eISSN: 2322-1445
Volume 12, Issue 5, 2026

Sociology of Education

Harms of Virtual Social Networks to Students' Integrated Education and Coping Strategies with Emphasis on the Agentic Human Schema

Amir Moradi[1*]

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email**: amirmoradi8@yahoo.com

Research Paper

Receive: 2026/05/03
Accept: 2026/10/12
Initial Publish: 2026/11/08
Final Publish: 2026/12/22

Keywords:
Agentic human, integrated education, schema, virtual social networks, students.

Article Cite:
Moradi, A. (2026). Harms of Virtual Social Networks to Students' Integrated Education and Coping Strategies with Emphasis on the Agentic Human Schema. *Sociology of Education*. 12(5): 1-22.

Abstract

Purpose: This study aimed to identify the harms of virtual social networks to the integrated education of lower-secondary students and to explain strategies for addressing these harms based on the agentic human schema.

Methodology: This fundamental–applied qualitative study employed conceptual analysis, inferential reasoning, and phenomenology. To address the first research question, the concepts of virtual social networks, education, and the six domains of integrated education were clarified through conceptual analysis, after which the adverse effects of social networks were inferred using the agentic human schema. Documentary sources included relevant books, dissertations, theses, research projects, and Persian- and English-language articles. For the second research question, a phenomenological approach was adopted. Twelve educational specialists in Kermanshah, including seven men and five women, were purposively recruited through snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's method. Credibility was enhanced through member checking and expert review.

Findings: The analysis identified seven major harms of virtual social networks to students' integrated education: deconstruction of established educational and value foundations; promotion of religious disengagement and de-religionization; dissemination of rumors and weakening of national unity and mutual understanding; reduced entrepreneurship education; physical inactivity and musculoskeletal problems; weakening of artistic taste, imagination, and creativity; and expansion of academic dishonesty. Five principal coping strategies emerged from the phenomenological analysis: deepening media insight, systematic planning for leisure time, strengthening media-literacy competencies, reconstructing teacher–student–parent interactions, and fostering rational reflection and thoughtful judgment.

Conclusion: From the agentic human perspective, social networks may disrupt students' integrated development by influencing the cognitive, conative, and volitional foundations of action. Nevertheless, strengthening knowledge, regulating inclinations, and developing deliberate choice can promote safer and more responsible engagement with social networks. The identified strategies can therefore reinforce students' agency and support balanced, multidimensional education.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.845

Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

The rapid expansion of virtual social networks has transformed the social, educational, cultural, and communicative environments in which adolescents develop. Social networking platforms are no longer merely technological tools for exchanging information; rather, they have become sociotechnical environments in which users construct identities, maintain interpersonal relationships, access information, create and circulate content, and encounter heterogeneous systems of values and meanings. The characteristics of cyberspace, including transcendence of conventional temporal and spatial boundaries, rapid circulation of information, interactivity, and user-generated content, have fundamentally altered adolescents' everyday experiences (Clark, 2010; Kaplan & Haenlein, 2010). Social networking sites additionally allow users to establish personal profiles, expand interpersonal networks, and participate in complex patterns of information diffusion that extend beyond traditional face-to-face interactions (Arnaboldi et al., 2017; Boyd & Ellison, 2007). Since adolescents constitute one of the population groups most extensively engaged with these environments, virtual social networks increasingly influence not only how they communicate but also how they understand themselves, other people, social norms, and the wider world (Lenhart & Madden, 2007; Subrahmanyam et al., 2008).

These developments are particularly significant from an educational perspective because contemporary education cannot be reduced to the transmission of academic knowledge. Integrated education requires balanced development across religious and moral, social and political, biological and physical, aesthetic and artistic, scientific and technological, and economic and vocational dimensions (*Theoretical foundations of the fundamental transformation document in education*, 2011). Accordingly, an educational system is expected to cultivate students who are capable of moral judgment, responsible participation, self-regulation, creativity, social interaction, and purposeful decision-making rather than individuals whose development is concentrated in only one domain. This understanding is compatible with approaches to character education emphasizing the shared responsibility of schools, families, and communities in cultivating ethical judgment and responsible conduct (Anderson, 2014; Berkowitz & Bier, 2015). However, the growing penetration of digital environments into adolescents' lives has complicated the realization of integrated education because substantial portions of students' learning, interaction, entertainment, identity construction, and value formation increasingly occur outside the direct supervision of formal educational institutions.

From the philosophy-of-technology perspective, virtual social networks cannot be assumed to be completely neutral instruments. Technologies participate in shaping human perception, relationships, practices, and possibilities for action, although they do not necessarily determine human conduct in an absolute manner (Bunge, 2003; Ihde, 2009; Vermaas et al., 2011). While technologically deterministic perspectives emphasize the capacity of technological systems to impose their own logic on social life (Ellul, 1964), critical and constructivist perspectives argue that technologies and users mutually shape one another (Feenberg, 2002; Latour, 2002). Consequently, social networks may simultaneously create educational opportunities and produce new vulnerabilities. They can facilitate access to knowledge and social participation, while excessive or uncritical engagement may contribute to isolation, dependence, fragmented attention, altered value orientations, and distance from embodied social experience (Dreyfus, 2009; Graham, 2003). Recent educational scholarship has therefore increasingly emphasized agency as a critical capacity enabling learners to navigate technologically saturated environments rather than merely react to them (Code, 2025; Favero et al., 2026).

The agentic human schema provides an appropriate theoretical framework for examining this problem. Within this framework, human action emerges through the interaction of cognitive, conative, and volitional foundations. An individual is considered an agent when action is grounded in an understanding of the act and its consequences, relevant desires and tendencies, and a deliberate decision to act (Bagheri, 2009). From this perspective, students should not be conceptualized as passive recipients of technological influences. Rather, educational interventions should strengthen their capacity to understand digital environments, regulate desires and emotional responses, evaluate alternatives, and make responsible choices (Alirezabeigi, 2013; Bagheri, 2024). This position is increasingly relevant in contemporary technology-enhanced educational contexts, in which preservation and strengthening of human agency have become central concerns (Mirsanjari, 2026; Wang & Han, 2025).

Previous studies have identified numerous risks associated with intensive social-network use. Excessive engagement may be accompanied by psychological distress, problematic use patterns, weakened real-world interaction, and behavioral difficulties among adolescents (Foulad et al., 2022; Hudimova, 2021; Mulero-Henríquez et al., 2023). Studies have also reported educational and social challenges including identity disturbance, norm-breaking, risky behavior, weakening of interpersonal relationships, and disruption of

multidimensional education (Esmaili et al., 2021; Mahmoudi & Aghaei, 2023; Moradi, 2023). Furthermore, intensive media use may affect sleep and physical well-being (Cajochen et al., 2000; Higuchi et al., 2005; LeBlanc et al., 2009), while the accessibility and reproducibility of digital information can facilitate forms of academic dishonesty (Howell et al., 2009; Schmelkin et al., 2008). Social networks may also influence religious orientations, dissemination of rumors, creativity, and entrepreneurial attitudes (Kapfer, 2019; Kashani, 2012; Ratten & Usmanij, 2020; Winner et al., 2013). Despite this body of research, most previous studies have examined isolated psychological, behavioral, or educational outcomes rather than considering the effects of social networks across the interconnected domains of integrated education. Moreover, relatively limited attention has been paid to simultaneously identifying these harms and developing corresponding coping strategies through the lens of human agency. Therefore, the present study aimed to identify the harms of virtual social networks to the integrated education of lower-secondary students and to determine strategies for addressing these harms based on the agentic human schema.

Methods and Materials

This study employed a fundamental–applied qualitative design combining conceptual analysis, inferential reasoning, and phenomenology. The first research question addressed the harms of virtual social networks to students' integrated education. Initially, the concepts of virtual social networks, education, and the six domains of integrated education were clarified through conceptual analysis. Particular attention was paid to the semantic relationships among these concepts and to their implications within the agentic human framework. Subsequently, practical inference was used to derive the potential educational harms of social-network use by examining how these environments may influence the cognitive, conative, and volitional foundations of students' actions. The documentary population consisted of relevant books, dissertations, theses, research projects, and Persian- and English-language scholarly articles. The most relevant, credible, and accessible sources were selected, and information was collected through systematic note-taking and qualitatively analyzed through conceptual and rational interpretation.

The second research question focused on strategies for addressing the identified harms and was examined phenomenologically. The research population consisted of educational specialists in Kermanshah, including university faculty members, educational experts, school administrators, counselors, and teachers. Participants were selected purposively using snowball sampling. Data collection continued until theoretical saturation; saturation was observed by the ninth interview, although interviews continued to 12 participants to ensure adequacy of the data. The final sample consisted of seven men and five women with diverse educational and professional backgrounds. Data were collected through in-depth semi-structured interviews. Interviews were recorded with participants' consent, transcribed verbatim, and analyzed using Colaizzi's method. Significant statements were identified, meaning units were formulated, and textural and structural descriptions were integrated to develop the final thematic representation. Credibility was strengthened through member checking and review of coding and thematic organization by two experienced specialists.

Findings

The qualitative and conceptual analyses identified multiple harms of virtual social networks affecting the integrated education of lower-secondary students. The major harms included deconstruction of established educational and value foundations; promotion of religious disengagement and de-religionization; dissemination of rumors and weakening of national unity and mutual understanding; reduction in entrepreneurship education; physical inactivity and the emergence of physical and musculoskeletal problems; weakening of artistic taste, imagination, and creativity; and expansion of academic dishonesty. These harms were distributed across several interconnected educational domains rather than being confined to a single dimension of student development.

The findings suggested that social networks can blur established distinctions between acceptable and unacceptable behavior, legitimate and illegitimate sources of authority, and private and public spheres. Exposure to diverse and sometimes contradictory systems of values was interpreted as potentially weakening the coherence of students' religious and moral development. The rapid circulation of unverified information was identified as a factor facilitating rumor dissemination and potentially undermining social cohesion. In the economic and vocational domain, the visibility of superficial or unrealistic models of rapid income generation was perceived as potentially weakening sustained entrepreneurial learning. Extended social-network use was also associated conceptually with reduced physical activity and unhealthy patterns of sedentary behavior. In the aesthetic and artistic domain, constant consumption of ready-made content was regarded as potentially reducing opportunities for imagination and original production. In the scientific and technological domain, easy access to digital content and rapid exchange of materials were considered factors that could normalize copying, unauthorized reproduction, answer-sharing, and other forms of academic dishonesty.

Analysis of the phenomenological interviews identified five principal strategies for addressing these harms. The first was deepening and strengthening media insight so that students could understand the purposes, mechanisms, and possible consequences of digital messages. The second was systematic planning for leisure time through meaningful alternatives to uncontrolled or excessive social-network use. The third was enhancement of media-literacy competencies, including the ability to assess source credibility, distinguish reliable information from misleading content, and use digital media responsibly. The fourth strategy was reconstruction of teacher–student–parent interaction through closer, dialogical, and supportive relationships. The fifth was cultivation of rational reflection and thoughtful judgment, enabling students to critically evaluate digital content and regulate their choices rather than respond impulsively. Collectively, these strategies were interpreted as mechanisms for strengthening the cognitive, conative, and volitional foundations of student agency.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the educational implications of virtual social networks are multidimensional and cannot be adequately understood through a narrow focus on screen time, internet addiction, or isolated behavioral outcomes. The identified harms extend across moral, religious, social, political, biological, artistic, scientific, and vocational aspects of education. Consequently, excessive or unreflective social-network engagement can contribute to an imbalanced form of development in which some capacities are stimulated while others are neglected or weakened. From the perspective of integrated education, the principal concern is therefore not simply whether students use social networks, but whether such use supports or disrupts the balanced development of their various human capacities.

The agentic human schema provides an explanatory framework for understanding why the same technological environment may lead to different outcomes for different students. Social networks can influence students' perceptions, desires, emotional orientations, and decision-making processes; however, these influences do not eliminate agency. Students remain capable of interpreting, evaluating, resisting, revising, and deliberately selecting among available possibilities. The educational challenge is consequently to strengthen those internal foundations that permit responsible action. If cognitive understanding is weak, students may be unable to evaluate information accurately. If conative tendencies are dominated by immediate gratification or social approval, knowledge alone may be insufficient to regulate behavior. If volitional capacities are underdeveloped, students may recognize harmful behavior yet remain unable to resist it. Effective educational intervention should therefore address all three foundations simultaneously.

The five strategies identified in the study collectively represent a shift from external control toward internalized self-regulation. Media insight and media literacy strengthen cognitive foundations by enabling students to understand the structure, purposes, and credibility of digital content. Meaningful leisure planning reduces conditions that encourage habitual and excessive use while creating opportunities for physical, social, artistic, and intellectual development. Reconstructing interactions among teachers, students, and parents creates a supportive relational context in which digital experiences can be discussed rather than merely prohibited. Finally, cultivating rational reflection strengthens the capacity to delay impulsive responses, compare alternatives, anticipate consequences, and make deliberate decisions.

These findings also imply that restrictive approaches alone are unlikely to provide a sustainable response to the educational challenges of social networks. Complete avoidance of digital environments is neither realistic nor necessarily desirable, because these environments have become integral to contemporary learning, communication, and social participation. The more appropriate educational objective is to enable students to enter these spaces as informed and responsible agents. Such an approach recognizes both the risks and the potential educational benefits of social technologies.

