Journal of Counseling and Psychotherapy Culture
Vol. 18, No.71, Fall 2027; P 213-257
qccpc.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/qccpc.2026.93727.3688

ATU PRESS

Original Research
Accepted: 10/07/2026
Revised: 09/30/2026
Received: 04/20/2026
ISSN: 2345-6051
eISSN: 2476-6178

A Grounded Analysis of Immunization Interventions in Guiding Students' Cognitive Dynamics in the Digital Space

Seyed Yousef Rasouli * — Assistant Professor, Department of Psychology and Councelling, Farhangian University, Tehran, Iran

Mehran Azizi Mahmoodabad — Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Ali Mohseni Nik — B.A. Student in Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Extended Abstract:

1. Introduction

Adolescence and youth are critical periods for the formation of moral and religious identity. In the contemporary era, the educational system is facing emerging challenges, particularly students' moral-religious deviances, which are closely linked to rapid developments in the digital space. The digital ecosystem has introduced new modes of socialization, gradually shifting the moral authority from traditional institutions like schools and teachers to online platforms. Phenomena such as cognitive dissonance, religious dis-identification, and moral disengagement are the primary mechanisms of these deviances. Consequently, exploring the dynamics of these deviations and identifying immunizing interventions is important.

Research Question

How is the paradigmatic model of students' moral-religious deviances and immunizing interventions shaped, with an emphasis on teacher agency within the school context and digital space?

* Corresponding Author: y.rasouli@cfu.ac.ir

How to Cite: Rasouli, S. Y., Azizi Mahmoodabad, M. & Mohseni Nik, A. (2027). A Grounded Analysis of Immunization Interventions in Guiding Students' Cognitive Dynamics in the Digital Space, *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 18(71), 213-257. DOI: 10.22054/qccpc.2026.93727.3688

2. Literature Review

Previous studies point to the prominence of parental warmth, the quality of early relationships, and the foundational roles of family and school in shaping moral identity. However, with the pervasive influence of social networks, the traditional educational paradigm is being challenged. Concepts such as the hidden curriculum, school climate, and bureaucratic limitations strongly affect the educational environment. Contemporary literature suggests that to counter moral-religious deviances effectively, passive approaches must be replaced with proactive strategies. Elements such as critical pedagogy, structured openness, street-smart critical thinking, moderation in religious education, and structured encounters with religious critique are recognized as important components of resilience-building. Despite these insights, there is a theoretical gap regarding a comprehensive model that links cognitive vulnerabilities, the digital environment, and the revitalizing role of teacher agency.

3. Methodology

This study was conducted using a qualitative approach based on Grounded Theory methodology (Corbin & Strauss, 2008). The statistical population comprised educational counselors, psychologists, and experienced educational staff in schools across Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad and Khuzestan provinces in 2026. Purposive and theoretical sampling methods were employed, selecting 18 participants until theoretical saturation was achieved. Data were collected using a researcher-made semi-structured interview form consisting of 10 key questions. The initial validity of the instrument was confirmed by five faculty members specializing in educational sciences, counseling, and psychology. The average duration of each interview was 40 minutes. Data analysis was performed concurrently with data collection using MAXQDA 24 qualitative data analysis software, proceeding through three stages: open, axial, and selective coding. The trustworthiness of the findings was verified through participant checking and a Delphi panel involving five academic and professional experts.

4. Results

The findings were structured into a paradigmatic model comprising five components: A. Causal Conditions: Contradictions between the words and actions of educators/parents, superficial transmission of religious concepts, cognitive weaknesses, lack of critical information processing skills, and heavy media invasion. B. Contextual Conditions: Digital abandonment and lack of control in cyberspace, the strong impact of peer networks, negative psychological

atmospheres, and the unintended consequences of the hidden curriculum. C. Intervening Conditions: Bureaucratic and structural educational obstacles, lack of systemic support, content overload, inflexible institutional structures, and normative conflicts between family and school. D. Strategies: Managing emotions to create a psychologically safe space, cognitive persuasion, role modeling to compensate for environmental conflicts, networking, and structural empowerment of educational staff. E. Consequences: If strategies fail, the outcomes include cognitive/identity crises, value metamorphosis, and structural collapse. Conversely, successful implementation leads to the professional development of educators and identity cohesion among the new generation. F. Core Category: Ultimately, the core category was formulated as: Transitioning from cognitive-value vulnerability to active immunization through the revitalization of teacher educational agency amidst systemic conflicts.

5. Discussion

The emergence of moral-religious deviances is not an isolated phenomenon but the result of the intersection between cognitive weaknesses, environmental conflicts, and media invasion. The findings revealed that traditional, rigid, and directive-based (bureaucratic) approaches significantly hinder teacher agency. The hidden curriculum and unsupervised digital spaces normalize anti-values, creating a severe normative gap between the family and the educational system. To address these issues, the educational system must shift from an uncritical, passive reaction toward cyberspace to active engagement through cognitive persuasion and emotion management. Empowering teachers as active agents capable of encouraging critical thinking is the most viable path to immunizing students against cognitive and moral vulnerabilities.

6. Conclusion

The educational system is currently at a historical-cognitive turning point. Resolving the moral and religious identity crises of Generation Z depends fundamentally on overcoming superficial, directive-based perspectives. As long as bureaucratic structures dominate and the normative gap between family and school remains unrepaired, teacher agency will be severely restricted. Therefore, revitalizing the active agency of teachers and transforming schools into environments of cognitive persuasion and critical dialogue are necessary for creating identity cohesion and preventing the moral-value metamorphosis of the younger generation.

Acknowledgments

The researchers thank all the educational counselors, psychologists, and school staff in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad and Khuzestan provinces who shared their experiences, and the academic experts and faculty members who contributed to the Delphi panel and the validation of the instrument.

Keywords: Immunization Interventions, Cognitive Dynamics, Students, Digital Era.

مقاله پژوهشی

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۳/۳۱ تاریخ ویرایش: ۱۴۰۵/۷/۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۷/۱۵

ISSN: 2345-6051 eISSN: 2476-6178

فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی
سال هجدهم، شمارهٔ ۷۱، پاییز ۱٤۰٦، ص ۲۱۳ تا ۲۵۷
www.qccpc.atu.ac.ir
DOI: 10.22054/qccpc.2026.93727.3688

واکاوی داده‌بنیاد مداخلات مصونیت‌بخش در هدایت پویایی‌های شناختی دانش‌آموزان در فضای دیجیتال

سید یوسف رسولی ✱
استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران، ایران

مهران عزیزی محمودآباد
استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران، ایران

علی محسنی نیک
دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵. تهران، ایران

چکیده

نظام آموزشی در دوران معاصر با چالش‌های نوپدیدی نظیر کج‌روی‌های اخلاقی-دینی دانش‌آموزان در بستر تحولات پرشتاب فضای دیجیتال مواجه شده است. پژوهش حاضر باهدف تبیین مدل پارادایمی کج‌روی‌های اخلاقی-دینی دانش‌آموزان با تأکید بر عاملیت معلم، مصونیت‌بخشی شناختی و فضای دیجیتال در محیط مدرسه انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و طرح نظریه داده‌بنیاد اجرا گردید. جامعه هدف شامل مشاوران تربیتی، روان‌شناسان و کادر آموزشی مجرب مدارس استان‌های کهگیلویه و بویراحمد و خوزستان در سال ۱۴۰۵ بود. با روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری، تعداد ۱۸ نفر تا حصول اشباع نظری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها فرم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته محقق‌ساخته بود و داده‌ها از طریق رویکرد کدگذاری سه‌گانه باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار مکس‌کیودا[1] نسخه ۲۴ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که تعارضات الگویی، ضعف شناختی و تهاجم رسانه‌ای به‌عنوان شرایط علّی و رهاشدگی در فضای مجازی در کنار برنامه درسی پنهان به‌عنوان شرایط زمینه‌ای عمل می‌کنند. همچنین در رویارویی با شرایط مداخله‌گری نظیر موانع بوروکراتیک، مقوله هسته با عنوان گذار از آسیب‌پذیری شناختی-ارزشی به مصونیت‌بخشی فعال از طریق احیای عاملیت تربیتی معلم در بستر تعارضات سیستمی استخراج گردید که نیازمند راهبردهایی نظیر اقناع شناختی و مدیریت هیجانات بود. نتایج حاکی از آن بود که نظام آموزشی در یک نقطه عطف تاریخی-شناختی قرار دارد و مدیریت بحران‌های هویتی نسل جدید منوط به عبور از نگاه انفعالی و بخشنامه‌ای است. ازاین‌رو، احیای عاملیت معلمان و ترمیم گسست هنجاری خانواده و مدرسه، نقشی حیاتی در ایجاد انسجام هویتی و پیشگیری از دگردیسی ارزشی ایفا می‌کرد.

کلیدواژه‌ها: مداخلات مصونیت بخش، پویایی‌های شناختی، دانش‌آموزان، عصر دیجیتال.

✱ نویسنده مسئول: y.rasouli@cfu.ac.ir

1. MAXQDA

مقدمه

دوره نوجوانی و جوانی مقطعی بحرانی برای شکل‌گیری هویت اخلاقی و دینی است که در آن، تعارضات شناختی می‌تواند زمینه‌ساز کج‌روی‌ها یا فاصله‌گیری از باورهای پیشین شود. فرایند رشد اخلاقی در دوره نوجوانی با گذار از استدلال‌های دگرآیین به‌سوی خودمختاری اخلاقی همراه است که در صورت عدم پشتیبانی مناسب، ممکن است به بحران‌های هویتی و وجودی منجر گردد. مک‌لاگلین و کریستیانسون[1] (۲۰۲۵) استدلال می‌کنند که رویکردهای روان‌شناختی رایج غالباً از ابعاد اخلاقی و وجودی رشد نوجوانان غفلت می‌ورزند و تأکید دارند که ادغام آموزش فضیلت‌محور در مداخلات رشدی، می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر بحران‌های هویت اخلاقی عمل کند. در طول این مسیر گذار شناختی، دانش‌آموزان به طور فزاینده‌ای با چالش عدم انسجام میان درک هنجاری و رفتار عملی خود مواجه می‌شوند. چن و وانگ[2] (۲۰۲۶) با بررسی ابعاد خودمختاری اخلاقی نشان می‌دهند که شکاف شناختی قابل‌توجهی میان دانش اخلاقی و کنش واقعی نوجوانان وجود دارد که توسعه برنامه‌های درسی نوینی همچون اخلاق شهروندی دیجیتال را ضروری می‌سازد. این شکاف شناختی در مواجهه با فشارهای محیطی و هنجارشکنی‌های فضای مجازی می‌تواند تشدید شده و به ناهماهنگی اخلاقی عمیق‌تری در زندگی روزمره بینجامد. مطالعه رحمتی و مؤمنین[3] (۲۰۲۶) نشان می‌دهد که فشارهای ناشی از هم‌نوایی با همسالان و رسانه‌های دیجیتال، به ناهماهنگی شناختی منجر می‌شود، وضعیتی که در آن، ارزش‌های درونی‌نشده با رفتارهای واقعی نوجوانان در تضاد قرار می‌گیرند. برای مقابله با این ناهماهنگی‌ها در بستر پیچیده امروزی، آموزش‌های سنتی اخلاق ممکن است کارایی لازم را نداشته باشند و نیازمند تغییر پارادایم به سوی رویکردهای مشارکتی و زمینه‌محور هستند. بر این اساس تریانتورو و شودیقین[4] (۲۰۲۶) ضمن اشاره به بروز تعارض میان ارزش‌های مدرسه‌ای و واقعیت‌های فضای دیجیتال، راهبردهایی را پیشنهاد می‌دهند که به‌جای تمرکز صرف بر کاهش تخلفات، به پرورش تاب‌آوری اخلاقی خودمختار کمک می‌کنند تا نوجوانان بتوانند محیط‌های دیجیتال را به‌صورت انتقادی و اخلاقی پیمایش نمایند. بررسی روند بی‌اعتقادی دینی در نوجوانان نشان می‌دهد که تردیدهای فکری و اخلاقی، به‌ویژه تقلاهای ناشی از ناتوانی در پیروی از دستورالعمل‌های دینی و احساس گناه ناشی از آن، از مهم‌ترین محرک‌های آغازین برای خروج از دین به شمار می‌روند (هاردی و تیلور[5]،

1. McLoughlin, S., & Kristjánsson, K.
2. Chen, Y., & Wang, J.
3. Rahmawati, N., & Mu'minin, N.
4. Triantoro, M., & Shodiqin, R.
5. Hardy, S. A., & Taylor, E. M.

۲۰۲۴). این چالش‌های درونی اغلب زمینه‌ساز شکل‌گیری یک ناهماهنگی شناختی عمیق می‌گردد. فالویچ[1] و همکاران (۲۰۲۶) تأیید می‌کنند که تعمیق ناهماهنگی شناختی میان ایمان ابرازشده و اعمال شخصی، قابلیت آن را دارد که فرد را به سمت ترک ایمان سوق دهد. این ناهماهنگی گاهی پتانسیل تغییر شکل ارتباط با نهادها یا دور زدن احکام مذهبی را داراست. شنابل[2] و همکاران (۲۰۲۵) تبیین می‌کنند که جوانان هنگام مشاهده ریاکاری در نهادهای دینی، اغلب به سمت فردی‌سازی دین متمایل می‌گردند. برای نمونه، دانش‌آموزان برای توجیه استفاده از امکانات مالی دارای بهره (ربا)، از مکانیسم‌هایی مانند حسن تعبیر و بخش‌بندی هویت استفاده می‌کنند (پلیتاواتی[3] و همکاران، ۲۰۲۶). هنگامی که نوجوانان دست به رفتارهای ناهنجار می‌زنند، احتمال می‌رود برای فرار از احساس گناه به استراتژی غیرفعال‌سازی اخلاقی متوسل شوند. بوسی[4] و همکاران (۲۰۲۴) خاطرنشان می‌سازند که این سازوکار به افراد فرصت می‌دهد تا استانداردهای اخلاقی را نادیده بگیرند. ژوئه[5] و همکاران (۲۰۲۶) نیز اذعان می‌دارند که نوجوانان از این طریق قادرند رفتارهای غیراخلاقی خود را منطقی جلوه دهند. ریشه‌های این مکانیسم‌های ناکارآمد در بافت خانواده قابل‌ردیابی است. نوجوانانی که محبت والدینی کمتری دریافت می‌کنند، بیشترین آمادگی را برای توسعه این مکانیسم‌های توجیه‌گر و بروز خشونت نشان می‌دهند (ناواس-مارتینز[6] و همکاران، ۲۰۲۵). برای پیشگیری از چنین پیامدهایی، شناسایی دقیق نیازهای روان‌شناختی، شناختی و اخلاقی-معنوی والدین جهت ارتقای مهارت‌های خودآگاهی و تنظیم هیجان فرزندانشان امری ضروری به نظر می‌رسد. وطن‌دوست و همکاران (۱۴۰۳) تأکید می‌کنند که پاسخگویی به این نیازهای مشاوره‌ای، بر بهبود ارتباط والد-فرزندی و بهزیستی همه‌جانبه نوجوانان اثرگذار است. علاوه بر این، طراحی و پیاده‌سازی الگوهای تعاملی سازنده میان والدین و نوجوانان، می‌تواند نقش مهمی در کاهش این ناهماهنگی‌های هویتی ایفا نماید. به‌کارگیری راهبردهای حمایتی، مشارکتی و انتقادی در بستر خانواده، پایه‌ای مستحکم برای تقویت گفتمان عاطفی و مصونیت‌بخشی به نوجوانان در برابر بحران‌های پیش‌رو فراهم می‌آورد (توحیدی ثانی و همکاران، ۱۴۰۴).

امروزه زیست اخلاقی نوجوانان پیوندی ناگسستنی با دنیای مجازی یافته است؛ به همین دلیل، بررسی کج‌روی‌ها نیازمند تمرکز هم‌زمان بر دو نهاد تأثیرگذار، یعنی فضای دیجیتال (به عنوان بستر غیررسمی تسهیل‌گر

1. Falewicz, A., Kuncewicz, D., Kuncewicz, D., Szcześniak, M., & Van Tongeren, D. R.
2. Schnabel, L., Horwitz, I., Hekmatpour, P., & Schleifer, C.
3. Pelitawati, E., Aziz, A., & Bakhri, S.
4. Bussey, K., Luo, A., & Jackson, E.
5. Xue, S., Lu, A., Zhu, K., Chen, W., Xu, Y., Ao, L., & Chen, J.
6. Navas-Martínez, M. J., Contreras, L., & Cano-Lozano, M. C.

