012). هم‌زمان، مطالعات حکمرانی نشان می‌دهند که تحقق اهداف آموزشی، هویتی و توسعه‌ای به کیفیت هماهنگی نهادی، مشارکت ذی‌نفعان، انطباق سیاست‌ها با زمینه محلی، ظرفیت اجرای سیاست و پاسخ مناسب به تحولات دیجیتال وابسته است (Batmetan, 2026; Castro-Gomez et al., 2026; Hasani-Far & Abbaszadeh Marzbali, 2010; Marginson, 2024; Nwaigwe et al., 2026; Quddus, 2012; Sacchi et al., 2023; Stonehill et al., 2024; Toupaesfandiari et al., 2024). با این حال، این دو حوزه مطالعاتی غالباً به‌صورت جداگانه بررسی شده‌اند؛ به این معنا که پژوهش‌های هویت بیشتر بر عوامل فردی، فرهنگی و اجتماعی تمرکز داشته‌اند و مطالعات حکمرانی نیز عمدتاً در سطح ساختارهای آموزشی، سازمانی یا آموزش عالی انجام شده‌اند. در نتیجه، هنوز نیاز به مدلی وجود دارد که نشان دهد چگونه کیفیت روابط و هماهنگی میان نهادهای تربیتی

می‌تواند در بستر تحولات فرهنگی، اجتماعی و دیجیتال بر فرایند هویت‌یابی نوجوانان اثر بگذارد و چگونه پیامدهای این فرایند می‌تواند با ظرفیت جامعه برای تحقق توسعه پایدار پیوند یابد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر واکاوی نقش حکمرانی پرورشی در فرایند هویت‌یابی نوجوانان و تبیین الزامات، شرایط، راهبردها و پیامدهای آن در راستای تحقق توسعه پایدار است.

روش‌شناسی

با توجه به ماهیت چندبعدی، پویا و زمینه‌مند پدیده حکمرانی پرورشی و نقش آن در فرایند هویت‌یابی نوجوانان، این پژوهش از رویکرد کیفی و روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با مدل اشتراوس و کوربین بهره گرفته است. این روش امکان شناسایی تعاملات پیچیده میان مدرسه، خانواده، جامعه و سیاست‌های پرورشی را فراهم می‌آورد و تولید نظریه‌ای مبتنی بر داده‌های واقعی و عملیاتی را ممکن می‌سازد (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸). در این روش، نظریه به صورت تدریجی و از خلال تعامل مستمر میان گردآوری و تحلیل داده‌ها شکل می‌گیرد و پژوهشگر با استفاده از فرآیندهای کدگذاری، مفاهیم، مقولات و روابط میان آن‌ها را شناسایی و سامان‌دهی می‌کند. نکته کلیدی در به کارگیری نظریه‌پردازی داده‌بنیاد در این پژوهش، توانایی آن در شناسایی و واکاوی تعاملات پیچیده میان سطوح مختلف حکمرانی پرورشی و پیوند دادن آن‌ها با سیاست‌ها و راهبردهای تربیتی در راستای توسعه پایدار است.

جامعه مطالعاتی شامل کنشگران سه سطح خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاری در استان البرز بود. استان البرز به دلیل ویژگی‌های جمعیتی، اجتماعی و فرهنگی متنوع (تنوع قومیتی، مهاجرپذیری، حاشیه‌نشینی) و نیز هم‌زیستی الگوهای مختلف سبک زندگی و هویتی انتخاب شد. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و در موارد خاص، نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. در نمونه‌گیری هدفمند، مشارکت‌کنندگان بر اساس دانش، تجربه، جایگاه حرفه‌ای و میزان درگیری مستقیم با پدیده مورد مطالعه انتخاب شدند. در مواردی که دسترسی به برخی کنشگران کلیدی از طریق روش هدفمند اولیه امکان‌پذیر نبود، از نمونه‌گیری گلوله‌برفی استفاده شد. فرآیند نمونه‌گیری به صورت هم‌زمان با گردآوری و تحلیل داده‌ها انجام شد و ملاک پایان آن، دستیابی به اشباع نظری بود. اشباع نظری زمانی حاصل شد که داده‌های جدید، منجر به استخراج مقولات تازه یا ایجاد روابط مفهومی جدید نشد. بر این اساس، نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و در مجموع با ۲۲ نفر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد.

جدول ۱. مشخصات تفصیلی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	کد	سطح کنشگری	سن	جنسیت	تحصیلات	سابقه کاری	شهر
۱	F۱	خانواده	۴۲	زن	کارشناسی	-	کرج
۲	F۲	خانواده	۴۷	مرد	دیپلم	-	فردیس
۳	F۳	خانواده	۳۹	زن	کارشناسی ارشد	-	هشتگرد
۴	S۱	مدرسه	۵۲	مرد	کارشناسی ارشد	۲۸	کرج
۵	S۲	مدرسه	۴۸	زن	کارشناسی	۲۲	فردیس
۶	P۱	سیاست‌گذاری	۵۵	مرد	دکتری	۳۰	تهران/کرج
۷	P۲	سیاست‌گذاری	۵۱	زن	دکتری	۲۵	کرج
...	...	...	...	...	...	...	...

بررسی ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که ترکیب نمونه پژوهش از تنوع مناسبی برخوردار بوده است. از نظر توزیع جنسیتی، ۱۲ نفر زن (حدود ۵۵ درصد) و ۱۰ نفر مرد (حدود ۴۵ درصد) بوده‌اند که بیانگر تعادل نسبی جنسیتی است. از نظر سطح تحصیلات نیز تنوع قابل توجهی مشاهده می‌شود؛ ۷ نفر دارای مدرک دکتری، ۸ نفر کارشناسی ارشد و ۷ نفر دارای مدرک کارشناسی یا دیپلم بوده‌اند. از منظر جغرافیایی، مشارکت‌کنندگان از شهرهای مختلف استان البرز شامل کرج، فردیس، هشتگرد، ماهدشت و نظرآباد انتخاب شده‌اند که موجب پوشش بافت‌های شهری متفاوت و افزایش غنای داده‌ها شده است.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود که بر اساس راهنمای موضوعی طراحی شده بر اساس مبانی نظری و سؤالات پژوهش انجام شد. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، برخلاف مصاحبه ساختاریافته، از یک راهنمای موضوعی استفاده می‌کند که فهرستی از محورهای و سؤالات کلیدی را شامل می‌شود، اما در اجرا انعطاف لازم را به مصاحبه‌گر می‌دهد تا بر اساس جریان گفت‌وگو، سؤالات را بسط دهد یا به مسیرهای جدید وارد شود (پاتون، ۲۰۱۵). فرآیند اجرای مصاحبه به این صورت بود که ابتدا راهنمای مصاحبه بر اساس مبانی نظری و سؤالات پژوهش طراحی و پس از تأیید اساتید راهنما و مشاور، نهایی شد. سپس، با رعایت ملاحظات اخلاقی (اخذ رضایت آگاهانه و اطمینان از محرمانگی)، مصاحبه با هر یک از مشارکت‌کنندگان در محیطی آرام و به انتخاب آنان انجام شد. کلیه مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کننده ضبط صوتی شد. پس از هر مصاحبه، فایل صوتی بلافاصله پیاده‌سازی متنی شد تا داده‌های خام برای تحلیل آماده شوند.

تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بر اساس مدل اشتراوس و کوربین انجام گرفت. فرآیند تحلیل با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۲ انجام شد. کدگذاری باز؛ در این مرحله، داده‌ها به صورت خطبه‌خط تحلیل و کدهای اولیه استخراج شدند. از تحلیل ۳۸۷ صفحه متن پیاده‌سازی شده، تعداد ۱,۸۹۲ کد اولیه استخراج شد. این کدها در مرحله نخست عمدتاً به زبان خود مشارکت‌کنندگان ثبت شدند. پس از پالایش، مقایسه و ادغام کدها با استفاده از روش مقایسه مستمر، ۱,۸۹۲ کد اولیه به ۱۱۶ مفهوم انتزاعی و نهایتاً ۲۸ مقوله فرعی تقلیل یافت. کدگذاری محوری؛ در این مرحله، مقولات حول یک پدیده محوری سازماندهی و روابط آن‌ها در قالب الگوی پارادایمی (شامل شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) واکاوی شد. کدگذاری انتخابی؛ در این مرحله، مقوله هسته‌شناسایی و مدل نهایی پژوهش تدوین شد. برای تضمین دقت و اعتبار یافته‌ها، از راهبردهای بازبینی اعضا و بازبینی همکاران استفاده شد. در بازبینی اعضا، متون تفسیری و خلاصه‌ای از مقولات اصلی به تعدادی از مشارکت‌کنندگان کلیدی ارائه شد تا صحت تفسیرها تأیید گردد. در بازبینی همکاران، یافته‌ها به صورت دوره‌ای به اساتید راهنما، مشاور و دو متخصص آشنا به رویکرد نظریه‌پردازی داده‌بنیاد ارائه شدند. همچنین، مسیر حسابرسی کامل شامل فایل‌های صوتی، متون پیاده‌سازی شده، گزارش‌های روزانه پژوهشگر و فایل پروژه MAXQDA تهیه شد.

یافته‌ها

پس از تحلیل عمیق و مقایسه مستمر میان ۲۸ مقوله فرعی، پدیده محوری این پژوهش با عنوان “گسست شبکه حکمرانی پرورشی” انتخاب گردید. این پدیده، هسته مرکزی مدل را تشکیل می‌دهد و نشان‌دهنده نبود انسجام، هماهنگی و کارآمدی میان نهادهای پنج‌گانه تربیتی (خانواده، مدرسه، مسجد، رسانه ملی، فضای مجازی) در هدایت فرآیند هویت‌یابی نوجوانان است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار می‌دارد:

“ما یک شبکه پرورشی داریم که اصلاً شبکه نیست. هرکدام از این نهادها یک راه می‌روند و هیچ‌کس مسئول هماهنگی نیست” (P۴).

مشارکت‌کننده دیگری تأکید می‌کند:

“خانواده یک حرف می‌زند، مدرسه حرف دیگر، ماهواره و اینستاگرام حرف دیگر. نوجوان در این میان گم می‌شود که به چه چیزی اعتقاد پیدا کند” (S۷).

جدول ۲. شواهد متنی برای پدیده محوری

کد مشارکت‌کننده	متن مصاحبه
P۴	“ما یک شبکه پرورشی داریم که اصلاً شبکه نیست. هرکدام از این نهادها یک راه می‌روند و هیچ کس مسئول هماهنگی نیست”
S۷	“خانواده یک حرف می‌زند، مدرسه حرف دیگر، ماهواره و اینستاگرام حرف دیگر. نوجوان در این میان گم می‌شود”
F۳	“بین مسجد و مدرسه هیچ ارتباطی نیست. رسانه ملی هم برنامه‌هایش را جدا می‌دهد”
P۱	“ضعف اصلی حکمرانی پرورشی ما همین جزیره‌ای عمل کردن هاست. هیچ اتصال بین بخش‌های مختلف تربیت وجود ندارد”

جدول ۲ نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان از سطوح مختلف (خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاری) همگی بر وجود گسست در شبکه حکمرانی پرورشی تأکید دارند. این گسست به صورت نبود هماهنگی، جزیره‌ای عمل کردن و فقدان ارتباط مؤثر میان نهادهای تربیتی بروز یافته است. تکرار این مضمون در میان مشارکت‌کنندگان با سطوح مختلف کنشگری، نشان‌دهنده عمق و گستره این پدیده در نظام تربیتی استان البرز است.

تحلیل داده‌ها نشان داد که شش عامل اصلی به عنوان شرایط علی، منجر به بروز و تشدید “گسست شبکه حکمرانی پرورشی” می‌شوند. جدول ۳ این عوامل را به همراه مفاهیم مرتبط و شواهد متنی نشان می‌دهد.

جدول ۳. شرایط علی مؤثر بر گسست شبکه حکمرانی پرورشی

ردیف	شرط علی	مفاهیم مرتبط	شواهد متنی
۱	تمرکزگرایی افراطی	تصمیم‌گیری متمرکز؛ نبود اختیارات استانی؛ یکسان‌نگاری تربیتی	“برنامه‌های پرورشی از تهران ابلاغ می‌شود، بدون اینکه بدانند در البرز با این تنوع قومیتی چه می‌گذرد” (P۴)
۲	فاصله میان سیاست و عمل	شکاف نظریه و اجرا؛ عدم تحقق اهداف بالادستی	“سند تحول بنیادین بسیار خوب است، اما به زمین نرسیده. بین شعار و عمل فاصله زیادی است” (P۲, F۱)
۳	سستی نظام نظارت و ارزیابی	ارزیابی کمی و صوری؛ بیتوجهی به پیامدهای هویتی	“به ما می‌گویند چند جلسه پرورشی برگزار کردی؟ اما هیچ‌کس نمی‌پرسد این جلسات چه تأثیری بر هویت بچه‌ها داشته است” (S۳)
۴	نگرش مقطعی و پروژه‌محور	طرح‌های زودگذر؛ نبود تداوم؛ تغییر با تغییر مدیران	“طرح نماد آمد، دو سال رفت. طرح بعدی می‌آید، دوباره از صفر” (P۶, S۲)
۵	ابهام در مأموریت‌های نهادی	تداخل وظایف؛ موازی‌کاری؛ نبود متولی واحد	“وزارت ارشاد یک کاری می‌کند، صداوسیما یک کار دیگر، آموزش و پرورش یک کار دیگر. هیچ‌کس نمی‌داند مسئول واقعی کیست” (P۱, P۵)
۶	اولویت‌دهی به اهداف آموزشی	اولویت مطلق کنکور؛ حاشیه‌رانی امور پرورشی	“فشار کنکور آنقدر زیاد است که نه معلم فرصت کار پرورشی دارد و نه دانش‌آموز حوصله” (S۲, S۵, F۶)

جدول ۳ نشان می‌دهد که تمرکزگرایی افراطی با مفاهیمی چون تصمیم‌گیری متمرکز و یکسان‌نگاری تربیتی، مهم‌ترین شرط علی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان است. همچنین، فاصله میان سیاست و عمل (شکاف نظریه و اجرا) و سستی نظام نظارت و ارزیابی (ارزیابی کمی و صوری) در رتبه‌های بعدی قرار دارند. این شش عامل به صورت زنجیره‌ای بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و در نهایت به گسست شبکه حکمرانی پرورشی می‌انجامند.