In conclusion, virtual social networks may interfere with integrated education when they weaken coherence across the cognitive, moral, social, physical, artistic, scientific, and vocational dimensions of student development. Nevertheless, these consequences are not inevitable. Strengthening media insight and literacy, organizing meaningful leisure activities, reconstructing educational relationships, and cultivating reflection and rational judgment can enhance students' agency and their capacity for responsible digital participation. Accordingly, the central task of education in the digital era should not be to isolate students from social networks, but to develop individuals who can understand technological environments, regulate their inclinations, exercise informed choice, and use digital opportunities in ways consistent with balanced and integrated human development.

eISSN: 2322-1445
دوره ۱۲ شماره ۵، ۱۴۰۵ صفحات ۲۲-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان و راهکارهای مواجهه با تأکید بر طرحواره انسان عامل

امیر مرادی[۱*]

۱. استادیار، گروه آموزش علوم‌تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

❖ **ایمیل نویسنده مسئول:** amirmoradi8@yahoo.com

مقاله تحقیقاتی

دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۳
پذیرش ۱۴۰۵/۰۷/۲۰
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۱۷
انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱

واژگان کلیدی:
انسان عامل، پرورش یکپارچه، طرحواره، شبکه‌های اجتماعی مجازی، دانش‌آموزان.

استناد مقاله:
مرادی، امیر. (۱۴۰۵). آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان و راهکارهای مواجهه با تأکید بر طرحواره انسان عامل. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۵): ۱-۲۲.

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و تبیین راهکارهای مواجهه با این آسیب‌ها بر مبنای طرحواره انسان عامل بود.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی–کاربردی و از نظر ماهیت کیفی بود و با تلفیق روش‌های تحلیل مفهومی، استنتاجی و پدیدارشناسی انجام شد. برای پاسخ به پرسش نخست، مفاهیم شبکه‌های اجتماعی مجازی، پرورش و ساحت‌های شش‌گانه پرورش با تحلیل مفهومی بررسی و سپس با اتکا به طرحواره انسان عامل و روش استنتاجی، آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی برای پرورش یکپارچه استخراج شدند. منابع پژوهش شامل کتاب‌ها، رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها، طرح‌های پژوهشی و مقالات فارسی و انگلیسی مرتبط بود. برای پاسخ به پرسش دوم، از پدیدارشناسی استفاده شد و ۱۲ متخصص حوزه علوم تربیتی شهر کرمانشاه، شامل ۷ مرد و ۵ زن، به‌صورت هدفمند و با روش گلوله‌برفی تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش کلایزی تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها نیز از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی دو متخصص باتجربه ارزیابی شد.

یافته‌ها: تحلیل یافته‌ها نشان داد که مهم‌ترین آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی برای پرورش یکپارچه دانش‌آموزان عبارت‌اند از بنیان‌فکنی، گسترش دین‌گریزی و دین‌زدایی، شایعه‌پراکنی و تضعیف وحدت و تفاهم ملی، کاهش آموزش کارآفرینی، کم‌تحرکی و بروز آسیب‌های جسمانی و مفصلی، تضعیف ذوق هنری، قوه تخیل و خلاقیت، و گسترش بی‌صداقتی علمی. همچنین پنج راهکار اصلی برای مواجهه با این آسیب‌ها شناسایی شد: تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای، برنامه‌مداری برای اوقات فراغت، ارتقای شایستگی سواد رسانه‌ای، بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین، و پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی.

نتیجه‌گیری: بر اساس طرحواره انسان عامل، شبکه‌های اجتماعی می‌توانند از طریق اثرگذاری بر مبادی شناختی، گرایشی و ارادی، عاملیت دانش‌آموزان و تحقق پرورش تمام‌ساحتی را مختل کنند. بااین‌حال، تقویت آگاهی، مدیریت گرایش‌ها و پرورش اراده و قدرت انتخاب می‌تواند زمینه استفاده ایمن، مسئولانه و هدفمند از شبکه‌های اجتماعی را فراهم سازد. اجرای راهکارهای شناسایی‌شده، به‌ویژه تقویت سواد و بصیرت رسانه‌ای و بازسازی تعاملات تربیتی، می‌تواند به شکل‌گیری اراده‌ای استوار و عاملیت آگاهانه در نوجوانان کمک کند.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.845

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تحولات شتابان فناوری‌های ارتباطی و گسترش شبکه‌های اجتماعی مجازی، نه‌تنها شیوه‌های ارتباط، دسترسی به اطلاعات و مشارکت اجتماعی را دگرگون ساخته، بلکه ساختار تجربه زیسته، فرایند یادگیری، شکل‌گیری هویت و نحوه مواجهه نوجوانان با جهان را نیز متحول کرده است. فضای مجازی را نمی‌توان صرفاً یک ابزار ارتباطی خنثی تلقی کرد؛ بلکه این فضا محیطی اجتماعی–فناورانه است که در آن مرزهای زمان، مکان، حضور فیزیکی و حتی برخی صورت‌های سنتی هویت و تعامل بازتعریف می‌شوند (Clark, 2010; Kaplan & Haenlein, 2010). شبکه‌های اجتماعی به کاربران امکان می‌دهند هویت و نمایه شخصی خود را شکل دهند، روابط جدید ایجاد کنند، در شبکه‌های گسترده ارتباطی حضور یابند و به تولید، بازنشر و تفسیر محتوا بپردازند (Arnaboldi et al., 2017; Boyd & Ellison, 2007). به‌ویژه برای نوجوانان که در مرحله حساس شکل‌گیری هویت، ارزش‌ها، استقلال و تصمیم‌گیری قرار دارند، این محیط صرفاً بستری برای دریافت اطلاعات نیست، بلکه بخشی از زیست‌جهان آنان را تشکیل می‌دهد. مطالعات اولیه درباره حضور نوجوانان و جوانان در شبکه‌های اجتماعی نیز نشان داده‌اند که این فضاها به تدریج با شبکه روابط آفلاین، هویت شخصی و شیوه مدیریت اطلاعات فردی آنان درهم تنیده شده‌اند (Lenhart & Madden, 2007; Subrahmanyam et al., 2008). به همین دلیل، بررسی پیامدهای تربیتی شبکه‌های اجتماعی دیگر نمی‌تواند به سنجش میزان استفاده محدود شود، بلکه باید به کیفیت اثرگذاری این فضاها بر شناخت، گرایش، اراده، رفتار و الگوی کلی پرورش دانش‌آموزان توجه کند.

در نظام تعلیم و تربیت، غایت آموزش صرفاً انتقال دانش یا رشد یک بعد خاص از شخصیت دانش‌آموز نیست، بلکه تربیت مطلوب مستلزم رشد هماهنگ و متوازن ابعاد مختلف وجود انسانی است. در مبانی نظری سند تحول بنیادین، تربیت به‌صورت فرایندی تمام‌ساحتی در نظر گرفته شده است که ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیبایی‌شناختی و هنری؛ علمی و فناورانه؛ و اقتصادی و حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد (*Theoretical foundations of the fundamental transformation document in education*, 2011). چنین رویکردی با تلقی‌های معاصر از تربیت منش نیز همسو است؛ رویکردهایی که بر مسئولیت مشترک مدرسه، خانواده و جامعه در شکل‌دهی به قضاوت اخلاقی، ارزش‌ها و رفتار مسئولانه تأکید دارند (Anderson, 2014; Berkowitz & Bier, 2015). از این منظر، پرورش یکپارچه زمانی تحقق می‌یابد که رشد یک ساحت به بهای تضعیف سایر ساحت‌ها صورت نگیرد و دانش‌آموز بتواند در موقعیت‌های مختلف، شناخت، گرایش و اراده خود را در مسیری منسجم سازمان دهد. این مسئله در عصر دیجیتال اهمیت بیشتری یافته است، زیرا یادگیرنده امروز در محیطی رشد می‌کند که مرز میان آموزش رسمی، تجربه روزمره، رسانه، الگوریتم و تعامل اجتماعی پیوسته در حال محوشدن است؛ ازاین‌رو، مفهوم عاملیت و توانایی فرد برای انتخاب آگاهانه در محیط‌های فناورانه به یکی از محورهای اساسی مباحث جدید آموزشی تبدیل شده است (Code, 2025; Favero et al., 2026).

فلسفه فناوری نشان می‌دهد که مصنوعات و نظام‌های فناورانه را نمی‌توان صرفاً ابزارهایی منفعل در خدمت اهداف از پیش تعیین‌شده انسان دانست. فناوری‌ها در نحوه ادراک جهان، سازمان‌یابی روابط، شکل‌گیری ارزش‌ها و میدان امکان‌های کنش انسان دخالت می‌کنند (Bunge, 2003; Ihde, 2009; Vermaas et al., 2011). از یک سو، دیدگاه‌های جبرگرایانه فناوری هشدار داده‌اند که توسعه فناوری می‌تواند منطق و الزام‌های خاص خود را بر زندگی انسانی تحمیل کند (Ellul, 1964)؛ از سوی دیگر، رویکردهای انتقادی و سازه‌گرایانه تأکید می‌کنند که فناوری و جامعه در تعاملی متقابل ساخته و بازساخته می‌شوند و کاربر انسانی همچنان می‌تواند در جهت‌دهی و بازتعریف کارکردهای فناوری نقش داشته باشد (Feenberg, 2002; Latour, 2002). همین دوگانگی درباره شبکه‌های اجتماعی نیز صادق است. فضای مجازی می‌تواند فرصت دسترسی به دانش، ارتباط، مشارکت و خودبیانگری را افزایش دهد، اما هم‌زمان امکان شکل‌گیری وابستگی، انفعال، گسست از تجربه واقعی و بازسازی نامطلوب روابط را نیز فراهم می‌آورد (Dreyfus, 2009; Graham, 2003). از دیدگاهی پساساختارگرایانه نیز فروپاشی تقابل‌های تثبیت‌شده، جابه‌جایی مرکز و حاشیه و بازتعریف مرزهای معنایی می‌تواند برای فهم تغییرات فرهنگی و ارزشی ناشی از شبکه‌های اجتماعی اهمیت داشته باشد (Derrida, 1988). بنابراین، ارزیابی تربیتی این فناوری‌ها مستلزم پرهیز از هر دو نگاه ساده‌انگارانه «فناوری کاملاً مفید» و «فناوری ذاتاً مخرب» است.

در این میان، طرحواره «انسان عامل» چارچوبی مناسب برای تحلیل رابطه دانش‌آموز با فضای مجازی فراهم می‌سازد. در این طرحواره، عمل انسانی به رفتار ظاهری تقلیل نمی‌یابد، بلکه بر مجموعه‌ای از مبادی شناختی، گرایشی و ارادی–اختیاری استوار است؛ به بیان دیگر، انسان زمانی عامل تلقی می‌شود

که کنش او بر نوعی تصور و فهم از عمل و پیامدهای آن، میل و گرایش نسبت به آن و تصمیم و انتخاب آگاهانه مبتنی باشد (Bagheri, 2009). در این چارچوب، انسان نه موجودی کاملاً منفعل در برابر شرایط بیرونی است و نه کنشگری مستقل از بافت؛ بلکه عاملیت او در تعامل با موقعیت‌ها، امکانات، محدودیت‌ها و گرایش‌های درونی شکل می‌گیرد. پژوهش‌های تربیتی مبتنی بر این دیدگاه نیز بر اهمیت پرورش استقلال، اخلاق‌مداری، کنترل امیال و قدرت تصمیم‌گیری تأکید کرده‌اند (Azadmanesh et al., 2016; Bagheri, 2024). تحلیل عاملیت در مواجهه با فضای سایبری نشان می‌دهد که هدف تربیتی نباید حذف کامل مواجهه دانش‌آموز با فناوری باشد، بلکه باید او را به سطحی از بصیرت و خودتنظیمی رساند که بتواند مناسبات خود با فضای مجازی را آگاهانه سامان دهد (Alirezabeigi, 2013). حتی در پژوهش‌های جدید درباره محیط‌های آموزشی فناورانه و هوش مصنوعی نیز «عاملیت» به‌عنوان قابلیت انتخاب، داوری و اقدام مسئولانه در برابر ساختارهای فناورانه، جایگاهی محوری یافته است (Mirsanjari, 2026; Wang & Han, 2025).

اهمیت چنین رویکردی زمانی آشکارتر می‌شود که به آسیب‌های روانی و رفتاری استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی توجه شود. ادبیات مربوط به اعتیاد اینترنتی از مدت‌ها پیش نشان داده است که استفاده کنترل‌نشده از اینترنت می‌تواند الگوهای زندگی روزمره، روابط اجتماعی و کارکردهای روانی فرد را مختل کند (Young, 1998). در نوجوانان، استفاده گسترده از شبکه‌های اجتماعی با آشفتگی روان‌شناختی، الگوهای نامناسب فرزندپروری و وابستگی بیشتر به فضای مجازی ارتباط یافته است (Foulad et al., 2022). پژوهش‌های انجام‌شده پس از گسترش استفاده دیجیتال در دوره همه‌گیری نیز نشان داده‌اند که افزایش حضور نوجوانان در رسانه‌های اجتماعی می‌تواند با کاهش ارتباط واقعی، تحریک‌پذیری هیجانی و مشکلات روانی همراه باشد (Hudimova, 2021). همچنین تحلیل نگرش و رفتار دانش‌آموزان نشان داده است که بخشی از آنان در الگوهای پرخطر استفاده از فناوری اطلاعات و شبکه‌های اجتماعی قرار می‌گیرند و این الگوها از حیث جنسیت، وابستگی، مصرف محتوا و رفتارهای پرخطر تفاوت‌هایی دارند (Mulero-Henríquez et al., 2023). در مطالعات داخلی نیز آسیب‌هایی مانند انزوای اجتماعی، بحران هویت، هنجارشکنی، خشونت مجازی، رفتارهای پرخطر و اختلال در فرایند تربیت نوجوانان گزارش شده است (Mahmoudi & Aghaei, 2023; Moradi, 2023).