هنجارشکنی) و مدرسه (به عنوان پایگاه رسمی تربیت) است. سون[1] و همکاران (۲۰۲۵) دریافتند که غیرفعال‌سازی اخلاقی در فضای آنلاین، یاری‌رسان نوجوانان در توجیه رفتارهای مخربشان است. چو[2] و همکاران (۲۰۲۵) نیز گزارش دادند که متغیرهایی مانند بی‌توجهی والدین به دلیل استفاده از موبایل، احتمال کاهش احساس گناه و تسهیل قلدری سایبری را در پی دارد. در این تعاملات پیچیده، پایبندی مذهبی ظرفیت تعدیل مقاصد کج‌روی را داراست (آرسلان[3] و همکاران، ۲۰۲۶). شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یک عامل جامعه‌پذیری جدید، قادر به شکل‌دهی نوعی نسبیت‌گرایی اخلاقی هستند. ازهری[4] و همکاران (۲۰۲۶) باور دارند که این فضاها مستعد ایجاد بحران همدلی و پرخاشگری دیجیتال تلقی می‌شوند. رحمان[5] و همکاران (۲۰۲۶) مفهوم گسست اخلاقی دیجیتال را مطرح کرده و تشریح می‌کنند که چگونه مرجعیت اخلاقی قابلیت انتقال از معلمان به محتوای دیجیتال را دارد. استفاده فشرده از شبکه‌های اجتماعی موجب تضعیف تفکر انتقادی گشته و مانعی در مسیر جامعه‌پذیری دینی ایجاد می‌کند (آینون[6] و همکاران، ۲۰۲۵). مواجهه مستمر با چنین فضایی، بیم آن می‌رود که حساسیت‌های اخلاقی نوجوانان را به شدت بکاهد (واهیونی[7] و همکاران، ۲۰۲۶). کاهیانی[8] و همکاران (۲۰۲۶) بر این باورند که پلتفرم‌های دیجیتال با دور زدن چارچوب‌های تربیتی سنتی، دانش‌آموزان را آسیب‌پذیر می‌سازند. با این وجود، تلفن‌های هوشمند دارای ظرفیت‌های دوگانه‌ای هستند که هم پتانسیل تعمیق پیوندهای معنوی و هم استعداد تخریب آن را در خود جای داده‌اند (لارسون[9]، ۲۰۲۴). آلوز فریرا[10] و همکاران (۲۰۲۵) متذکر می‌شوند که دین‌داری نقش یک عامل محافظتی را در این فضاهای پرخطر ایفا می‌نماید. از سوی دیگر، تعاملات نظارت‌نشده با همسالان نیز احتمال بروز چالش در رشد دینی را تشدید می‌کند (هاردیانتی[11] و همکاران، ۲۰۲۵).

در تقابل با این چالش‌های سایبری و محیطی، جو مدرسه از ظرفیت بالایی برای ایفای نقشی حیاتی در مصونیت‌بخشی برخوردار است. رحایو[12] و همکاران (۲۰۲۵) مطرح ساخته‌اند که جو دینی مدرسه اثرات مثبتی بر

1. Sun, Y. X., Cao, C. H., Tang, Z. J., Huang, F. M., Zhong, X. B., & Chen, I. H.
2. Chu, X., Yang, Y., Li, Q., Jia, Y., & Chen, H.
3. Arslan, A., Yener, S., & Akturan, A.
4. Azhari, M., Huda, N., & Hermina, D.
5. Rohman, M., Saputra, D., & Hayeemaming, M.
6. Ainun, A., Ruslan, R., Kaharuddin, K., Maulana, I., Hermansyah, H., & Setiawan, A.
7. Wahyuni, D. S., Susanto, K., Hidayat, M., & Ayob, N.
8. Cahyani, W. F., Albab, H. A. U., & Hidayati, E. W.
9. Larson, E. M.
10. Alves Ferreira, J. M., Bauerová, R., Taşlıbeyaz, E., Giannouli, V., Koyuncu, M., Agatonović, M., & Bojic, L.
11. Hardianty, S., Fitriani, N., & Ismawan, D.
12. Rahayu, E., Neni, N., & Siregar, M.

شکل‌گیری اخلاقیات دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد. نورعینی[1] و همکاران (۲۰۲۵) اشاره دارند که الگوسازی عملی معلمان، به‌طور بالقوه سپر دفاعی دانش‌آموزان در برابر آسیب‌های مجازی محسوب می‌گردد. بااین‌حال، عاملیت معلمان در معرض محدودیت‌های شدید ناشی از سیاست‌های انعطاف‌ناپذیر قرار دارد (پریستلی[2] و همکاران، ۲۰۲۶). ساختارهای سلسله‌مراتب‌گرایانه نقش موانعی جدی را در مسیر این عاملیت حرفه‌ای بازی می‌کنند (لاو[3] و همکاران، ۲۰۲۴). وو و ژو[4] (۲۰۲۵) هشدار می‌دهند که فشارهای بوروکراتیک و نمره‌دهی‌های کمی، باعث تقلیل تربیت اخلاقی به مدیریت سطحی شکایات می‌گردند. پیامد این امر، احتمالاً به اولویت یافتن شاخص‌های ظاهری و شکل‌گیری فرهنگ مدرسه‌ای مخرب ختم خواهد شد (چیو و فلمینگ[5]، ۲۰۲۵). در نتیجه، حجم کاری ناپایدار زمینه‌ساز بروز تضادهای اخلاقی و فرسودگی شغلی می‌شود (پرسلی[6] و همکاران، ۲۰۲۶). اوبرگ[7] (۲۰۲۶) عنوان می‌دارد که کمبود منابع و خواسته‌های متناقض سازمانی آسیب‌های اخلاقی در معلمان را به همراه می‌آورد. در چنین شرایطی، بستر گرفتاری معلمان در موقعیتی که از آن به‌عنوان تله اخلاقی یاد می‌شود، فراهم می‌آید (کوهن لیسمن[8] و همکاران، ۲۰۲۴). تلاش معلمان برای اجرای رویکردهای تحول‌آفرین نیز بیم تقاطع با بن‌بست‌های ناشی از همین موانع ساختاری را به همراه دارد (آوه و کیم[9]، ۲۰۲۴). علاوه بر این، تفاوت در سطح پایبندی مذهبی خانواده‌ها مانع از همزادپنداری دانش‌آموزان با جو مدرسه می‌گردد (ماکاروا[10] و همکاران، ۲۰۲۵). اصلان و تریانتورو[11] (۲۰۲۶) یادآور می‌شوند که غلبه بر این شکاف نیازمند گفتگوی فراگیر میان خانواده و مدرسه است.

برای عبور از این بحران‌ها، مدل‌های آموزشی معاصر بر گذار به رویکردهای انتقادی تأکید دارند. جاسمینتو و رفیعه[12] (۲۰۲۴) اظهار می‌دارند که پداگوژی انتقادی در آموزش دینی، محرک گفتگوی آزاد در قبال مسائل روزمره است. توسعه آگاهی اخلاقی نیازمند شیوه‌هایی است که بازتاب انتقادی را تسهیل کنند (بهارون[13]، ۲۰۲۵).

1. Nuraini, N., Subagiya, B., & Basri, S.
2. Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S.
3. Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K.
4. Wu, X., & Zhu, M.
5. Chiu, E. Y. Y., & Fleming, T.
6. Pressley, T., Marshall, D. T., Walter, H. L., Ganey, K., Rader, M. A., Creed, E., & Andre, I.
7. Oberg, G.
8. Cohen Lissman, D., Pachuta-Rysak, M. R., Rosiek, J., & Springer, S.
9. Auh, Y., & Kim, C.
10. Makarova, E., Döring, A. K., Daniel, E., & Benish-Weisman, M.
11. Aslan, A., & Triantoro, M.
12. Jasminto, J., & Rofi'ah, S.
13. Baharun, H.

خورو و منیر[1] (۲۰۲۵) توضیح می‌دهند که معلمان چگونه با مصونیت‌بخشی فعال، قادر به برقراری تعادل بین بحث آزاد و فشارهای اجتماعی هستند. بااین‌حال، حفظ بی‌طرفی از سوی معلمان احتمال محدودسازی ارزیابی انتقادی آرمان‌ها را در پی دارد (لیندستروم[2]، ۲۰۲۴). برای رفع این مشکل، استفاده از تئاتر شورایی و اقدام‌پژوهی پیشنهاد شده است تا رویکردها مشارکت‌جویانه‌تر شوند (هامر و لنز[3]، ۲۰۲۴). در زمینه مقابله با اخبار جعلی در فضای دیجیتال، مدل تفکر انتقادی هوشمندی خیابانی به‌عنوان راهکاری عملی معرفی شده است (دیویس و هادون[4]، ۲۰۲۵). فرانکو-ماریسکال[5] و همکاران (۲۰۲۴) نیز راهبردهای پداگوژیکی برای پرورش تفکر انتقادی در حل مشکلات روزمره ارائه می‌دهند. مخلص[6] و همکاران (۲۰۲۶) بیان می‌دارند که تلفیق ارزش‌های دینی با پیشرفت‌های نوین یاری‌گر مقابله با رادیکالیسم خواهد بود. پریمارنی[7] و همکاران (۲۰۲۵) بر اهمیت آموزش کل‌نگرانه اعتدال مذهبی برای ترویج تفکر متوازن تأکید می‌ورزند. جارمر[8] (۲۰۲۵) نیز گواهی می‌دهد که مواجهه ساختاریافته با نقد دین، استعداد تسهیل تفکر انتقادی در دانش‌آموزان را دارد.

در نهایت، ناتوانی در همسوسازی مطالبات سازمانی با نیازهای اخلاقی، پیامد شکل‌گیری ریاکاری ناگزیر در محیط آموزشی را به دنبال خواهد داشت (کوهن لیسمن و همکاران، ۲۰۲۴). اوبرگ (۲۰۲۶) نتیجه می‌گیرد که این فشارهای سیستمی بستر سرخوردگی حرفه‌ای معلمان را مهیا می‌سازد. در مقابل، آموزش ساختاریافته بهداشت روان، ضامن حفظ و ارتقای تاب‌آوری معلمان محسوب می‌شود (وانگ[9]، ۲۰۲۶). تاب‌آوری به‌عنوان یک صلاحیت حرفه‌ای، نقش کاهنده خطر فرسودگی را ایفا می‌نماید (باتز و ویرزبرگر[10]، ۲۰۲۵). شو[11] و همکاران (۲۰۲۶) فرض می‌کنند که تنظیم هیجانات در معلمان دستاوردهای مطلوبی برای یادگیری دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورد. اجرای مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی نیز مروج رفتارهای حامی اجتماع است (برگر[12] و همکاران، ۲۰۲۴). یوسف[13] و همکاران (۲۰۲۶) پافشاری دارند که پایبندی معلمان به کدهای اخلاقی به‌طور

1. Khuhro, M. A., & Muneer, R.
2. Lindström, N.
3. Hammer, A., & Lenz, C.
4. Davies, M., & Haddon, G.
5. Franco-Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., España-Ramos, E., & Blanco-López, Á.
6. Mukhlis, M., Sabda, S., Yaqin, H., & Hamdan, H.
7. Primarni, A., Masuwd, M., Yusof, N., & Nuhdi, A.
8. Jarmer, S. T.
9. Wang, J.
10. Baatz, J., & Wirzberger, M.
11. Xu, G., Haratyan, F., & Tian, H.
12. Berger, R., Tarrasch, R., & Lieblich, M.
13. Yusuf, M., Jaenullah, J., Anwar, M. S., & Hidayatullah, R.

مؤثری مانع از بروز ادراک ریاکاری در محصلان می‌گردد. شکست در درونی‌سازی این ارزش‌ها، خطر بروز هویت دوگانه در رفتارهای آنلاین و آفلاین دانش‌آموزان را تشدید می‌کند (باتولا[1] و همکاران، ۲۰۲۵)؛ اما اجرای موفق آموزش اخلاقی، نویدبخش بهزیستی روانی درازمدت خواهد بود (تیان و تانگ[2]، ۲۰۲۵). هوانگ[3] و همکاران (۲۰۲۵) استنتاج می‌کنند که مداخلات متمرکز بر تاب‌آوری، قابلیت کاهش پایدار علائم افسردگی و اضطراب را دارا هستند.

در تبیین رشد اخلاقی از منظر بومی و اسلامی، تربیت فرایندی درونی مبتنی بر مفهوم فطرت است. طبرسی و طباطبائی (۱۴۰۴) نشان می‌دهند که اخلاق اسلامی مسئولیت‌پذیری را ناشی از فطرت الهی می‌داند و نه مجموعه‌ای از الزامات تحمیلی بیرونی. بر این اساس، هدف غایی، نهادینه‌سازی عاملیت اخلاقی و درونی‌سازی ارزش‌ها در یادگیرنده است (زنگنه، هاشمی و مرعشی، ۱۴۰۴). شاطرکاظمی، کبیری و بابائی امیری (۱۴۰۵) این کمال اخلاقی معطوف به تقرب الهی را فرایندی پیوسته و هدفمند می‌دانند. برای عملیاتی‌سازی این مفاهیم، الگوهای رشد اخلاقی مبتنی بر اسناد بالادستی، مؤلفه‌های تربیت را در قالب تنظیم ارتباط دانش‌آموز با خدا، خود، دیگران و طبیعت صورت‌بندی می‌کنند (مجدالدین و همکاران، ۱۴۰۳).

با ورود به فضای پیچیده معاصر، این ساختارهای اخلاقی در مواجهه با فناوری‌های دیجیتال با چالش‌هایی نظیر ناهماهنگی شناختی روبه‌رو می‌شوند. ترابی و احمدی (۱۴۰۴) ارتقای سواد رسانه‌ای و انعطاف‌پذیری ذهنی را برای مصونیت‌بخشی در این فضا حیاتی می‌دانند. هدف‌گیری ادراک دانش‌آموزان در فضای مجازی می‌تواند پیامدهای مخربی چون ناامیدی و تغییرات هویتی به همراه داشته باشد (حیدری سه‌ده و عمانی، ۱۴۰۴). دلیل انتخاب هم‌زمان دو هدف مداخلات در فضای مدرسه و مداخلات در فضای دیجیتال در این پژوهش، ارتباط پیش‌نیاز و مکمل بودن آن‌هاست. محیط ساختاریافته و حقیقی مدرسه، پایگاه بنیادینی است که باید زیرساخت‌های تاب‌آوری شناختی و اخلاقی را بسازد تا دانش‌آموز بتواند در محیط غیرساختاریافته و پرخطر دیجیتال از خود محافظت کند. منصورنژاد و غلامی (۱۴۰۳) تقویت شبکه‌های بومی و آگاهی‌بخشی در مدارس را گام‌های اولیه در ایجاد این تاب‌آوری دیجیتال معرفی می‌کنند. بهره‌گیری از ظرفیت‌های معنوی مکتب اسلام نظیر خودشناسی نیز می‌تواند ظرفیت‌های درونی افراد را برای مواجهه با این فشارهای روانی شکوفا سازد (امینی تهرانی و علی اکبری، ۱۴۰۳).

---

1. Batula, A. W., Ritonga, M. A. H., Helmy, H. A., Supriadi, U., & Zakaria, Z.
2. Tian, X., & Tang, Y.
3. Huang, W., Wu, P., Li, J., Zhou, Y., Xiong, Z., Su, P., … & Sun, Y.