پنج بستر زمینه‌ای اصلی شناسایی شد که در تشدید گسست حکمرانی پرورشی نقش دارند. جدول ۴ این بسترها را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شرایط زمینه‌ای مؤثر بر گسست شبکه حکمرانی پرورشی

ردیف	شرط زمینه‌ای	مفاهیم مرتبط	شواهد متنی
۱	تنوع و چندگانگی فرهنگی-قومی	چندگانگی قومیتی؛ ناکارآمدی برنامه واحد	“البرز پر از قومیت‌های مختلف است: ترک، کرد، لر، تهرانی. هرکسی فرهنگ و آداب خودش را دارد. یک برنامه واحد جواب همه را نمی‌دهد” (P۴)
۲	مهاجرت‌پذیری و حاشیه‌نشینی	فروپاشی خانواده؛ فقر و ناامنی اقتصادی	“در حاشیه کرج، خانواده از هم پاشیده، بچه ول شده. مدرسه به‌تنهایی کاری از پیش نمی‌برد” (S۱, P۳)
۳	شکاف نسلی و تعارض ارزشی	تقابل سنت و مدرنیته؛ تغییر مرجعیت‌ها	“والدین با نوجوان در یک سیاره زندگی نمی‌کنند. هرکدام زبان خودش را دارد. شکاف نسلی عمیق شده است” (F۵, S۶, P۲)
۴	سستی سرمایه اجتماعی و اعتماد	بی‌اعتمادی به نهادهای تربیتی؛ کاهش مشارکت	“خانواده‌ها دیگر به حرف مدرسه اعتماد ندارند. می‌گویند هرچه می‌گویند فقط به درد امتحان می‌خورد” (F۲, P۵)
۵	جهانی‌شدن و سیطره فرهنگ دیجیتال	دسترسی آزاد به محتوا؛ تعارض هویت محلی-جهانی	“نوجوان امروز با یک کلیک وارد جهان می‌شود. مرزها برای او معنایی ندارند” (P۷)

جدول ۴ نشان می‌دهد که تنوع و چندگانگی فرهنگی-قومی در استان البرز، مهم‌ترین بستر زمینه‌ای است که ضرورت بومی‌سازی برنامه‌ها را دوچندان می‌کند. همچنین، مهاجرت‌پذیری و حاشیه‌نشینی با مفاهیمی چون فروپاشی خانواده و فقر اقتصادی، شکاف نسلی با تقابل سنت و مدرنیته، سستی سرمایه اجتماعی با بی‌اعتمادی به نهادهای تربیتی، و جهانی‌شدن با تعارض هویت محلی-جهانی، بسترهای تشدیدکننده گسست حکمرانی پرورشی هستند.

کنشگران در پاسخ به گسست حکمرانی پرورشی، راهبردهای متنوعی اتخاذ کرده‌اند که در دو سطح خرد و کلان قابل دسته‌بندی هستند. جدول ۵ این راهبردها را نشان می‌دهد.

جدول ۵. راهبردهای کنشگران در مواجهه با گسست حکمرانی پرورشی

سطح	راهبرد	مفاهیم مرتبط	شواهد متنی	پیامد
خرد	کنشگری جبرانی معلمان	ابتکارات فردی؛ خلأ حمایت نهادی	“چند معلم جوان در مدرسه ما خودشان با ابتکار، گروه همیاران هویت را راه‌انداختند. نتیجه خوب بود، اما کسی از آنها حمایت نکرد” (S۸)	موفقیت‌های محدود و ناپایدار
خرد	انزوای انتخابی و محدودسازی	کنترل دسترسی؛ محدود کردن مواجهه	“ما اینترنت منزل را محدود کردیم و اجازه نمی‌دهیم هر فیلمی ببیند” (F۱)	کاهش موقت تهدید، افزایش جاذبه فضای ممنوع
خرد	واگذاری و سرزنش متقابل	فرار از انگشت‌نمایی	“خانواده می‌گوید مدرسه تربیت کند، مدرسه می‌گوید وظیفه خانواده است. نتیجه: هیچ‌کس کاری نمی‌کند” (F۲, S۱)	تشدید شکاف، تداوم وضعیت نامطلوب
کلان	برنامه‌های مقطعی و پروژه‌محور	طرح‌های زودگذر؛ نبود تداوم	“طرح نماد آمد، دو سال رفت. طرح بعدی می‌آید، دوباره از صفر” (P۶, S۲)	هدررفت منابع، بی‌ثباتی
کلان	رویکرد انسدادی و سلبی	فیلترینگ؛ برخورد های قهری	“به جای اینکه به بچه یاد بدهیم در فضای مجازی چطور انتخاب کند، می‌گوییم فیلتر کنید، ببندید” (P۷)	افزایش جاذبه فضای ممنوع، ناکارآمدی در بلندمدت

جدول ۵ نشان می‌دهد که راهبردهای موجود در سطح خرد و کلان، عمدتاً واکنشی، جبرانی یا انسدادی هستند و نه تنها مشکل را حل نکرده‌اند، بلکه در مواردی به تشدید بی‌اعتمادی و فرسودگی بازیگران منجر شده‌اند. کنشگری جبرانی معلمان با وجود ارزشمندی، به دلیل اتکای بیش از حد به توان فردی و فقدان پشتوانه نظام‌مند، پایدار نیست. رویکردهای انسدادی و سلبی نیز نه تنها کارآمد نبوده، بلکه به تعمیق شکاف اعتماد انجامیده است.

پیامدهای گسست شبکه حکمرانی پرورشی در سه سطح فردی، نهادی و کلان قابل شناسایی است. جدول ۶ این پیامدها را به همراه ارتباط با نظریه‌های هویت نشان می‌دهد.

جدول ۶. پیامدهای گسست شبکه حکمرانی پرورشی

سطح	پیامد	مفاهیم مرتبط	شواهد متنی	ارتباط با نظریه
فردی	حیرت و تعلیق هویتی	ناتوانی در انتخاب؛ بلاتکلیفی ارزشی	«نوجوان امروز نمی‌داند کیست، چه می‌خواهد، به کجا می‌رود. بین ارزش‌های مختلف سرگردان است» (F۳, S۷, P۴)	موراتوریوم (مارسیا، ۱۹۸۰)
فردی	هویت پراکنده و شکننده	تغییر لحظه‌ای هویت؛ التقاط بی‌ضابطه	«یک روز می‌گویند مسلمانم، روز دیگر هیچ. یک روز می‌گویند ایرانی هستم، فردا می‌گویند از این کشور بیزارم» (F۵, S۳)	هویت پراکنده (مارسیا، ۱۹۸۰)
فردی	سستی هویت دینی و ملی	تضعیف باورهای دینی؛ گسست از هویت ملی	«بچه ما دیگر به مسجد و مراسم مذهبی اعتقادی ندارد. می‌گویند اینها مال پدر بزرگ‌هاست» (F۱, S۶, P۲)	اریکسون (۱۹۶۸)
فردی	آسیب‌های روانی و رفتاری	اضطراب؛ افسردگی؛ گرایش به رفتارهای پرخطر	«اضطراب و افسردگی در بین نوجوانان البرز بسیار زیاد شده. بعضی‌ها به سمت مواد مخدر می‌روند» (S۱, P۱)	سازمان جهانی بهداشت (۲۰۲۳)
نهادی	فرسودگی و ناامیدی معلمان	کاهش انگیزه؛ احساس ناکارآمدی	«وقتی می‌بینی زحمت هیچ نتیجه‌ای ندارد، انگیزه‌ات را از دست می‌دهی» (S۳)	-
نهادی	کاهش اعتماد خانواده	روی آوردن به آموزش‌های موازی	«فرزندشان را می‌فرستند مدرسه فقط برای دیپلم» (F۲, P۵)	پاتنام (۲۰۰۰)
کلان	تضعیف سرمایه اجتماعی	کاهش اعتماد عمومی؛ افزایش فردگرایی	«نسلی در حال رشد است که به هیچ ارزش مشترکی اعتقاد ندارد» (P۳, P۷)	پاتنام (۲۰۰۰)
کلان	کاهش کیفیت سرمایه انسانی	نسل بی‌انگیزه؛ فقدان تعهد به آینده	«نسلی خواهیم داشت که نه انگیزه دارد، نه مسئولیت» (P۱, P۴)	بکر (۱۹۶۴)
کلان	عدم تحقق توسعه پایدار	ناتوانی در تربیت نسلی متعهد	«توسعه پایدار بدون نسلی متعهد، غیرممکن است» (P۴)	هدف ۴.۷ سند ۲۰۳۰