یکی از ابعاد مهم این مسئله، تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر ساحت زیستی و بدنی است. استفاده طولانی‌مدت از ابزارهای دیجیتال می‌تواند با کم‌تحرکی، نشستن طولانی، مشکلات اسکلتی—عضلانی، خستگی چشمی و اختلال در خواب همراه شود. مطالعات کلاسیک درباره بی‌خوابی و کیفیت زندگی نشان داده‌اند که اختلال خواب با پیامدهای روان‌شناختی و سلامت عمومی ارتباط دارد (Blanc et al., 2007; LeBlanc et al., 2009; Ohayon, 2002). قرارگیری در معرض نور و استفاده از ابزارهای الکترونیکی در ساعات پایانی شب نیز می‌تواند بر هوشیاری، ملاتونین و الگوهای خواب اثر بگذارد (Cajochen et al., 2000; Higuchi et al., 2005). حتی پیش از گسترش شبکه‌های اجتماعی امروزی، ارتباط میان مصرف رسانه در کودکان و اختلال خواب مورد توجه قرار گرفته بود (Owens et al., 1999). از این منظر، استمرار حضور بی‌ضابطه در شبکه‌های اجتماعی می‌تواند ساحت بدنی پرورش یکپارچه را نه به‌طور مستقیم از طریق ماهیت فناوری، بلکه از طریق سبک استفاده، الگوی زمانی و کاهش فعالیت‌های جسمانی تهدید کند.

در ساحت اعتقادی، اخلاقی و اجتماعی نیز چالش‌های قابل توجهی مطرح است. شبکه‌های اجتماعی به دلیل تکثر منابع، ناشناس‌بودن برخی کاربران و سرعت بالای بازنشر اطلاعات، امکان مواجهه نوجوانان با ارزش‌ها و سبک‌های زیست گوناگون و حتی متعارض را افزایش داده‌اند. مطالعات مرتبط با دین‌داری و رسانه نشان داده‌اند که فضای دیجیتال می‌تواند رابطه افراد با باورهای دینی را دگرگون سازد و در برخی شرایط، زمینه فاصله‌گیری از الگوهای سنتی دین‌داری را فراهم آورد (Campbell, 2012; Kashani, 2012). در پژوهش‌های داخلی نیز تضعیف ارزش‌های دینی، تمسخر برخی باورها و ایجاد شبهه در میان کاربران جوان از جمله نگرانی‌های مطرح‌شده درباره فضای مجازی بوده است (Mesbahi Jamshid, 2019; Salehpour, 2018). از سوی دیگر، ساختار شبکه‌ای انتشار اطلاعات، اخبار تأییدنشده را قادر می‌سازد با سرعتی بسیار بیشتر از سازوکارهای سنتی ارتباطی منتشر شوند. شایعه، زمانی که اطلاعات رسمی ناکافی یا اعتماد عمومی پایین باشد، می‌تواند به‌سرعت در شبکه‌های اجتماعی گسترش یابد (Kapfer, 2019; Rezaian Fard & Gholamreza, 2015). چنین فرایندی برای نوجوانی که هنوز در حال شکل‌دهی به قدرت تمییز، قضاوت اجتماعی و سواد رسانه‌ای خود است، می‌تواند پیامدهایی برای انسجام اجتماعی و فهم سیاسی داشته باشد.

تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر ساحت علمی و فناورانه نیز دووجهی است. از یک سو، فناوری فرصت‌های گسترده‌ای برای دسترسی به منابع، همکاری علمی، یادگیری مشارکتی و ارتباط با محیط‌های آموزشی فراهم می‌کند؛ به‌طوری‌که کاربرد شبکه‌های اجتماعی در آموزش دانشگاهی و مدرسه‌ای می‌تواند به مشارکت، تعامل و یادگیری فعال کمک کند (Chawinga, 2017). از سوی دیگر، فراوانی اطلاعات، سهولت نسخه‌برداری و گردش سریع محتوا می‌تواند زمینه بی‌صداقتی علمی را تقویت کند. صداقت علمی بر ارزش‌هایی چون صداقت، اعتماد، احترام، انصاف و مسئولیت استوار است (Center for Academic, 1999)، اما محیط دیجیتال شکل‌های جدیدی از تقلب، سرقت ادبی، تبادل پاسخ و بازتولید بدون ارجاع محتوا را ممکن ساخته است (Howell et al., 2009; Schmelkin et al., 2008). بنابراین، پرورش علمی در عصر شبکه‌های اجتماعی مستلزم آن است که دانش‌آموز علاوه بر مهارت دسترسی به اطلاعات، اصول ارزیابی منبع، مالکیت فکری، مسئولیت علمی و استفاده اخلاقی از محتوا را نیز بیاموزد. از همین منظر، سواد رسانه‌ای به‌عنوان بدیلی تربیتی در برابر رویکردهای صرفاً محدودکننده و سانسورمحور اهمیت پیدا می‌کند (Heins & Cho, 2003).

ساحت زیبایی‌شناختی و هنری نیز از پیامدهای این تحول مصون نیست. آموزش هنر می‌تواند زمینه رشد تخیل، خلاقیت، حساسیت زیبایی‌شناختی و برخی مهارت‌های غیرشناختی را فراهم سازد (Egana, 2016; Ryerson, 2007; Winner et al., 2013). بااین‌حال، مصرف سریع و مداوم محتوای آماده در شبکه‌های اجتماعی، تقلید از الگوهای پرطرفدار و جایگزینی تولید خلاقانه با بازنشر یا نسخه‌برداری ممکن است فرصت تمرکز، تخیل و خلق مستقل را کاهش دهد. این مسئله زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که نوجوان به جای تجربه هنری عمیق، در چرخه‌ای از محرک‌های کوتاه‌مدت و پیوسته قرار گیرد. از سوی دیگر، همین شبکه‌ها می‌توانند فرصت دسترسی به آموزش هنری و ارائه آثار را نیز فراهم کنند؛ بنابراین مسئله اصلی بار دیگر به چگونگی استفاده و میزان عاملیت دانش‌آموز بازمی‌گردد، نه صرف وجود فناوری.

در حوزه اقتصادی و حرفه‌ای نیز شبکه‌های اجتماعی واجد ظرفیت‌ها و تهدیدهای هم‌زمان‌اند. آموزش کارآفرینی در رویکردهای جدید بر تجربه، خلاقیت، ابتکار، حل مسئله و پیوند یادگیری با فعالیت واقعی اقتصادی تأکید دارد (Ratten & Usmanij, 2020; San-Martín et al., 2019). در عین حال، «بومیان دیجیتال» با محیطی رشد کرده‌اند که منطق دسترسی، ارتباط و حتی اشتغال آنان با نسل‌های پیشین متفاوت است (Prensky, 2001). شبکه‌های اجتماعی می‌توانند فرصت معرفی کسب‌وکار، شبکه‌سازی و یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای ایجاد کنند، اما هم‌زمان ممکن است الگوهای درآمدی کاذب، مصرف‌گرایی سریع و تصور کسب موفقیت بدون یادگیری و تلاش مستمر را تقویت نمایند. به همین دلیل، پیوند فضای مجازی با آموزش کارآفرینی باید نه بر مصرف فرصت‌های آماده، بلکه بر پرورش خلاقیت، مسئولیت‌پذیری و توان تولید ارزش مبتنی باشد.

با توجه به ماهیت چندبعدی این آسیب‌ها، مواجهه تربیتی مؤثر با شبکه‌های اجتماعی نمی‌تواند بر منع، کنترل بیرونی یا محدودسازی صرف استوار باشد. خانواده و مدرسه در پیشگیری از وابستگی سایبری، ارتقای آگاهی و ایجاد الگوهای صحیح استفاده نقشی بنیادی دارند (Abedzadeh et al., 2023). از سوی دیگر، نگاه آموزشی به فضای مجازی بر بازسازی روابط معلم، دانش‌آموز و خانواده، تقویت تفکر انتقادی و گسترش سواد رسانه‌ای تأکید می‌کند (Esmaili et al., 2021; Moradi, 2018). در این زمینه، پاسخ اخلاقی به رسانه نیازمند توانایی دیدن یک مسئله از منظرهای مختلف، ارزیابی نقادانه محتوا و مقاومت در برابر واکنش‌های صرفاً هیجانی است (D'Olimpio, 2021). همچنین رویکردهای فلسفی تربیت نشان می‌دهند که بررسی یک پدیده آموزشی پیچیده، مستلزم وضوح‌بخشی مفهومی و استخراج دلالت‌های تربیتی بر مبنای چارچوب نظری مشخص است (Bagheri, 2011; Short, 2019). در مطالعه تجربه زیسته متخصصان نیز رویکردهای کیفی و پدیدارشناختی امکان فهم عمیق‌تر معانی و تجربه‌های شکل‌گرفته پیرامون یک پدیده را فراهم می‌کنند (Creswell, 2021).

مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگرچه ابعاد گوناگونی از رابطه فضای مجازی و نوجوانان، از اعتیاد سایبری و سلامت روان تا هویت، دین‌داری، خواب، آموزش، اخلاق علمی، خلاقیت و مشارکت اجتماعی بررسی شده است، هنوز بخش مهمی از مطالعات به پیامدهای منفرد یا استفاده از شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان متغیری مستقل محدود مانده‌اند. در مقابل، پرورش یکپارچه نیازمند نگاهی است که آثار شبکه‌های اجتماعی را هم‌زمان در چند ساحت تربیتی بررسی و میان این آثار با مبادی شناختی، گرایشی و ارادی دانش‌آموز ارتباط برقرار کند. افزون بر این، شبکه‌های اجتماعی نباید صرفاً نیرویی بیرونی فرض شوند که نوجوان را منفعلانه تحت تأثیر قرار می‌دهد، زیرا رویکرد انسان عامل بر امکان انتخاب، ارزیابی، بازاندیشی و اصلاح کنش تأکید دارد (Bagheri,

2022). همین نگاه می‌تواند مبنای گذار از رویکرد آسیب‌شناختی صرف به رویکردی تربیتی و مداخله‌محور باشد که در آن، تقویت بصیرت رسانه‌ای، مدیریت اوقات فراغت، سواد رسانه‌ای، بازسازی تعاملات تربیتی و پرورش اندیشه‌ورزی به‌عنوان مسیرهای تقویت عاملیت مطرح شوند. ازاین‌رو، هدف پژوهش حاضر بررسی آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و شناسایی راهکارهای مواجهه با این آسیب‌ها با تأکید بر طرحواره انسان عامل بود.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف بنیادی–کاربردی و از نظر ماهیت در حوزه پژوهش‌های کیفی قرار دارد که با روش‌های تحلیل مفهومی (از نوع تفسیر مفهومی) و استنتاجی (سؤال اول) و پدیدارشناسی (سؤال دوم) انجام شده است. تحلیل مفهومی ناظر بر فراهم آوردن تبیین روشن و صحیح از معنای مفاهیم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با دیگر مفاهیم می‌باشد و کوششی در جهت فهم مفاهیم است (Short, 2019). روش استنتاجی ناظر بر این است که هر مکتب فلسفی می‌تواند متضمن یک نظریه تربیتی باشد، لذا استلزام‌ها و تجویزهایی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی، از جهت اهداف و روش‌های کار فراهم می‌آورد (Bagheri, 2011).

بنابراین، در پاسخ به سؤال اول پژوهش، ابتدا مفاهیم شبکه‌های اجتماعی مجازی، پرورش، ساحت‌های شش‌گانه پرورش با استفاده از روش تحلیل مفهومی تحلیل، تفسیر و وضوح‌بخشی شدند. جهت تفسیر مفهوم شبکه‌های اجتماعی از روش تحلیلی بر حسب شبکه معنایی استفاده شد، چرا که برخی از واژه‌ها به سبب معانی مرتبط و نزدیکی که با یکدیگر دارند، به‌صورت شبکه‌ای به هم پیوسته ظهور می‌کنند. سپس بر بنیاد طرحواره انسان عامل و با بهره‌گیری از روش استنتاجی به‌صورت قیاس عملی و استفاده از طرح پیش‌رونده فرانکنا به استنتاج آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی بر پرورش یکپارچه پرداخته شد.