مواجهه موفق با این فضاهای نوین، نیازمند تجهیز شناختی در محیط آموزش رسمی است. آقایی و همکاران (۱۴۰۲) در تبیین مبانی معرفت شناختی اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی، اصولی تربیتی نظیر مسئولیت‌پذیری در قبال حقیقت را برای طراحی الگوهای آموزش اخلاق کارآمد می‌دانند. در کنار این مبانی، توسعه سواد دیجیتال عمومی می‌تواند به کاهش اثرات غیراخلاقی فناوری‌های رایانه‌ای که خودمختاری انسان را هدف قرار می‌دهند، کمک شایانی نماید (حسین‌پور و کاظمی، ۱۴۰۲). تنده و همکاران (۱۴۰۴) تحقق این سطح از تاب‌آوری را وابسته به معلمانی می‌دانند که به‌عنوان عاملی هویت‌محور بر اساس ارزش‌های اصیل فرهنگی عمل می‌کنند. ایفای نقش فعال معلمان می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌دهی و محافظت از ابعاد چندگانه هویت دانش‌آموزان در برابر آسیب‌ها باشد (برادران حقیر، زینلی زاده و محسنی، ۱۴۰۲).

رفتار و شخصیت معلمان تأثیر مستقیمی بر اولویت‌بخشی به هویت دینی و ملی یادگیرندگان دارد. غلامی نهوجی، مقیمی و خستو (۱۴۰۳) این تاثیرگذاری را در ساحت‌های مختلف هویتی قابل‌ردیابی می‌دانند. برای ایفای این نقش جامع، معلم تراز اسلامی باید از انتقال صرف دانش عبور کرده و به ابعاد علمی، اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان توجهی هم‌زمان داشته باشد (فتاحی و همکاران، ۱۴۰۵). ناصرزعیم و همکاران (۱۴۰۳) برقراری چنین ارتباط سازنده‌ای را مستلزم به رسمیت شناختن عاملیت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان تبیین نموده‌اند. الگوپذیری از منش اخلاقی اساتیدی چون شهید مطهری می‌تواند ابعاد پرورش اخلاقی را در برنامه‌های تربیت معلم ارتقا بخشد (همتی، ۱۴۰۴). در نهایت، تحقق ساحت تربیت اخلاقی در مدارس برای ایفای نقش مصونیت‌بخش در فضای دیجیتال، نیازمند شایستگی‌های پایه‌ای نظیر بینش دینی و رفتار اخلاقی در شخص آموزگار است (موسوی ندوشن، نیلی و نیستانی، ۱۴۰۲).

با گسترش روزافزون زیست‌بوم دیجیتال و تغییرات سریع اجتماعی، نظام‌های آموزشی با پدیده پیچیده‌ای تحت عنوان گسست و کج‌روی‌های اخلاقی-دینی در میان دانش‌آموزان مواجه شده‌اند. این کج‌روی‌ها که غالباً خود را در قالب ناهماهنگی شناختی، غیرفعال‌سازی اخلاقی، تردیدهای اعتقادی و هویت‌های دوگانه (به‌ویژه در تقابل فضای آنلاین و آفلاین) نشان می‌دهند، رسالت سنتی مدارس را در زمینه جامعه‌پذیری دینی با چالش‌های بنیادین روبه‌رو ساخته‌اند. به‌رغم اهمیت حیاتی این موضوع، پژوهش‌های پیشین غالباً به توصیف‌های مقطعی از این ناهنجاری‌ها بسنده کرده و از تبیین یکپارچه و عمیق مکانیسم‌های شناختی زمینه‌ساز، تأثیرات پنهان محیط دیجیتال و موانع سیستمی پیش‌روی مربیان غفلت ورزیده‌اند. ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر در آن است که با گذر از نگاه‌های تقلیل‌گرایانه، بر مفاهیم نوینی چون مصونیت‌بخشی شناختی و عاملیت معلم متمرکز می‌شود تا چارچوبی

بومی، پیشگیرانه و کاربردی در اختیار سیاست‌گذاران و مربیان تعلیم و تربیت اسلامی قرار دهد، چارچوبی که بتواند با ارتقای تاب‌آوری اخلاقی و تفکر انتقادی، دانش‌آموزان را در برابر آسیب‌های نوپدید، ایمن سازد.

بر این اساس و با توجه به خلأ نظری موجود و ماهیت چندبعدی مسئله، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و راهبرد نظریه داده‌بنیاد[1] در پی پاسخ‌گویی به این سؤال اصلی است: الگوی پارادایمی کج‌روی‌های اخلاقی-دینی دانش‌آموزان و مداخلات مصونیت‌بخش با تأکید بر عاملیت معلم در بستر مدرسه و فضای دیجیتال چگونه است؟

در راستای ترسیم دقیق این الگو، سؤالات فرعی پژوهش منطبق بر مؤلفه‌های پارادایمی به‌صورت زیر صورت‌بندی شده‌اند:

- ریشه‌های شناختی و روان‌شناختی پدیدآورنده این کج‌روی‌ها و تردیدها (شرایط علّی) کدام‌اند؟
- ویژگی‌های محیط دیجیتال و اتمسفر حاکم بر مدرسه (شرایط زمینه‌ای) چگونه بستر این تغییرات را فراهم می‌آورند؟
- موانع سیستمی، فشارهای بوروکراتیک و شکاف‌های ارزشی میان خانواده و مدرسه (شرایط مداخله‌گر) چه چالش‌هایی بر سر راه عاملیت معلمان ایجاد می‌کنند؟
- معلمان از چه مداخلات پداگوژیکی و اقداماتی برای توسعه تفکر انتقادی و مصونیت‌بخشی شناختی بهره می‌گیرند (راهبردها)؟
- و در نهایت، دستاوردها و آسیب‌های ناشی از اجرای موفق یا شکست این مداخلات، چه نتایج هویتی، روانی و حرفه‌ای بلندمدتی برای دانش‌آموزان و معلمان در پی خواهد داشت (پیامدها)؟

روش پژوهش

رهیافت روش‌شناختی این مطالعه بر پایه پارادایم کیفی و استراتژی نظریه داده‌بنیاد (گراندد تئوری) استوار است. برای ساختارمند کردن مسیر تحقیق، از الگوی نظام‌دار کوربین و اشتراوس[2] (۲۰۰۸) بهره‌گیری شد. بر مبنای این چارچوب، محقق موظف است داده‌های خام را از گذرگاه سه مرحله کدگذاری متوالی (باز، محوری و انتخابی) عبور داده تا در نهایت یافته‌ها را در قالب یک مدل پارادایمی یکپارچه صورت‌بندی کند. جامعه هدف این بررسی در سال ۱۴۰۵، گروهی از مشاوران تربیتی، روان‌شناسان و کادر آموزشی مجرب شاغل در مدارس استان‌های

1. Grounded Theory
2. Corbin, J., & Strauss, A.

کهگیلویه و بویراحمد و خوزستان بودند. ملاک ورود افراد به مطالعه، داشتن سابقه عملیاتی در مواجهه با چالش‌های تربیتی، مدیریت مقاومت‌های هنجاری دانش‌آموزان و درک عمیق از فضای روانی مدارس بود. فرآیند انتخاب مشارکت‌کنندگان با تلفیق دو رویکرد نمونه‌گیری هدفمند (جهت گزینش غنی‌ترین منابع اطلاعاتی) و نظری (برای پوشش خلأهای مفهومی و تکامل مدل) انجام پذیرفت. رویه جمع‌آوری اطلاعات پس از اخذ رضایت شفاهی آغاز شد و تا زمان دستیابی به اشباع نظری امتداد یافت. برای سنجش این اشباع، معیار ثبات مفهومی در سه مصاحبه متوالی پایانی (۱۶ تا ۱۸) مبنای عمل پژوهشگر قرار گرفت.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اعضای نمونه

ردیف	جنسیت	تحصیلات	رشته	سمت/تخصص	سابقه کاری
۱	مرد	دکتری	روان‌شناسی تربیتی	هیئت علمی	بیست سال
۲	مرد	دکتری	زبان و ادبیات فارسی	مدرس	بیست و پنج سال
۳	زن	کارشناسی ارشد	تعلیم و تربیت	مدرس	بیست سال
۴	مرد	دکتری	الهیات و معارف اسلامی	هیئت علمی	بیست و پنج
۵	مرد	دکتری	ادبیات فارسی	استاد دانشگاه	بیست و چهار سال
۶	مرد	دکتری	روان‌شناسی	مدرس	سی سال
۷	مرد	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی ابتدایی	مدیر مدرسه	پانزده سال
۸	مرد	کارشناسی ارشد	ریاضی	دبیر ریاضی	سی و پنج سال
۹	زن	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	آموزگار	هشت سال
۱۰	زن	کارشناسی	علوم تجربی	دبیر علوم تجربی	سی و یک سال
۱۱	زن	کارشناسی	کار و فن‌آوری	معلم بازنشسته	بیست و نه سال
۱۲	مرد	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	آموزگار	ده سال
۱۳	زن	کارشناسی	آموزش ابتدایی	آموزگار	نوزده سال
۱۴	زن	کارشناسی ارشد	الهیات و معارف اسلامی	مدرس	بیست و هفت سال
۱۵	مرد	کارشناسی ارشد	علوم قرآن و حدیث	مدیر	بیست و هشت
۱۶	زن	کارشناسی ارشد	آموزش علوم تجربی	دبیر علوم تجربی	شانزده سال
۱۷	مرد	کارشناسی ارشد	زبان و ادبیات فارسی	فرهنگی بازنشسته	سی سال
۱۸	مرد	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	مؤسس مدرسه غیردولتی	سی و پنج سال

تکنیک اصلی برای استخراج داده‌های میدانی در این پژوهش، برگزاری مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود. استخوان‌بندی پروتکل مصاحبه از طریق واکاوی جامع پیشینه تحقیقاتی در حوزه تقابل‌های ارزشی، موانع بوروکراتیک آموزشی و راهبردهای اقناعی در محیط مدرسه تدوین شد. برای این منظور، عبارات کلیدی متناسب

با موضوع تحقیق (مانند مکانیسم‌های توجیه اخلاقی، خلأهای شناختی نوجوانان در فضای دیجیتال، تأثیر گروه همسالان، تضادهای هنجاری و موانع کنشگری کادر آموزشی) در پایگاه‌های داده و موتورهای جست‌وجوی علمی معتبر بین‌المللی و ملی اعم از گوگل اسکالر[1]، نشریات سیج[2]، ساینس‌دایرکت[3]، انتشارات امرالد[4]، ام‌دی‌پی‌آی[5]، اسپرینگر[6]، ابسکوهاست[7]، مگ‌ایران[8]، نورمگز[9] و پایگاه اطلاعات علمی جهاددانشگاهی[10] رصد و بررسی گردید.

به منظور پالایش نتایج جست‌وجو و انتخاب مقالات هدف، بازه زمانی منابع لاتین از سال ۲۰۲۴ تا ۲۰۲۶ میلادی و منابع فارسی از سال ۱۴۰۲ تا ۱۴۰۵ شمسی در نظر گرفته شد تا جدیدترین تحولات در زمینه زیست دیجیتال و پداگوژی لحاظ گردد. در مرحله نخست پالایش، با غربالگری عناوین و چکیده‌ها، مطالعاتی که فاقد ارتباط مفهومی با زمینه‌های شناختی، هویت اخلاقی و چالش‌های فضای مجازی بودند، کنار گذاشته شدند. در مرحله انتخاب نهایی، اولویت با مقالاتی بود که به بررسی عمیق ناهماهنگی‌های شناختی و شهروندی دیجیتال پرداخته بودند. در نتیجه، مطالعات صرفاً توصیفی یا سنجش‌های کمی فاقد تبیین‌های زمینه‌ای، از فرایند استخراج حذف گردیدند.

چگونگی دستیابی به پرسش‌های مصاحبه از درون این مقالات بدین صورت بود که ابتدا یافته‌ها و چالش‌های گزارش‌شده در ادبیات پیشین (با کمک تکنیک‌های سنتز پیشینه)، در قالب چند محور اصلی (نظیر مکانیسم‌های توجیه اخلاقی نوجوانان، خلأهای شناختی در مواجهه با شبکه همسالان و فضای دیجیتال و همچنین موانع عاملیت کادر آموزشی در بستر تضادهای هنجاری) کدگذاری و دسته‌بندی شدند. سپس تلاش شد تا شکاف‌های پژوهشی و دغدغه‌های نظری هر محور، به پرسش‌هایی اکتشافی، بازپاسخ و معطوف به تجربیات زیسته تبدیل شوند تا احتمال هدایت سوگیرانه پاسخ‌دهندگان کاهش یابد.

جهت تضمین روایی و پایایی پرسش‌ها، پیش‌نویس اولیه در معرض ارزیابی یک کارگروه پنج‌نفره (۵ نفر)

1. Google Scholar
2. Sage Journals
3. ScienceDirect
4. Emerald Publishing
5. MDPI
6. Springer
7. EBSCOhost
8. Magiran
9. Noor Mags
10. SID

از اساتید هیئت‌علمی با تخصص‌های علوم تربیتی، مشاوره و روان‌شناسی قرار گرفت. پس از اعمال نقطه‌نظرات اصلاحی این خبرگان (که عمدتاً معطوف به تعدیل لحن پرسش‌ها، پرهیز از بیان‌های قطعی و متناسب‌سازی با بافتار بومی بود)، سیاهه نهایی شامل ۱۰ پرسش کلیدی آماده شد. طول مدت هر مصاحبه نیز برحسب میزان پویایی و عمق پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، به‌طور متوسط ۴۰ دقیقه به طول انجامید.

جدول ۲: پرسش‌های کلیدی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

ردیف	پرسش‌ها
۱	معمولاً گرایش به کج‌روی‌های اخلاقی یا بی‌تفاوتی دینی در دانش‌آموزان ناگهانی نیست. در تجربه شما، آن نقطه شروع کجاست که باعث می‌شود یک دانش‌آموز، رفتارهای ناهنجار اخلاقی را در ذهن خود منطقی جلوه دهد و برای آن‌ها توجیه بسازد؟
۲	وقتی به دانش‌آموزانی که مستعد لغزش‌های اخلاقی-دینی هستند نگاه می‌کنید، چه خلأهای شناختی یا نیازهای پنهانی در روش تفکر آن‌ها می‌بینید؟
۳	محیط آموزشی و دانش‌آموزان شما در یک بافت اجتماعی، اقتصادی و رسانه‌ای خاص تنفس می‌کنند. فضای مجازی، شبکه‌های اجتماعی و فرهنگ گروه همسالان، چگونه فرآیند مصونیت‌بخشی اخلاقی-دینی را برای شما سخت‌تر یا آسان‌تر می‌کند؟
۴	جوّ روانی و پنهان خود مدرسه یا محیط آموزشی (برنامه درسی پنهان) چگونه عمل می‌کند؟ آیا فضای حاکم، بستر را برای گفتگوی آزاد فراهم می‌کند یا به پنهان‌کاری دانش‌آموزان دامن می‌زند؟
۵	هنگامی که تصمیم می‌گیرید برای یک چالش فکری-دینی یا اخلاقی دانش‌آموزان وقت بگذارید و ذهن آن‌ها را واکسینه کنید، ساختار آموزشی، بخشنامه‌ها یا رویکرد مدیران، دقیقاً در کجا مانع کار شما (عاملیت شما) می‌شوند؟
۶	تضادهای فرهنگی و تربیتی میان خانواده و محیط آموزشی چگونه معادلات شما را برهم می‌زند و ذهن دانش‌آموز را دچار تعارض و دوگانگی می‌کند؟
۷	به لحظه صفر فکر کنید؛ دقیقاً همان ثانیه‌ای که در جریان کلاس، گفتگو یا جلسه مشاوره، یک دانش‌آموز شبهه تندی مطرح می‌کند یا یک خط قرمز اخلاقی-دینی را می‌شکند. واکنش‌های فوری و هوشمندانه شما برای مدیریت فضا و جلوگیری از سرایت آن به سایرین چیست؟
۸	پس از عبور از التهاب اولیه، چه راهکارهای بلندمدت و عمیقی را به کار می‌گیرید تا ذهن دانش‌آموزان را در برابر کج‌روی‌ها مصون‌سازی و واکسینه کنید؟
۹	تلاش مستمر برای پاسخگویی به گره‌های ذهنی نسل جدید و ایستادگی در برابر امواج کج‌روی‌ها، در درازمدت چه تاثیری بر روحیه، تاب‌آوری و هویت حرفه‌ای شخصِ شما به‌عنوان یک متخصص، مشاور یا معلم گذاشته است؟
۱۰	اگر متخصصان، مشاوران و معلمان نتوانند عاملیت خود را ایفا کنند و این مصونیت‌بخشی شناختی اتفاق نیفتد، فکر می‌کنید پیامد نهایی آن برای هویت آینده دانش‌آموزان و جامعه چه خواهد بود؟

گام‌های اجرایی پژوهش با شناسایی افراد واجد شرایط و تنظیم جلسات مصاحبه کلید خورد. ماهیت منعطف و باز پرسش‌ها، بستر مناسبی را برای کاوش در لایه‌های پنهان تجارب زیسته و راهبردهای عملی کادر آموزشی فراهم

آورد. مسیر تحلیل داده‌ها، همگام و هم‌زمان با فرآیند جمع‌آوری آن‌ها طی شد؛ به این معنی که پیش از ورود به هر مصاحبه جدید، داده‌های جلسه قبل به‌دقت واکاوی می‌گشت. در این راستا، پژوهشگر از رویکرد مقایسه مداوم بهره برد؛ بدین صورت که کدهای اولیه و مقولات نوپدید استخراج‌شده از هر مصاحبه، جهت‌گیری مصاحبه‌های بعدی را تعیین می‌کرد. با شناسایی خلأهای مفهومی و سؤالات جدیدی که در حین تحلیل هر جلسه پدیدار می‌شد، راهنمای مصاحبه انعطاف یافته و تمرکز پرسش‌ها در جلسات آتی به سمت تعمیق، بسط و یا اصلاح مقولات در حال تکوین هدایت می‌گردید تا مسیر دستیابی به اشباع نظری هموار شود. در گام پردازش سیستماتیک، ابتدا متون پیاده‌سازی‌شده هر مصاحبه به‌دفعات مرور شد تا مفاهیم اولیه در قالب کدهای باز استخراج شوند. متعاقباً با بررسی قرابت‌های معنایی، کدهای هم‌سو ذیل زیرمقولات دسته‌بندی گردیدند. در نهایت طی مراحل کدگذاری محوری و انتخابی، این مفاهیم در قالب خوشه‌های کلان‌تری سازمان‌یافته و مقوله‌های اصلی پژوهش را پدید آوردند. به‌منظور افزایش دقت و یکپارچگی در روند مدیریت داده‌ها، از نرم‌افزار تخصصی تحلیل کیفی مکس‌کیودا نسخه ۲۴ بهره‌گیری شد. لازم به ذکر است که سازمان‌دهی نهایی مفاهیم، پس از تطبیق مکرر با ادبیات نظری تحقیق صورت گرفت.

جهت اطمینان از صحت، اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌های استخراج‌شده، دو رویکرد مجزا اتخاذ گردید. گام نخست، استفاده از تکنیک بازبینی توسط اعضا بود. در این روش، بخش‌هایی از متون پیاده‌سازی‌شده همراه با کدهای اولیه به مصاحبه‌شوندگان ارجاع داده شد تا تطابق برداشت‌های تحلیلی پژوهشگر با مقاصد واقعی آنان احراز شود. گام دوم نیز به اعتبارسنجی نظری اختصاص داشت که طی آن، مدل مفهومی مستخرج در اختیار یک پنل دلفی با حضور ۵ تن از خبرگان و اساتید دانشگاهی قرار گرفت تا انسجام و اعتبار علمی آن تأیید نهایی گردد که از این تعداد ۴ نفر موافق و ۱ نفر مخالف بودند. برای این منظور میزان ضریب روایی محتوایی[1] در ادامه آمده است.

$$\text{CVR} = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}} = \frac{4 - \frac{5}{2}}{\frac{5}{2}} = \frac{1.5}{2.5} = ۰/۶۰$$

n_e= تعداد داورانی که مؤلفه‌ها و محتوای مدل مفهومی را ضروری تشخیص می‌دهند.

N= تعداد کل داوران.

همچنین برای سنجش توافق متخصصان از ضریب کاپا استفاده شد که ۰٫۸ (چهار موافق، یک مخالف) به‌دست

1. CVR

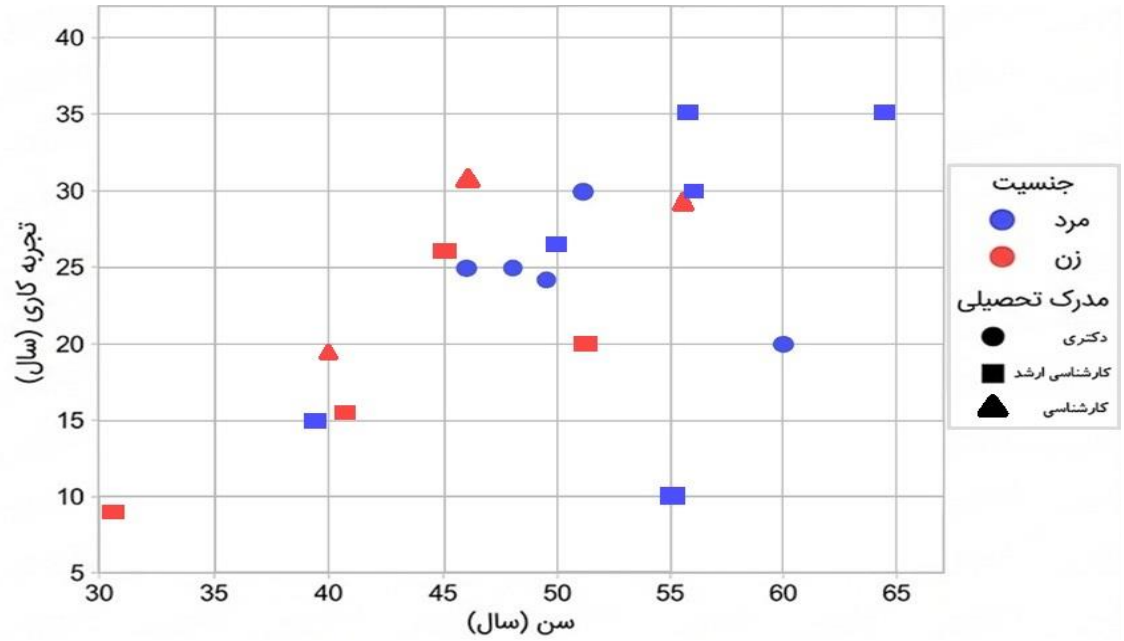
آمد.

با توجه به ضریب روایی محتوایی و توافق کاپا به دست آمده است، می‌توان گفت مدل پارادایمی پژوهش حاضر از اعتبار قابل قبولی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با مشارکت ۱۸ نفر انجام شد که سابقه اشتغال آن‌ها بازه‌ای از ۸ تا ۳۵ سال را در بر می‌گرفت. میانگین و انحراف استاندارد سن اعضای نمونه ۸,۲۴±۴۹,۳۹ بود. سایر اطلاعات جمعیت‌شناختی این افراد در ادامه تشریح شده است.

شکل ۱: نمودارتوزیع سن در برابر تجربه کاری بر اساس جنسیت و تحصیلات



۱. شرایط علی

در پارادایم تحلیلی این پژوهش، کج‌روی‌های اخلاقی-دینی نوجوانان معلولی تک‌عاملی نیست، بلکه برآیند درهم‌تنیدگی آسیب‌پذیری‌های درونی و محیطی است که شبکه علّی (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) آن از دل تحلیل و تقطیع ۶۴ کد باز استخراج، در ۱۹ کد محوری تجمیع و نهایتاً در قالب ۵ مقوله کلان مفهوم‌سازی شده است. در این خط داستانی، موتور محرک انحراف از تعارضات الگویی و رفتاری در محیط تربیت روشن می‌شود؛ جایی که تضاد گفتار و کردار مربیان و والدین در کنار معرفی تحمیلی دین، به شکل‌گیری یک شکاف

عمیق و بیگانگی ساختاری می‌انجامد. این خلأ، هنگامی که با ضعف‌های شناختی و فقدان مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموز ترکیب می‌شود، قدرت مقاومت و استدلال منطقی او را فلج می‌کند. در چنین وضعیت بی‌دفاعی، بحران هویت و نیازهای روانی ارضانشده (نظیر هیجان‌طلبی، خلأ عاطفی و نیاز به دیده شدن) نوجوان را برای جبران روانی به دامان شبکه ارتباطی آسیب‌پذیر همسالان سوق می‌دهد تا از طریق همرنگی با جماعت و هنجارشکنی، کسب هویت کند. در حلقه پایانی این زنجیره علّی، تهاجم رسانه‌ای و ولنگاری فضای مجازی با بهره‌گیری از فقر سواد رسانه‌ای نهادهای متولی، دانش‌آموز را در یک محاصره شناختی قرار داده و با تحریف واقعیت و پمپاژ شبهات، فرایند گرایش به کج‌روی و انحراف را تسریع و تثبیت می‌نماید.

جدول ۳: شرایط علی[۱]

کدهای باز*[۲]	کدهای محوری	مقوله‌ها
فقدان باورمندی عملی بزرگ‌ترها	تضاد گفتار و کردار مربیان و والدین	**تعارضات الگویی و رفتاری در محیط تربیت**
ایجاد شکاف شناختی در دانش‌آموز		
رفتار دوگانه و ناهماهنگ در نهاد خانواده		
غفلت والدین از ارتباطات فرزندان	ضعف نظارت و هدایت مؤثر خانوادگی	
فقدان سیستم تشویق و الگوسازی مثبت		
سهل‌انگاری و تأخیر در آموزش تکالیف دینی		
کم‌توجهی نهادهای متولی به نیازهای تربیتی		
نگاه تقلیل‌گرایانه به دین در خانواده	انتقال سطحی‌نگری از نسل گذشته به جدید	
ارائه آموزش‌های دینی بدون پشتوانه عملی		
فقدان زیرساخت‌های مناسب تربیتی		
معرفی دین به‌عنوان عامل بازدارنده	معرفی محدودکننده و تحمیلی مفاهیم دینی	
تحمیل کورکورانه و تقلیدی اخلاق		
نادیده گرفتن استقلال فکری نوجوان		
انسداد فضای پرسشگری و گفتگوی آزاد		
ناآگاهی از ماهیت آموزه‌های دینی	غلبه سطحی‌نگری و فقدان بینش عمیق	**ضعف‌های شناختی و فقدان مهارت‌های تفکر انتقادی**
ضعف در استدلال و تحلیل منطقی		
فقدان خودآگاهی و انسان‌شناسی		
تنزل ذائقه شناختی و تمایل به پاسخ‌های تقلیل‌یافته		

۱. دسته‌بندی از راست به چپ: نمونه داده‌ها – کدهای باز – کدهای محوری – مقوله‌ها

۲. منبع: فایل پیوستی کدگذاری تفصیلی (شامل نمونه داده‌ها) ارسالی به نشریه

کدهای باز*[۲]	کدهای محوری	مقوله‌ها
ناتوانی در تحلیل پیام‌های محیطی	فقر مهارت‌های پردازش انتقادی اطلاعات	
تأثیرپذیری سریع از هجمه‌های فکری		
پذیرش بدون نقد الگوهای نامناسب		
ترجیح لذت‌های زودگذر بر منافع پایدار	ناتوانی در محاسبه پیامدهای بلندمدت رفتار	
هدایت‌نشوندگی حس کنجکاوی		
توجیه‌تراشی روانی برای رفتارهای نادرست		
عدم توانایی درک تفاوت‌های ارزشی	بروز خلأ معنایی و بحران ارزش‌گذاری	
شکل‌گیری توهم دانایی و بی‌نیازی		
تعارض خواسته‌های نفسانی با احکام شرعی		
تأثیرپذیری انفعالی از دوستان نامناسب	فشار هنجاری گروه همسالان	**شبکه ارتباطی آسیب‌پذیر همسالان**
الگوگیری از رفتارهای پرخطر همکلاسی‌ها		
شکسته شدن قبح انحرافات توسط دوستان		
فشار همرنگی با محیط و عادی‌سازی کج‌روی‌ها		
فقدان مهارت دوست‌یابی و ارتباط‌گیری صحیح	اختلال در شبکه‌سازی اجتماعی سالم	
جایگزینی دوستان به جای نهاد خانواده		
ضعف شخصیتی در مقاومت برابر گروه		
استفاده از لغزش برای جلب توجه جمعی	رقابت‌ها و تبادل اطلاعات ناسالم در مکانیزم دیده شدن	
تظاهر به متفاوت بودن و استقلال		
افتخار کاذب به هنجارشکنی		
انتقال ویروسی شبهات عقیدتی		
ترویج گروهی فرهنگ بیگانه		
اشتراک‌گذاری سازمان‌یافته محتوای نامناسب		
اعتیاد پنهان به پیام‌رسان‌ها	محاصره شناختی توسط شبکه‌های اجتماعی	**تهاجم رسانه‌ای و ولنگاری فضای مجازی**
الگوبرداری منفی از سلبریتی‌های مجازی		
غلبه جذابیت‌های بصری و غیراخلاقی رسانه‌ای		
قرارگیری در معرض هجمه‌های ایدئولوژیک	مواجهه بی‌دفاع در برابر جنگ نرم	
القای سیستماتیک فرهنگ و تفکر غربی		
تولید و پمپاژ بی‌وقفه شبهات فکری		
ناآگاهی و انفعال والدین در برابر خطرات مجازی	فقر سواد رسانه‌ای در نهادهای تربیتی	
ضعف آموزش‌وپرورش در مصونیت‌بخشی ذهنی		
دسترسی آزاد به محتوای نامتناسب با سن		

کدهای باز*[۲]	کدهای محوری	مقوله‌ها
مشروعیت‌بخشی پنهان به رفتارهای ناهنجار	تحریف واقعیت و عادی‌سازی ضدارزش‌ها	
ایجاد شکاف بین دنیای واقعی و مجازی		
ترویج فردگرایی افراطی و خودمحوری		
استفاده از ناهنجاری به‌عنوان مکانیزم جلب توجه	نیاز بیمارگونه به دریافت توجه و تأیید	**بحران هویت و نیازهای روانی ارضانشده**
تلاش برای جبران خلأهای عاطفی خانواده		
تظاهر نمایشی به استقلال و تمایز		
تسلیم شدن در برابر خواسته‌های نفسانی	غلبه هیجانات و غرایز بر عقلانیت و منطق	
هیجان‌طلبی کاذب و مهارنشده		
ضعف بنیادین در کنترل تکانه و خودتنظیمی		
انباشت تدریجی سؤالات بی‌پاسخ	سردرگمی روانی در مواجهه با شبهات و تضادها	
فروپاشی سریع باورهای تقلیدی		
شکل‌گیری توهم دانایی و مقاومت روانی		
احساس اسارت روانی در برابر احکام	بیگانگی با ساختارهای رسمی و معنوی	
فقدان تجربه شیرینی و نشاط معنوی		
احساس بیگانگی در اثر مشاهده تناقضات		

۲. شرایط زمینه‌ای

در روایت تحلیلی، بسترها و موقعیت‌های حاکم بر پدیده محوری تحت عنوان شرایط زمینه‌ای تبیین شده‌اند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) که برآمده از یکپارچه‌سازی و مفهوم‌سازی ۶۰ کد باز، ۲۵ کد محوری و ۱۰ مقوله کلان است. این خط داستانی نشان می‌دهد که تلاش برای گذار از آسیب‌پذیری به مصونیت‌بخشی، در بستر شبکه‌ای درهم‌تنیده از موانع و چالش‌ها رخ می‌دهد؛ به‌نحوی‌که رهاشدگی در محیط دیجیتال و تسری هنجارشکنی با ایجاد دوگانگی شناختی، دستاوردهای تربیتی را تهدید می‌کنند (هرچند ظرفیت‌های محافظتی شبکه دوستان می‌تواند در همین فضا به‌عنوان سپری سازنده عمل کند). در سطح ساختاری نیز عاملیت مربی در حصاری از تعارضات زمینه‌ای، ضعف زیرساخت‌های آموزش اجتماعی، انحراف تقلیل‌گرایانه در مأموریت‌های سازمانی و ناکارآمدی رویکردهای سخت‌گیرانه سنتی محصور شده است. این عوامل زمینه‌ساز با تولید پیامدهای مخرب برنامه درسی پنهان، به شکل‌گیری یک اتمسفر سنگین و نامساعد روانی انجامیده و نوجوان را به سمت ریاکاری و مقاومت پنهان سوق می‌دهند. لذا در این بستر پیچیده، معلم کنشگر برای ایجاد حریم امن تربیتی و واکسیناسیون فکری دانش‌آموز، صرفاً با یک شبهه شناختی ساده روبه‌رو نیست، بلکه باید در دل ملغمه‌ای از

آسیب‌های شبکه‌ای، بوروکراسی آموزش‌زدهِ رفع‌تکلیفی و فشارهای روانی تلنبارشده، عاملیت خود را اعمال نماید.

جدول ٤: شرایط زمینه‌ای

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
ایجاد دوگانگی شناختی در دانش‌آموز	تعارض‌آفرینی فضای سایبری با واقعیت‌های محیطی	آسیب‌های فضای مجازی در محیط تربیتی
غلبه جذابیت‌های کاذب بر محیط واقعی		
تضاد الگوهای مصرفی مجازی و حقیقی		
تخریب دستاوردهای تربیتی مدرسه	خنثی‌سازی ارزش‌های آموزشی و پرورشی	
کم‌رنگ شدن هنجارها و اصول اخلاقی		
ناکارآمدی رویکردهای حذفی در برابر رسانه		
رفتارهای پرخطر و دین‌گریزی صریح ناشی از اعتیاد دیجیتال		
صرف زمان مفید در شبکه‌های اجتماعی	محاصره روزمره دانش‌آموزان در پیام‌رسان‌ها	رهاشدگی و کنترل غیرمطلوب در محیط دیجیتال
اشغال کامل فضای ذهنی و روانی		
پیچیدگی تربیت در بستر رهاشده سایبری	دسترسی بدون قید و شرط به محتوا	
مواجهه زودهنگام با محتوای نامتناسب		
انفعال یا برخورد قهری با فضای مجازی	غفلت در اعمال محدودیت‌های هدفمند	
تسهیل دسترسی رسانه‌ای توسط والدین به بهانه سرگرمی		
رهاشدگی نوجوان در میان اطلاعات مخرب		
غلبه روحیه تقابل در گروه‌های دوستی	ترویج فرهنگ هنجارشکنی در جمع	تسری هنجارشکنی در محیط‌های آلوده
تبدیل نقض قوانین به ارزش درون‌گروهی		
کاهش مصونیت اخلاقی در جمع متناقض	خطر هم‌نشینی با افراد متناقض	
تزلزل تدریجی پایه‌های اعتقادی		
شکسته شدن قبح رفتارهای نادرست	عادی‌سازی کج‌روی‌های اخلاقی	
طبیعی‌پنداری لغزش‌های رفتاری		
نقش تربیتی دوستان اخلاق‌مدار	نقش سازنده همسالان فرهیخته	ظرفیت‌های مثبت و محافظتی شبکه دوستان
سپر دفاعی بودن در برابر انحرافات		
ارتباط با گروه‌های دلسوز جامعه	شبکه‌سازی با گروه‌های دلسوز	
ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد متقابل با دانش‌آموز		
پوشش خلأهای سیستم رسمی		
ضرورت فعالیت‌های مشترک فرهنگی و ورزشی	ایجاد بستر برای تعاملات سالم گروهی	
هدایت انرژی در مسیر سازنده		

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
پناه بردن به کج‌روی‌های پنهان	ترویج ریاکاری و دوگانگی رفتاری	پیامدهای روانی و تربیتی برنامه درسی پنهان
حفظ ظاهر فریبنده در محیط آموزشی		
تضاد آموزش رسمی با واقعیت جامعه		
آسیب‌های روانی ناشی از سخت‌گیری	آسیب‌زایی نظام آموزشی مبتنی بر فشار	ناکارآمدی رویکردهای سخت‌گیرانه سنتی
توقف رشد اخلاقی پایدار		
بی‌توجهی برنامه‌ها به علایق واقعی	فقدان تناسب برنامه‌ها با نیازهای مخاطب	
قطع ارتباط نوجوان با برنامه‌های رسمی		
غلبه فضای سیاسی بر محیط آموزشی	غلبه فضای سیاسی بر اهداف آموزشی	
انحراف از اهداف بنیادین تعلیم و تربیت		
تناقض پیام‌های محیطی و رسمی	گسست‌های بنیادین در نظام ارزشی	تعارضات ساختاری و زمینه‌ای در بافت اجتماعی
شکاف عمیق نسل‌ها در درک رسانه		
فقدان هدف‌گذاری و آرمان‌گرایی در زندگی نوجوان		
تعارض گرایش‌ها در بستر اجتماعی		
ضعف نظام آموزشی در مهارت‌های پایه	فقدان آموزش‌های پایه ارتباطی	ضعف در زیرساخت‌های آموزش اجتماعی
ورود بدون مهارت به محیط‌های پرخطر		
ضرورت ارتقای زیرساخت‌های فیزیکی و فرهنگی	نقص در امکانات و بسترهای فرهنگی	
ناتوانی در هدایت انرژی نوجوانان بدون امکانات		
غفلت از تربیت عملی	تمرکز یک‌جانبه بر آموزش تئوریک	
مانع پرورش همه‌جانبه شخصیت		
سایه سنگین سخت‌گیری‌های گذشته	رسوبات فشارهای روانی گذشته	سنگینی اتمسفر نامساعد روانی
کاهش نشاط و انگیزه یادگیری		
مقاومت در برابر قوانین زورمدارانه	مقاومت پنهان در برابر تحمیلات	
جذابیت روانی و شیرینی پنهان‌کاری و دور زدن قوانین		
شکل‌گیری خرده‌فرهنگ هنجارشکن		
پنهان شدن در پشت نقاب‌های ساختگی	احساس ناامنی و فقدان آزادی بیان	
ممانعت از بیان گره‌های ذهنی		
درگیری مدارس با حاشیه‌های سیاسی	غلبه حاشیه‌های سیاسی بر متن	انحراف در مأموریت‌های سازمانی مدرسه
بازماندن از رسالت تربیت اخلاقی		
اجرای برنامه‌ها صرفاً برای بیلان کاری	نگاه تقلیل‌گرایانه به امور پرورشی	
آفت نگاه رفع‌تکلیفی به امور فرهنگی		
نبود استراتژی جامع برای مصونیت‌بخشی	فقدان چشم‌انداز روشن تربیتی	

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
ضعف نهادهای فرهنگی در تولید محتوای متناسب و پاسخ به شبهات		
ناتوانی اقدامات جزیره‌ای در مقابله با هجمه‌ها		

۳. شرایط مداخله‌گر

در روایت الگوی پارادایمی، متغیرهای تسهیل‌گر و بازدارنده‌ی مؤثر بر عاملیت معلم تحت عنوان شرایط مداخله‌گر تبیین شده‌اند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) که در قالب ۵ مقوله کلان، ۲۰ کد محوری و ۶۴ کد باز، یکپارچه‌سازی و مفهوم‌بندی شده‌اند؛ این روایت نشان می‌دهد که عاملیت تربیتی معلم برای واکسیناسیون فکری و مصونیت‌بخشی دانش‌آموز، با شبکه‌ای درهم‌تنیده از موانع و مداخله‌گرهای بازدارنده احاطه شده است که همچون یک نیروی اصطکاک چندوجهی در برابر کنشگری او عمل می‌کنند. در سطح کلان نهادی، تلفیق موانع ساختاری و بوروکراتیک آموزشی (نظیر غلبه آموزش‌زدگی، نگاه رفع‌تکلیفی و انفعال مدیریتی) با محدودیت‌های سیستمی نظام آموزش (همچون گسست فرهنگی و موانع خودسانسوری در طرح مسائل حساس)، مانور عملیاتی و آزادی عمل مربی را به‌شدت محدود ساخته است. هم‌زمان در سطح اجتماعی و محیطی، تضاد هنجاری و تقابل نهاد خانواده از طریق ایجاد شکاف ارزشی میان خانه و مدرسه و مقاومت والدین در برابر تربیت رسمی، در تلاقی با چالش‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی (شامل بحران‌های اخلاقی بلوغ، فشار همسالان و آسیب‌های رسانه‌های نوین)، جریان تربیتی مدرسه را به‌طور مداوم خنثی و دچار اختلال می‌کنند. افزون بر این فشارها، ضعف عملکردی و مهارتی کادر آموزشی (نظیر ناتوانی در اقناع، فقدان همراهی عاطفی و شیوه‌های نادرست ارتباطی) نیز به‌عنوان یک مداخله‌گر مخرب درون‌سازمانی، مانع از شکل‌گیری یک جبهه متحد ایمن‌ساز در مدرسه می‌شود. در نتیجه‌ی این شرایط مداخله‌گر، خط داستان پژوهش آشکار می‌سازد که معلم در مسیر گذار از آسیب‌پذیری به مصونیت‌بخشی، نمی‌تواند به پشتیبانی طبیعی ساختار مدرسه دل‌خوش کند؛ بلکه باید عاملیت اصیل خود را با دور زدن یا غلبه بر مقاومت‌ها اعمال نماید تا بتواند مفاهیم تربیتی را در ذهن دانش‌آموز درونی‌سازی کند.

جدول ۵: شرایط مداخله‌گر

کدهای باز	کد محوری	مقوله‌ها
فقدان عمق در بخشنامه‌ها	بخشنامه‌های سطحی و امور رفع تکلیفی	موانع ساختاری و بوروکراتیک آموزشی
رویکرد نمایشی به امور		
رفع تکلیفی بودن وظایف		

کدهای باز	کد محوری	مقوله‌ها
بیگانگی با مسائل کلان	غفلت مسئولان و فقدان حمایت سیستمی	
عدم تخصیص هزینه و زمان		
کندی تحولات سازمانی		
حجم سنگین کتب درسی	غلبه آموزش‌زدگی و تراکم محتوا	
کمبود زمان برای مسائل اخلاقی		
غلبه بودجه‌بندی بر لزوم مشارکت دانش‌آموز		
تاکید مفرط بر آموزش صرف		
انفعال کادر مدیریتی	ضعف نظام مدیریت داخلی مدرسه	
ناکارآمدی در استعدادیابی		
اتلاف وقت در مستندسازی و جلب رضایت بالادست		
تشدید کمبودهای درون‌مدرسه‌ای		
تعارض رفتاری در دو محیط	شکاف ارزشی میان خانه و مدرسه	تضاد هنجاری و تقابل نهاد خانواده
گسست هنجاری نهادها		
دوگانگی و سردرگمی محصل		
پافشاری بر عقاید شخصی	مقاومت والدین در برابر تربیت رسمی	
ممانعت از اصلاح رفتار		
دفاع نامعقول والدین از خطاهای فرزند		
اعمال روش‌های آسیب‌زا		
تقابل با دروس پرورشی	تضعیف عامدانه جایگاه مدرسه	
بی‌اعتبارسازی معلمان		
سلب اعتماد از نظام آموزشی		
بسترسازی برای ولنگاری	نقش مخرب خانواده در انحرافات	
خنثی شدن آموزش‌های مدرسه‌ای		
غلبه الگوهای خانوادگی		
بی‌رغبتی معلمان به امور پرورشی	فقدان انگیزه و همراهی عاطفی	ضعف عملکردی و مهارتی کادر آموزشی
عدم همراهی در شرایط بحرانی		
ضعف در ارائه الگوی عملی		
رفتارهای تبعیض‌آمیز کادر	تبعیض و بی‌عدالتی محیطی	
آسیب‌پذیری اقشار ضعیف		
پیامدهای مخرب بی‌عدالتی		
اتکای افراطی به سخنرانی	شیوه‌های نادرست ارتباطی	

کدهای باز	کد محوری	مقوله‌ها
نادیده گرفتن ماهیت زمان‌بر تربیت		
غفلت از اثربخشی اخلاق حسنه		
ضعف در انتقال مفاهیم انتزاعی	ناتوانی در اقناع و استدلال	
ناکارآمدی رویکرد نصیحت‌محور		
فقدان مهارت‌های هدایتی		
آسیب‌های شبکه‌های ماهواره‌ای	آثار مخرب رسانه‌های نوین	چالش‌های فرهنگی، رسانه‌ای و اجتماعی
حواس‌پرتی و افت تحصیلی		
ترویج الگوهای متعارض		
تابوهای فرهنگی و اجتماعی	موانع عرفی و محدودیت‌های جامعه	
لزوم تغییر زمان‌بر هنجارها		
تأثیر شرایط کلان اقتصادی-اجتماعی		
شیوع مسائل جنسی در مدارس	بحران‌های اخلاقی و چالش‌های بلوغ	
طغیان غرایز در سن بلوغ		
فراهم بودن بسترهای انحراف		
الگوبرداری از دوستان	فشار گروه همسالان و محیط	
نقش تعیین‌کننده محیط پیرامون		
تأثیر متقابل دانش‌آموزان		
غلبه جنبه‌های نظری بر عملی	ابهام در کارکرد تربیتی مدرسه	محدودیت‌های سیستمی نظام آموزشی
ضعف در درونی‌سازی باورها		
ایجاد شکاف معنوی بر اثر تضاد		
فقدان رویکرد جامع و یکپارچه		
ساختار صلب و مقاوم در برابر تغییر	انعطاف‌ناپذیری ساختار نهادی	
چارچوب‌های خشک اداری		
تمرکزگرایی آسیب‌زا		
کندی در همگامی با زمان	گسست تاریخی و فرهنگی نهاد آموزش	
فاصله شعار تا عمل در اسناد		
بیگانگی محتوا با نیاز روز		
موانع شفافیت آگاهی‌بخش	محدودیت در طرح مسائل حساس	
فقدان آزادی عمل کادر مدرسه		
خودسانسوری در محیط آموزشی		

٤. راهبردها

در تبیین خط داستانی راهبردها در الگوی پارادایمی که نمایانگر کنش‌ها و واکنش‌های هدفمند مبتنی بر عاملیت معلم برای تحقق مصونیت‌بخشی فعال هستند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) داده‌های مستخرج از میدان پژوهش در قالب ۵ مقوله کلان، ۲۰ کد محوری و ۶۳ کد باز سامان‌دهی و مفهوم‌پردازی شده‌اند؛ روایتی تحلیلی که نشان می‌دهد مربی کنشگر برای خنثی‌سازی مداخله‌گرهای بازدارنده، یک هندسه عملیاتی پنج‌لایه را به کار می‌بندد که نقطه عزیمت آن، مدیریت هیجانات و ایجاد فضای امن روانی (از طریق اعتمادسازی در حریم خصوصی) به‌منظور خلع سلاح مقاومت و دفاع روانی نوجوان است تا از این رهگذر، بستر برای اقناع شناختی و رفع شبهات (به‌واسطه تحریک تفکر انتقادی، تحلیل ریشه‌ای و واکسیناسیون رسانه‌ای) فراهم گردد. در این مسیر، معلمِ دارای عاملیت به کنش‌های کلامی، بسنده نکرده، بلکه با اتکا به الگوسازی و جبران تضادهای محیطی (انطباق گفتار و رفتار و تکریم هویت) تلاش می‌کند تا تضادهای ارزشی جامعه را در نگاه دانش‌آموزترمیم نماید و هم‌زمان با شبکه‌سازی و بهره‌گیری از ظرفیت گروهی (هدایت هدفمند همسالان، غنی‌سازی محیط و ارجاع تخصصی)، حصاری اجتماعی و ایمن پیرامون متربی شکل دهد؛ مجموعه‌ای درهم‌تنیده از اقدامات تقابلی که استمرار و اثربخشی آن‌ها در گرو توانمندسازی ساختاری و ارتقای کادر تربیتی است تا مربی بتواند با ایجاد انعطاف در کالبد خشک و رفع‌تکلیفیِ نظام آموزشی، رسالت خود را در قامت یک کنشگر فعال و مصونیت‌بخش تثبیت نماید.

جدول ٦: راهبردها

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
پرهیز از واکنش تهاجمی	کنترل هیجانات متقابل و پرهیز از جبهه‌گیری	مدیریت هیجانات و ایجاد فضای امن روانی (اقدام علیه مقاومت و دفاع روانی)
گوش دادن فعال به نوجوان		
حفظ آرامش در مواجهه با خطوط قرمز		
عادی جلوه دادن طرح شبهه	عادی‌سازی مسئله و کاهش حساسیت کاذب	
پرهیز از برچسب‌زنی		
استفاده از زبان بدن مثبت		
گفت‌وگوی چهره‌به‌چهره	هدایت به فضای خصوصی و اعتمادسازی	
خروج از فضای متشنج کلاس		
اعتمادسازی و رفع نقاب		
رعایت توان شناختی	مداخله متناسب با سن و توان روانی	

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
پرهیز از خشونت کلامی		
درک اقتضائات سن بلوغ		
ایجاد چالش ذهنی مستدل	تحریک تفکر انتقادی با پرسشگری متقابل	اقناع شناختی و رفع شبهات (اقدام علیه سطحی‌نگری و تأثیر رسانه‌ها)
هدایت غیرمستقیم شناختی		
بیدارسازی قدرت تشخیص		
ریشه‌یابی مشکلات رفتاری	تبیین و تحلیل ریشه‌ای ناهنجاری‌ها	
ارائه راهکار عملی و روشن		
تبیین پیامدهای تربیتی		
مدیریت دروازه‌های ذهنی	مصون‌سازی رسانه‌ای و واکسیناسیون فکری	
آگاه‌سازی نسبت به فضای مجازی		
مصون‌سازی پیش‌دستانه		
استفاده از منابع علمی	استناد به منابع معتبر و ارتقای دانش	
ارجاع به تجارب زیسته		
استناد به منابع دینی و سیره معصومین		
مطالعه و ارتقای مستمر دانش		
الگوسازی رفتاری صادقانه	انطباق رفتار مربی با گفتار تربیتی	الگوسازی و جبران تضادهای محیطی (اقدام علیه تضاد حرف و عمل در جامعه)
پرهیز از رفتارهای دوگانه		
صداقت در مواجهه با خطا		
اهمیت دادن به نظرات	تکریم شخصیت و احیای هویت نوجوان	
تأمین نیاز به دیده‌شدن		
جبران خلأهای عاطفی		
تعامل توجیهی با والدین	مدیریت فشارهای بیرونی و خانوادگی	
یکپارچه‌سازی پیام‌های تربیتی		
کاهش اثرات مخرب محیطی		
عبور از بخشنامه‌های سطحی	کاهش ظاهرسازی و رفتارهای نمایشی	
ایجاد فضای گفت‌وگوی آزاد		
پرداختن به نیازهای واقعی		
معرفی به گروه‌های مدرسه	ترغیب به مشارکت در فعالیت‌های جمعی	شبکه‌سازی و بهره‌گیری از ظرفیت گروهی (اقدام علیه جو منفی همسالان و مدرسه)
مسئولیت‌دهی تیمی		
تشویق به پژوهش و ارائه کلاسی توسط دانش‌آموز		
اصلاح از طریق جمع		

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
ارجاع به مشاور متخصص	ارجاع شبکه‌ای و مداخله تخصصی	
هم‌افزایی کادر مدرسه		
ایجاد شبکه حمایت اجتماعی		
توسعه برنامه‌های پرورشی	غنی‌سازی محیط فرهنگی مدرسه	
تمرکز بر آموزش کاربردی		
انس مستمر با محافل قرآنی و مذهبی		
تلطیف فضای سیاسی مدرسه		
استفاده از همسالان الگو	مدیریت هدفمند گروه همسالان	
مقابله با توجیهات گروهی		
رصد ارتباطات دوستی		
برگزاری دوره‌های توانمندسازی	ارتقای مهارت و انگیزه کادر آموزشی	توانمندسازی ساختاری و ارتقای کادر تربیتی (اقدام علیه بی‌انگیزگی و موانع سیستمی)
غلبه بر بی‌تفاوتی معلمان		
اشتراک‌گذاری تجربیات موفق		
تعدیل چارچوب‌های خشک	ایجاد انعطاف در مدیریت آموزشی	
عبور از محدودیت‌های زمانی		
تسهیل طرح مسائل حساس		
استمرار در مسیر اصلاح	حمایت مستمر و پیگیری تربیتی	
زمان‌دهی برای تغییر		
پایش بازخورد مداخلات		
شاداب‌سازی فضای فیزیکی	بهینه‌سازی محیط فیزیکی و روانی	
رفع موانع کالبدی ارتباط		
کاهش تراکم کلاس‌ها		

۵. پیامدها

صورت‌بندی خط داستان ناظر بر پیامدها در الگوی پارادایمی که ماحصل نهایی تقابل عاملیت مربی با شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر را به تصویر می‌کشد (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) یافته‌های پژوهش را در قالب یک طیف پیامدی دوگانه مشتمل بر ۵ مقوله کلان، ۱۰ کد محوری و ۲۴ کد باز تدوین می‌کند؛ روایتی تحلیلی که نشان می‌دهد توفیق در کاربست راهبردهای مصونیت‌بخش به بالندگی و توسعه هویت حرفه‌ای متخصصان (از طریق ارتقای ظرفیت‌های روان‌شناختی، افزایش تاب‌آوری و پختگی حرفه‌ای) می‌انجامد، اما در نقطه مقابل، چنانچه سیطره شرایط بازدارنده بر عاملیت تربیتی غلبه یابد، مربیان دچار فرسودگی و چالش‌های روانی-محیطی (همچون تجربه فشارهای عاطفی، احساس ضعف در برابر

نابرابری رسانه‌ای و خروج پیش از موعد از سیستم) خواهند شد. این زوال رسالت تربیتی، دومینوی مخربی را به جریان می‌اندازد که در سطح فردی به بحران‌های هویتی و شناختی نسل جدید (شکل‌گیری هویت‌های متزلزل، شیوع اختلالات رفتاری و انزوای پویایی) منجر شده و در سطوح کلان‌تر، با دگردیسی نظام ارزشی و اخلاقی (جابه‌جایی ارزش و ضدارزش و گسترش هنجارشکنی)، بستر را برای فروپاشی ساختاری و ملی (گسست اجتماعی، زوال جایگاه انسانیت و عقیم ماندن نظام تعلیم و تربیت) فراهم می‌آورد؛ دورنمایی هشداردهنده که اهمیت حیاتی احیای عاملیت معلم را به‌عنوان تنها نقطه ثقل گذار از این فروپاشی چندلایه به سمت مصونیت‌بخشی پایدار، برجسته می‌سازد.

جدول ۷: پیامدها

کدهای باز	کدهای محوری	مقوله‌ها
افزایش تاب‌آوری و سرسختی	ارتقای ظرفیت‌های روان‌شناختی	بالندگی و توسعه هویت حرفه‌ای متخصصان
دستیابی به احساس شادمانی و ارزشمندی		
پختگی و خودشناسی حرفه‌ای	توسعه مهارت‌های تخصصی و شناختی	
لزوم به‌روزرسانی دانایی و آگاهی		
درگیری با افسردگی و خستگی	تجربه فشارهای عاطفی و روانی	فرسودگی و چالش‌های روانی-محیطی
تأثر از انحراف نسل جدید		
خروج پیش از موعد از سیستم رسمی و پناه بردن به بسترهای جایگزین		
احساس ضعف در برابر رسانه	مواجهه با نابرابری در اکوسیستم تربیتی	
تنگ شدن عرصه بر مربیان		
شکل‌گیری هویت‌های دوگانه و متزلزل	فروپاشی انسجام هویتی	بحران‌های هویتی و شناختی نسل جدید
شیوع اختلالات روانی و رفتاری		
طرد شدن از فعالیت‌های پویا	حاشیه‌نشینی از مسیر رشد سازنده	
توقف خلاقیت و پویایی		
کاهش مسئولیت‌پذیری و ضعف تفکر نقادانه		
کم‌رنگ شدن هنجارهای اخلاقی	سقوط ارزش‌های بنیادین	دگردیسی نظام ارزشی و اخلاقی
جابه‌جایی مخرب ارزش و ضدارزش		
پرورش شهروندان هنجارشکن	گسترش هنجارشکنی و فساد	
نهادینه شدن سیستم‌های غیراخلاقی		
شکل‌گیری جامعه وابسته و مستعمره	از دست رفتن استقلال و ثبات کشور	فروپاشی ساختاری و ملی
بروز تنش و بحران‌های امنیتی		
فروپاشی نهاد خانواده و گسست اجتماعی		
تقلیل جایگاه انسانیت	زوال انسانیت و رسالت تربیتی	
ظهور کارگزاران فاقد اصول اخلاقی		
ناکارآمدی و عقیم ماندن نظام تعلیم و تربیت		

شکل ۲: مدل پارادایمی گذار از آسیب‌پذیری شناختی-ارزشی به مصونیت‌بخشی فعال از طریق احیای عاملیت تربیتی معلم



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف تدوین الگوی پارادایمی کج‌روی‌های اخلاقی-دینی دانش‌آموزان و طراحی مداخلات مصونیت‌بخش با تأکید بر عاملیت معلم انجام شد. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌بنیاد ۲۷۵ کد باز، ۹۴ کد محوری و ۳۰ مقوله حاصل از هجده مصاحبه در استان‌های

کهگیلویه‌وبویراحمد و خوزستان، شکل‌گیری تردیدها و کج‌روی‌های اخلاقی-دینی پدیده‌ای تک‌عاملی نیست، بلکه ماحصل تقاطع پیچیده‌ای از ضعف‌های شناختی، تعارضات محیطی و تهاجمات رسانه‌ای است.

در بخش شرایط علّی، یافته‌ها نشان داد که تضاد گفتار و کردار مربیان و والدین، انتقال سطحی مفاهیم دینی و فقدان مهارت‌های پردازش انتقادی از اصلی‌ترین ریشه‌های بروز کج‌روی هستند. هاردی و تیلور (۲۰۲۴) در هم‌سویی با این یافته‌ها تبیین می‌کنند که تقلاهای ناشی از ناتوانی در پیروی از الگوهای ارائه‌شده، محرک خروج از دین است. از منظر بومی و اسلامی نیز، طبرسی و طباطبائی (۱۴۰۴) استدلال می‌کنند که اخلاق اسلامی ریشه در فطرت الهی دارد و تحمیل بیرونی الزامات دینی بدون درونی‌سازی، نوجوان را دچار تعارض می‌سازد. در واقع نوجوانان با مشاهده تعارض میان ادعاهای بزرگ‌سالان و عملکرد آنان، دچار ناهماهنگی شناختی عمیقی می‌شوند. فالویچ و همکاران (۲۰۲۶) تأیید می‌کنند که این شکاف شناختی، فرد را به سمت توجیه‌تراشی سوق می‌دهد. افزون بر این، ضعف در مبانی معرفت‌شناختی و فقدان مسئولیت‌پذیری در قبال حقیقت که آقایی و همکاران (۱۴۰۲) بر آن تأکید دارند، در کنار غلبه فضای مجازی و فشار همسالان، کاتالیزوری است که فروپاشی شناختی را تسریع می‌کند.

در تبیین شرایط زمینه‌ای، پژوهش نشان داد که تعارض‌آفرینی فضای سایبری با واقعیت و رهاشدگی در محیط دیجیتال بستر اصلی انحرافات را شکل می‌دهند. رحمان و همکاران (۲۰۲۶) اشاره کرده‌اند که در این فضا، مرجعیت اخلاقی از معلمان به پلتفرم‌های دیجیتال منتقل می‌شود. تبعات این انتقال مرجعیت را حیدری سه‌ده و عمانی (۱۴۰۴) به شکل بروز ناامیدی و تغییرات هویتی در اثر هدف‌گیری ادراک دانش‌آموزان در فضای مجازی توصیف می‌کنند. یافته‌های ما تأیید می‌کند که دانش‌آموزان در یک اتمسفر نامساعد روانی ناشی از رویکردهای سخت‌گیرانه سنتی، به شبکه‌های اجتماعی پناه می‌برند. این امر به عادی‌سازی کج‌روی‌ها و غیرفعال‌سازی اخلاقی، مدنظر بوسی و همکاران (۲۰۲۴)، می‌انجامد. برای مقابله با این شرایط، فقدان سواد دیجیتال و انعطاف‌پذیری ذهنی که ترابی و احمدی (۱۴۰۴) بر لزوم ارتقای آن تأکید دارند، باعث آسیب‌پذیری بیشتر نوجوانان در این بستر پرخطر می‌گردد.

با این وجود، عاملیت معلمان برای مداخله در این بحران با شرایط مداخله‌گر بازدارنده‌ای روبه‌رو است. یافته‌ها حاکی از آن است که موانع ساختاری شامل بخشنامه‌های سطحی و چارچوب‌های خشک اداری، دست و پای مربیان را می‌بندد. کوهن لیسمن و همکاران (۲۰۲۴) این وضعیت را تحت عنوان تله اخلاقی صورت‌بندی کرده‌اند. از سوی دیگر، محدودیت‌های بوروکراتیک، همان‌گونه که وو و ژو

(۲۰۲۵) هشدار می‌دهند، عاملیت مربی را خنثی می‌سازد. در این میان، شکاف ارزشی میان خانه و مدرسه نیز مانعی جدی است؛ خلأیی که وطن‌دوست و همکاران (۱۴۰۳) نیز ریشه آن را در غفلت از نیازهای مشاوره‌ای والدین و فقدان تعامل سازنده میان ارکان تربیت می‌دانند. تنده و همکاران (۱۴۰۴) نیز یادآور می‌شوند که تحقق تاب‌آوری وابسته به معلمانی است که بتوانند بر اساس ارزش‌های اصیل عمل کنند، اما تراکم محتوای درسی و فقدان حمایت سیستمی مانع از آن می‌شود که آنان بتوانند به‌طور مؤثر به حل دوراهی‌های شناختی دانش‌آموزان بپردازند.

در مواجهه با این چالش‌ها، شرکت‌کنندگان در پژوهش راهبردهای پنج‌گانه‌ای را پیشنهاد دادند: ۱) مدیریت هیجانات و ایجاد فضای امن روانی، ۲) اقناع شناختی و واکسیناسیون فکری، ۳) الگوسازی و جبران تضادهای محیطی، ۴) شبکه‌سازی گروهی و ۵) توانمندسازی ساختاری. این استراتژی‌ها نشان می‌دهند که رویکردهای سنتی نصیحت‌محور ناکارآمدند و نیازمند گذار به رویکردهای مشارکتی هستیم. جاسمینتو و رفیعه (۲۰۲۴) در همین راستا استفاده از پداگوژی انتقادی را توصیه می‌کنند. برای اثربخشی این پداگوژی، ناصرزعیم و همکاران (۱۴۰۳) به رسمیت شناختن عاملیت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان را پیش‌شرطی اساسی می‌دانند. همچنین، ایجاد چالش ذهنی مستدل و توسعه خرد سایبری که توسط دیویس و هادون (۲۰۲۵) مطرح شده، نیازمند الگوسازی عملی است. همتی (۱۴۰۴) الگوپذیری از منش اخلاقی مربیان را در فضای واقعی زمینه‌ساز ارتقای این پرورش اخلاقی می‌داند. ترکیب این رویکردها با تقویت شبکه‌های بومی و آگاهی‌بخشی در مدارس که منصورنژاد و غلامی (۱۴۰۳) پیشنهاد داده‌اند، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در برابر شبهات ویروسی فضای مجازی واکسینه شود و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های معنوی نظیر خودشناسی (امینی تهرانی و علی اکبری، ۱۴۰۳) به تعادل پایدار برسد.

در نهایت، بررسی پیامدهای این پدیده نشان‌دهنده یک طیف دوگانه است. در صورت ناکامی در اجرای راهبردها، پیامدهایی نظیر فروپاشی انسجام هویتی نسل جدید و دگردیسی نظام ارزشی رقم می‌خورد که با هشدارهای ازهری و همکاران (۲۰۲۶) درباره بروز بحران همدلی مطابقت دارد. متقابلاً، مواجهه فعالانه و اجرای راهبردهای مصونیت‌بخش، باعث بالندگی و توسعه هویت حرفه‌ای معلمان شده و از آسیب اخلاقی و فرسودگی شغلی آنان جلوگیری می‌کند (اوبرگ، ۲۰۲۶). در سطح دانش‌آموزی نیز این موفقیت به درونی‌سازی عاملیت اخلاقی منجر می‌شود؛ هدفی غایی که زنگنه، هاشمی و مرعشی (۱۴۰۴) آن را پیامد تربیت اصیل می‌دانند. تحقق این امر نه‌تنها مهارت‌های روان‌شناختی محصلان را ارتقا

می‌دهد، بلکه رفتار و شخصیت معلم به‌طور مستقیم موجب تثبیت و اولویت‌بخشی به هویت دینی و ملی یادگیرندگان می‌گردد (غلامی نهوجی، مقیمی و خستو، ۱۴۰۳).

در یک جمع‌بندی نهایی، هسته مرکزی و مقوله محوری این پژوهش را می‌توان گذار از آسیب‌پذیری شناختی-ارزشی به مصونیت‌بخشی فعال از طریق احیای عاملیت تربیتی معلم در بستر تعارضات سیستمی و محیطی نامید. تا زمانی که ساختارهای بوروکراتیک آموزش‌وپرورش به رویکردهای نمایشی اصرار ورزند و شکاف هنجاری میان خانواده و مدرسه ترمیم نشود، عاملیت معلمان در حد مدیریت رفع‌تکلیفی باقی خواهد ماند. راه‌حل بنیادین، عبور از نگاه انفعالی به فضای مجازی و اتخاذ رویکرد اقناع شناختی است. فتاحی و همکاران (۱۴۰۵) تبیین می‌کنند که برای ایفای این نقش جامع، معلم تراز باید از انتقال صرف دانش عبور کرده و هم‌زمان به ابعاد علمی، اخلاقی و معنوی توجه کند. معلم امروز برای اثرگذاری نیازمند برخورداری از استقلال عمل و شایستگی‌های پایه‌ای نظیر بینش عمیق دینی (موسوی ندوشن، نیلی و نیستانی، ۱۴۰۲) است تا بتواند نقش لنگرگاه امن روانی و اخلاقی را برای نوجوانان ایفا نماید.

پژوهش حاضر در مسیر اجرا، تحلیل و قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که توجه به آن‌ها در کاربست نتایج ضروری است. نخست؛ ماهیت کیفی و اتخاذ رویکرد نظریه داده‌بنیاد ایجاب می‌کند که اشباعِ نظریِ حاصل‌شده، وابستگی عمیقی به بافتار اجتماعی-فرهنگی استان‌های مورد مطالعه (کهگیلویه و بویراحمد و خوزستان) داشته باشد. ازاین‌رو، بسط و تعمیم آماری این مدل پارادایمی به کل اتمسفر آموزشی کشور نیازمند احتیاط علمی است. دوم؛ نتایج برآمده از ادراکات ذهنی و تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان است و حساسیت بالای موضوعات مرتبط با تردیدها و کج‌روی‌های اخلاقی-دینی و همچنین چالش‌های بوروکراتیک نظام آموزشی، به‌طور اجتناب‌ناپذیری احتمال بروز سوگیری مطلوبیت اجتماعی و خودسانسوری را در مصاحبه‌شوندگان (به‌ویژه در نقد صریح ساختارهای رسمی) افزایش داده است. در نهایت، لازم به ذکر است که سرعت بالای دگرگونی پلتفرم‌های دیجیتال و تغییرات نسلی، باعث می‌شود پویایی‌های شناختی دانش‌آموزان همواره جلوتر از مشاهدات مقطعی پژوهشگران باشد.

مبتنی بر مدل پارادایمی مستخرج از پژوهش و به‌منظور گذار از آسیب‌پذیری به مصونیت‌بخشی فعال، پیشنهادهای کاربردی در سه سطح ارائه می‌گردد:

در سطح کلان (سیاست‌گذاران و نهادهای متولی): پیشنهاد می‌شود رویکرد سیاست‌گذاری از کنترل بیرونی و بخشنامه‌ای به توانمندسازی درونی تغییر یابد. نهادهایی چون دانشگاه فرهنگیان باید سرفصل‌های تربیت معلم را با محوریت پداگوژی انتقادی در عصر دیجیتال و توسعه خرد سایبری بازنگری کنند تا معلمان به‌جای مجریان منفعل برنامه‌های درسی، به راهبران شناختی تبدیل شوند.

در سطح میانی (مدیران و ساختار مدرسه): ایجاد انعطاف ساختاری در مدارس از طریق تأسیس حلقه‌های گفتگوی ایمن پیشنهاد می‌گردد؛ فضایی که در آن دانش‌آموزان بتوانند بدون ترس از پیامدهای انضباطی یا قضاوت‌های ارزشی، تعارضات و دوراهی‌های اخلاقی-دینی خود را در مواجهه با فضای مجازی مطرح کرده و با هدایت مربیان به اقناع شناختی برسند.

در سطح خُرد (معلمان و مربیان): ضروری است معلمان در مواجهه با کج‌روی‌های دانش‌آموزان، از واکنش‌های هیجانی، طردکننده و نصیحت‌محور پرهیز نموده و راهبرد واکسیناسیون فکری را از طریق الگوسازی انطباقی (هم‌سویی گفتار و کردار) و ایجاد فضای امن روانی اتخاذ نمایند.

با عنایت به خلأهای موجود و یافته‌های این مطالعه، مسیرهای پژوهشی زیر برای بسط ادبیات این حوزه پیشنهاد می‌شود:

۱. آزمون کمی مدل پارادایمی: پژوهشگران آینده می‌توانند روابط علی، زمینه‌ای و پیامدی احصاشده در این الگو را از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری[1] یا حداقل مربعات جزئی[2] با نمونه‌ای وسیع‌تر و در سطح ملی اعتبارسنجی کنند.

۲. مطالعات اقدام‌پژوهی طراحی و اجرای مداخلات مدرسه-محور مبتنی بر راهبردهای شناسایی‌شده در این پژوهش (مانند تکنیک‌های اقناع شناختی و مدیریت هیجانات) و سنجش اثربخشی عملی آن‌ها در کاهش ناهماهنگی شناختی دانش‌آموزان.

۳. مطالعات پدیدارشناسانه و بین‌رشته‌ای: واکاوی عمیق و پدیدارشناسانه از مکانیسم تأثیرگذاری الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی بر غیرفعال‌سازی اخلاقی نسل زد[3] و همچنین انجام مطالعات طولی برای ردیابی روند دگردیسی ارزشی ناشی از شکاف هنجاری میان خانواده، نهاد مدرسه و اتمسفر سایبری.

---

1. SEM
2. PLS
3. Gen Z

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمام متخصصان و معلمانی که ما را در فرایند پژوهش و مصاحبه‌ها همراهی نمودند قدردانی می‌کنیم.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ‌گونه تعارض منافعی در انجام و نگارش آن ندارند.

ORCID

Seyed Yousef Rasouli **https://orcid.org/0000-0003-3451-0028**

Mehran Azizi Mahmoodabad **https://orcid.org/0009-0007-1543-1689**

Ali Mohseni Nik **https://orcid.org/0009-0002-9943-1216**

منابع

امینی تهرانی، زهرا؛ و علی اکبری، ایرج (۱۴۰۳). بازشناسی مفهوم و تبیین تاب‌آوری با بهره‌گیری از دعای عرفه امام حسین (ع). *رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۳ (۳)، ۲۱-۱. https://doi.org/10.22034/esbam.2024.454502.1051

آقایی، علی؛ صالحی، اکبر؛ محمودنیا، علیرضا؛ و بهشتی، سعید (۱۴۰۲). تبیین مبانی معرفت شناختی اخلاق باور دردیدگاه جوادی آملی به منظور طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۱ (۵۹)، ۱۴۸-۱۱۹. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1402.31.59.3.5

برادران حقیر، مریم؛ زینلی زاده، سیمسنه؛ و محسنی، طاهره (۱۴۰۲). نقش معلمان در تمدن‌سازی با تأکید بر هویت دانش‌آموزان مبتنی بر منظومه فکری رهبران انقلاب اسلامی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۹ (۱۵)، ۲۶۸-۲۳۹. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1402.9.15.10.8

ترابی، حسن؛ و احمدی، فاطمه (۱۴۰۴). تاب‌آوری شناختی در برابر جنگ شناختی علیه ایران: مؤلفه‌ها، تحلیل و راهکارهای ارتقا. *شناخت پژوهی مطالعات سیاسی*، ۲ (۱)، ۱۰۱-۱۲۱. https://www.cogrps.ir/article_219219.html

تنده، مهدی؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ و مهرمحمدی، محمود (۱۴۰۴). تحلیل و تبیین فلسفی هویت حرفه‌ای معلم براساس فلسفهٔ تربیت اسلامی. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۶ (۲)، ۲۸-۷. https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_4270.html

توحیدی ثانی، امین؛ قرشی، سید علی؛ و شکفته، مریم (۱۴۰۴). تدوین الگوی تعامل والد-نوجوان: یک مطالعه داده بنیاد. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۶ (۶۳)، ۱۷۱-۱۴۱. https://doi.org/10.22054/qccpc.2025.81495.3351

حسین‌پور، حسین؛ و کاظمی، علیرضا (۱۴۰۲). چالش‌های اخلاقی اثرگذاری بر رفتار با استفاده از فناوری رایانه. *علوم حیاتی و عرصه‌های نوپدید*، ۱ (۱)، ۱۹۲-۱۵۷. https://journals.sndu.ac.ir/article_2566.html

حیدری سه‌ده، علیرضا؛ و عمانی، مهدی (۱۴۰۴). پیامدهای جنگ شناختی بر دانش‌آموزان و راهبردهای مقابله با آن (با تأکید بر بیانیه گام دوم انقلاب). *اسلام و مطالعات اجتماعی*، ۱۳ (۴۸)، ۲۱۷-۱۸۵. https://sid.ir/paper/1604662

زنگنه، حمید؛ هاشمی، سیدجلال؛ و مرعشی، سیدمنصور (۱۴۰۴). اخلاق به‌مثابه خودسازی: تأملی در نسبت وظیفه‌ی اخلاقی و تربیت اسلامی. *تأملات اخلاقی*، ۶ (۴)، ۱۰۹-۱۳۳. https://jer.znu.ac.ir/article_735364_fa.html

شاطرکاظمی، نرگس؛ کبیری، سیدتقی؛ و بابائی امیری، ناهید (۱۴۰۵). مطالعه تطبیقی رشد اخلاقی در نظریه‌های روان‌شناسی و آموزه‌های اسلامی با تمرکز بر نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ. *پژوهش و نوآوری در*

تربیت و توسعه، *۶* (۲)، ۱-۱۸. https://doi.org/10.61838/jsied.449

طبرسی، محمد؛ و طباطبائی، مرتضی (۱۴۰۴). تحلیل تطبیقی رشد و مسئولیت اخلاقی از منظر مکاتب روان‌شناسی رشد، وظیفه گرایی اخلاقی و اخلاق فطری اسلامی: طراحی مدل کاربردی تربیت اخلاقی نوجوانان. *مطالعات اخلاق کاربردی*، *۴* (۸۲)، ۱۹۸-۱۵۹. https://www.sid.ir/paper/1877533/fa

غلامی نهوجی، محسن؛ مقیمی، سعید؛ و خستو، رحیم (۱۴۰۳). تأثیر رفتار و شخصیت معلمان مدارس بر فرایند شکل‌گیری هویت ملی و هویت دینی دانش‌آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، *۱* (۴)، ۱۸۲-۱۵۷. https://doi.org/10.61838/jcbl.1.4.13

فتاحی اردکانی، محسن؛ فاضلی، امیرحسین؛ و میرشمسی، سیّد محمّد طاها (۱۴۰۵). تبیین شاخصه‌های معلم تراز اسلامی در نظام آموزشی با تاکید بر خطبه ۸۷ نهج‌البلاغه. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، *۷* (۱)، ۹۲-۶۹. https://journals.cfu.ac.ir/article_4366.html

مجدالدین، طاهره؛ میردامادی، سید محمد؛ اسمعیلی، زهره؛ و مجدالدین، عبدالرضا (۱۴۰۳). الگوی رشد اخلاقی دانش‌آموزان مبتنی بر سندتحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، *۲۱* (۲)، ۴۱-۶۲. https://doi.org/10.22070/tlr.2024.17814.1438

منصور نژاد، مهدی؛ و غلامی، علی‌رضا (۱۴۰۳). الگوی تهاجم ترکیبی در منظومه فکری حضرت امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی). *آفاق اطلاعات*، *۱۳* (۲۶)، ۱۳۰-۱۰۷. https://journals.ihuo.ac.ir/article_206491.html

موسوی ندوشن، فاطمه سادات؛ نیلی، محمدرضا؛ و نیستانی، محمدرضا (۱۴۰۲). کاوش پدیدارشناختی بر شایستگی‌های پایه آموزگاران برای تحقق ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی. *نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، *۳۱* (۵۸)، ۲۴۵-۲۷۲. https://magiran.com/p2585977

ناصرزعیم، مهدی؛ محمدی چابکی، رضا؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ فتح آبادی، جلیل؛ و شکری، امید (۱۴۰۳). طراحی مدل مفهومی تعامل مطلوب معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت معلم. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، *۱۷* (۳۳)، ۱۸۶-۱۵۹. https://magiran.com/p2835559

وطن دوست، حجت اله؛ مردانی راد، مژگان؛ جوادی، محمدجعفر؛ و قنبری‌پناه، افسانه (۱۴۰۳). شناسایی نیازهای مشاوره‌ای والدین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به منظور تدوین بسته آموزشی و راهنمای اجرایی. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، *۱۵* (۵۸)، ۲۳۲-۱۸۷. https://doi.org/10.22054/qccpc.2024.75422.3181

همتی، عصمت (۱۴۰۴). تحلیل و تبیین شاخصه‌های معلمی استاد مطهری به‌عنوان الگوی معلم تراز سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، *۶* (۱)، ۱۲۴-۱۰۵. https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_4020.html

References

Ainun, A., Ruslan, R., Kaharuddin, K., Maulana, I., Hermansyah, H., & Setiawan, A. (2025). Addressing the moral crisis among Generation Z: Islamic religious education teachers' responses in the era of social connectivity. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, *17*(4), 6444-6453. https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i4.7340

Alves Ferreira, J. M., Bauerová, R., Taşlıbeyaz, E., Giannouli, V., Koyuncu, M., Agatonović, M., & Bojic, L. (2025). A systematic review of emerging technologies and their impact on adolescent well-being and religious identity. Available at SSRN 5702804. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106601

Arslan, A., Yener, S., & Akturan, A. (2026). Moral identity and the ethics of digital piracy: A self-regulatory model of contextual reasoning and religious norms. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, *24*(1), 145-174. https://doi.org/10.1108/JICES-05-2025-0097

Aslan, A., & Triantoro, M. (2026). The dynamics of moral education in the family and school: Synergy or conflict of values amidst the pluralism of contemporary Indonesian society. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *5*(2), 439-452. https://doi.org/10.5281/zenodo.19494760

Auh, Y., & Kim, C. (2024). Global citizenship education: Towards a critical moral pedagogy. *Social Education Research*, 450-471. https://doi.org/10.37256/ser.5220244897

Azhari, M., Huda, N., & Hermina, D. (2026). The influence of social media on the moral degradation of students and the mitigative role of Islamic religious education. *FIKRUNA: Jurnal Ilmiah Kependidikan dan Kemasyarakatan*, *8*(1), 268-282. https://doi.org/10.56489/9dt0j176

Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers. *Social Psychology of Education*, *28*(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8

Baharun, H. (2025). A transformational pedagogical approach to religious education in a multicultural environment. *JURNAL ISLAM NUSANTARA*, *9*(4), 657-671. https://www.jurnalnu.com/index.php/as/article/view/698

Batula, A. W., Ritonga, M. A. H., Helmy, H. A., Supriadi, U., & Zakaria, Z. (2025). Students' self-efficacy in Islamic character development: A phenomenological study of PAI learning in the Merdeka Curriculum at senior high schools. *ISLAMIKA*, *7*(4), 730-758. https://doi.org/10.36088/islamika.v7i4.5918

Berger, R., Tarrasch, R., & Lieblich, M. (2024). Addressing ethical concerns in implementing mindfulness-based interventions in educational setting. *Mindfulness*, *15*(8), 2073-2081. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02332-7

Bussey, K., Luo, A., & Jackson, E. (2024). The role of moral disengagement in youth bullying behaviour. *International Journal of Psychology*, *59*(6), 1254-1262. https://doi.org/10.1002/ijop.13254

Cahyani, W. F., Albab, H. A. U., & Hidayati, E. W. (2026). Beyond discipline: Integrating religious and counseling approaches to combat student moral decadence. *Adiluhung: Journal of Islamic Values and Civilization*, *2*(1), 16-29. https://doi.org/10.59373/vrysyt66

Chen, Y., & Wang, J. (2026). A study on the moral autonomy of adolescents—an empirical analysis based on the third time national moral survey. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1787524. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1787524

Chiu, E. Y. Y., & Fleming, T. (2025). The aesthetics of disillusionment: Teachers' narratives of disillusioned transformation. *Behavioral Sciences*, *15*(7), 858. https://doi.org/10.3390/bs15070858

Chu, X., Yang, Y., Li, Q., Jia, Y., & Chen, H. (2025). Testing for indirect pathways between parental phubbing and cyberbullying in Chinese adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *98*, 101768. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101768

Cohen Lissman, D., Pachuta-Rysak, M. R., Rosiek, J., & Springer, S. (2024). Moral injury and moral traps in teaching: Learning from the pandemic. *Journal of Moral Education, 53*(3), 519-546. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2237202

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Criteria for evaluation. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc*, 297-312.

Davies, M., & Haddon, G. (2025). How to teach critical thinking through the navigation of a controversial issue. *Set: Research Information for Teachers*, *1*, 13–23. https://doi.org/10.18296/set.1568

Falewicz, A., Kuncewicz, D., Kuncewicz, D., Szcześniak, M., & Van Tongeren, D. R. (2026). Different is the faith of a child, different is the faith of an adult, I just managed to get this faith, my own-qualitative study on the concept of religious deidentification. Conclusions from the analysis of a Polish sample. *The International Journal for the Psychology of Religion*, *36*(1), 6-31. https://doi.org/10.1080/10508619.2025.2521572

Franco-Mariscal, A. J., Cano-Iglesias, M. J., España-Ramos, E., & Blanco-López, Á. (2024). The ENCIC-CT model for the development of critical thinking. In A. J. Franco-Mariscal (Ed.), *Critical thinking in science education and teacher training* (pp. 3-42). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78578-8_1

Hammer, A., & Lenz, C. (2024). Exploring teacher agency to address controversial issues in religious education–a forum theatre and action research approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(2), 306-319. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2130976

Hardianty, S., Fitriani, N., & Ismawan, D. (2025). Preventive strategies against students' moral degradation through Islamic religious education at SMP Negeri 3 Aceh Barat. *ISTIFHAM: Journal of Islamic Studies*, 75-87. https://doi.org/10.71039/istifham.v3i2.102

Hardy, S. A., & Taylor, E. M. (2024). Religious deconversion in adolescence and young adulthood: A literature review. *Archive for the Psychology of Religion*, *46*(2), 180-203. https://doi.org/10.1177/00846724241235176

Huang, W., Wu, P., Li, J., Zhou, Y., Xiong, Z., Su, P., … & Sun, Y. (2025). Effectiveness of a universal resilience-focused intervention for children in the school setting: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, *368*, 695-703. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.120

Jarmer, S. T. (2025). Critique of religion and critical thinking in religious education. *British Journal of Religious Education*, *47*(3), 253-267. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2403400

Jasminto, J., & Rofi'ah, S. (2024). Critical pedagogy in religious education: Shaping perspectives on peace, justice, and human rights. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan dan Keislaman*, *13*(1), 29-47. https://pondokjurnal.uwj.ac.id/index.php/UrwatulWutsqo/article/view/1515

Khuhro, M. A., & Muneer, R. (2025). Teaching controversial issues in the classroom: A study of educators' strategies for promoting critical thinking and preventing extremism. *Social Science Review Archives*, *3*(3), 1318-1330. https://doi.org/10.70670/sra.v3i3.959

Larson, E. M. (2024). Smartphones and the education of religious youth in Indonesia: Highway to hell or path of righteousness? *Social Compass*, *71*(1), 119-135. https://doi.org/10.1177/00377686231182251

Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K. (2024). Teachers' professional agency in a centralisation-decentralisation system and a hierarchical cultural context: The case of Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, *32*(3), 699-719. https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2086606

Lindström, N. (2024). Controversial issues in social study subjects: Conveying values and facilitating critical thinking. *Ethics and Education*, *19*(4), 593-611. https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2418764

Makarova, E., Döring, A. K., Daniel, E., & Benish-Weisman, M. (2025). Research on value development in the school context: New directions and approaches from an international perspective. *European Journal of Psychology of Education*, *40*(4), 1-19. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01003-y

McLoughlin, S., & Kristjánsson, K. (2025). Virtues as protective factors for adolescent mental health. *Journal of Research on Adolescence*, 35, e13004. https://doi.org/10.1111/jora.13004

Mukhlis, M., Sabda, S., Yaqin, H., & Hamdan, H. (2026). Reorientation of Islamic religious education in the global era in facing the challenges of globalization, multiculturalism, and radicalism. *AL GHAZALI: Jurnal Pendidikan Dan Pemikiran Islam*, *6*(1), 170-200. https://www.jurnal.staialjami.ac.id/index.php/AL_GHAZALI/article/view/517

Navas-Martínez, M. J., Contreras, L., & Cano-Lozano, M. C. (2025). Mediating role of moral disengagement mechanisms in the relationship between perceived parental warmth and youth violence. *Children*, *12*(2), 246. https://doi.org/10.3390/children12020246

Nuraini, N., Subagiya, B., & Basri, S. (2025). Islamic education teachers' strategies in instilling character education at MTs Al-Ahsan Bogor. *Journal of Educational Management and Strategy*, *4*(1), 1-14. https://doi.org/10.57255/jemast.v4i1.1409

Oberg, G. (2026). Moral injury in teaching: The systemic roots of ethical conflict and emotional burnout in education. *Educational Review*, *78*(3), 346-369. https://doi.org/10.1080/00131911.2025.2504523

Pelitawati, E., Aziz, A., & Bakhri, S. (2026). Cognitive dissonance among Muslim consumers: A qualitative study of the use of Paylater features among Generation Z in

Islamic boarding schools. *JURNAL ECONOMINA*, *5*(5), 1586-1595. https://doi.org/10.55681/economina.v5i5.1994

Pressley, T., Marshall, D. T., Walter, H. L., Ganey, K., Rader, M. A., Creed, E., & Andre, I. (2026). Why teachers leave: Insights from teachers leaving or preparing to leave the profession. *Teaching and Teacher Education*, *169*, 105285. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105285

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2026). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.

Primarni, A., Masuwd, M., Yusof, N., & Nuhdi, A. (2025). Holistic Islamic moderation education: The contribution of balanced thinking in combating religious radicalism. *TADRIS: Jurnal Pendidikan Islam*, *20*(2), 142-160. https://ejournal.uinmadura.ac.id/index.php/tadris/article/view/18763

Rahayu, E., Neni, N., & Siregar, M. (2025). The influence of social media, family religious education, school religious environment, and religiosity on high school students' morality in Pekanbaru. *Jurnal Pendidikan Progresif*, *15*(3), 1744-1763. https://doi.org/10.23960/jpp.v15i3.pp1744-1763

Rahmawati, N., & Mu'minin, N. (2026). Teen dating and the Value Crisis in Junior and Senior High School Student Education. *Jurnal Perempuan Dan Anak*, *9*(1), 1–9. https://doi.org/10.22219/jpa.v9i1.43610

Rohman, M., Saputra, D., & Hayeemaming, M. (2026). Digital moral disruption in Islamic religious education: Challenges and strategies in the AI era at Blitar Regency high schools. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, *15*(2), 683-700. https://doi.org/10.30868/ei.v15i02.10161

Schnabel, L., Horwitz, I., Hekmatpour, P., & Schleifer, C. (2025). Breaking free of the iron cage: The individualization of American religion. *Socius*, *11*, 23780231251327442. https://doi.org/10.1177/23780231251327442

Sun, Y. X., Cao, C. H., Tang, Z. J., Huang, F. M., Zhong, X. B., & Chen, I. H. (2025). Moral disengagement as mediator and guilt as moderator between cyber moral literacy and cyberbullying among late adolescents. *Scientific Reports*, *15*(1), 43. https://www.nature.com/articles/s41598-024-83911-5

Tian, X., & Tang, Y. (2025). The long-term impact of moral education on college students' psychological well-being: A longitudinal study revealing multidimensional synergistic mechanisms. *Behavioral Sciences*, *15*(2), 217. https://doi.org/10.3390/bs15020217

Triantoro, M., & Shodiqin, R. (2026). Revitalising Moral Education In The Digital Age: Strategies For Character Building Among Generation Z Amidst The Tide Of Disinformation And The Decline Of Ethical Social Media Use. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, *5*(2), 424-434. https://doi.org/10.5281/zenodo.19494738

Wahyuni, D. S., Susanto, K., Hidayat, M., & Ayob, N. (2026). Moral decadence of adolescents in the digital era: Ethical challenges and character education strategies in senior high schools. *Mimbar Ilmu*, *31*(1), 29-40. https://doi.org/10.23887/mi.v31i1.105426

Wang, J. (2026). Influence of mental health education curricula on pre-service teachers' professional identity: Content analysis, value, and practical pathways. *Journal of*

Education for Teaching, *52*(2), 250-266. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2563699

Wu, X., & Zhu, M. (2025). Enactment of moral education: Chinese teachers' struggles and reflexivity in practice. *British Journal of Sociology of Education*, *46*(7-8), 1198-1214. https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2566813

Xu, G., Haratyan, F., & Tian, H. (2026). A 2025 systematic review of teacher emotion regulation and well-being: Implications for student engagement, learning outcomes, and professional development in EFL contexts. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1715266. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1715266

Xue, S., Lu, A., Zhu, K., Chen, W., Xu, Y., Ao, L., & Chen, J. (2026). Peer interdependence in bullying victimization, self-compassion, and moral disengagement: A dyadic analysis of early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *55*(3), 690-702. https://doi.org/10.1007/s10964-025-02238-0

Yusuf, M., Jaenullah, J., Anwar, M. S., & Hidayatullah, R. (2026). Pedagogical strategies for character building in Islamic education: Addressing moral degradation in secondary schools. *Assyfa Journal of Islamic Studies*, *4*(1), 93–112. https://journal.assyfa.com/index.php/ajis/article/view/975

References [In Persian]

Amini Tehrani, Z., & Ali Akbari, I. (2024). Reconsidering the concept of resilience and explaining it through Imam Hussein's Supplication of 'Arafah. *Philosophy Approach in Schools and Organizations*, *3*(3), 1–21. https://doi.org/10.22034/esbam.2024.454502.1051 (In Persian).

Aghaei, A., Salehi, A., Mahmoudnia, A., & Beheshti, S. (2023). Explaining the epistemological foundations of the ethics of belief in the thought of Javadi Amoli to design a conceptual model for teaching the ethics of belief. *Research in Islamic Education Issues*, *31*(59), 119–148. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1402.31.59.3.5 (In Persian).

Baradaran Haghigh, M., Zeinli-Zadeh, Simaneh, & Mohseni, T. (2023). The role of teachers in civilization-building, with an emphasis on student identity based on the intellectual framework of the leaders of the Islamic Revolution. *Theory and Practice in Teacher Education*, *9*(15), 239–268. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1402.9.15.10.8 (In Persian).

Torabi, H., & Ahmadi, F. (2025). Cognitive resilience against cognitive warfare targeting Iran: Components, analysis, and strategies for enhancement. *Cognition Studies in Political Research*, *2*(1), 101–121. https://www.cogrps.ir/article_219219.html (In Persian).

Tandeh, M., Sadeqzadeh Qamsari, A., Bagheri Noaparast, K., & Mehrmohammadi, M. (2025). A philosophical analysis and explanation of teachers' professional identity based on the philosophy of Islamic education. *Research in Islamic Education and Upbringing*, *6*(2), 7–28. https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_4270.html (In Persian).

Towhidi Sani, A., Qureshi, S. A., & Shekofteh, M. (2025). Developing a model of parent–

adolescent interaction: A grounded theory study. *Culture of Counseling and Psychotherapy, 16*(63), 141–171. https://doi.org/10.22054/qccpc.2025.81495.3351 (In Persian).

Hosseinpour, H., & Kazemi, A. (2023). Ethical challenges of influencing behavior through computer technology. *Life Sciences and Emerging Domains*, *1*(1), 157–192. https://journals.sndu.ac.ir/article_2566.html (In Persian).

Heydari Sehdeh, A., & Amani, M. (2025). The consequences of cognitive warfare for students and strategies for addressing it, with an emphasis on the Second Step of the Revolution statement. *Islam and Social Studies, 13*(48), 185–217. https://sid.ir/paper/1604662 (In Persian).

Zanganeh, H., Hashemi, S. J., & Marashi, S. M. (2025). Ethics as self-cultivation: Reflections on the relationship between moral duty and Islamic education. *Ethical Reflections, 6*(4), 109–133. https://jer.znu.ac.ir/article_735364_fa.html (In Persian).

Shater Kazemi, N., Kabiri, S. T., & Babaei Amiri, N. (2026). A comparative study of moral development in psychological theories and Islamic teachings, focusing on Piaget's and Kohlberg's theories of moral development. *Research and Innovation in Education and Development, 6*(2), 1–18. https://doi.org/10.61838/jsied.449 (In Persian).

Tabresi, M., & Tabatabaei, M. (2025). A comparative analysis of moral development and responsibility from the perspectives of developmental psychology, ethical deontology, and Islamic innate morality: Designing an applied model for adolescents' moral education. *Studies in Applied Ethics, 4*(82), 159–198. https://www.sid.ir/paper/1877533/fa (In Persian).

Gholami Nehouji, M., Moghimi, S., & Khasto, R. (2024). The influence of school teachers' behavior and personality on the formation of students' national and religious identities. *Cognition, Behavior, and Learning, 1*(4), 157–182. https://doi.org/10.61838/jcbl.1.4.13 (In Persian).

Fattahi Ardakani, M., Fazeli, A. H., & Mirshamsi, S. M. T. (2026). Explaining the characteristics of an exemplary Islamic teacher in the educational system, with an emphasis on Sermon 87 of Nahj al-Balagha. *Research in Islamic Education and Upbringing, 7*(1), 69–92. https://journals.cfu.ac.ir/article_4366.html (In Persian).

Majdaldin, T., Mirdamadi, S. M., Esmaeili, Z., & Majdaldin, A. (2024). A model of students' moral development based on the Fundamental Reform Document of Education. *Teaching and Learning Research, 21*(2), 41–62. https://doi.org/10.22070/tlr.2024.17814.1438 (In Persian).

Mansournejad, M., & Gholami, A. R. (2024). The model of hybrid aggression in the intellectual framework of Ayatollah Imam Khamenei. *Afaq-e Ettelaat, 13*(26), 107–130. https://journals.ihuo.ac.ir/article_206491.html (In Persian).

Mousavi Nodoushan, F. S., Nili, M. R., & Niestani, M. R. (2023). A phenomenological exploration of teachers' core competencies for realizing the dimensions of faith-based, devotional, and moral education. *Research in Islamic Education Issues, 31*(58), 245–272. https://magiran.com/p2585977 (In Persian).

Naserzaim, M., Mohammadi Chabaki, R., Bagheri Noaparast, K., Fathabadi, J., & Shokri, O. (2024). Designing a conceptual model of optimal teacher–student interaction

based on teacher agency. *Management and Planning in Educational Systems*, *17*(33), 159–186. https://magiran.com/p2835559 (In Persian).

Vatandoust, H., Mardani Rad, M., Javadi, M. J., & Ghanbaripanah, A. (2024). Identifying the counseling needs of parents of lower-secondary students to develop an educational package and implementation guide. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, *15*(58), 187–232. https://doi.org/10.22054/qccpc.2024.75422.3181 (In Persian).

Hemmati, E. (2025). An analysis and explanation of the characteristics of teaching in the work of Ayatollah Morteza Motahhari as a model of the exemplary teacher envisioned in the Fundamental Reform Document of Education. *Research in Islamic Education and Upbringing*, *6*(1), 105–124. https://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/article_4020.html (In Persian).

استناد به این مقاله: رسولی، سید یوسف.، عزیزی محمودآباد، مهران.، محسنی نیک، علی. (۱۴۰۶). واکاوی داده‌بنیاد مداخلات مصونیت‌بخش در هدایت پویایی‌های شناختی دانش‌آموزان در فضای دیجیتال، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۸(۷۱)، ۲۱۳-۲۵۷. DOI: 10.22054/qccpc.2026.93727.3688

Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.