جدول ۶ نشان می‌دهد که پیامدهای گسست حکمرانی پرورشی در سطح فردی به حیرت هویتی، هویت پراکنده و آسیب‌های روانی منجر می‌شود که با نظریه‌های هویت (اریکسون و مارسیا) قابل واکاوی است. در سطح نهادی، فرسودگی معلمان و کاهش اعتماد خانواده‌ها از پیامدهای مهم است و در سطح کلان، تضعیف سرمایه اجتماعی، کاهش کیفیت سرمایه انسانی و عدم تحقق توسعه پایدار، مهم‌ترین پیامدها محسوب می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که «گسست شبکه حکمرانی پرورشی» پدیده محوری در تبیین نقش حکمرانی پرورشی در شکل‌گیری هویت نوجوانان است. به بیان دقیق‌تر، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که خانواده، مدرسه، نهادهای فرهنگی، رسانه‌های رسمی و فضای مجازی، به جای آنکه در قالب شبکه‌ای منسجم و مکمل در فرایند هویت‌یابی نوجوان عمل کنند، در بسیاری از موارد پیام‌ها، ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های متفاوت و حتی متعارضی را منتقل می‌کنند. این وضعیت موجب می‌شود نوجوان در معرض منابع متعدد هویت‌ساز قرار گیرد، بدون آنکه سازوکاری منسجم برای پیوند دادن، ارزیابی و یکپارچه‌سازی این پیام‌ها وجود داشته باشد. نتیجه چنین گسستی، دشوار شدن دستیابی نوجوان به چارچوبی نسبتاً پایدار از خود، ارزش‌ها، تعلقات و مسئولیت‌های اجتماعی است. این یافته با مطالعاتی همسو است که هویت نوجوانان و جوانان را محصول تعامل چندلایه میان نهادهای اجتماعی و فرهنگی می‌دانند و بر تأثیر محیط اجتماعی و تربیتی بر هویت دینی، ملی و فرهنگی آنان تأکید دارند (Chitsaz Qomi, 2004; Mahmoudi & Askari, 2018; Mousizadeh & et al., 2020).

این منظر، بحران یا پراکندگی هویتی را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های روان‌شناختی نوجوان نسبت داد، بلکه باید آن را در کیفیت ارتباط و هماهنگی میان نهادهایی جست‌وجو کرد که منابع معنا و الگوهای هویت را در اختیار نوجوان قرار می‌دهند.

یافته مربوط به نقش بنیادین نهادهای آموزشی در شکل‌گیری هویت نیز با نتایج مطالعات پیشین همخوان است. در پژوهش حاضر، مدرسه نه تنها به‌عنوان فضای انتقال دانش، بلکه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عرصه‌های تجربه اجتماعی نوجوانان شناسایی شد؛ با این حال، غلبه اهداف آموزشی و آزمون‌محور بر مأموریت‌های پرورشی موجب شده است ظرفیت هویت‌ساز مدرسه تا حدی تضعیف شود. در این شرایط، دانش‌آموز ممکن است در مدرسه به موفقیت تحصیلی سوق داده شود، اما فرصت کافی برای تجربه مشارکت، گفت‌وگو درباره ارزش‌ها، شکل‌دهی به احساس تعلق و مواجهه فعال با پرسش‌های هویتی نداشته باشد. این یافته با تأکید بر نقش مؤسسات آموزشی در شکل‌دهی به خودآگاهی و تصویر دانش‌آموزان از توانایی‌ها، موقعیت اجتماعی و آینده خود سازگار است (Lee et al., 2024). همچنین، نتایج پژوهش درباره ضرورت توجه هدفمند به هویت تحصیلی و چشم‌انداز آینده با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند برنامه‌های آموزشی سازمان‌یافته می‌توانند در ایجاد هویت تحصیلی موفق و تقویت نگرش آینده‌محور نقش داشته باشند (Mohadesi et al., 2025). بنابراین، مدرسه زمانی می‌تواند نقشی سازنده در هویت‌یابی ایفا کند که مأموریت خود را از انتقال صرف دانش فراتر ببرد و به محیطی برای تجربه تعلق، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی تبدیل شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، شناسایی مجموعه‌ای از شرایط علی شامل تمرکزگرایی افراطی، فاصله میان سیاست و عمل، ضعف نظام نظارت و ارزیابی، نگرش مقطعی و پروژه‌محور، ابهام در مأموریت‌های نهادی و اولویت مطلق اهداف آموزشی بود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که گسست حکمرانی پرورشی بیش از آنکه حاصل ضعف یک نهاد خاص باشد، ریشه در نحوه تنظیم روابط میان سطوح سیاست‌گذاری و اجرا دارد. تمرکز بیش از حد در تصمیم‌گیری سبب می‌شود برنامه‌های تربیتی بدون توجه کافی به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و محلی تدوین شوند و در نتیجه، میان سیاست رسمی و واقعیت تجربه‌شده نوجوانان شکاف ایجاد شود. این نتیجه با مطالعات حوزه حکمرانی پایدار همسو است که بر ضرورت انطباق الگوهای حکمرانی با شرایط محلی و اجتناب از انتقال مکانیکی سیاست‌های عمومی به زمینه‌های متفاوت تأکید کرده‌اند (Marginson, 2024). همچنین، یافته پژوهش حاضر درباره فاصله میان سیاست و عمل با مطالعاتی همخوان است که نشان داده‌اند موفقیت سیاست‌های آموزشی و پایداری به نحوه ادراک و اجرای آنها توسط کنشگران درون نهادهای آموزشی وابسته است و وجود سیاست رسمی به‌تنهایی تضمین‌کننده تحقق اهداف نیست (Castro-Gomez et al., 2026).

در همین راستا، ابهام مأموریت‌ها و موازی‌کاری نهادی را می‌توان یکی از عوامل اساسی کاهش کارآمدی شبکه حکمرانی دانست. هنگامی که مسئولیت تربیتی میان خانواده، مدرسه، رسانه و سایر نهادهای فرهنگی به‌صورت روشن تعریف نشده باشد، امکان انتقال مسئولیت و سرزنش متقابل افزایش می‌یابد و هیچ نهاد مشخصی خود را پاسخگوی پیامد نهایی نمی‌داند. چنین وضعیتی به کاهش هماهنگی، هدررفت منابع و تضعیف اعتماد میان کنشگران منجر می‌شود. این یافته با پژوهش‌هایی قابل تبیین است که حکمرانی آموزشی را فراتر از مدیریت اداری دانسته و بر نقش آن در تقویت هویت ملی و همسویی اهداف نهادی تأکید کرده‌اند (Hasani-Far & Abbaszadeh Marzbali, 2010). همچنین، مطالعات مربوط به مدیریت تله‌های اجتماعی در سازمان‌های دولتی ایران نشان داده‌اند که ضعف همکاری، ترجیح منافع بخشی و کاستی‌های هماهنگی می‌تواند رفتار جمعی را از دستیابی به اهداف مشترک دور سازد (Toupaesfandiari et al., 2024). بر این اساس، گسست شبکه حکمرانی پرورشی را می‌توان نوعی مسئله کنش جمعی دانست که در آن نبود سازوکار روشن برای همکاری، مسئولیت‌پذیری و تقسیم کار، ظرفیت مجموعه نهادهای تربیتی را کاهش می‌دهد.

یافته‌های مربوط به شرایط زمینه‌ای نیز نشان داد که تنوع فرهنگی و قومی، مهاجرت‌پذیری و حاشیه‌نشینی، شکاف نسلی و تعارض ارزشی، ضعف سرمایه اجتماعی و اعتماد نهادی و گسترش فرهنگ دیجیتال، بسترهایی هستند که پیامدهای گسست حکمرانی پرورشی را تشدید می‌کنند. این یافته به‌ویژه در استان البرز اهمیت دارد؛ زیرا تنوع جمعیتی و فرهنگی موجب می‌شود برنامه‌های یکسان و متمرکز نتوانند به‌طور

کامل پاسخگوی نیازهای متفاوت نوجوانان باشند. نتایج پیشین درباره هویت ملی نوجوانان و جوانان ایرانی نیز نشان داده است که هویت تحت تأثیر مجموعه‌ای از متغیرهای اجتماعی، فرهنگی و محیطی قرار دارد و نمی‌توان آن را مستقل از شرایط زیست اجتماعی تحلیل کرد (Mahmoudi & Askari, 2018). مطالعات درباره هویت ایرانی - اسلامی نیز بر نقش زمینه‌های خانوادگی، آموزشی و فرهنگی در چگونگی درونی‌سازی عناصر هویتی تأکید کرده‌اند (Mousizadeh & et al., 2020). بنابراین، حکمرانی پرورشی کارآمد باید از الگوی یکسان‌ساز فاصله گرفته و امکان انعطاف و بومی‌سازی برنامه‌ها متناسب با زمینه اجتماعی نوجوانان را فراهم سازد.

در میان شرایط زمینه‌ای، نقش فضای مجازی و رسانه‌های اجتماعی جایگاه ویژه‌ای داشت. یافته‌ها نشان داد که نوجوانان از طریق محیط دیجیتال با منابع هویتی متنوع، فراملی و گاه متعارض مواجه‌اند و ساختارهای تربیتی رسمی در بسیاری از موارد از سرعت و گستره این تحولات عقب مانده‌اند. این نتیجه با یافته‌هایی همسو است که تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر شکل‌گیری هویت فرهنگی جوانان را مورد تأکید قرار داده‌اند (Motahari et al., 2024). بر اساس این دیدگاه، فضای مجازی نه صرفاً یک کانال انتقال اطلاعات، بلکه محیطی برای بازتعریف تعلق، سبک زندگی و خودتصویری است. از سوی دیگر، ادبیات جدید تحول دیجیتال نشان می‌دهد که پاسخ سازمان‌های آموزشی به محیط دیجیتال نیازمند آمادگی نهادی، شایستگی‌های دیجیتال و مسیرهای حکمرانی روشن است (Nwaigwe et al., 2026). همچنین، تحقق تحول دیجیتال پایدار در نهادهای آموزشی نیازمند برنامه‌ریزی خدمات، معماری سازمانی و رویکرد حکمرانی چابک است (Batmetan, 2026). از این رو، ناکارآمدی رویکردهای صرفاً انسدادی در پژوهش حاضر قابل درک است؛ زیرا محدودسازی دسترسی بدون ایجاد سواد رسانه‌ای، قدرت انتخاب و ظرفیت نقد پیام‌ها، نمی‌تواند نوجوان را برای زیستن در محیط دیجیتال آماده کند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، ناکارآمدی نسبی راهبردهای موجود در مواجهه با گسست حکمرانی پرورشی بود. در سطح خرد، کنشگری جبرانی برخی معلمان و محدودسازی دسترسی نوجوانان به فضای مجازی مشاهده شد و در سطح کلان نیز برنامه‌های مقطعی، پروژه‌محور و رویکردهای سلبی مورد استفاده قرار گرفته بود. اگرچه برخی ابتکارات فردی معلمان می‌توانست پیامدهای مثبتی ایجاد کند، فقدان حمایت نهادی موجب می‌شد این موفقیت‌ها پایدار نباشد. این یافته نشان می‌دهد که مسائل ساختاری را نمی‌توان صرفاً با اتکا به انگیزه یا توانایی افراد حل کرد. پژوهش‌های حوزه حکمرانی برای پایداری نیز نشان داده‌اند که اقدامات پراکنده زمانی به نتایج پایدار منجر می‌شوند که در ساختار اصلی حکمرانی و تصمیم‌گیری سازمان ادغام شوند (Sacchi et al., 2023). به همین ترتیب، مطالعات مربوط به حکمرانی نهادهای آموزشی در شرایط فشارهای جهانی، بر ضرورت ایجاد ظرفیت سازمانی برای انطباق و پاسخ هماهنگ به تغییرات تأکید کرده‌اند (Stonehill et al., 2024). بنابراین، حمایت ساختاری از ابتکارات تربیتی و تبدیل تجربه‌های موفق فردی به رویه‌های نهادی می‌تواند یکی از الزامات اصلاح حکمرانی پرورشی باشد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که گسست حکمرانی پرورشی در سطح فردی با حیرت و تعلیق هویتی، پراکندگی هویت، ضعف هویت دینی و ملی و بروز آسیب‌های روانی و رفتاری همراه است. این یافته را می‌توان بر اساس مطالعات مربوط به هویت دینی و ملی در میان نوجوانان و جوانان تبیین کرد. هویت دینی زمانی پایداری بیشتری خواهد داشت که فرد بتواند میان باورها، تجربه زیسته و محیط اجتماعی خود ارتباط معناداری برقرار کند (Chitsaz Qomi, 2004). به همین ترتیب، هویت ملی نیز محصول تعامل مداوم نوجوان با تجربه‌های اجتماعی و نهادی است و نمی‌توان انتظار داشت در محیطی سرشار از پیام‌های ناسازگار به شکلی خودکار تثبیت شود (Mahmoudi & Askari, 2018). در چنین شرایطی، فقدان فضای گفت‌وگو و انتخاب آگاهانه ممکن است نوجوان را در وضعیتی قرار دهد که نه قادر به تعهد پایدار به چارچوب‌های هویتی پیشین باشد و نه بتواند بدیل منسجمی برای آنها ایجاد کند.

یافته مربوط به کاهش تعلق و فاصله گرفتن نوجوان از نهادهای رسمی نیز با مفهوم بیگانگی آموزشی قابل توضیح است. هنگامی که نوجوان مدرسه را محیطی بی‌ارتباط با مسائل واقعی، نیازهای هویتی و تجربه روزمره خود تلقی کند، احتمال ایجاد فاصله روانی و اجتماعی از نظام آموزشی افزایش می‌یابد. پژوهش درباره بیگانگی تحصیلی و آموزشی جوانان نشان داده است که ضعف پیوند معنادار با نظام آموزش می‌تواند به

احساس فاصله، بی‌معنایی و کاهش تعلق منجر شود (Zokaei & Esmaili, 2012). از سوی دیگر، مطرح شدن آموزش در قالبی صرفاً مصرفی و مبتنی بر کسب دانش یا مدرک می‌تواند کارکرد هویت‌ساز نهاد آموزشی را تضعیف کند؛ مسئله‌ای که در بحث «شکل‌گیری هویت یا خرید دانش» نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Quddus, 2012). از این رو، نتایج حاضر نشان می‌دهد بازتعریف مدرسه به‌عنوان محیط تجربه اجتماعی و هویتی، در کنار کارکرد آموزشی آن، برای کاهش فاصله نوجوانان از نهادهای رسمی ضرورت دارد.