جامعه منابع پژوهش، شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع و مفاهیم پژوهش از قبیل کتب، رساله‌ها و پایان‌نامه‌ها، طرح‌های پژوهشی، مقالات فارسی و انگلیسی به شکل مکتوب و الکترونیکی بود. نمونه منابع پژوهش نیز شامل مرتبط‌ترین، معتبرترین و در دسترس‌ترین اسناد، مدارک و منابع بود. ابزار و روش جمع‌آوری داده‌ها شامل فیش‌برداری از منابع مذکور بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده نیز کیفی و مبتنی بر تحلیل مفهومی و عقلانی بود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش نیز از روش پدیدارشناسی استفاده شد. چرا پدیدارشناسی روشی مناسب برای توصیف ذات یا جوهره یک تجربه زیسته (فعالیت در شبکه‌های اجتماعی) است و معنای پدیده‌ها را روشن و به فرد نشان می‌دهد که چه چیز در زندگی او حقیقی و واقعی است (Bagheri, 2011).

جامعه پژوهش شامل کلیه متخصصان حوزه علوم تربیتی (اعضای هیأت علمی، کارشناسان، مدیران، مشاوران و معلمان) شهر کرمانشاه بود. جهت تعیین حجم نمونه از اشباع نظری داده‌ها استفاده شد و برای تعیین کفایت و اشباع داده‌ها، بعد از انجام مصاحبه‌ها، بلافاصله پیاده‌سازی، مکتوب و کدگذاری صورت گرفت تا بازخوردهای لازم فراهم آید (Creswell, 2021). در مصاحبه نهم، پژوهشگران قانع شدند که در پاسخ‌های گردآوری‌شده مصاحبه‌ها داده جدیدی وجود ندارد، اما برای اطمینان، فرایند مصاحبه تا دوازدهمین نفر (۷ مرد و ۵ زن) ادامه پیدا کرد. نمونه‌های پژوهش با استفاده از روش گلوله‌برفی یا زنجیره‌ای و به شکلی هدف‌مند انتخاب شدند. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان این موارد بود که اولاً؛ در خصوص موضوع پژوهش دارای تجربه و آگاهی باشند. ثانیاً؛ تمایل به شرکت در مصاحبه داشته باشند. جدول شماره ۱، مشخصات کلی مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در پژوهش

شرکت‌کننده	جنسیت	مسئولیت	مدرک و رشته تحصیلی	سنوات خدمت	مدت زمان مصاحبه
1	مرد	عضو هیأت علمی	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	24سال	″55:′17
2	مرد	عضو هیأت علمی	دکتری روانشناسی تربیتی	15سال	″37:′19
3	مرد	عضو هیأت علمی	دکتری مطالعات برنامه درسی	18سال	″41:′17
4	مرد	مدرس آموزش خانواده	کارشناسی ارشد مشاوره	14سال	″41:′19

شرکت‌کننده	جنسیت	مسئولیت	مدرک و رشته تحصیلی	سنوات خدمت	مدت زمان مصاحبه
5	مرد	مشاور مدرسه	کارشناسی ارشد مشاوره	12سال	″22:′22
6	مرد	کارشناس مسئول مشاوره	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	31سال	″48:′17
7	مرد	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	13سال	″31:′16
8	زن	عضو هیأت علمی	دکتری روانشناسی تربیتی	25سال	″16:′18
9	زن	مشاور مدرسه	کارشناسی ارشد مشاوره	9سال	″56:′21
10	زن	مدرس آموزش خانواده	دکتری روانشناسی عمومی	16سال	″44:′20
11	زن	مدیر مدرسه	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	22سال	″40:′16
12	زن	دبیر مطالعات اجتماعی	دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی	11سال	″28:′22

ابزار و روش جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه بود که با استفاده از پروتکل مصاحبه، بهره‌گیری از سؤال‌های عمیق و به شکل نیمه‌سازمان‌یافته انجام شد. در طول مصاحبه صدای مشارکت‌کنندگان توسط پژوهشگران ضبط و پس از پایان مصاحبه، عین کلمات آن‌ها به‌صورت متن پیاده‌سازی و در یک مجموعه تجمیع گردید. در خصوص رعایت ملاحظات اخلاقی به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که هویت واقعی آنان و اطلاعات فردی‌شان محرمانه می‌ماند.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کُلایزی استفاده شد. در ابتدا فهرست اظهارات مهم تهیه و سپس پژوهشگر روش تجربه موضوع توسط مشارکت‌کنندگان را کشف و فهرست نمود (افق‌سازی داده). اظهارات کلیدی به «واحدهای معنایی» دسته‌بندی و توصیفی از «آنچه» شرکت‌کنندگان در مورد پدیده تجربه نموده بودند ارائه شد (توصیف زمینه‌ای). در ادامه توصیفی از «نحوه» تجربه ارائه شد که «توصیف ساختاری» نام دارد که در آن پژوهشگر در مورد زمینه‌ای که در آن پدیده تجربه شده اندیشه‌ورزی می‌کند و در پایان توصیفی ترکیبی از پدیده، با ترکیب هر دوی توصیف‌های بستری و ساختاری نوشته می‌شود (Creswell, 2021).

جهت ارزیابی اعتبار در پژوهش کیفی، نتایج تحقیق به مصاحبه‌شوندگان برگردانده شد و سپس اطلاعات به‌دست‌آمده با نظرات آن‌ها منطبق شد، این امر به‌منظور رفع تناقض بین نظرات مصاحبه‌شوندگان و نگرش‌های پژوهشگر صورت گرفت و به‌منظور اصلاح و کدگذاری داده‌ها و نیز بررسی قابلیت اطمینان، متن‌های مصاحبه به دو کارشناس باتجربه ارائه و بعد از اعمال نظرات آن‌ها، جدول مضامین و مفاهیم تنظیم شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: بر بنیاد طرحواره انسان عامل، آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان کدامند؟

شبکه‌های اجتماعی مجازی علی‌رغم مزایایی که ممکن است در برخی حوزه‌های علمی، اجتماعی، اقتصادی و ... ممکن است داشته باشد، در حوزه پرورش یکپارچه دانش‌آموزان متوسطه اول آسیب‌هایی به همراه داشته است که شامل موارد زیر است.

بنیان‌فکنی

خصوصیت بارز و چالش‌زای شکل‌گیری و گسترش شبکه‌های اجتماعی، بنیان‌فکنی آن است. ساختارهای عینی و مفهومی که تاکنون با آن‌ها همراه بوده‌ایم و با نظر به آن‌ها پرورش دانش‌آموزان را سازمان داده‌ایم در برابر ساختارشکنی شبکه‌های اجتماعی مجازی متزلزل شده‌اند و این شبکه‌ها در تلاشند بنیان جدیدی را به جای بنیان فعلی بی‌افکنند که پیامد آن از بین رفتن تقابل ساختارهایی همچون «دور–نزدیک» و «ممنوع–مجاز» است (Bagheri, 2022). به عبارت ساده‌تر، به دلیل در دسترس بودن اطلاعات کاربران فارغ از شرایط سنی و جنسی آن‌ها در شبکه‌های اجتماعی و همچنین امکان ایجاد هویت

کاذب و ناشناس ماندن در آن، محیط برای انجام رفتارهای غیراخلاقی و غیرانسانی و تجربه روابط و تمایلات جنسی در اختیار کاربران نوجوانان فراهم می‌کند (Sadock & Sadock, 2007; Whitty, 2008).

در واقع، حضور در شبکه‌های اجتماعی به دلیل به نمایش گذاشتن محتواهای مختلف در قالب فیلم، عکس، متن، صوت و ... از اقصا نقاط دنیا زمینه بی‌معنایی فاصله زمانی و مکانی فراهم شده و کاربران به درجات متفاوتی به شکلی انفعالی در حوزه تصمیم‌گیرندگان گروه‌ها و کانال‌های شبکه‌های اجتماعی قرار دارند. از سوید دیگر، بسیاری از اموری که در گذشته و در فضای حقیقی ممنوع محسوب شد، در شبکه‌های اجتماعی مجاز شمرده شده (رفتارهای غیردینی و ضداخلاقی) و به‌تدریج به کاربران تحمیل می‌شود، چرا که دانش‌آموزان در معرض نظارت و سرکشی مداوم والدین و مربیان نبوده و به این ترتیب، مرزهای ممنوع و مجاز درنوردیده می‌شود (Bagheri, 2022). بر بنیاد دیدگاه Derrida می‌توان گفت؛ شبکه‌های اجتماعی با ایجاد بسترهای لازم برای گفت‌وگو و ارائه محتواهای مختلف، تلاش می‌کند بین امور اخلاقی و ارزشی مقبول و رایج در جامعه (متن) و امور متضاد و مخالف با آن (حاشیه) تقابل را ایجاد و زمینه را به حاشیه راندن متن و به متن بردن حاشیه فراهم نماید (Derrida, 1988).

ترویج دین‌گریزی و دین‌زدایی

امروزه ساحت تربیت دینی به‌عنوان یک رویکرد بنیادگرا و مبناپذیر به تربیت، در مواجهه با شبکه‌های اجتماعی که بنیادگریز و تکثرپذیر است، دستخوش مسائل تازه‌ای مانند دین‌گریزی نوجوانان شده است که به معنای هر نوع فاصله‌گیری یا واپس‌گرایی از دین و تمام نمودهای اساسی در بینش، گرایش و کنش است. البته دین‌گریزی به معنی بی‌دینی نبوده، بلکه نوعی لجاجت با قواعد و ارزش‌های دین‌محور حاکم در جامعه است (Kashani, 2012). در این میان، مسأله تبلیغ دین به‌عنوان یکی از راه‌کارهای مؤثر مقابله مطرح بوده و در آیات متعددی نیز به آن اشاره شده است (Salehpour, 2018).

تبلیغ در شبکه‌های اجتماعی را می‌توان تبلیغ صامت دانست، چرا که مخاطب شناخت دقیقی از چهره واقعی مبلغ ندارد و تبلیغات ضددینی در پشت پرده شبکه‌های اجتماعی به‌صورت پنهانی و تدریجی بر ذهن مخاطب تأثیر می‌گذارد و او را دین‌گریز و حتی دین‌ستیز می‌کند. این اقدام ممکن است از طریق کم‌رنگ نشان دادن ارزش‌های اسلامی و تمسخر بعضی باورها مانند ارزش حجاب، عفت و حیا صورت گیرد که با الگو و چارچوب فکری غرب همخوانی ندارد (Salehpour, 2018). در شبکه‌های اجتماعی مرزبندی وجود ندارد و سرشار از هویت‌های سیالی است که به نوعی خلق‌الساعه‌اند و می‌تواند حاوی پیام‌هایی متفاوت از جنس‌های گوناگون باشد (Mesbahi Jamshid, 2019). حاصل کلام آن‌که، شبکه‌های اجتماعی این قابلیت را دارد که از طریق ایجاد سطحی‌نگری و وارونه‌سازی حقایق با بهره‌گیری از قدرت نرم در دانش‌آموزان، فضای ایجاد شبهه در آموزه‌های دینی را ایجاد و گفتمان دین‌گریزی و دین‌زدایی را ترویج دهد.

شایعه‌پراکنی و کاهش وحدت و تفاهم ملی

ساحت اجتماعی و سیاسی ناظر به ارتباط مناسب با دیگران، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی مانند درک و فهم اجتماعی و سیاسی، حفظ وحدت و تفاهم ملی و ... است (*Theoretical foundations of the fundamental transformation document in education*, 2011). در شبکه‌های اجتماعی به دلیل وجود کاربران زیاد با هویت‌های ملی، فرهنگی، زبانی، قومی، نژادی متفاوت و همچنین انگیزه‌ها و مقاصد پنهان و کاذب بودن هویت‌ها و ضعف اطلاع‌رسانی رسانه‌های رسمی زمینه نشر اکاذیب و رواج شایعات فراهم است (Rezaian Fard & Gholamreza, 2015). شایعه اطلاعاتی است که در جامعه پدید می‌آید و پراکنده می‌شود، بدون آن‌که منابع رسمی علناً آن را تأیید یا نفی نمایند (Kapfer, 2019). در آیات قرآن عمل شایعه‌پراکنی مورد سرزنش قرار می‌گیرد، چرا که آثار مخرب اجتماعی و سیاسی دارد (Salehpour, 2018).

در این بین، گروهی از دانش‌آموزان به دلیل ناآگاهی و عدم بلوغ اجتماعی و فکری اقدام به بازپخش اطلاعات کذب در شبکه‌های اجتماعی می‌نمایند و گروهی دیگر با هدف بالا بردن تعداد بازدید از سایت و یا صفحه شخصی‌شان اقدام به شایعه‌پراکنی می‌کنند. اما گاهی شایعه‌ها به شکل هدف‌مند از سوی گروه‌های سیاسی و یا عقیدتی معاند و عوامل وابسته به آن‌ها در شبکه‌های اجتماعی، با هدف ضربه زدن به وحدت ملی و انسجام اجتماعی یک کشور به

اشتراک گذاشته می‌شوند که در این میان دانش‌آموزان نوجوان ممکن است بیشتر از سایر اقشار جامعه تحت تأثیر شایعه‌ها قرار گرفته و دچار انحراف اجتماعی و سیاسی شوند.

تضعیف آموزش کارآفرینی

آموزش کارآفرینی عبارت است از آموزش مهارت‌ها، نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی و تکنیکی مرتبط با کارآفرینی برای آگاهی افراد یا گروه‌ها از کسب‌وکار به یک سرمایه‌گذاری پرمنفعت (San-Martín et al., 2019). مهم‌ترین دلایل توجه به آموزش کارآفرینی در جهان، پیوند کارآفرینی با صنعت (Chawinga, 2017) رابطه شیوه‌های موجود کسب‌وکار با نظریه‌های علمی (Ratten & Usmanij, 2020) و اهمیت رویکرد یادگیری مبتنی بر تجربه و حس است.

با توجه به جهان‌شمول شدن استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، Prensky معتقد است؛ در عصر رسانه‌های دیجیتالی دانش‌آموزان تغییرات اساسی کرده‌اند و دیگر آن محصلان گذشته نیستند که نظام تعلیم و تربیت ما برای آموزش و راهنمایی تحصیلی و شغلی آن‌ها برنامه‌ریزی شده بود (Prensky, 2001). پرنسکی این گسست نسلی را «تکینگی» نامیده و آن را ناشی از ظهور فناوری‌های نوین دیجیتالی می‌داند. در واقع، در سایه ظهور و گسترش شبکه‌های اجتماعی و پیشرفت فناوری در عرصه ارتباطات، اغلب آموزش‌ها و کسب‌وکارهای اقتصادی بزرگ و کوچک به فضای مجازی و زیست‌بوم جدید کوچ کرده و علی‌رغم مزایا و ایجاد فرصت‌هایی در این حوزه، پیامدهای مخربی نظیر ظهور و گسترش برخی مشاغل کاذب و زیان‌آور (مانند شرکت‌های هرمی، قمار اینترنتی، فروش فالوئر در اینستاگرام و ...) را نیز به بار آورده است، چرا که چنین مشاغلی نه‌تنها تأثیری مثبت در روند اشتغال‌زایی افراد جامعه و رشد اقتصادی کشور ندارند، بلکه باعث کاهش آموزش کارآفرینی و خلاقیت در راه‌اندازی کسب‌وکارهای کوچک در بین نسل جوان و تحصیل‌کرده نیز شده است.

کم‌تحرکی و بروز آسیب‌های جسمی و مفصلی

امروزه استفاده افراطی و نابجا از شبکه‌های اجتماعی محدود به مسائل روحی و روانی نبوده، بلکه به جسم افراد نیز آسیب وارد می‌نماید. از یک‌سو به دلیل کم‌تحرکی، فعالیت بدنی دانش‌آموزان در زندگی کاهش یافته و از سوی دیگر، به دلیل یکجانشینی دچار اضافه‌وزن، آرتروز گردن، دیسک کمر و دردهای شدید، بروز مشکلات عصب‌های مچ، تاری دید و درد در چشم‌ها و اختلال در کیفیت خواب شده‌اند (Young, 1998).

شواهد پژوهشی (LeBlanc et al., 2009; Ohayon, 2002) در مورد میزان شیوع اختلال کیفیت خواب در دانش‌آموزان کاربر شبکه‌های اجتماعی نشان می‌دهد که میزان رویداد نشانه‌ها و خود سندرم اختلال کیفیت خواب در جمعیت عمومی در یک سال به ترتیب بیش از ۳۰٪ و ۱۰٪ است. از سوی دیگر، تأثیرات استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی بر کوتاهی دوره خواب، تغییر آرایش خواب و پایین آمدن کیفیت خواب مشاهده شده است (Higuchi et al., 2005). علاوه بر موارد مذکور، افزایش هوشیاری، انگیختگی فیزیولوژیک و دشواری در به خواب رفتن نیز از دیگر مواردی است که در استفاده بیش از حد از شبکه‌های اجتماعی روی می‌دهد (Cajochen et al., 2000; Owens et al., 1999). لذا، استفاده غیرمنطقی از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند ساحت زیستی و بدنی دانش‌آموزان را از طریق بروز آسیب‌های روانی و ابتلا به افسردگی و اضطراب تهدید کند و توانایی مقابله با فشارهای زندگی را در آنان پایین آورد (Blanc et al., 2007).

تضعیف ذوق هنری، قوه خیال و خلاقیت

آموزش هنر و فعالیت‌های هنری بهترین زمینه برای پرورش خلاقیت و تقویت تخیل به شمار می‌آیند (Ryerson, 2007). در واقع، هنر مستلزم به‌کارگیری تخیل به‌عنوان یک منبع محتواست. پژوهش‌های مختلف (Egana, 2016; Winner et al., 2013) تأییدکننده این موضوع هستند که تربیت زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی آن‌ها تأثیر مثبت دارد. در مقابل، شبکه‌های اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک مانع در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان عمل کند، مثلاً شبکه‌های اجتماعی، احتمال بروز نقص توجه و ادراک در دانش‌آموزان را بالا می‌برد (Moradi, 2023). در واقع، به دلیل شیوع

حواس‌پرتی و نقص توجه که پیامد دسترسی به اطلاعات فراوان و حضور افراطی در شبکه‌های اجتماعی است، کاربر قادر نیست اطلاعات مناسب را به شکل صحیح دریافت، درک و فهم و آن‌ها را ذخیره کند. همین مسأله احتمال بی‌صداقتی علمی و فریبکاری در شبکه‌های اجتماعی را افزایش داده، به‌گونه‌ای که برخی دانش‌آموزان به جای تلاش جهت بهره‌گیری از قدرت تخیل و خلاقیت خویش در امر خلق آثار هنری نوآورانه، فکرشان درگیر این مسأله است که از سایت‌ها و کانال‌های مختلف مجازی، اقدام به سرقت و کپی‌برداری غیرقانونی از محتوای دیگران کنند. شاید بتوان گفت؛ شبکه‌های اجتماعی در عرصه پرورش خلاقیت در عین حال که خلاقیت‌زاست، می‌تواند خلاقیت‌زدا نیز باشد،

از طرف دیگر، شبکه‌های اجتماعی می‌تواند زمینه دسترسی رایگان و نامحدود دانش‌آموزان به محتواهای مرتبط با آموزش نقاشی را در قالب‌های مختلف صوتی، تصویری، چندرسانه‌ای، موشن‌گرافی و ... برای دانش‌آموزان فراهم نموده و اجازه استفاده غیراخلاقی دانش‌آموزان از شبکه‌های اجتماعی (مانند سرقت آثار ادبی، فریب‌کاری دیجیتالی و جازدن آثار هنری دیگران به نام خود، نقض قانون کپی‌رایت، سرقت ایده‌ها و خلاقیت‌های دیگران در حوزه هنر و ...) را به آن‌ها می‌دهد.

گسترش بی‌صداقتی علمی

صداقت علمی ارزش بنیادینی است که به معنای تعهد کامل و بی‌قید و شرط به پنج اصل اعتماد، مسئولیت‌پذیری، صداقت، احترام و انصاف حتی در حساس‌ترین وضعیت است. اکثر دانش‌آموزانی که دچار بی‌صداقتی علمی می‌شوند احتمال دارد از این موضوع اطلاع نداشته باشند که رفتار آن‌ها یکی از مصادیق بی‌صداقتی علمی است. واقعیت این است که امروزه دسترسی به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، پدیده تقلب دیجیتال را در بین دانش‌آموزان گسترش داده و ساحت تربیت علمی و فناوری آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار داده است.

در خصوص عدم صداقت آکادمیک، Schmelkin et al شایع‌ترین مصداق‌های بی‌صداقتی علمی را شامل همکاری با همکلاسی‌ها در انجام تکالیف، رونویسی کردن اطلاعات بدون استفاده از علامت نقل‌قول، کپی کردن و دریافت یک مقاله و مطلب از اینترنت و کانال‌های شبکه‌های اجتماعی و ارائه آن به معلم به‌عنوان کار شخصی، تحریف یا جعل کتاب‌شناسی، پاسخ دادن به سؤالات شخص دیگر در یک جلسه آزمون از طریق شبکه‌های اجتماعی، توزیع سؤالات آزمون بین همکلاسی‌ها، سرقت آثار علمی دیگران و ... می‌دانند (Howell et al., 2009; Schmelkin et al., 2008). حاصل کلام آن‌که، اکثر دانش‌آموزان آگاه در زمینه فضای مجازی و فعال با شبکه‌های اجتماعی ممکن است از لپ‌تاپ و تلفن‌های همراه خود به‌منظور ثبت و ذخیره پاسخ‌ها، یادداشت‌ها، متن‌ها و عکس گرفتن از سؤال‌ها استفاده کنند و سپس آن را به سایر هم‌کلاسی‌هایشان ارسال کنند.

در مجموع، مهم‌ترین آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان شامل بنیان‌فکنی، ترویج دین‌گریزی و دین‌ستیزی، شایعه‌پراکنی و کاهش وحدت و تفاهم ملی، کاهش آموزش کارآفرینی، کم‌تحرکی و بروز آسیب‌های جسمی و مفصلی و گسترش بی‌صداقتی علمی بود. در واقع، از یک‌سو به دلیل تأثیرگذاری شبکه‌های اجتماعی بر عاملیت انسان و مختل نمودن اراده و قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در انتخاب مسیر درست و عقلانی در پرورش تمام‌ساختی دانش‌آموزان اختلال ایجاد و زمینه شکل‌گیری تربیت کاریکاتوری و سرطانی (تأکید افراطی بر یک ساحت و مغفول ماندن ساحت‌های دیگر) در آن‌ها به وجود می‌آید. از سوی دیگر، شبکه‌های اجتماعی (به‌عنوان بخشی از مصنوعات) چنان خودمختار نیستند که اراده خود را بر متربیان تحمیل کنند، آن‌ها با انسان آمیزش تاریخی داشته‌اند و انسان موجودی جدا و مستقل در برابر آن‌ها نیست، بلکه بخشی از ماهیت وی را شکل می‌دهند (Latour, 2002). اما بر اساس طرحواره انسان عامل، دانش‌آموزان می‌توانند در خصوص شبکه‌های اجتماعی بینش و فهم لازم را کسب نموده (شناختی)، گرایش‌ها و هیجانات خود را تحت کنترل درآورده (گرایشی) و به شکل اختیاری و ارادی در آن‌ها حضوری ایمن، مؤثر و فعال داشته باشند (کنشی) و به تفکیک ساحت‌های شش‌گانه تربیت و با هدف تحقق پرورش تمام‌ساحتی، دست به انتخاب و تولید محتوای انسانی و مناسب بزنند.

سؤال دوم پژوهش: بر بنیاد طرحواره انسان عامل، راهکارهای مواجهه با آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی در پرورش یکپارچه دانش‌آموزان کدامند؟

بر بنیاد طرحواره انسان عامل و با استفاده از روش پدیدارشناسی، پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان تنظیم و مرتب‌سازی شد و پنج راهکار زیر جهت مقابله با آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی شناسایی شد (جدول .(۲

جدول ۲. راه‌کارهای مواجهه با آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی در پرورش یکپارچه

مقوله	مفاهیم (عبارات معنایی)
تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای	رشد قوه تشخیص و تمییز، شناسایی نقشه‌ها و اهداف پلید و پنهانی دشمنان، افزایش شناخت و معرفت در مورد شبکه‌های اجتماعی، ارتقای قدرت تشخیص و شناخت. افزایش آگاهی، شناخت و معرفت در مورد شبکه‌های اجتماعی. پرورش تفکر و تعمق در مورد مسائل رسانه‌های اجتماعی. تشخیص خیر و شر و گرایش به امور خیر و دوری از امور شر.
برنامه‌مداری برای اوقات فراغت	داشتن برنامه برای برای اوقات فراغت دانش‌آموزان در تعطیلات تابستانی و آخر هفته، در نظر گرفتن برنامه‌های متنوع و جذاب، توجه به شبکه‌های اجتماعی در برنامه‌ریزی برای اوقات فراغت، ترغیب نوجوانان به مشارکت اجتماعی و فعالیت‌های مدنی در اوقات فراغت.
ارتقای شایستگی سواد رسانه‌ای	شناخت دقیق‌تر و علمی‌تر از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، پی بردن به آسیب‌ها و تهدیدهای شبکه‌های اجتماعی غیرایرانی در حوزه‌های مختلف، یادگیری فرهنگ صحیح استفاده از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، آگاهی از تفاوت‌های دنیای واقعی و دنیای مجازی، حضور آگاهانه‌تر و ایمن‌تر در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، حضور مؤثر و کارآمد در شبکه‌های اجتماعی.
بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین	تعاملات مبتنی بر خِرَد جمعی بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین، بازخوانی تعامل بین معلم، دانش‌آموز و اولیاء، پذیرش تغییر الگوی تعامل بین معلم و دانش‌آموز و والدین و احترام به عاملیت نوجوانان در ارتباطات، .
پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی در حضور مجازی	ایجاد سؤال، شک و تردید در شبکه‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان، مجهز بودن به تعقل و اندیشه‌ورزی در حضور مجازی، عقل‌ورزی در در شبکه‌های اجتماعی، پرورش دانش‌آموزان متفکر و اندیشه‌ورز،

تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای

مشارکت‌کننده کد ۴: «واقعیت اینه که در شبکه‌های اجتماعی گروه‌ها و کانال‌های وجود داره که به انتشار محتواهای نامتعارف و ناهنجار می‌پردازند. اگه نوجوانان قوه تشخیص خوب و بد رو از طریق تقویت بصیرت در خودشان رشد بدهند می‌توانند پی به نقشه‌ها و اهداف پلید و پنهانی این افراد و گروه‌ها ببرند و آن‌ها رو خنثی کنند».