در سطح نهادی، فرسودگی و ناامیدی معلمان و کاهش اعتماد خانواده‌ها از دیگر پیامدهای اصلی شناسایی شده بود. وقتی معلمان در ساختاری فعالیت می‌کنند که برنامه‌های آن متغیر، مقطعی یا فاقد حمایت کافی است، کنشگری پرورشی آنان به فعالیتی فردمحور و فرساینده تبدیل می‌شود. از سوی دیگر، خانواده‌ها نیز در صورت مشاهده شکاف میان اهداف اعلام‌شده و پیامدهای واقعی، اعتماد کمتری به نظام آموزشی خواهند داشت. این چرخه می‌تواند خود موجب تشدید گسست حکمرانی نهادی برای پایداری بر اهمیت مشارکت واقعی کنشگران و ادغام دیدگاه‌های آنان در سیاست‌گذاری و اجرای سیاست‌ها تأکید دارند (Castro-Gomez et al., 2026; Sacchi et al., 2023). بنابراین، مشارکت خانواده، معلم و نوجوان نباید صرفاً نمادین باشد، بلکه باید به بخشی از فرایند واقعی تصمیم‌گیری، اجرا و ارزیابی تبدیل شود.

در سطح کلان، یافته‌ها نشان داد که تداوم گسست حکمرانی پرورشی می‌تواند به تضعیف سرمایه اجتماعی، کاهش کیفیت سرمایه انسانی و در نهایت ایجاد مانع در مسیر توسعه پایدار منجر شود. این بخش از یافته‌ها اهمیت مسئله هویت نوجوانان را از سطح فردی فراتر می‌برد و آن را به آینده اجتماعی و توسعه‌ای جامعه پیوند می‌دهد. توسعه پایدار به نسلی نیاز دارد که افزون بر برخورداری از دانش و مهارت، احساس تعلق، مسئولیت اجتماعی، توانایی مشارکت و ظرفیت مواجهه سازنده با تغییر را داشته باشد. ادبیات حکمرانی پایدار نیز بر این نکته تأکید دارد که پایداری باید در ساختارهای تصمیم‌گیری، مأموریت نهادی و روابط میان ذی‌نفعان ادغام شود، نه اینکه صرفاً در قالب فعالیت‌هایی مستقل و کوتاه‌مدت دنبال شود (Marginson, 2024; Stonehill et al., 2024). در نتیجه، سرمایه‌گذاری بر حکمرانی پرورشی را می‌توان نوعی سرمایه‌گذاری بلندمدت بر سرمایه انسانی و اجتماعی جامعه دانست.

در مجموع، مدل حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که هویت‌یابی نوجوانان پدیده‌ای «حکمرانی‌شده» است؛ یعنی کیفیت هویت نه فقط به محتوای پیام‌های تربیتی، بلکه به چگونگی سازمان‌دهی روابط میان نهادها، توزیع مسئولیت، میزان مشارکت کنشگران و توان نظام تربیتی برای انطباق با تغییرات اجتماعی و دیجیتال وابسته است. از این منظر، تمرکززدایی، ارزیابی پیامدمحور، مشارکت واقعی خانواده و نوجوان، تقویت نقش مدرسه به‌عنوان فضای تجربه هویتی و حضور هوشمندانه در محیط دیجیتال می‌تواند به بازسازی شبکه حکمرانی پرورشی کمک کند. این برداشت با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت حکمرانی تطبیقی، شبکه‌ای، مشارکتی و متناسب با شرایط محلی برای دستیابی به اهداف پایداری تأکید کرده‌اند (Batmetan, 2026; Marginson, 2024; Nwaigwe et al., 2026). بنابراین، مهم‌ترین دلالت نظری پژوهش آن است که سیاست‌گذاری درباره هویت نوجوانان باید از رویکردهای بخشی و پراکنده فاصله گیرد و هویت‌یابی را نتیجه تعامل نظام‌مند میان ساختارهای آموزشی، خانوادگی، فرهنگی و دیجیتال در نظر گیرد.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود که در تفسیر و تعمیم یافته‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه با رویکرد کیفی و بر اساس تجربه و ادراک ۲۲ نفر از کنشگران خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاری در استان البرز انجام شد؛ بنابراین، یافته‌ها بیش از آنکه برای تعمیم آماری طراحی شده باشند، بازتاب‌دهنده الگوهای معنایی و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان در این زمینه اجتماعی خاص هستند. دوم، با وجود تلاش برای ایجاد تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان، دیدگاه نوجوانان به‌صورت مستقیم و به‌عنوان یک گروه مستقل در نمونه لحاظ نشده و تجربه هویت‌یابی آنان عمدتاً از خلال روایت والدین، معلمان و سیاست‌گذاران تحلیل شده است. سوم، حساسیت موضوعاتی مانند هویت دینی، هویت ملی، روابط خانوادگی و نحوه مواجهه با فضای مجازی ممکن است بر میزان صراحت برخی پاسخ‌ها اثر گذاشته باشد. همچنین، ماهیت پویا و سریع تحولات فرهنگی و دیجیتال سبب می‌شود برخی ابعاد شناسایی‌شده در طول زمان تغییر کنند. در نهایت، تمرکز پژوهش بر یک استان

با ویژگی‌های خاص مهاجرتی و فرهنگی، انتقال مستقیم مدل به سایر مناطق کشور با ساختارهای جمعیتی و اجتماعی متفاوت را محدود می‌کند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل ارائه‌شده در این مطالعه را در استان‌ها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت بررسی کنند تا میزان انتقال‌پذیری و ثبات مقوله‌های شناسایی‌شده مشخص شود. انجام مطالعات کیفی مستقل با مشارکت مستقیم نوجوانان می‌تواند تصویر دقیق‌تری از تجربه آنان از تعارض پیام‌های هویتی، اعتماد به نهادهای تربیتی و نقش فضای مجازی ارائه دهد. همچنین، توسعه ابزارهای کمی بر اساس مقوله‌های استخراج‌شده و آزمون مدل در نمونه‌های بزرگ‌تر می‌تواند امکان بررسی روابط میان انسجام حکمرانی پرورشی، هویت نوجوانان، اعتماد نهادی و شاخص‌های توسعه اجتماعی را فراهم سازد. مطالعات طولی نیز می‌توانند نشان دهند تغییر در کیفیت هماهنگی خانواده، مدرسه و سایر نهادها چگونه در طول زمان بر تحول هویت نوجوانان اثر می‌گذارد. علاوه بر این، انجام پژوهش‌های مداخله‌ای درباره اثربخشی شوراهای محلی تربیتی، برنامه‌های مشارکت نوجوانان، آموزش سواد رسانه‌ای و الگوهای هماهنگی میان خانواده و مدرسه می‌تواند شواهد کاربردی‌تری برای اصلاح سیاست‌ها فراهم آورد.

بر مبنای یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی بخشی از اختیارات طراحی و اجرای برنامه‌های پرورشی را به سطوح استانی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای واگذار کنند تا برنامه‌ها امکان انطباق بیشتری با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی محلی داشته باشند. ایجاد یک سازوکار رسمی و پایدار برای هماهنگی میان خانواده، مدرسه، رسانه‌ها و نهادهای فرهنگی ضروری است و مسئولیت هر نهاد باید به صورت شفاف تعریف شود. مدارس نیز باید از تمرکز انحصاری بر عملکرد تحصیلی فاصله گرفته و فرصت‌های واقعی برای گفت‌وگوی هویتی، مشارکت دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فعالیت‌های گروهی فراهم کنند. نظام ارزیابی برنامه‌های پرورشی بهتر است به جای شمارش فعالیت‌ها و جلسات، بر پیامدهایی مانند احساس تعلق، انسجام هویتی، مشارکت و اعتماد تمرکز کند. در حوزه فضای مجازی، رویکردهای صرفاً محدودکننده باید با آموزش سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و توانمندسازی نوجوانان برای انتخاب آگاهانه تکمیل شوند. همچنین، حمایت سازمان‌یافته از معلمان و ابتکارات موفق آنان و فراهم کردن زمینه مشارکت واقعی خانواده‌ها و نوجوانان در فرایند تصمیم‌گیری می‌تواند انسجام و اثربخشی شبکه حکمرانی پرورشی را افزایش دهد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

Extended Abstract

Introduction

Adolescence represents a critical developmental period during which individuals construct relatively coherent understandings of themselves, their values, social memberships, cultural affiliations, and future roles. Identity formation during this period is not merely an intrapersonal process; rather, it emerges from continuous interaction with families, schools, cultural institutions, media environments, and broader governance structures. In the Iranian context, religious, national, cultural, and social components are particularly significant in shaping young people's identities, and previous research has shown that identity is influenced by the quality of individuals' relationships with social institutions and their exposure to different cultural and normative environments (Chitsaz Qomi, 2004; Mahmoudi & Askari, 2018). Studies examining Iranian-Islamic identity have similarly emphasized that identity formation among young people is a multidimensional process influenced by family relationships, educational experiences, sociocultural conditions, and institutional practices (Mousizadeh & et al., 2020). At the same time, educational alienation may emerge when young people perceive educational institutions as disconnected from their lived experiences, needs, and aspirations, thereby weakening their sense of belonging to formal structures of socialization (Zokaei & Esmaili, 2012).