مشارکت‌کننده کد ۷: «فکر می‌کنم مهم‌ترین راه‌کار، افزایش آگاهی و شناخت دانش‌آموزا در خصوص تهدیدهای شبکه‌های اجتماعیه. اگه بتونیم قدرت تشخیص و شناخت آن‌ها رو ارتقا بدیم، این آسیب‌ها رفع میشه».

مشارکت‌کننده کد ۱۰: «رشد و پرورش بصیرت رسانه‌ای دانش‌آموزا این امکان رو واسه آن‌ها فراهم می‌کنه که در مورد هر موضوعی تفکر و تعمق کنند و به راحتی آن را نپذیرن. اینطوری میشه آسیب‌ها رو مدیریت و رفع کرد».

برنامه‌مداری برای اوقات فراغت

مشارکت‌کننده کد ۲: «بایستی برنامه‌های متنوع و جذابی برای اوقات فراغت بچه‌ها در تعطیلات تابستانی و حتی اواخر هفته داشته باشیم که کمتر سراغ این شبکه‌های مجازی برن».

مشارکت‌کننده کد ۸: «باید واسه اوقات بیکاری و فراغت دانش‌آموزا فکر درست و حسابی بکنیم و برنامه‌های مختلف تدارک ببینیم که تنوع و جذابیت آن‌ها بیشتر از بازی‌های الکترونیکی و شبکه‌های اجتماعی باشه».

مشارکت‌کننده کد ۱۱: «معتقدم از همین شبکه‌های اجتماعی هم میشه در پر کردن اوقات فراغت دانش‌آموزا هم استفاده کرد به شرطی که اول فرهنگ صحیح استفاده از اون رو یاد بگیرن، بعدش می‌تونیم واسه اجرای برنامه‌های فرهنگی و اجتماعی ازش بهره بگیریم».

ارتقای شایستگی سواد رسانه‌ای

مشارکت‌کننده کد ۳: «سواد رسانه‌ای به دانش‌آموز دیدی دقیق‌تر، علمی‌تر و کارشناسانه‌تر از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی میده که بتونه تفاوت‌های دنیای واقعی و مجازی رو بهتر تشخیص و تمیز بده که به راحتی در دام آسیب‌های اون نیفته».

مشارکت‌کننده کد ۵: «احساس می‌کنم با تقویت دانش رسانه‌ای، دانش‌آموزان با احتیاط، آگاهی و ایمنی بیشتری در شبکه‌های اجتماعی حضور پیدا می‌کنند».

مشارکت‌کننده کد ۵: «شناخت رسانه‌ها باعث میشه دانش‌آموزان کمتر وب‌گردی بی‌هدف داشته باشن و با کلیک‌های بی‌هدف در دام سودجویان گرفتار بشن».

بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین

مشارکت‌کننده کد ۱: «معتقدم امروزه تعاملات بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین بایستی مبتنی بر گفت‌وگو و خِرَد جمعی باشه و به خواسته‌ها، نظرات و دیدگاه‌های نوجوانان هم احترام گذاشته بشه».

مشارکت‌کننده کد ۹: «قبلاً معلمان و والدین در نگاه کودکان و نوجوانان نماد فرهنگ و دانایی بودند، اما الان با پیدایش اینترنت و شبکه‌های مجازی این نسل در دسترسی به اطلاعات و پاسخ به سؤالات به‌روز جلوتر از ماها هستند و همین مسأله روابط و تعامل‌ها رو به چالش کشیده و راهکارش دیدن و درک کردن نوجوان‌ها و ترمیم تعامل بین خودمان و آن‌ها و والدین‌شان هستیم».

مشارکت‌کننده کد ۱۲: «دنیای امروز با گذشته نه‌چندان دور خیلی فرق کرده و بایستی تغییر الگوی تعامل بین معلم–دانش‌آموز و والدین را پذیرفت و مجبوریم عاملیت، دانش و اطلاعات نوجوان‌ها رو ببینیم و به حساب آوریم».

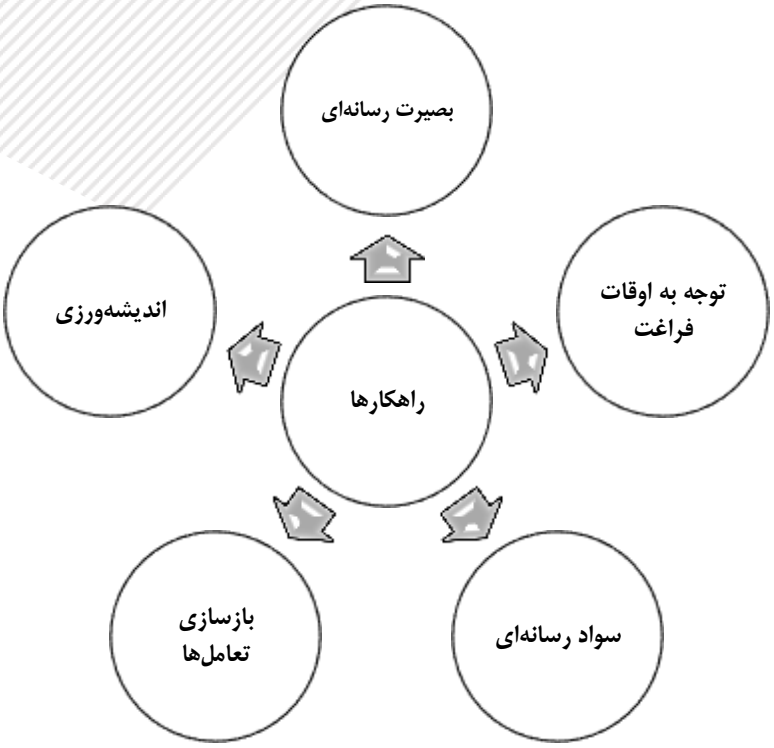
پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی

مشارکت‌کننده کد ۲: «در شبکه‌های اجتماعی، جریان آزاد دانش و اطلاعات در سطح جهانی انجام میشه و پیامد آن میتونه ایجاد سؤال‌ها و تردیدهای فراوان واسه دانش‌آموزان بشه. در چنین محیطی، دانش‌آموزانی از آسیب مصون می‌مانند که مجهز به اندیشه‌ورزی باشند».

مشارکت‌کننده کد ۶: «مهم‌ترین اسحله دانش‌آموزان واسه حضور در شبکه‌های اجتماعی، تفکر و عقل‌ورزی است تا بتونه با کمک آن از انحرافات اخلاقی و تربیتی در امان بمونه».

مشارکت‌کننده کد ۸: «شبکه‌های اجتماعی فضایی باز و بدون نظارت و کنترله. تنها با پرورش اندیشه‌ورزی و تعقل در دانش‌آموزان است که می‌توان مطمئن شد به راحتی آسیب نخواهند دید».

در مجموع، بر اساس ادراک متخصصان علوم تربیتی مهم‌ترین راهکارهای مواجهه با آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی شامل تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای، برنامه‌مداری برای اوقات فراغت، ارتقای شایستگی سواد رسانه‌ای، بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین و پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی بودند (شکل شماره ۱). بنابراین، با به‌کارگیری چنین راهکارهایی در چنین فضایی ساختارهای «دور–نزدیک» و «ممنوع–مجاز» که کم‌رنگ و فاقد ارزش بودند، دارای اعتبار خواهند بود و دانش‌آموزان با انجام نقادی عاقلانه، به شکلی کاملاً آزادانه انجام بسیاری از اعمال را در شأن خود ندانسته و از آن‌ها دوری خواهند کرد.



شکل ۱. راهکارهای مواجهه با آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر پرورش یکپارچه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و شناسایی راهکارهای مواجهه با این آسیب‌ها با تأکید بر طرحواره انسان عامل انجام شد. یافته‌ها نشان داد که شبکه‌های اجتماعی مجازی، در کنار ظرفیت‌های ارتباطی و آموزشی خود، می‌توانند ابعاد مختلف پرورش یکپارچه دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند و مهم‌ترین آسیب‌های شناسایی‌شده شامل بنیان‌فکنی، ترویج دین‌گریزی و دین‌زدایی، شایعه‌پراکنی و کاهش وحدت و تفاهم ملی، کاهش آموزش کارآفرینی، کم‌تحرکی و بروز آسیب‌های جسمانی و مفصلی، تضعیف ذوق هنری، قوه خیال و خلاقیت و گسترش بی‌صداقتی علمی بود. همچنین یافته‌های پدیدارشناختی نشان داد که تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای، برنامه‌مداری برای اوقات فراغت، ارتقای شایستگی سواد رسانه‌ای، بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین و پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی، مهم‌ترین راهکارهای مواجهه با این آسیب‌ها هستند. این یافته‌ها در مجموع مؤید آن است که مسئله اصلی در نسبت میان نوجوان و شبکه‌های اجتماعی، صرفاً «حضور» در فناوری نیست، بلکه چگونگی اثرگذاری این محیط بر مبادی شناختی، گرایشی و ارادی دانش‌آموز و در مقابل، میزان عاملیت او در مواجهه با این تأثیرات است. این برداشت با نگاه انسان عامل، که عمل را متکی بر شناخت، گرایش و اراده می‌داند، سازگار است (Alirezabeigi, 2013; Bagheri, 2009, 2024).

نخستین یافته پژوهش به «بنیان‌فکنی» به‌عنوان یکی از آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مربوط بود. این یافته را می‌توان با تغییر مرزهای تثبیت‌شده میان دور و نزدیک، خصوصی و عمومی، ممنوع و مجاز و متن و حاشیه در فضای مجازی تبیین کرد. شبکه‌های اجتماعی، از طریق دسترسی گسترده به محتواهای متنوع و امکان شکل‌گیری هویت‌های ناشناس یا چندگانه، نوجوان را در معرض ارزش‌ها و الگوهایی قرار می‌دهند که لزوماً با ساختارهای تربیتی خانواده و مدرسه همخوان نیستند. این وضعیت، به معنای فروپاشی کامل ارزش‌ها نیست، بلکه از منظر تربیتی نوعی جابه‌جایی در مرجعیت، اعتبار و اولویت ساختارهای معنایی را ایجاد می‌کند. دیدگاه ساختارشکنانه نیز نشان می‌دهد که تقابل‌های تثبیت‌شده می‌توانند در شرایط جدید مورد بازخوانی و جابه‌جایی قرار گیرند (Derrida, 1988). از سوی دیگر، نظریه‌های فلسفه فناوری تأکید دارند که فناوری صرفاً واسطه‌ای خنثی نیست و می‌تواند نحوه ادراک و کنش انسان را تغییر دهد (Bunge, 2003; Ihde, 2009; Vermaas et al., 2011). یافته حاضر همچنین با دیدگاه‌هایی همسو است که فضای مجازی را بستری برای

بازتعریف روابط و مرجعیت‌های اجتماعی می‌دانند (Feenberg, 2002; Latour, 2002). بنابراین، بنیان‌فکنی را می‌توان حاصل مواجهه نوجوان با فضایی دانست که ساختارهای سنتی را از حالت بدیهی خارج کرده و او را ناگزیر به انتخاب، داوری و بازتعریف آن‌ها می‌کند.

دومین یافته، ترویج دین‌گریزی و دین‌زدایی بود. دوران نوجوانی مرحله‌ای حساس در تحول هویت و ارزش‌هاست و مواجهه مداوم با محتواهای متکثر، انتقادی و گاه تمسخرآمیز نسبت به باورهای دینی می‌تواند نگرش نوجوان را تحت تأثیر قرار دهد. شبکه‌های اجتماعی مرزهای فرهنگی و اعتقادی را کمرنگ می‌کنند و فرد را با انواع سبک‌های زندگی و ارزش‌های بدیل مواجه می‌سازند. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند رسانه و فضای مجازی می‌توانند بر الگوهای دین‌داری، فاصله‌گیری از ارزش‌های دینی و بازتعریف باورهای مذهبی اثر بگذارند (Campbell, 2012; Kashani, 2012). همچنین یافته‌های Salehpour درباره امکان تضعیف ارزش‌های دینی و اخلاقی در محیط مجازی از این نتیجه حمایت می‌کند (Salehpour, 2018). بااین‌حال، از منظر طرحواره انسان عامل، اثرگذاری محتواهای مجازی جبری نیست؛ بلکه نحوه پردازش شناختی و نوع گرایش فرد در تعیین نتیجه اهمیت دارد. از این رو، تقویت مبادی شناختی و قدرت نقد می‌تواند میان مواجهه با محتوای متفاوت و پذیرش منفعلانه آن تمایز ایجاد کند (Bagheri, 2022, 2024).

یافته دیگر، شایعه‌پراکنی و کاهش وحدت و تفاهم ملی بود. شبکه‌های اجتماعی به علت سرعت بالای انتشار، امکان بازنشر بدون بررسی، ناشناس‌بودن بخشی از کاربران و ساختار شبکه‌ای گردش اطلاعات، بستر مناسبی برای انتشار اطلاعات تأییدنشده فراهم می‌کنند. نوجوانان نیز به دلیل قرارداشتن در مرحله رشد اجتماعی و سیاسی ممکن است بیشتر تحت تأثیر پیام‌های هیجانی یا جهت‌دار قرار گیرند. این نتیجه با دیدگاه Kapfer درباره ماهیت شایعه به‌عنوان اطلاعاتی که بدون تأیید رسمی در جامعه انتشار می‌یابد همخوان است (Kapfer, 2019). همچنین پژوهش Rezaian Fard نشان داده است که ضعف اطلاع‌رسانی رسمی، انگیزه‌های سیاسی و اجتماعی و ویژگی‌های فضای مجازی می‌توانند گسترش شایعات را تسهیل کنند (Rezaian Fard & Gholamreza, 2015). یافته Arnaboldi نیز درباره نقش ساختار شبکه‌های اجتماعی در انتشار اطلاعات از این تبیین پشتیبانی می‌کند (Arnaboldi et al., 2017). بر این اساس، وقتی دانش‌آموز فاقد توان ارزیابی منبع، سنجش صحت محتوا و کنترل هیجان باشد، احتمال بازنشر شایعه افزایش می‌یابد و این امر در سطح جمعی می‌تواند به سوءتفاهم، دوقطبی‌شدن و کاهش انسجام اجتماعی بینجامد.

کاهش آموزش کارآفرینی نیز به‌عنوان یکی از آسیب‌ها شناسایی شد. شبکه‌های اجتماعی از یک سو امکان معرفی کسب‌وکار، شبکه‌سازی و آموزش مهارت‌های اقتصادی را فراهم می‌کنند، اما از سوی دیگر می‌توانند الگوهایی از درآمدزایی سریع و کم‌زحمت، مصرف‌گرایی نمایشی و مشاغل کاذب را برجسته سازند. نوجوانی که به‌طور مداوم با تصویر موفقیت‌های سریع و بدون نمایش فرایند واقعی تلاش مواجه می‌شود، ممکن است برداشت نادرستی از کارآفرینی پیدا کند و به جای کسب مهارت و خلاقیت، به دنبال الگوهای کوتاه‌مدت و تقلیدی باشد. این یافته با تأکید مطالعات آموزش کارآفرینی بر ضرورت تجربه، نوآوری، خلاقیت و حل مسئله قابل تبیین است (Ratten & Usmanij, 2020; San-Martín et al., 2019). همچنین دیدگاه Prensky درباره تفاوت بنیادین تجربه نسل دیجیتال نشان می‌دهد که دانش‌آموزان امروزی در محیطی رشد می‌کنند که شیوه یادگیری، اشتغال و تعامل اقتصادی آنان با نسل‌های پیشین متفاوت شده است (Prensky, 2001). بنابراین، نظام تربیتی باید به جای کنارگذاشتن شبکه‌های اجتماعی، از ظرفیت آن‌ها برای هدایت دانش‌آموزان به سوی کارآفرینی واقعی و مسئولانه بهره گیرد.

کم‌تحرکی و آسیب‌های جسمانی و مفصلی نیز از یافته‌های پژوهش بود. این نتیجه با شواهد گسترده‌ای درباره پیامدهای استفاده طولانی‌مدت از رسانه‌های دیجیتال و اختلال در الگوهای خواب و فعالیت بدنی هماهنگ است. استفاده مداوم از شبکه‌های اجتماعی، به‌ویژه در ساعات پایانی شب، می‌تواند زمان خواب را کاهش داده و کیفیت آن را مختل کند. مطالعات مختلف ارتباط میان استفاده از رسانه، نور صفحه‌نمایش، افزایش هوشیاری و اختلال در الگوی خواب را نشان داده‌اند (Cajochen et al., 2000; Higuchi et al., 2005; Owens et al., 1999). همچنین بی‌خوابی و اختلال خواب می‌تواند با کاهش کیفیت زندگی و مشکلات روان‌شناختی همراه باشد (Blanc et al., 2007; LeBlanc et al., 2009; Ohayon, 2002). از سوی دیگر، استفاده افراطی از اینترنت از دیرباز با اختلال در فعالیت روزمره و سبک زندگی سالم مرتبط دانسته شده است (Young, 1998). در نتیجه، شبکه‌های اجتماعی می‌توانند ساحت زیستی و بدنی تربیت را از طریق کاهش تحرک، افزایش زمان نشستن و به‌هم‌زدن چرخه خواب و بیداری تهدید کنند.

تضعیف ذوق هنری، قوه خیال و خلاقیت نیز در یافته‌ها برجسته بود. این نتیجه را می‌توان از دو منظر بررسی کرد. نخست، آموزش و فعالیت هنری به رشد خلاقیت، تخیل و برخی شایستگی‌های عاطفی و شناختی کمک می‌کند (Egana, 2016; Ryerson, 2007; Winner et al., 2013). دوم، مصرف مستمر محتوای آماده و کوتاه در شبکه‌های اجتماعی ممکن است فرصت تمرکز، تجربه عمیق و تولید مستقل را کاهش دهد و نوجوان را به بازتولید الگوهای غالب سوق دهد. در چنین وضعیتی، دانش‌آموز به جای ساختن و خلق‌کردن، بیشتر مصرف‌کننده تصاویر، موسیقی، متن و تولیدات دیگران می‌شود. بااین‌حال، این رابطه ماهیتی دوگانه دارد، زیرا همان شبکه‌ها می‌توانند امکان دسترسی به آموزش‌های هنری، معرفی آثار و تعامل با جوامع خلاق را نیز فراهم سازند. بنابراین، متغیر تعیین‌کننده بار دیگر نحوه استفاده و سطح عاملیت کاربر است؛ نکته‌ای که با تلقی غیرخنثی اما غیرجبرگرایانه از فناوری همخوانی دارد (Ihde, 2009; Moradi, 2023).

یافته مربوط به گسترش بی‌صداقتی علمی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. دسترسی سریع به محتوا و سهولت کپی‌کردن، انتقال پاسخ‌ها و بازنشر بدون ارجاع می‌تواند مرز میان استفاده مشروع از اطلاعات و تقلب علمی را برای دانش‌آموزان مبهم کند. ارزش‌های بنیادین صداقت علمی شامل صداقت، اعتماد، احترام، انصاف و مسئولیت است (Center for Academic, 1999). بااین‌حال، یافته‌های Schmelkin نشان داده‌اند که دانش‌آموزان و دانشجویان ممکن است مصادیق گوناگون بی‌صداقتی علمی را با شدت متفاوت ارزیابی کنند (Schmelkin et al., 2008). همچنین Howell و همکاران نشان داده‌اند که محیط‌های دیجیتال فرصت‌های جدیدی برای تقلب ایجاد کرده‌اند (Howell et al., 2009). بر این اساس، نتیجه پژوهش حاضر را می‌توان ناشی از شکاف میان مهارت فنی استفاده از فناوری و بلوغ اخلاقی لازم برای استفاده مسئولانه دانست. بنابراین، صرف آموزش کار با ابزارهای دیجیتال برای تحقق ساحت علمی و فناورانه کافی نیست و باید همراه با آموزش اخلاق علمی و مسئولیت‌پذیری باشد.

بخش دوم یافته‌ها نشان داد که تعمیق و تقویت بصیرت رسانه‌ای، برنامه‌مداری برای اوقات فراغت، ارتقای سواد رسانه‌ای، بازسازی تعامل معلم–دانش‌آموز–والدین و پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی، مهم‌ترین راهکارهای مواجهه با آسیب‌های شناسایی‌شده هستند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که مواجهه صرفاً محدودکننده با رسانه را ناکافی دانسته و بر توانمندسازی کاربر تأکید دارند (D'Olimpio, 2021; Heins & Cho, 2003). بصیرت و سواد رسانه‌ای به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا منبع پیام، هدف تولیدکننده، اعتبار محتوا، تکنیک‌های اقناعی و پیامدهای بازنشر اطلاعات را ارزیابی کند. در نتیجه، تقویت این توانایی‌ها نه‌تنها به کاهش شایعه‌پراکنی و پذیرش منفعلانه محتوا کمک می‌کند، بلکه می‌تواند مبادی شناختی عمل را تقویت کند. این برداشت با دیدگاه‌های جدید درباره «عاملیت انتقادی» در محیط‌های پسادیجیتال نیز سازگار است که بر توانایی یادگیرنده برای ارزیابی و جهت‌دهی فعال به تعامل خود با فناوری تأکید دارند (Code, 2025; Favero et al., 2026).

برنامه‌مداری برای اوقات فراغت نیز از این جهت اهمیت دارد که استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی اغلب در خلأ فعالیت‌های جایگزین معنادار شکل می‌گیرد. ایجاد فرصت برای ورزش، هنر، مطالعه، ارتباط حضوری و فعالیت‌های اجتماعی می‌تواند وابستگی به فضای دیجیتال را کاهش داده و تعادل میان ساحت‌های مختلف پرورش را حفظ کند. یافته‌های مربوط به وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و پیامدهای روان‌شناختی استفاده افراطی نیز اهمیت چنین راهبردی را تأیید می‌کنند (Foulad et al., 2022; Hudimova, 2021; Mulero-Henríquez et al., 2023). از منظر عاملیت، برنامه‌ریزی اوقات فراغت صرفاً کنترل بیرونی زمان استفاده نیست، بلکه باید به تدریج به خودتنظیمی و انتخاب آگاهانه دانش‌آموز تبدیل شود؛ زیرا عاملیت پایدار زمانی شکل می‌گیرد که فرد خود بتواند میان تمایلات فوری و اهداف بلندمدت تعادل برقرار کند.

بازسازی تعامل معلم، دانش‌آموز و والدین نیز یکی دیگر از نتایج مهم بود. نظارت صرف، به‌ویژه در دوره نوجوانی، ممکن است مقاومت و پنهان‌کاری را افزایش دهد؛ در حالی که رابطه مبتنی بر گفت‌وگو، اعتماد و اقناع امکان مداخله در مبادی شناختی و گرایشی را فراهم می‌کند. مطالعات داخلی درباره پیشگیری از وابستگی سایبری نیز بر نقش خانواده و مدیریت تعاملات تربیتی تأکید کرده‌اند (Abedzadeh et al., 2023). همچنین نگاه تربیتی به فضای مجازی بر ضرورت بازاندیشی در رابطه میان معلم، متربی و فناوری تأکید دارد (Esmaili et al., 2021; Moradi, 2018). از منظر انسان عامل، رابطه تربیتی مطلوب نباید صرفاً رفتار دانش‌آموز را کنترل کند، بلکه باید قدرت فهم، انتخاب و مسئولیت‌پذیری او را رشد دهد. این تبیین با رویکرد Bagheri به تربیت در افق عاملیت انسان همخوان است (Bagheri, 2024).

در نهایت، پرورش تعقل و اندیشه‌ورزی را می‌توان محور پیونددهنده همه راهکارهای شناسایی‌شده دانست. دانش‌آموزی که قادر به تحلیل پیام، مقایسه منابع، سنجش پیامدهای عمل و فاصله‌گرفتن از هیجانات آنی باشد، در برابر بسیاری از آسیب‌های فضای مجازی از قدرت بیشتری برخوردار خواهد بود. D'Olimpio بر ضرورت تربیت پاسخ اخلاقی و نقادانه در برابر رسانه تأکید کرده است (D'Olimpio, 2021) و مطالعات جدید درباره عاملیت در محیط‌های فناورانه نیز بر حفظ قدرت انتخاب و داوری انسان تأکید دارند (Mirsanjari, 2026; Wang & Han, 2025). در چارچوب طرحواره انسان عامل نیز تقویت مبادی شناختی می‌تواند بر گرایش و اراده تأثیر بگذارد و زمینه انتخاب مسئولانه را فراهم کند (Alirezabeigi, 2013; Bagheri, 2009). بنابراین، راه‌حل بنیادین برای مواجهه با شبکه‌های اجتماعی، حذف دانش‌آموز از فضای دیجیتال نیست، بلکه تبدیل او از کاربری منفعل و واکنشی به عاملی آگاه، نقاد، انتخاب‌گر و مسئول است. در چنین صورتی، فناوری به جای آنکه موجب رشد نامتوازن و پرورش تک‌ساحتی شود، می‌تواند در چارچوب اهداف تربیتی هدایت شده و در خدمت پرورش یکپارچه قرار گیرد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، بخش پدیدارشناختی مطالعه بر ادراک و تجربه تعداد محدودی از متخصصان علوم تربیتی شهر کرمانشاه استوار بود و ازاین‌رو تعمیم مستقیم نتایج به همه مناطق جغرافیایی، گروه‌های فرهنگی یا نظام‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌های مربوط به راهکارهای مواجهه بر مصاحبه با متخصصان مبتنی بود و دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان، والدین و معلمان به‌عنوان کاربران و کنشگران روزمره شبکه‌های اجتماعی به‌صورت مستقل بررسی نشد. سوم، ماهیت کیفی و مفهومی پژوهش امکان برآورد اندازه اثر یا تعیین شدت نسبی هر یک از آسیب‌ها و راهکارها را فراهم نمی‌کرد. چهارم، شبکه‌های اجتماعی از نظر ساختار، نوع محتوا، الگوریتم، شیوه تعامل و الگوی استفاده بسیار متفاوت‌اند و مطالعه حاضر این تفاوت‌های پلتفرمی را به‌صورت مجزا بررسی نکرد. همچنین سرعت تحول فناوری و تغییر الگوهای استفاده نوجوانان ممکن است موجب شود برخی مصادیق آسیب‌ها و راهکارها در طول زمان دستخوش تغییر شوند.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، الگوی حاصل از پژوهش حاضر با استفاده از روش‌های کمی و آمیخته و در نمونه‌های بزرگ‌تر از دانش‌آموزان آزمون شود تا میزان اثر هر یک از ابعاد شبکه‌های اجتماعی بر ساحت‌های شش‌گانه پرورش یکپارچه مشخص گردد. همچنین می‌توان نقش میانجی یا تعدیل‌گر متغیرهایی مانند سواد رسانه‌ای، خودکنترلی، تفکر انتقادی، سبک فرزندپروری، کیفیت رابطه والد–نوجوان و میزان عاملیت ادراک‌شده را بررسی کرد. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند روشن سازد که تداوم استفاده از شبکه‌های اجتماعی چگونه در طول دوره نوجوانی بر شناخت، گرایش، اراده و الگوهای رفتاری اثر می‌گذارد. مقایسه دانش‌آموزان در مناطق مختلف، مدارس دولتی و غیردولتی و گروه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی نیز می‌تواند به ارزیابی انتقال‌پذیری یافته‌ها کمک کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود تجربه زیسته خود دانش‌آموزان، والدین و معلمان در پژوهش‌های مستقل بررسی و اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر بصیرت رسانه‌ای، سواد رسانه‌ای و عاملیت از طریق مطالعات مداخله‌ای و آزمایشی ارزیابی شود.