The contemporary identity environment is increasingly complex because adolescents encounter numerous, and sometimes contradictory, sources of meaning. Social media and digital communication have become influential arenas in which cultural identities are negotiated, reconstructed, and expressed, often challenging the exclusive authority of traditional institutions such as the family and school (Motahari et al., 2024). Educational institutions nevertheless continue to exert considerable influence over students' self-perceptions, aspirations, social roles, and conceptions of their future (Lee et al., 2024). Accordingly, deliberate educational interventions that address academic identity and future orientation may contribute to more coherent identity development (Mohadesi et al., 2025). These findings suggest that schools should not be regarded merely as sites of knowledge transmission; they are also institutional contexts in which identity, belonging, responsibility, and social participation are developed.

Understanding this process requires moving beyond individual institutions toward the broader concept of educational governance. Governance concerns the distribution of authority, responsibilities, coordination mechanisms, participation, accountability, and relationships among institutions involved in education and socialization. Research has demonstrated that governance structures can influence the formation and reinforcement of national identity and other collective orientations (Hasani-Far & Abbaszadeh Marzbali, 2010). Similarly, concerns have been raised that educational systems overly centered on performance, credential acquisition, and market-oriented knowledge consumption may weaken the identity-forming functions of education (Quddus, 2012). Sustainable governance therefore requires coordinated institutional arrangements capable of translating formal policies into meaningful practices adapted to local realities (Castro-Gomez et al., 2026; Marginson, 2024). This is particularly important under conditions of institutional pressure, rapid social transformation, and competing educational demands (Stonehill et al., 2024).

The digital transformation of educational environments has further increased the need for coherent governance. Research indicates that sustainable digital transformation depends not only on technology but also on institutional readiness, digital competencies, strategic planning, and clear governance pathways (Nwaigwe et al., 2026). Agile governance and appropriate service and architecture planning likewise facilitate sustainable

responses to changing educational environments (Batmetan, 2026). More broadly, governance for sustainability requires integrating long-term developmental goals into the central structures and practices of institutions rather than treating sustainability as an isolated program (Sacchi et al., 2023). In organizational environments, weak cooperation, fragmented responsibilities, and collective-action problems may further undermine institutional effectiveness (Toupaesfandiari et al., 2024). Despite these insights, the relationship among educational governance, adolescent identity formation, and sustainable development has received limited integrated attention, particularly within culturally diverse and migration-intensive Iranian contexts. Therefore, the present study aimed to explore the role of educational governance in adolescent identity formation and to explain its conditions, strategies, and consequences in relation to the achievement of sustainable development.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design using grounded theory based on the Strauss and Corbin paradigm. The study was conducted in Alborz Province, Iran, which was selected because of its demographic, social, and cultural diversity, including ethnic heterogeneity, migration, marginalization, and the coexistence of different lifestyles and identity orientations. These characteristics provided an appropriate context for examining the complex interactions among educational institutions, families, social environments, and identity formation.

The study population consisted of actors operating at three interconnected levels: family, school, and policymaking. Participants were selected primarily through purposive sampling based on their knowledge, professional experience, institutional position, and direct involvement with adolescent education and identity-related issues. Snowball sampling was used when access to particular key informants was difficult. Sampling and data analysis proceeded concurrently, and recruitment continued until theoretical saturation was reached, defined as the point at which additional interviews no longer generated substantively new categories or conceptual relationships. A total of 22 participants were interviewed. The sample included 12 women and 10 men and represented a range of educational backgrounds, professional experiences, and geographic locations across cities in Alborz Province.

Data were collected through semi-structured interviews conducted using an interview guide developed in accordance with the research questions and conceptual foundations of the study. The interview format allowed the researchers to explore predetermined areas while also pursuing emerging issues in greater depth. Interviews were conducted in settings selected to ensure participant comfort and confidentiality. Informed consent was obtained, interviews were audio-recorded with permission, and recordings were transcribed immediately after completion.

Data analysis followed the three-stage grounded theory process of open, axial, and selective coding. MAXQDA 2022 was used for data organization and analysis. During open coding, 387 pages of interview transcripts were examined line by line, resulting in 1,892 initial codes. Through constant comparison, refinement, combination, and abstraction, these codes were reduced to 116 concepts and subsequently organized into 28 subcategories. During axial coding, relationships among categories were examined within a paradigmatic framework consisting of causal conditions, contextual conditions, strategies, and consequences. Selective coding was then used to identify the core category and construct the final explanatory model. The rigor of the study was strengthened through member checking, peer review, and maintenance of a comprehensive audit trail containing interview recordings, transcripts, analytic notes, and MAXQDA project files.

Findings

Data analysis identified “disruption of the educational governance network” as the central phenomenon of the study. This category referred to the lack of coherence, coordination, functional integration, and shared

responsibility among the principal institutions involved in adolescent education and identity formation. Participants consistently described a fragmented system in which families, schools, religious institutions, national media, and digital environments communicated different, and sometimes contradictory, messages to adolescents. Rather than functioning as an integrated educational network, these institutions often operated independently, creating ambiguity and inconsistency in identity-related socialization.

Six major causal conditions contributed to the formation and intensification of this governance disruption. These included excessive centralization of decision-making, a persistent gap between policy and implementation, weakness in monitoring and evaluation systems, short-term and project-oriented approaches, ambiguity and overlap in institutional missions, and the prioritization of academic and examination-related goals over educational and developmental objectives. Excessive centralization emerged as a particularly influential condition because uniform educational programs were often perceived as insufficiently responsive to the social and cultural diversity of local communities.

Five contextual conditions further intensified the central phenomenon. These were cultural and ethnic diversity, migration and marginalization, generational gaps and value conflicts, weakened social capital and institutional trust, and globalization accompanied by the dominance of digital culture. Participants emphasized that adolescents in Alborz Province were exposed to multiple cultural orientations and identity references, making standardized educational approaches increasingly ineffective. Digital media further complicated the situation by providing adolescents with immediate access to global cultural content and alternative identity models beyond the control of traditional educational institutions.

The strategies currently used to respond to governance fragmentation were identified at both micro and macro levels. At the micro level, some teachers engaged in compensatory individual initiatives, while some families relied on restricting adolescents' access to digital content. Other actors transferred responsibility to different institutions or engaged in mutual blame. At the macro level, short-lived projects and restrictive approaches to digital environments predominated. These strategies were generally reactive, fragmented, and unsustainable. Although individual teacher initiatives occasionally produced positive outcomes, their effects were limited because they lacked systematic institutional support.

The consequences of disrupted educational governance emerged at three levels. At the individual level, adolescents experienced identity confusion and moratorium, fragmented and unstable identities, weakening of religious and national identification, and psychological and behavioral difficulties. At the institutional level, the disruption contributed to teacher burnout and declining family trust in formal educational institutions. At the macro level, participants associated fragmented governance with weakening social capital, reduced quality of human capital, and difficulty in achieving sustainable development. The final paradigmatic model therefore demonstrated a chain through which fragmented educational governance, intensified by contextual pressures and insufficient strategies, could adversely affect both adolescent identity formation and broader developmental capacities.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that adolescent identity formation should be understood as a governance-related process rather than exclusively as an individual, familial, or psychological phenomenon. The central category of disruption in the educational governance network demonstrates that identity development is strongly influenced by the degree of coherence among the institutions that produce and transmit values, norms, expectations, and cultural meanings. When families, schools, cultural organizations, media institutions, and digital environments operate without coordination, adolescents are required to reconcile competing messages without adequate institutional guidance. Such conditions can contribute to identity uncertainty and make sustained commitment to social, cultural, and collective values more difficult.

The causal conditions identified in the study further demonstrate that problems in adolescent identity formation are partly rooted in structural weaknesses within educational governance. Centralized policymaking may reduce sensitivity to local conditions, while gaps between policy and implementation can prevent formally stated educational objectives from becoming meaningful experiences for adolescents. Similarly, quantitative and formalistic evaluation systems may encourage institutions to focus on visible activities rather than developmental outcomes such as belonging, identity integration, participation, and responsibility. Ambiguity in institutional responsibilities can also encourage parallel activities, transfer of responsibility, and reduced accountability.

The contextual findings show that educational governance must increasingly respond to cultural plurality, migration, generational change, declining institutional trust, and digital transformation. These conditions cannot be managed effectively through uniform or purely restrictive policies. In particular, digital environments should be approached as spaces of identity formation that require active educational engagement rather than simple control. Adolescents need opportunities to develop media literacy, critical thinking, evaluative judgment, and the ability to negotiate multiple sources of cultural meaning.

The study also suggests that the existing responses to governance fragmentation are insufficient because they depend heavily on individual effort or temporary programs. Sustainable improvement requires institutionalizing successful practices and creating durable mechanisms for coordination among stakeholders. Teachers should receive structural support rather than being expected to compensate individually for systemic weaknesses, while families and adolescents should be treated as active participants in educational decision-making rather than passive recipients of policy.

At the broader societal level, the findings connect adolescent identity formation with sustainable development. A society's future human and social capital depends partly on whether younger generations develop coherent identities, social trust, a sense of belonging, responsibility, and willingness to participate in collective life. Fragmented educational governance may therefore have consequences beyond adolescence by weakening the social and human capacities required for long-term development.

In conclusion, the study demonstrates that strengthening adolescent identity requires reconstruction of educational governance as an integrated, participatory, accountable, context-sensitive, and adaptive network. Decentralization, clearer institutional responsibilities, meaningful participation of families and adolescents, outcome-oriented evaluation, support for teachers, and intelligent engagement with digital environments can contribute to greater coherence in identity-related education. By moving from fragmented and reactive governance toward coordinated and network-based governance, educational systems can create conditions in which adolescents are better able to develop stable, integrated, and socially grounded identities while simultaneously strengthening the human and social foundations of sustainable development.

References

- Batmetan, J. R. (2026). Sustainable Digital Transformation in Indonesian Higher Education: The Role of Service Planning and Architecture Strategy Within an Agile IT Governance Approach. *Tadbir: Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 10(1), 29-66. <https://doi.org/10.29240/jsmp.v10i1.16289>
- Castro-Gomez, J., Marulanda-Grisales, N., Zapata-Molina, C., & Sanchez-Torres, J. A. (2026). University Governance and Institutional Management for Sustainability: Teachers' Perspectives on Policy Implementation in Higher Education. *Frontiers in Education*, 11, 1731067. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1731067>
- Chitsaz Qomi, M. J. (2004). Religious Identity among Iranian Youth. In A. A. Alikhani (Ed.), *Identity in Iran: Political, Social, Cultural, and Literary Approaches to Identity and Identity Crisis* (pp. 190-198). Institute for Humanities and Social Sciences, Academic Center for Education, Culture and Research.
- Hasani-Far, A., & Abbaszadeh Marzbali, M. (2010). The Role of Higher Education Governance in Promoting the National Identity of Iranians. *Contemporary Political Studies*, 14(4), 1-31. <https://doi.org/10.30465/cps.2023.46212.3238>

- Lee, A., Wong, Y., & Seng Neo, X. (2024). The Role of Educational Institutions in Shaping Student Self-Perception [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 57-64. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.8>
- Mahmoudi, S., & Askari, S. (2018). National Identity in Adolescents and Youths (A Meta-Analysis of Available Persian Articles). *Quest in Human Sciences Education*, 4(10), 64-81. https://journals.cfu.ac.ir/article_691.html
- Marginson, S. (2024). Sustainable governance in higher education: Global perspectives and local implementations. *Higher Education Policy*, 37(2), 145-167. <https://pphmjopenaccess.com/index.php/aas/article/download/2882/1527>
- Mohadesi, E., Hosseinaei, A., & Ghaffari, K. (2025). Designing an Integrated Educational Package on Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document of Education. *Journal of Foresight and Health Governance*, 2(3), 1-12. <https://psychologicalscience.ir/article-1-3247-fa.html>
- Motahari, M. S., Alami, P., Saeidi-Pour, M., & Pekani, P. (2024). An examination of the impact of social media on the formation of the cultural identity of youth. Proceedings of the Fourteenth National Conference on New Research in Education, Psychology, Jurisprudence and Law, and Social Sciences, https://sspp.iranjournals.ir/article_2477.html
- Mousizadeh, & et al. (2020). Phenomenology of factors influencing the formation of Iranian-Islamic identity among youth from the perspective of specialists. *Biannual Scientific Journal of Educational Sciences from the Islamic Perspective*, 8(15). https://esi.isu.ac.ir/article_75612.html
- Nwaigwe, H. C., Ayanwale, M. A., Ukeje, I. O., Aja, N. I., Ekwunife, R. A., Atukpa, E. I., & Egba, V. N. (2026). Digital Transformation and Public Value Creation in Higher Education: A PRISMA-ScR Review and Evidence-Synthesized Framework of Digital Competencies, Institutional Readiness, and Governance Pathways. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su18105125>
- Quddus, S. (2012). "Identity Formation or Knowledge Shopping"? Quality Reform in Malaysian Higher Education Governance. <https://www.semanticscholar.org/paper/59aee1ebb7e2f8bcc8d48d9fff550365ddbaab53>
- Sacchi, A., Molino, M., Dansero, E., Rossi, A. A., & Ghislieri, C. (2023). How Sustainable Is the Governance for Sustainability in Higher Education? Insights From an Italian Case Study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(8), 1970-1990. <https://doi.org/10.1108/ijsh-08-2022-0254>
- Stonehill, M., Williams, T., & Smith, D. (2024). University governance under pressure: Navigating global challenges for sustainability. *Higher Education Quarterly*, 78(1), 33-52. <https://doi.org/10.1111/hequ.12493>
- Toupaesfandiari, S., Banagar, A., Kiakojouri, D., & Salahi Kojour, A. (2024). Identifying and ranking the key factors of social trap management in Iranian government organizations. *Education, Training and Sustainable Development*, 2(4), 1-21. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.2.4.12>
- Zokaei, M. S., & Esmaili, M. J. (2012). Youth and Academic and Educational Alienation. *Journal of Iranian Cultural Research*, 4(4), 55-90. <https://doi.org/10.7508/ijcr.2011.16.003>