پیشنهاد می‌شود مدارس آموزش سواد رسانه‌ای را از قالب آموزش‌های مقطعی و نظری خارج کرده و آن را به برنامه‌ای مستمر، مسئله‌محور و متناسب با تجربه واقعی دانش‌آموزان تبدیل کنند. کارگاه‌های مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، خودآگاهی، مدیریت هیجان، تصمیم‌گیری و ارزیابی اعتبار منابع می‌تواند در برنامه آموزشی مدارس ادغام شود. معلمان و والدین نیز بهتر است به جای تمرکز صرف بر محدودیت زمانی و کنترل بیرونی، از گفت‌وگوی اقناعی، تدوین قواعد مشترک و مشارکت نوجوان در تصمیم‌گیری درباره نحوه استفاده از شبکه‌های اجتماعی بهره گیرند. فراهم‌کردن فعالیت‌های جایگزین جذاب در اوقات فراغت، از جمله ورزش، هنر، مطالعه، فعالیت‌های جمعی و پروژه‌های کارآفرینانه، می‌تواند به برقراری تعادل میان زندگی مجازی و واقعی کمک کند. همچنین مدارس می‌توانند سازوکارهایی برای آموزش اخلاق علمی، مقابله با شایعه، حفظ حریم خصوصی، تشخیص محتوای گمراه‌کننده و تولید مسئولانه محتوا طراحی کنند تا دانش‌آموزان نه صرفاً مصرف‌کنندگان شبکه‌های اجتماعی، بلکه کاربران آگاه، مسئول و برخوردار از عاملیت باشند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

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

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافعی وجود نداشت.

Reference

Abedzadeh, H., Ahmadi, A., & Moazami, M. (2023). Analyzing the dimensions and components of cyber addiction prevention management in the youth of Zanjan Province with the foundation data approach. *Iranian Society of Sociology of Education*, *9*(2), 95-106.

Alirezabeigi, S. (2013). *The analysis of human agency in facing cyber space based on Islamic theory of action and its implications on education* [Master's thesis, University of Tehran].

Anderson, D. (2014). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, *27*(3), 139-159.

Arnaboldi, V., Conti, M., Passarella, A., & Dunbarb, I. M. (2017). Online social networks and information diffusion: The role of ego networks. *Online Social Networks and Media*, *1*, 44-55. https://doi.org/10.1016/j.osnem.2017.04.001

Azadmanesh, S., Sajadieh, N., & Bagheri, K. (2016). The exploration of aims and considerations of child's moral education from the perspective of Islamic view of action. *11*(23), 151-1730.

Bagheri, K. (2009). A comparative study of the Islamic schema of action with (post) structuralist anthropology. *Education Quarterly*(98), 9-36.

Bagheri, K. (2011). *Research approaches and methods in the philosophy of education*. Research Institute of Cultural and Social Studies.

Bagheri, K. (2022). *A look at Islamic education again* (Vol. 2). Madrasah Publications.

Bagheri, K. (2024). *Education in the horizon of human agency*. Vakavush.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2015). Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 72-85. https://doi.org/10.1177/0002716203260082

Blanc, M. L., Bonneau, S. B., Merette, C., Savard, J., Ivers, H., & Mortin, C. M. (2007). Psychological and health related quality of life factors associated with insomnia in a population-based sample. *Journal of psychosomatic research*, *63*, 157-166. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2007.03.004

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 11. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bunge, M. (2003). Philosophical inputs and outputs of technology. In R. C. Scharff & V. Dusek (Eds.), *Philosophy of Technology: The Technological Condition (An Anthology)* (pp. 172-181). Blackwell.

Cajochen, C., Zeitzer, J. M., Czeisler, C. A., & Dijk, D. J. (2000). Dose-response relationship for light intensity and ocular and electroencephalographic correlates of human alertness. *Behavior Brain Research*, *115*, 75-83. https://doi.org/10.1016/S0166-4328(00)00236-9

Campbell, H. (2012). *The relationship between Facebook use and religiosity among emerging adults* [Doctoral dissertation, University of South Carplina].

Center for Academic, I. (1999). *The fundamental values of academic integrity: Honesty, trust, respect, fairness, and responsibility*.

Chawinga, W. (2017). Taking social media to a university classroom: Teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Education Technology Higher Education*, *14*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0041-6

Clark, D. (2010). *Characterizing cyberspace: Past, present and future*.

Code, J. (2025). The Entangled Learner: Critical Agency for the Postdigital Era. *Postdigital Science and Education*, *7*(2), 336-358. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00544-1

Creswell, J. W. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (H. Danaeifard & H. Kazemi, Trans.; 5 ed.). Safar Publishing House.

D'Olimpio, L. (2021). Critical perspectivism: Educating for a moral response to media. *Journal of Moral Education*, *50*(1), 92-103. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1772213

Derrida, J. (1988). Structure, sign and play in the discourse of the human sciences. In D. Lodge (Ed.), *Modern Criticism and Theory* (pp. 108-127). Longman.

Dreyfus, H. (2009). *On the internet*. Routledge.

Egana, D. S. (2016). Can art-based programs nurture human capital? Evidence from public schools in Chile: Assessing non-cognitive skills on late stage investment on at-risk youth. In *Skills for Sustainable Development: Essays on How Creativity, Entrepreneurship and Emotions Foster Human Development*. Columbia University Academic Commons.

Ellul, J. (1964). *The technological society*. Vintage Books.

Esmaili, M., Esmaili, M., & Ghanbari, A. (2021). *Multi-area education and virtual space* Proceedings of the National Conference on Education in the New Environment, Tehran. https://civilica.com/doc/1435766

Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., & Oliver, N. (2026). AI in Education Beyond Learning Outcomes: Cognition, Agency, Emotion, and Ethics. https://doi.org/10.48550/arxiv.2602.04598

Feenberg, A. (2002). Community technology and democratic rationalization. *The Information Society*, *18*, 181-192. https://doi.org/10.1080/01972240290074940

Foulad, M., Aghae, H., Nouhi, S., & Masoudi, S. (2022). The structural equation modeling of addiction to virtual social network based on psychological distress with the mediating role of perceived parenting style in adolescent girls. *Iranian Society of Sociology of Education*, *7*(2), 309-319.

Graham, G. (2003). *The internet: A philosophical inquiry*. Routledge.

Heins, M., & Cho, C. (2003). *Media literacy: An alternative to censorship*. http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html

Higuchi, S., Motohashi, Y., Maeda, T., & Ishibashi, K. (2005). Relationship between individual difference in melatonin suppression by light and habitual bedtime. *Journal of Physiology Anthropology and Applied Human Science*, *24*, 419-423. https://doi.org/10.2114/jpa.24.419

Howell, S. L., Sorenson, D., & Tippets, H. R. (2009). The new (and old) news about cheating for distant educators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *12*(3). http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall123/howell123.html

Hudimova, A. (2021). Adolescents' involvement in social media: Before and during COVID-19 pandemic. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*(1(29)). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30032021/7370

Ihde, D. (2009). Technology and science. In J. K. B. Olsen, S. A. Pedersen, & V. F. Hendricks (Eds.), *A Companion to the Philosophy of Technology* (pp. 51-60). Wiley-Blackwell.

Kapfer, J. N. (2019). *Rumor* (K. Moaghar, Trans.; Vol. 2). Shirazeh Research Publication.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 59-68. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003

Kashani, M. (2012). *The role of media on religious alienation and religiosity in different societies* (Vol. 2). Research Institute of Culture, Art and Communication.

Latour, B. (2002). Morality and technology: The end of the means. *Theory, Culture and Society*, *19*(5). https://doi.org/10.1177/026327602761899246

LeBlanc, M., Merette, C., Savard, J., Ivers, H., Baillargeon, L., & Morin, C. M. (2009). Incidence and risk factors of insomnia in a population-based sample. *Sleep*, *32*(8), 1027-1037. https://doi.org/10.1093/sleep/32.8.1027

Lenhart, A., & Madden, M. (2007). *Teens, privacy &online social networks: How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace*.

Mahmoudi, M., & Aghaei, Y. (2023). *The effect of virtual social networks on education and educability of teenagers: Introduction of factors and obstacles* Sixth National Conference of New Technologies in Education, Psychology and Counseling of Iran, Tehran. https://civilica.com/doc/1836532

Mesbahi Jamshid, P. (2019). An investigating of the possibility of religious education based on the theory of revelational rationality, according to the views of Allame Javadi Amoli. *9*(1), 5-38.

Mirsanjari, Z. (2026). Negotiating the test: Teacher agency, blended learning, and ecological language assessment literacy in Iran's high-stakes EFL context. *Language testing in Asia*, *16*, 34. https://doi.org/10.1186/s40468-026-00457-1

Moradi, A. (2018). *Explaining the position of online education in character education in higher education with an emphasis on the perspective of social constructivism* [Doctoral dissertation, Kharazmi University].

Moradi, A. (2023). *An educational look at virtual space: Horizons, challenges and solutions*. Faraelm.

Mulero-Henríquez, I., Pérez-Solís, R., & Falcon, S. (2023). Impact of ICT and social networks on students: An analysis of gender-based attitudinal profiles. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12211-8

Ohayon, M. M. (2002). Epidemiology of insomnia: What we know and what we still need to learn. *Sleep Medication Review*, *6*(2), 97-111. https://doi.org/10.1053/smrv.2002.0186

Owens, J., Maxim, R., McGuinn, M., Nobile, C., Msall, M., & Alario, A. (1999). Television-viewing habits and sleep disturbance in schoolchildren. *Pediatrics*, *104*(3), 21-27. https://doi.org/10.1542/peds.104.3.e27

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Ratten, V., & Usmanij, P. (2020). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education*, *19*(1), 100367. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100367

Rezaian Fard, G., & Gholamreza, C. (2015). Investigating the causes and effective factors in the spread of rumors in virtual social networks. *Quarterly Journal of Information Studies and Police Security*, *16*(2), 105-132.

Ryerson, F. (2007). *Using art to differentiate instruction: An analysis of its effect on creativity and the learning environment* [Doctoral dissertation, Purdue University].

Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry* (10 ed.). Lippincott Williams & Wilkins.

Salehpour, R. (2018). *Pathology of virtual space and practical solutions to deal with it from the perspective of Qur'an and hadiths* [Master's thesis, Maybod University].

San-Martín, P., Fernández-Laviada, A., & Pérez, A. (2019). Teachers as role models in entrepreneurship education: Perspectives from the point of view of entrepreneurs. In *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781786438232.00016

Schmelkin, L. P., Gilbert, K., Spencer, K. J., Pincus, H. S., & Silva, R. (2008). A multidimensional scaling of college students' perceptions of academic dishonesty. *The Journal of Higher Education*, *79*(5), 587-607. https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772118

Short, E. C. (2019). *Forms of curriculum inquiry* (M. Mehromhammadi, Trans.; 6 ed.). Research Institute of Education Studies.

Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*, 420-433. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.003

Theoretical foundations of the fundamental transformation document in education. (2011).

Vermaas, P., Kroes, P., Van de Poel, I., Franssen, M., & Houkes, W. (2011). *A philosophy of technology: From technical artefacts to sociotechnical systems*. Morgan & Claypool Publishers. https://doi.org/10.1007/978-3-031-79971-6

Wang, Y., & Han, X. (2025). Empowering Teacher Agency in the Era of Artificial Intelligence: Challenges. Blended Learning. Sustainable and Flexible Smart Learning: 18th International Conference on Blended Learning, Bangkok, Thailand.

Whitty, M. T. (2008). Liberating or debilitating? An examination of romantic relationships, sexual relationships and friendships on the Net. *Computers in human Behavior*, *24*, 1837-1850. https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.009

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Young, K. S. (1998). *Caught in the Net: How to recognize the signs of Internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley.