

Rethinking the Concept of Moral Development in Generation Alpha in the Digital Age: A Systematic Review of Theoretical Challenges and Educational Implications

Pari Asadi¹, Ali Hosseini-mehr^{2*}, Ozra Rahmani²

1. Department of Educational Science, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran

2. Department of Psychology and Educational Science, Tak.C., Islamic Azad University, Takestan, Iran

ABSTRACT

Received: 15 May 2026

Accepted: 28 Aug 2026

First Available: 31 Aug 2026

Final Publication: 22 May 2027

Keywords

Moral Development; Generation Alpha; Moral Agency; Philosophy of Moral Education; Digital Age; Artificial Intelligence.

This study aimed to reconceptualize moral development among Generation Alpha in the digital age, with particular emphasis on moral agency, the moral self, the moral other, and educational context from the perspective of contemporary philosophy of moral education. This systematic review adopted a descriptive–interpretive approach. Systematic searches were conducted in Scopus, Web of Science, PhilPapers, ERIC, Google Scholar, ScienceDirect, and Iranian databases for studies published between 2010 and 2026. Of 166 initially identified records, 14 studies were retained for final analysis following duplicate removal, title and abstract screening, full-text assessment, and application of predefined eligibility criteria according to PRISMA guidelines. Methodological quality was independently assessed by two researchers using a researcher-developed checklist, JBI tools, and CASP, with excellent inter-rater agreement. The evidence was integrated through a four-stage narrative synthesis involving framework development, pattern identification, assessment of robustness, and construction of an analytical narrative. The synthesis indicated that Generation Alpha's digital lifeworld fundamentally challenges classical assumptions of moral development across four interrelated domains. Moral agency is shifting from individual autonomy toward distributed and hybrid forms in which human decision-making increasingly interacts with algorithmic mediation. The moral self is constructed through continuous engagement with algorithmically curated content and platform norms, while the capacity for moral responsibility remains evident. The category of the moral “other” has expanded to encompass artificial entities; nevertheless, authentic empathy and reciprocal moral relationships remain dependent on meaningful human encounters. Furthermore, the educational context has expanded beyond family and school into algorithmically structured environments, requiring educators to move from transmitting predetermined values toward functioning as critical facilitators who cultivate moral-digital literacy and reflective engagement with technology. Classical paradigms of moral development are insufficient as stand-alone frameworks for explaining the formation of moral agency and identity among Generation Alpha in digitally mediated environments. A revised conceptual framework emphasizing hybrid agency, fluid moral identity, an expanded conception of the other, and an algorithmic-educational context may provide a more appropriate foundation for moral education, curriculum development, and educational policymaking in the digital age.

How to cite:

Asadi, P., Hosseini-mehr, A., & Rahmani, O. (2027). Rethinking the Concept of Moral Development in Generation Alpha in the Digital Age: A Systematic Review of Theoretical Challenges and Educational Implications. *Study and Innovation in Education and Development*, 7(2), 1-30.

* Corresponding Author:

Ali Hosseini-mehr

E-mail: hosseini-mehr.ali@iau.ac.ir



© 2027 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Moral development is a foundational concept in moral psychology, philosophy of education, and developmental studies and broadly concerns the formation of moral reasoning, responsibility, empathy, character, and the capacity to translate moral judgments into responsible action. Classical theories have generally conceptualized moral development within relatively stable interpersonal and institutional environments. Kohlberg's cognitive-developmental framework, for example, conceptualized moral development as a progressive transformation in the structure of moral reasoning, whereby individuals gradually move from externally regulated judgments toward more autonomous and principled forms of moral thought (1). By contrast, relational perspectives questioned an exclusively rationalistic understanding of morality and emphasized care, responsiveness, interpersonal responsibility, and sensitivity to contextual circumstances (2, 3). Virtue-oriented accounts similarly located moral development within social practices, traditions, narratives, and the gradual cultivation of character rather than within abstract reasoning alone (4). These approaches remain theoretically influential; however, they were largely formulated before digital technologies became constitutive elements of childhood experience.

The emergence of Generation Alpha has substantially altered the developmental context within which moral agency and identity are formed. Members of this generation have grown up from early childhood in environments characterized by smartphones, social media, digital platforms, algorithmic recommendation systems, artificial intelligence, and continuous connectivity (13, 14). Consequently, technology is no longer merely an external educational tool but increasingly constitutes part of the social, communicative, and cognitive environment in which children learn, interact, construct identities, and make decisions (15, 16). A systematic review of education for Generation Alpha has similarly demonstrated that the distinctive technological and communicative characteristics of this generation require significant reconsideration of educational practices, teacher roles, learning environments, and digital competencies (17).

This transformation is especially important for moral development because technologies are not necessarily neutral intermediaries between individuals and the world. Philosophy of technology suggests that technological artifacts participate in shaping human perception, action, and responsibility and therefore mediate moral experience itself (10). Likewise, long-standing debates in educational technology have emphasized that digital

technologies simultaneously create opportunities and risks and must therefore be understood critically rather than treated simply as neutral instruments of instruction (11). Contemporary algorithmic systems intensify this problem because they select information, prioritize particular forms of content, structure available choices, and influence patterns of social interaction. Ethical analyses of algorithms have accordingly highlighted issues of responsibility, opacity, autonomy, and the distribution of decision-making power between human users and technological systems (12).

One of the central theoretical challenges concerns moral agency. Traditional moral theories commonly presume an identifiable human agent who recognizes a moral problem, evaluates alternatives, makes a decision, and assumes responsibility for its consequences. In digital environments, however, children's decisions may be shaped simultaneously by peers, platforms, algorithmic systems, technological affordances, and prevailing discourses surrounding technology. The concept of distributed moral agency has therefore been proposed to explain how children's moral agency emerges through the interaction of individual, social, and technological factors (18). Empirical evidence further indicates that technologically mediated choices may alter moral responses and diminish the perceived commitment associated with particular decisions (19). The increasing presence of artificial agents creates an additional complication. Individuals may attribute partial or context-dependent moral agency to artificial systems (20), while recent evidence suggests that human psychological and behavioral responses to artificial agents can, in certain respects, resemble responses occurring in human-human interaction (21).

A second challenge concerns the formation of the moral self. Social media and digital platforms expose children to continuously changing norms, identities, values, and behavioral models. Research has associated social media environments with changes in cognitive, social, and moral experiences, including normalization of particular forms of inappropriate online language and behavior (22). Other research similarly indicates that contemporary media technologies have become integral to young people's lifestyles and can influence moral development (23). Moreover, personalized information environments may restrict exposure to alternative perspectives through algorithmic filtering, thereby influencing the informational and normative conditions under which moral identity develops (27). Nevertheless, digital environments do not necessarily eliminate moral responsibility. Research grounded in a digital ethics of care has demonstrated that young people can recognize responsibility for their online conduct and reflect on the consequences of digital interactions for others (25, 26).

A third conceptual issue concerns the moral “other.” Whereas care ethics and phenomenological perspectives traditionally locate ethical responsibility within encounters with vulnerable human others (3, 6), contemporary children increasingly interact with robots, conversational agents, and AI systems that simulate socially meaningful responses. Philosophical analysis of child-robot friendship suggests that robots cannot function as virtuous friends in the full human sense but may nevertheless provide contexts in which children rehearse intellectual and moral virtues (28). The expanding application of artificial intelligence within childhood development further underscores the need to examine the developmental and ethical consequences of relationships between children and artificial agents (29).

Finally, the educational context of moral development has expanded beyond conventional boundaries of family and school. Digital platforms increasingly operate as influential moral environments, requiring educators to move beyond transmitting predetermined values toward facilitating critical reflection, digital citizenship, and morally responsible participation. Virtue-oriented approaches to digital citizenship have demonstrated the relevance of moral theory for addressing online incivility and ethical decision-making (30), while digital literacy integrated with character education may support children's moral development when accompanied by appropriate educational guidance (31). This challenge is also particularly significant in Iran, where globally circulating digital norms intersect with indigenous cultural, religious, and educational values. Research on digital adolescence in Iran indicates that digital technologies are reshaping agency and social experience (34), while Iranian scholarship on artificial intelligence emphasizes both its educational opportunities and its ethical risks for schools and moral education (35, 36). These concerns are particularly relevant when considered alongside indigenous approaches to Islamic moral education emphasizing moral agency, character formation, and the integration of knowledge, disposition, and action (7-9). Therefore, the present study aimed to systematically reconsider the concept of moral development in Generation Alpha in the digital age by examining transformations in moral agency, the moral self, the moral other, and educational context and identifying their implications for contemporary moral education.

METHODS AND MATERIALS

The study employed a systematic review design with a descriptive-interpretive approach to identify, evaluate, and synthesize evidence concerning the theoretical challenges and educational implications of moral development among Generation Alpha

in the digital age. Searches were conducted across Scopus, Web of Science, PhilPapers, ERIC, Google Scholar, ScienceDirect, and major Iranian academic databases. International literature published between 2010 and 2026 and Persian-language literature within the corresponding national calendar period were considered, while foundational philosophical texts were identified through citation tracking without a strict publication-date restriction. Search terms covered moral development, Generation Alpha, digital natives, moral agency, moral education, digital environments, artificial intelligence, technology, algorithms, and related concepts. The initial search identified 166 records. After removing 34 duplicates, 132 records underwent title and abstract screening, of which 82 were excluded as irrelevant. The full texts of 50 studies were subsequently examined against predefined inclusion and exclusion criteria concerning population, methodological relevance, conceptual depth, accessibility, and educational implications. Following full-text assessment, 14 studies were retained for final synthesis. Screening was conducted independently by two researchers, with excellent inter-rater agreement. Methodological quality was evaluated using tools appropriate to the different study designs, including a researcher-developed philosophical-conceptual checklist, JBI criteria, and CASP. Data extraction followed a standardized procedure, and the evidence was integrated through a four-stage narrative synthesis involving framework development, identification of patterns, evaluation of robustness, and generation of an interpretive analytical narrative.

FINDINGS

The final synthesis included 14 studies representing diverse methodological and geographical contexts. Eight studies, corresponding to 57.1% of the included evidence, employed documentary-analytical or philosophical-analytical methods, three studies (21.4%) used quantitative experimental or survey designs, and three studies (21.4%) adopted qualitative approaches. The studies were conducted across several countries, with the largest proportion originating from the United Kingdom, followed by Australia, Germany, Iran, and other national contexts. Their publication years ranged from 2015 to 2025.

Narrative synthesis generated four interrelated dimensions. First, moral agency was found to be shifting from a predominantly individual and autonomous model toward a distributed, relational, and hybrid configuration. Digital technologies did not simply mediate children's moral actions but participated in structuring available options, influencing responses, and redistributing aspects of decision-making between human and technological actors. Digital mediation could reduce perceived moral commitment in some

circumstances, while artificial agents could also function as elements within contexts of moral learning and virtue practice.

Second, the moral self was increasingly formed through interaction with algorithmically selected content, social-media norms, digital peer cultures, and local cultural frameworks. Digital environments were associated with normalization of certain behaviors and linguistic practices, but evidence also indicated that children and adolescents retained a meaningful capacity for online responsibility. Moral identity therefore appeared neither entirely determined by digital systems nor independent of them; rather, it emerged through continuing interaction among personal agency, platform structures, peer cultures, and culturally situated values.

Third, the category of the moral other extended beyond exclusively human relationships to include artificial agents such as social robots and conversational technologies. Artificial entities could potentially provide contexts for practicing certain forms of morally relevant behavior. However, the synthesis distinguished such interactions from authentic human moral relationships because artificial agents lack intrinsic vulnerability and genuine reciprocal experience. Human encounter consequently remained central to the development of empathy, care, and relational responsibility.

Fourth, the educational context of moral development expanded from traditional settings such as family and school into algorithmically organized digital spaces. This transformation altered the educator's role from a primary transmitter of moral values toward that of a critical facilitator. Moral education in the digital age was consequently characterized by an emerging need for moral-digital literacy, critical understanding of algorithms, reflective engagement with artificial intelligence, responsible digital citizenship, and educational approaches sensitive to local cultural contexts.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings indicate that the digital transformation of childhood requires conceptual expansion rather than complete abandonment of classical theories of moral development. Reasoning, virtue, empathy, responsibility, and social participation remain fundamental to moral development, but the conditions under which these capacities develop have changed substantially. Moral action increasingly occurs within technologically mediated environments in which algorithms influence attention, information, interpersonal interaction, and available choices. Consequently, autonomy can no longer be understood adequately as a purely individual property independent of technological context.

The identification of distributed and hybrid moral agency represents one of the most important theoretical implications of the review. For Generation Alpha, moral decisions may emerge from interactions among children's intentions, peer expectations, platform architecture, recommendation mechanisms, and AI-generated responses. This does not eliminate individual responsibility. Instead, it requires a more differentiated account of how responsibility is exercised when technological systems participate in shaping the context and trajectory of action.

The findings regarding the moral self similarly suggest that identity formation is increasingly fluid, networked, and context-dependent. Children encounter multiple and sometimes contradictory normative systems across family life, school, social media, online communities, and algorithmically personalized information environments. Moral education must therefore equip children not merely to internalize rules but to critically interpret competing values, recognize technological influences, and maintain reflective responsibility across contexts.

The expansion of the moral other raises equally significant questions. Artificial agents may become meaningful objects of attachment, practice, interaction, or ethical reflection, yet digitally simulated responsiveness should not automatically be equated with reciprocal human care. Educational frameworks should preserve the developmental importance of authentic interpersonal relationships while helping children understand the distinctive nature and limitations of artificial agents.

Finally, the expansion of educational context implies that moral education can no longer be confined to formal lessons, parental instruction, or conventional school environments. Algorithmic systems have become part of the moral ecology of childhood. Accordingly, educators need to foster children's capacity to understand how platforms influence attention and choice, question automated recommendations, recognize ethical implications of AI use, communicate respectfully in digital spaces, and preserve responsibility when acting through technological intermediaries.

Overall, the review suggests that moral development in Generation Alpha is best conceptualized through an integrated framework incorporating hybrid moral agency, a fluid and contextually constructed moral self, an expanded but differentiated conception of the moral other, and an algorithmic-educational context. Such a framework retains the enduring insights of classical moral-development theories while extending them to contemporary digital conditions. For educational systems, including those operating within culturally distinctive contexts such as Iran, the central challenge is therefore not simply to

protect children from technology or encourage its use, but to cultivate the critical, relational, and reflective capacities required for morally responsible human agency within an increasingly algorithmic world.

بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال: یک مرور نظام‌مند بر چالش‌های نظری و دلالت‌های تربیتی

پری اسدی^۱، علی حسینی مهر^{۲*}، عذرا رحمانی^۲

۱. گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۲. گروه روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تاکستان، دانشگاه آزاد اسلامی، تاکستان، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال، با تمرکز بر مؤلفه‌های عاملیت اخلاقی، خود اخلاقی، دیگری اخلاقی و بافت تربیتی، از منظر فلسفه اخلاق تربیتی معاصر انجام شد. این پژوهش یک مرور نظام‌مند با رویکرد توصیفی-تفسیری بود. جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های ERIC، PhilPapers، Web of Science، Scopus، Google Scholar و ScienceDirect و پایگاه‌های علمی داخلی در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۶ انجام شد. از مجموع ۱۶۶ منبع اولیه، پس از حذف موارد تکراری، غربالگری عنوان و چکیده، بررسی متن کامل و اعمال معیارهای ورود و خروج بر اساس رهنمود PRISMA، ۱۴ مطالعه برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. کیفیت مطالعات با استفاده از چک‌لیست محقق‌ساخت، BI و CASP توسط دو پژوهشگر مستقل ارزیابی شد و توافق بین ارزیابان در سطح عالی قرار داشت. داده‌ها با استفاده از روش ترکیب روایی در چهار مرحله شامل توسعه چارچوب، شناسایی الگوها، ارزیابی استحکام شواهد و تولید روایت تحلیلی ترکیب شدند. ترکیب تحلیلی شواهد نشان داد که زیست‌جهان دیجیتال نسل آلفا مفروضات بنیادین نظریه‌های کلاسیک رشد اخلاقی را در چهار حوزه به چالش می‌کشد. عاملیت اخلاقی از الگوی خودمختار فردی به سوی عاملیت توزیع‌شده و هیبریدی حرکت کرده و تعامل با الگوریتم‌ها و واسطه‌های دیجیتال می‌تواند مرز میان تصمیم‌گیری انسانی و فناوریانه را کمرنگ سازد. خود اخلاقی در تعامل مستمر با محتوای الگوریتمی و هنجارهای پلتفرمی شکل می‌گیرد، هرچند ظرفیت مسئولیت‌پذیری اخلاقی همچنان حفظ می‌شود. مفهوم «دیگری» به موجودات مصنوعی گسترش یافته است، اما روابط اخلاقی مبتنی بر آسیب‌پذیری متقابل و همدلی اصیل همچنان به مواجهه انسانی وابسته‌اند. همچنین، بافت تربیتی از خانواده و مدرسه فراتر رفته و به فضای الگوریتمی گسترش یافته است؛ بنابراین نقش مربی به سوی تسهیل‌گری نقاد و تقویت سواد اخلاقی-دیجیتالی تغییر می‌یابد. نظریه‌های کلاسیک رشد اخلاقی به‌تنهایی برای تبیین چگونگی شکل‌گیری خود و عاملیت اخلاقی نسل آلفا در محیط‌های دیجیتال کفایت ندارند. چارچوبی نوین مبتنی بر عاملیت هیبریدی، هویت اخلاقی سیال، دیگری گسترش‌یافته و بافت الگوریتمی-تربیتی می‌تواند مبنای مناسب‌تری برای نظریه‌پردازی، برنامه‌ریزی درسی و تربیت اخلاقی نسل آلفا فراهم آورد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۶

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۶/۰۹

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۶/۰۳/۰۱

کلیدواژه‌ها

رشد اخلاقی؛ نسل آلفا؛

عاملیت اخلاقی؛ فلسفه

اخلاق تربیتی؛ عصر

دیجیتال؛ هوش مصنوعی.

شیوه ارجاع دهی:

اسدی، پری، حسینی مهر، علی، و رحمانی، عذرا. (۱۴۰۶). بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال: یک مرور نظام‌مند بر چالش‌های نظری و دلالت‌های تربیتی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۷(۲)، ۱-۳۰.

نویسنده مسئول:

علی حسینی مهر

پست الکترونیکی: hosseinimehrali@iau.ac.ir

رشد اخلاقی یکی از مفاهیم بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و مطالعات اخلاق است که به چگونگی شکل‌گیری قضاوت اخلاقی، احساس مسئولیت، توانایی تشخیص درست از نادرست، همدلی با دیگران و تبدیل ارزش‌های اخلاقی به کنش عملی می‌پردازد. بخش مهمی از نظریه‌پردازی کلاسیک در این حوزه بر این فرض استوار بوده است که فرد در بستر تعامل‌های نسبتاً پایدار خانوادگی، آموزشی و اجتماعی، به‌تدریج ساختارهای شناختی و عاطفی لازم برای قضاوت و رفتار اخلاقی را کسب می‌کند. در رویکرد شناختی-تحوّلی، رشد اخلاقی به‌عنوان فرایندی مرحله‌ای در تحول استدلال اخلاقی و حرکت از داوری‌های مبتنی بر پیامد و اقتدار به سوی اصول انتزاعی‌تر عدالت و مسئولیت فهم شده است (1). در مقابل، رویکرد اخلاق مراقبت، بر محدودیت فهم اخلاق صرفاً بر اساس عقلانیت انتزاعی تأکید کرده و اهمیت رابطه، مسئولیت در قبال دیگری، همدلی و حساسیت نسبت به زمینه‌های عینی زندگی را برجسته ساخته است (2, 3). در سنت فضیلت‌گرایی نیز رشد اخلاقی بیش از آنکه صرفاً حاصل یادگیری قواعد یا ارتقای استدلال باشد، به شکل‌گیری منش، مشارکت در اعمال اجتماعی و قرارگرفتن فرد درون سنت‌های اخلاقی و روایت‌های جمعی وابسته دانسته شده است (4). این رویکردهای کلاسیک، با وجود تفاوت‌های نظری، عمدتاً در دوره‌ای شکل گرفته‌اند که روابط انسانی، نهادهای اجتماعی و منابع انتقال ارزش‌ها در مقایسه با عصر حاضر از ثبات، قابلیت پیش‌بینی و مرزبندی بیشتری برخوردار بودند.

در همین چارچوب، فلسفه عمل‌گرایانه تعلیم و تربیت نیز تجربه و مشارکت در محیط اجتماعی را برای شکل‌گیری داوری و رفتار اخلاقی ضروری می‌داند. در بازخوانی اندیشه دیویی، تربیت اخلاقی نه انتقال منفعل قواعد، بلکه فرایندی تجربی، اجتماعی و موقعیتی تلقی می‌شود که فرد از طریق مشارکت در مسائل واقعی و تعامل با دیگران، معانی اخلاقی را بازسازی می‌کند (5). از سوی دیگر، رویکرد پدیدارشناختی به اخلاق، رابطه با «دیگری» را هسته تجربه اخلاقی می‌داند؛ به این معنا که مواجهه با دیگری به‌عنوان سوژه‌ای غیرقابل تقلیل و آسیب‌پذیر، فرد را در موقعیت مسئولیت اخلاقی قرار می‌دهد (6). در اندیشه تربیت اسلامی نیز شکل‌گیری فضایل، اراده اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و رابطه میان شناخت، گرایش و عمل اخلاقی، اجزای جدایی‌ناپذیر فرایند تربیت محسوب می‌شوند (7). بازاندیشی‌های معاصر درباره تربیت اسلامی نیز بر ضرورت پرهیز از انتقال مکانیکی ارزش‌ها و توجه به عاملیت متربی، شرایط فرهنگی و تحولات محیطی تأکید دارند (8, 9). بر این اساس، حتی پیش از ظهور فناوری‌های هوشمند نیز نظریه رشد اخلاقی مفهومی چندبعدی بود که شناخت، عاطفه، رابطه، منش، تجربه، فرهنگ و زمینه اجتماعی را در بر می‌گرفت.

باین‌حال، زیست‌جهان کودکان در دو دهه اخیر به‌گونه‌ای دگرگون شده است که بسیاری از مفروضات کلاسیک درباره «فرد»، «دیگری»، «کنش» و «بافت» دیگر بدیهی به نظر نمی‌رسند. فناوری دیجیتال صرفاً ابزار جدیدی برای انتقال محتوا نیست، بلکه محیطی است که در آن ادراک، انتخاب، ارتباط، هویت‌یابی و حتی داوری اخلاقی صورت می‌گیرد. پیش‌تر نیز در فلسفه فناوری هشدار داده شده بود که فناوری‌ها واسطه‌های خنثی میان انسان و جهان نیستند، بلکه می‌توانند ادراک، کنش و نحوه شکل‌گیری مسئولیت

انسانی را بازآرایی کنند (10). در حوزه آموزش نیز فناوری اطلاعات از همان مراحل آغازین گسترش خود دارای همزمان ظرفیت‌های تربیتی و مخاطراتی دانسته شده است که نمی‌توان آنها را صرفاً با دوگانه «فناوری خوب» یا «فناوری بد» تحلیل کرد (11). در محیط‌های امروزی، این مسئله پیچیده‌تر شده است؛ زیرا پلتفرم‌ها، سامانه‌های توصیه‌گر و الگوریتم‌ها نه تنها دسترسی کودک به اطلاعات را مدیریت می‌کنند، بلکه تعیین می‌کنند چه محتوایی دیده شود، با چه افرادی تعامل صورت گیرد، چه الگوهایی تکرار شوند و چه رفتارهایی از طریق سازوکارهای پاداش دیجیتال تقویت گردند (12).

اهمیت این تحول زمانی آشکارتر می‌شود که نسل آلفا مورد توجه قرار گیرد. نسل آلفا عموماً به کودکانی اطلاق می‌شود که از اوایل دهه ۲۰۱۰ به بعد متولد شده‌اند و نخستین گروه نسلی به شمار می‌روند که از بدو تولد در محیطی مملو از تلفن‌های هوشمند، شبکه‌های اجتماعی، پلتفرم‌های ویدئویی، بازی‌های متصل، دستیارهای هوشمند و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی رشد کرده‌اند (13، 14). از این منظر، تفاوت نسل آلفا با نسل‌های پیشین صرفاً در میزان استفاده از فناوری نیست، بلکه در این واقعیت نهفته است که فناوری بخشی از ساختار معمول زندگی روزمره، یادگیری، بازی، ارتباط، سرگرمی و هویت آنان است (15، 16). مرور نظام‌مند ادبیات آموزشی مربوط به این نسل نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های یادگیری، ارتباطی و فناورانه نسل آلفا، نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازاندیشی در روش تدریس، نقش معلم، سواد دیجیتال و نحوه پاسخ‌گویی به نیازهای جدید کودکان مواجه ساخته است (17). بنابراین، بررسی رشد اخلاقی این نسل مستلزم فراتر رفتن از این فرض است که فضای دیجیتال صرفاً بستری جانبی برای اجرای همان فرایندهای اخلاقی گذشته است.

یکی از نخستین چالش‌ها به مفهوم «عاملیت اخلاقی» مربوط می‌شود. در نظریه‌های کلاسیک، عامل اخلاقی معمولاً فردی فرض می‌شود که توانایی تشخیص موقعیت اخلاقی، ارزیابی گزینه‌ها، تصمیم‌گیری و پذیرش مسئولیت پیامدهای عمل خود را دارد. اما در فضای دیجیتال، تصمیم انسان اغلب در تعامل با فناوری‌هایی شکل می‌گیرد که انتخاب‌ها را پیشنهاد، محدود، اولویت‌بندی یا تقویت می‌کنند. مطالعه درباره عاملیت اخلاقی کودکان در محیط دیجیتال نشان داده است که عاملیت آنان باید در پیوند با فرهنگ همسالان، ساختارهای فناورانه و گفتمان‌های اجتماعی پیرامون فناوری فهمیده شود و از این جهت می‌توان آن را نوعی عاملیت توزیع‌شده تلقی کرد (18). از سوی دیگر، پژوهش تجربی درباره ارتباط دیجیتال نشان داده است که نحوه میانجی‌گری فناوری می‌تواند بر کیفیت پاسخ اخلاقی و میزان احساس تعهد نسبت به تصمیم اثر بگذارد؛ به گونه‌ای که انتخاب در محیط دیجیتال ممکن است فاصله روان‌شناختی بیشتری میان فرد و پیامد کنش ایجاد کند (19). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد که مطالعه رشد اخلاقی نسل آلفا باید علاوه بر ظرفیت‌های درونی کودک، معماری محیط دیجیتال و نحوه مشارکت فناوری در شکل‌دهی تصمیم را نیز در نظر گیرد.

ظهور عامل‌های هوشمند این مسئله را پیچیده‌تر کرده است. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به عاملیت اخلاقی عامل‌های مصنوعی نشان می‌دهد که انسان‌ها در شرایط مختلف ممکن است درجاتی از نیت، مسئولیت یا عاملیت اخلاقی را به سیستم‌های مصنوعی نسبت دهند، هرچند این نسبت‌دهی کامل و یکسان نیست و به ویژگی‌های عامل و زمینه تعامل بستگی دارد (20). از سوی

دیگر، مرور مطالعات مرتبط با تعامل انسان-عامل در مقایسه با تعامل انسان-انسان نشان داده است که پاسخ‌های روان‌شناختی و رفتاری انسان به عامل‌های مصنوعی می‌تواند در برخی ابعاد به تعامل‌های انسانی نزدیک شود، هرچند تفاوت‌های معناداری نیز باقی می‌ماند (21). این وضعیت پرسشی بنیادین در فلسفه رشد اخلاقی ایجاد می‌کند: اگر کودک در فرایند تصمیم‌گیری، دریافت توصیه، همدلی یا گفت‌وگوی اخلاقی با یک عامل مصنوعی تعامل کند، مسئولیت اخلاقی دقیقاً به چه کسی یا چه چیزی تعلق دارد؟ در چنین بستری، مفهوم عاملیت فردی ممکن است نیازمند بازتعریف در قالب عاملیت هیبریدی، رابطه‌ای و فناورانه باشد.

چالش دوم به تحول «خود اخلاقی» و هویت اخلاقی در محیط دیجیتال مربوط است. در الگوهای کلاسیک، خود اخلاقی درون خانواده، مدرسه، جامعه، سنت‌های فرهنگی و روابط نسبتاً پایدار اجتماعی ساخته می‌شود؛ اما محیط دیجیتال امکان مواجهه مستمر با هویت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری متکثر را فراهم کرده است. مطالعات درباره تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر نوجوانان نشان داده‌اند که حضور مستمر در این رسانه‌ها می‌تواند با تغییر در مهارت‌های شناختی، اجتماعی و اخلاقی و عادت‌پذیری نسبت به برخی اشکال زبان و رفتار آنلاین همراه باشد (22). پژوهش‌های توصیفی نیز تأکید کرده‌اند که رسانه‌های اجتماعی و فناوری‌های مدرن به بخشی جدایی‌ناپذیر از سبک زندگی نسل جدید تبدیل شده و در شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتارهای اخلاقی آنان نقش دارند (23). در همین راستا، یافته‌های مربوط به زمان استفاده از صفحه‌نمایش نشان داده‌اند که میزان بالاتر مواجهه دیجیتال می‌تواند با برخی شاخص‌های پایین‌تر بهزیستی روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان همراه باشد؛ مسئله‌ای که نشان می‌دهد تجربه دیجیتال تنها یک متغیر آموزشی یا ارتباطی نیست و با کیفیت کلی تحول روان‌شناختی نیز ارتباط دارد (24).

از سوی دیگر، فضای دیجیتال لزوماً موجب حذف مسئولیت اخلاقی نمی‌شود. مطالعات مبتنی بر «اخلاق مراقبت دیجیتال» نشان داده‌اند که نوجوانان می‌توانند درباره مسئولیت خود در قبال رفتار آنلاین، پیامدهای اعمالشان برای دیگران و ضرورت مراقبت در ارتباطات دیجیتال تأمل کنند (25). پژوهش‌های جدیدتر در مدارس ابتدایی نیز نشان داده‌اند که کودکان قادرند درباره مراقبت، همدلی، آسیب‌های ارتباط آنلاین و مسئولیت شهروندی دیجیتال دیدگاه‌های قابل توجهی ارائه دهند (26). بنابراین، نباید نسل دیجیتال را صرفاً نسلی منفعل در برابر فناوری در نظر گرفت. مسئله اصلی این است که ظرفیت اخلاقی کودکان در محیطی شکل می‌گیرد که خود آن محیط از طریق طراحی پلتفرم‌ها، بازخورد فوری، نظام‌های محبوبیت و نمایش گزینشی محتوا، در ساخت هنجارها مداخله می‌کند. مفهوم «حباب فیلتر» نیز نشان می‌دهد که شخصی‌سازی الگوریتمی می‌تواند کاربران را در معرض مجموعه محدودتری از دیدگاه‌ها قرار دهد و فرصت مواجهه با تفاوت، مخالفت و تنوع اخلاقی را کاهش دهد (27). از این جهت، خود اخلاقی نسل آلفا ممکن است بیش از نسل‌های گذشته در تعامل با ساختارهای نامرئی الگوریتمی ساخته شود.

سومین حوزه بازناندیشی، مفهوم «دیگری اخلاقی» است. در اخلاق مراقبت و سنت‌های پدیدارشناختی، دیگری انسانی، با آسیب‌پذیری، نیاز و قابلیت پاسخ متقابل خود، محور شکل‌گیری مسئولیت و همدلی است (2, 3, 6). اما کودکان امروزی ممکن است علاوه بر انسان‌ها، با ربات‌های اجتماعی، دستیارهای گفت‌وگویی و عامل‌های مبتنی بر هوش مصنوعی نیز روابط شبه‌اجتماعی برقرار

کنند. بررسی فلسفی دوستی کودک و ربات نشان داده است که ربات‌ها، اگرچه فاقد فضیلت اخلاقی به معنای انسانی‌اند، ممکن است به‌مثابه «اشیای رباتیک شخصیت‌یافته» موقعیت‌هایی برای تمرین برخی فضایل و رفتارهای اخلاقی فراهم کنند (28). همچنین، گسترش هوش مصنوعی در حوزه رشد و آموزش کودکان نشان می‌دهد که کاربردهای این فناوری به‌تدریج در حال ورود به زمینه‌هایی است که پیش‌تر منحصراً مبتنی بر تعامل انسانی بوده‌اند و همین امر ضرورت مطالعه پیامدهای رشدی، رابطه‌ای و اخلاقی آنها را برجسته می‌سازد (29). بنابراین، یکی از پرسش‌های اساسی این است که آیا «دیگری مصنوعی» می‌تواند نقشی واقعی در رشد اخلاقی داشته باشد یا صرفاً شبیه‌سازی‌ای از رابطه‌ای است که معنای اخلاقی آن همچنان به حضور دیگری انسانی وابسته است.

چهارمین مسئله، دگرگونی «بافت تربیتی» است. خانواده و مدرسه دیگر تنها منابع اصلی تولید و انتقال معانی اخلاقی نیستند؛ کودکان به‌طور هم‌زمان در محیط‌هایی حضور دارند که منطق آنها توسط شرکت‌های فناوری، سیستم‌های توصیه‌گر، سازوکارهای اقتصادی توجه و فرهنگ کاربران جهانی شکل می‌گیرد. از این رو، تربیت اخلاقی نمی‌تواند به آموزش مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها محدود شود، بلکه باید ظرفیت تحلیل انتقادی فناوری و فهم سازوکارهای تأثیرگذاری آن را نیز پرورش دهد. مطالعات درباره آموزش شهروندی دیجیتال نشان داده‌اند که مواجهه با بی‌ادبی و تعارض‌های آنلاین می‌تواند به‌عنوان فرصتی برای پیوند نظریه اخلاقی با تصمیم‌گیری واقعی نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد و رویکردهای فضیلت‌محور و منش‌محور در این زمینه اهمیت دارند (30). در سطح دوره ابتدایی نیز ترکیب سواد دیجیتال با آموزش منش و نظارت تربیتی والدین و معلمان می‌تواند به تقویت ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند (31). در نتیجه، نقش معلم از انتقال‌دهنده ارزش‌های ثابت به تسهیل‌گر تأمل اخلاقی، تحلیل انتقادی فناوری و هدایت تجربه‌های دیجیتال تغییر می‌یابد.

این دگرگونی با گسترش هوش مصنوعی اهمیت بیشتری پیدا کرده است. نقد دستورالعمل‌های اخلاق هوش مصنوعی نشان داده است که میان اصول کلی اخلاقی و تحقق واقعی آنها در طراحی و کاربرد فناوری شکاف قابل توجهی وجود دارد (32). در پاسخ به این محدودیت، رویکردهای فضیلت‌محور پیشنهاد کرده‌اند که اخلاق فناوری نباید فقط در قالب مجموعه‌ای از قواعد و اصول تنظیمی دیده شود، بلکه باید به شکل‌گیری فضایل و ظرفیت‌های اخلاقی در طراحان و کاربران نیز توجه شود (33). این دیدگاه برای تربیت نسل آلفا پیامد مستقیم دارد؛ زیرا کودکان آینده صرفاً مصرف‌کنندگان فناوری نیستند، بلکه در محیطی رشد می‌کنند که تصمیم‌گیری انسانی و الگوریتمی در آن به‌شدت درهم‌تنیده است. از این منظر، سواد دیجیتال به‌تنهایی کافی نیست و باید با نوعی سواد اخلاقی-دیجیتال همراه شود که کودک را قادر سازد پیشنهاد‌های الگوریتمی را ارزیابی کند، حدود اعتماد به سیستم هوشمند را تشخیص دهد، پیامدهای اخلاقی استفاده از داده و فناوری را درک کند و مسئولیت خود را در تعامل‌های دیجیتال حفظ نماید.

در بافت ایران، این مسئله دارای پیچیدگی مضاعف است. کودکان و نوجوانان ایرانی از یک‌سو در معرض پلتفرم‌ها، محتواها و هنجارهای جهانی قرار دارند و از سوی دیگر در خانواده، مدرسه و ساختار فرهنگی جامعه با الگوهای ارزشی، دینی و اخلاقی بومی مواجه‌اند. مطالعات مربوط به نوجوانان دیجیتال در ایران نشان می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال در حال بازآرایی تجربه نوجوانی،

مناسبات اجتماعی و اشکال عاملیت در بافت ایرانی هستند (34). در حوزه آموزش نیز ظهور هوش مصنوعی فرصتهایی برای تغییر در یادگیری، نقش حرفه‌ای معلمان و ساختار مدرسه ایجاد کرده است، اما هم‌زمان نیازمند الزامات جدید اخلاقی، آموزشی و حرفه‌ای است (35). تحلیل‌های داخلی درباره کاربرد هوش مصنوعی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نیز بر دوگانگی فرصت و تهدید تأکید دارند؛ به این معنا که هوش مصنوعی می‌تواند شخصی‌سازی و غنی‌سازی فرایند یادگیری اخلاقی را تسهیل کند، اما در صورت استفاده غیرنقدانه ممکن است به کاهش استقلال و عاملیت اخلاقی منجر شود (36). بنابراین، انتقال مستقیم الگوهای تربیت دیجیتال توسعه‌یافته در سایر کشورها به زمینه ایران، بدون توجه به نظام ارزشی و شرایط فرهنگی-اجتماعی آن، نمی‌تواند پاسخ‌گوی پیچیدگی مسئله باشد.

از منظر گسترده‌تر، مطالعات حوزه ایمنی و خطرات اینترنت برای کودکان نیز نشان داده‌اند که تجربه آنلاین هم‌زمان حامل فرصت‌های یادگیری، مشارکت و ارتباط و نیز زمینه‌ساز مواجهه با خطر، آسیب و اشکال جدید آسیب‌پذیری است (37). این دوگانگی از این جهت برای رشد اخلاقی مهم است که تربیت کودک در فضای دیجیتال نباید به رویکردهای صرفاً محدودکننده، کنترلی یا آسیب‌شناختی تقلیل یابد. به همان اندازه که محافظت در برابر آسیب ضروری است، فراهم کردن فرصت برای تجربه مسئولیت، مشارکت، گفت‌وگو، مواجهه با تفاوت و تمرین قضاوت اخلاقی نیز اهمیت دارد. فلسفه تربیت در عصر دیجیتال از این رو باید از تمرکز صرف بر «محتوای نامناسب» فراتر رود و درباره خود ساختار محیط دیجیتال، منطق الگوریتمی، کیفیت روابط، امکان عاملیت و شکل‌گیری منش اخلاقی پرسش کند. چنین رویکردی با این دیدگاه سازگار است که فناوری نه صرفاً ابزاری بیرونی، بلکه جزئی از محیط شکل‌دهنده تجربه انسانی است (10, 11).

با وجود گسترش مطالعات مرتبط با رسانه‌های اجتماعی، هوش مصنوعی، شهروندی دیجیتال و نسل آلفا، ادبیات موجود همچنان پراکنده است. برخی پژوهش‌ها بیشتر بر پیامدهای روان‌شناختی استفاده از فناوری تمرکز دارند (24)، برخی به تحول آموزش نسل آلفا می‌پردازند (17)، برخی عاملیت کودک را در محیط دیجیتال بررسی می‌کنند (18)، برخی روابط با عامل‌های مصنوعی را موضوع تحلیل فلسفی قرار داده‌اند (20, 28) و گروهی نیز به اخلاق مراقبت و شهروندی دیجیتال توجه دارند (25, 26). این پراکندگی سبب شده است که هنوز چارچوبی یکپارچه برای توضیح این پرسش وجود نداشته باشد که رشد اخلاقی نسل آلفا در زیست‌جهانی که در آن انسان، پلتفرم، الگوریتم، عامل مصنوعی، فرهنگ همسالان و نهادهای تربیتی به‌صورت هم‌زمان در تولید تجربه اخلاقی مشارکت دارند، چگونه باید مفهوم‌پردازی شود.

از این رو، مسئله اصلی دیگر صرفاً این نیست که فناوری «چه تأثیری» بر اخلاق کودکان دارد، بلکه باید پرسید خود مفاهیم بنیادی نظریه رشد اخلاقی در این شرایط چه معنایی پیدا می‌کنند. آیا می‌توان عاملیت اخلاقی را همچنان ویژگی مستقل فرد دانست؟ آیا خود اخلاقی در محیطی که هویت به‌صورت مداوم بازنمایی، ارزیابی و الگوریتمی تنظیم می‌شود، همان ساختار نسبتاً پایدار مورد تصور نظریه‌های کلاسیک را دارد؟ آیا دیگری اخلاقی صرفاً انسان است یا عامل‌های مصنوعی نیز می‌توانند در تجربه اخلاقی کودک نقش پیدا کنند؟ و آیا خانواده و مدرسه همچنان بافت‌های اصلی تربیت اخلاقی‌اند یا باید الگوریتم‌ها و پلتفرم‌ها را نیز به‌عنوان بخشی

از بافت تربیتی تحلیل کرد؟ پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند گفت‌وگویی میان نظریه‌های کلاسیک رشد اخلاقی، فلسفه فناوری، مطالعات کودکی دیجیتال، اخلاق هوش مصنوعی و فلسفه تعلیم و تربیت است؛ گفت‌وگویی که بتواند هم پیچیدگی تجربه جهانی نسل آلفا و هم ویژگی‌های فرهنگی و تربیتی جوامعی مانند ایران را در نظر بگیرد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال از منظر فلسفه اخلاق تربیتی معاصر و تبیین دگرگونی‌های مربوط به عاملیت اخلاقی، خود اخلاقی، دیگری اخلاقی و بافت تربیتی و استخراج دلالت‌های آن برای نظریه و عمل تربیتی، به‌ویژه در بافت ایران، است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف شناسایی، ارزیابی و ترکیب نظام‌مند شواهد موجود در زمینه چالش‌های نظری و دلالت‌های تربیتی بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال، به‌صورت یک مرور نظام‌مند با رویکرد توصیفی-تفسیری انجام شد. انتخاب این رویکرد از آن روست که ادبیات مرتبط با رشد اخلاقی در عصر دیجیتال، در حوزه‌های فلسفه اخلاق تربیتی، فلسفه فناوری، روان‌شناسی رشد و مطالعات دیجیتال پراکنده است و نیاز به ترکیبی کیفی و مفهومی دارد که بتواند ضمن حفظ دقت روش‌شناختی، به بازاندیشی نظری در مفاهیم بنیادین (عاملیت، خود، دیگری و بافت) دست یابد.

جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده‌ی معتبر بین‌المللی شامل Scopus، Web of Science، PhilPapers، ERIC، Google Scholar و ScienceDirect و نیز پایگاه‌های داخلی شامل نورمگز، مگیران، علم‌نت، پرتال جامع علوم انسانی و ایرانداک انجام شد. بازه زمانی جستجو برای منابع انگلیسی‌زبان از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۶ و برای منابع فارسی‌زبان از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۵ در نظر گرفته شد. افزون بر این، کتاب‌های مرجع بنیادین در حوزه فلسفه اخلاق تربیتی (بدون محدودیت زمانی) از طریق جستجوی استنادی شناسایی شدند. راهبرد جستجو با استفاده از عملگرهای بولی (Boolean Operators) و ترکیب کلیدواژه‌های زیر طراحی شد:

- کلیدواژه‌های انگلیسی: "Moral Development", "Generation Alpha", "Digital Natives", "Moral Agency", "Digital Age", "Moral Education", "Ethics", "Technology", "Artificial Intelligence"
- کلیدواژه‌های فارسی: «رشد اخلاقی»، «نسل آلفا»، «عصر دیجیتال»، «عاملیت اخلاقی»، «هوش مصنوعی»، «تربیت اخلاقی»، «فلسفه اخلاق تربیتی»، «فضای مجازی»، «الگوریتم» جزئیات راهبرد جستجو، کلیدواژه‌ها و تعداد منابع اولیه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. کلیدواژه‌ها و راهبرد جستجو در پایگاه‌های داده

پایگاه داده	تعداد اولیه	منابع	کلیدواژه‌ها و راهبرد جستجو
Scopus	۲۱		TITLE-ABS-KEY("Moral Development" AND "Generation Alpha" OR "Digital Natives")
Web of Science	۱۸		("Moral Development" AND "Generation Alpha") OR ("Moral Agency" AND "Digital Age")
PhilPapers	۱۲		((("Moral Development" AND "Digital") OR ("Ethics" AND "Generation Alpha")
ERIC	۱۵		((("Moral Education" AND "Digital" AND "Children") OR ("Ethics" AND "Technology")
Google Scholar	۳۵		("Moral Development" OR "Moral Agency") AND ("Generation Alpha" OR "Digital Natives")
ScienceDirect	۲۰		((("Moral Development" AND "Digital Age") OR ("Ethics" AND "Artificial Intelligence")
نورمگز	۹		"رشد اخلاقی" AND "نسل آلفا" OR "عصر دیجیتال"
مگیران	۷		"عاملیت اخلاقی" AND "هوش مصنوعی" OR "تربیت اخلاقی"
علم نت	۶		"فلسفه اخلاق تربیتی" AND "فناوری" OR "دیجیتال"
پرتال جامع علوم انسانی	۸		"رشد اخلاقی" AND "فضای مجازی" OR "الگوریتم"
ایراندک	۵		"نسل آلفا" AND "اخلاق" OR "تربیت"
جستجوی دستی	۱۰		بررسی فهرست منابع مقالات و جستجوی استنادی
جمع کل منابع قبل از حذف تکراری‌ها	۱۶۶	-	

به منظور اطمینان از دقت، جامعیت و ارتباط مستقیم محتوایی مقالات با پرسش‌های اصلی پژوهش، معیارهای ورود و خروج در هفت محور کلیدی شامل نوع مطالعه، جمعیت هدف، حوزه موضوعی، زبان و بازه زمانی، دسترسی، اعتبار و عمق تحلیلی تدوین گردید. این چارچوب، مبنای غربالگری نظام‌مند مقالات قرار گرفت و خلاصه آن در جدول ۲ ارائه شده است.

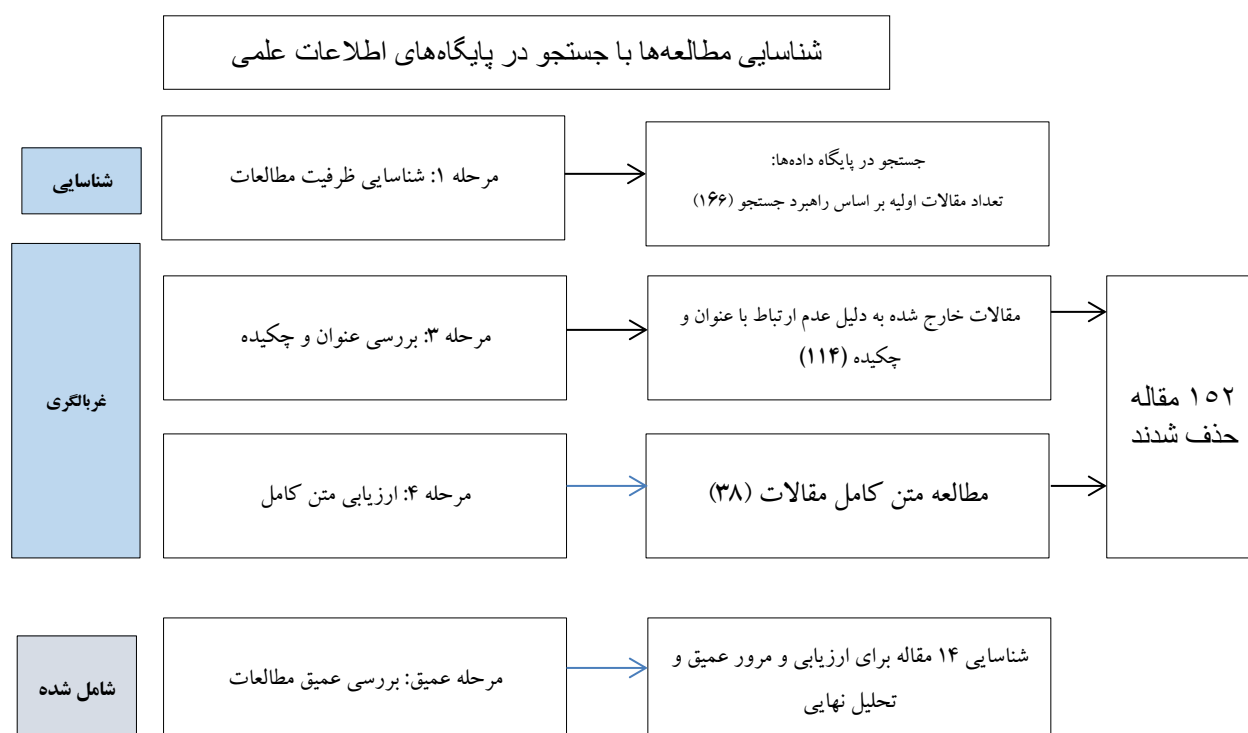
جدول ۲. معیارهای ورود و خروج مطالعات

مؤلفه	معیارهای ورود	معیارهای خروج
نوع مطالعه	مقالات پژوهشی اصیل (کمی، کیفی، آمیخته) با رویکرد فلسفی، مفهومی یا نظری؛ مقالات نظری با استدلال‌ورزی فلسفی نظام‌مند	مقالات صرفاً فنی/مهندسی (برنامه‌نویسی، طراحی سیستم) بدون دلالت‌های تربیتی؛ مقالات مروری (نظام‌مند، دامن‌های، روایتی، یکپارچه‌سازی، فراترکیب)؛ پایان‌نامه‌ها، گزارش‌های فنی، پروتکل‌ها، پوسترهای کنفرانس، نامه‌های به سردبیر
جمعیت هدف	کودکان ۶ تا ۱۲ سال (دوره دبستان) یا نسل آلفا (متولدین اوایل ۲۰۱۰ تا میانه‌های ۲۰۲۰)	مقالات متمرکز بر بزرگسالان یا نوجوانان بدون پرداختن به دوران کودکی (۶ تا ۱۲ سال)
حوزه موضوعی	فلسفه‌ی فناوری، اخلاق هوش مصنوعی، مطالعات انتقادی دیجیتال با پیامدهای تربیتی برای کودکان	عدم پرداختن به مفاهیم کلیدی پژوهش (عاملیت، خود، دیگری، بافت)؛ صرفاً اشاره به حاشیه موضوع
زبان و بازه زمانی	فارسی یا انگلیسی؛ منابع انگلیسی: ۲۰۱۰-۲۰۲۵؛ منابع فارسی: ۱۳۸۹-۱۴۰۴؛ کتاب‌های مرجع بنیادین (بدون محدودیت زمانی) از طریق جستجوی استنادی	مقالات خارج از بازه زمانی تعیین‌شده (به جز کتاب‌های مرجع)
دسترسی	دارای متن کامل در دسترس	عدم دسترسی به متن کامل پس از درخواست از نویسندگان
اعتبار	مجلات معتبر با داوری هم‌تا؛ ناشران معتبر دانشگاهی	مجلات علمی-ترویجی، مجلات بدون ضریب تأثیر معتبر، کنفرانس‌های غیرتخصصی
عمق تحلیلی	دارای تحلیل مفهومی یا استدلال فلسفی کافی	صرفاً توصیفی (گزارش وضعیت موجود یا آمارهای سطحی بدون تحلیل)

تکرار

مقالات تکراری در بیش از یک پایگاه داده (صرفاً یک بار لحاظ شدند)

فرآیند انتخاب مقالات بر اساس رهنمود ¹ PRISMA در چهار مرحله انجام شد. ۱- مرحله شناسایی: جستجوی کلیدواژه‌ها در پایگاه‌های داده‌ای انجام و تمام مقالات اولیه (۱۶۶ مقاله) جمع‌آوری شد. ۲- مرحله غربالگری: ابتدا مقالات تکراری (۳۴ مقاله) حذف و سپس عنوان و چکیده مقالات باقیمانده (۱۳۲ مقاله) به‌طور مستقل توسط دو پژوهشگر بررسی شد. در این مرحله، ۸۲ مقاله نامرتب (بدون ارتباط با مفاهیم کلیدی یا جمعیت هدف) حذف گردیدند و ۵۰ مقاله برای ارزیابی بیشتر باقی ماندند. ۳- مرحله ارزیابی صلاحیت: متن کامل ۵۰ مقاله‌ی باقیمانده به‌طور دقیق توسط دو پژوهشگر مستقل مورد بررسی قرار گرفت و معیارهای ورود و خروج بر روی آنها اعمال شد. در این مرحله، ۲۸ مقاله به دلیل عدم دسترسی به متن کامل (۷ مقاله)، عدم ارتباط کافی با مفاهیم کلیدی پژوهش (۱۲ مقاله)، نداشتن تحلیل فلسفی یا مفهومی کافی (۵ مقاله)، تمرکز صرف بر جنبه‌های فنی یا بالینی بدون پرداختن به دلالت‌های تربیتی (۴ مقاله) حذف شدند. ۴- مرحله گنجاندن: در نهایت، ۱۴ مقاله واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. تمامی مراحل غربالگری توسط دو پژوهشگر مستقل انجام شد و توافق بین‌ارزیاب‌ها با استفاده از ضریب کاپای کوهن^۲ محاسبه گردید ($k=0.87$) که نشان‌دهنده توافق عالی بود. جریان انتخاب مقالات در شکل ۱ (فلوچارت پرزما به‌صورت گرافیکی ارائه شده است).



شکل ۱. فلوچارت پژوهش حاضر

¹ Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

² Cohen's Kappa

ارزیابی کیفیت روش‌شناختی مقالات با توجه به تنوع طرح‌ها (فلسفی-مفهومی، کمی، کیفی) با استفاده از ابزارهای متناسب (چک‌لیست محقق‌ساخت مبتنی بر Burbules و Verbeek، JBI، و CASP) توسط دو پژوهشگر مستقل انجام شد که توافقی عالی (کاپا=0/85) داشتند. از مجموع ۲۰ مقاله، ۱۴ مقاله کیفیت بالا، ۴ مقاله متوسط و ۲ مقاله پایین داشتند. مطابق با رویکرد مرور نظام‌مند تفسیری، مقالات با کیفیت پایین حذف نشدند، بلکه وزن کمتری در تفسیر یافته‌ها یافتند و صرفاً در صورت تأیید با دست‌کم دو مطالعه باکیفیت‌تر در ترکیب نهایی لحاظ شدند. استخراج داده‌ها با فرم استاندارد JBI و ترکیب آن‌ها با روش ترکیب روایی در چهار مرحله (توسعه چارچوب، شناسایی الگوها، ارزیابی استحکام، تولید روایت تحلیلی) انجام شد. در نهایت، یافته‌ها در سه سطح شامل مفاهیم بنیادین رشد اخلاقی، چالش‌های زیست‌جهان دیجیتال، و جنبه‌های تجربی و هنجاری هوش مصنوعی دسته‌بندی شدند و کیفیت روش‌شناختی هر مطالعه در کنار نتایج آن گزارش شد تا خواننده بتواند میزان اطمینان به هر یافته را ارزیابی نماید. در جدول ۳ خلاصه‌ای از مطالعات کلیدی واردشده در مطالعه ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه مشخصات روش‌شناختی و یافته‌های کلیدی مطالعات واردشده

ردیف	نویسندگان/سال	عنوان	کشور	روش تحقیق	روش تحلیل	نتایج اصلی
۱	Arroyo-Almaraz & Gómez-Díaz (۲۰۱۵)	اثرات ناخواسته ارتباطات دیجیتال بر پاسخ اخلاقی	اسپانیا	کمی-تجربی	تحلیل آماری	کیفیت پاسخ‌های اخلاقی در مواجهه با دوره‌های اخلاقی در قالب دیجیتال نسبت به کاغذی کاهش می‌یابد؛ «کلیک ماوس» تعهد کمتری نسبت به انتخاب «دست‌ساخت» ایجاد می‌کند و مسئولیت‌پذیری را کاهش می‌دهد
۲	Hagendorff (۲۰۲۰)	اخلاق اخلاق هوش مصنوعی: دستورالعمل‌ها	آلمان	اسنادی	تحلیل انتقادی	ارزیابی دستورالعمل‌های اخلاقی موجود در حوزه هوش مصنوعی؛ شناسایی شکاف‌های عمده بین نظریه و عمل در پیاده‌سازی اخلاقی
۳	Khalid et al (۲۰۲۰)	تأثیرات اجتماعی بر مهارت‌های شناختی، اجتماعی و اخلاقی نوجوانان در پاکستان	پاکستان	کمی-پیمایشی	تحلیل آماری	رسانه‌های اجتماعی علاوه بر تأثیرات شناختی و اجتماعی، تأثیرات اخلاقی نیز دارند؛ از جمله عادت‌پذیری نسبت به فحش‌ها و زبان توهین‌آمیز در فضای مجازی
۴	Leonardo & Quimson (۲۰۲۰)	مطالعه‌ای توصیفی بر تأثیرات رسانه‌های اجتماعی بر رشد اخلاقی جوانان	فیلیپین	توصیفی-پیمایشی	تحلیل توصیفی	فناوری مدرن و رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان «نیاز» نسل کنونی، شیوه زندگی و به‌ویژه رشد اخلاقی جوانان را تحت تأثیر قرار داده‌اند
۵	McCrinkle & Fell (۲۰۲۱)	نسل آلفا: درک فرزندان ما و کمک به شکوفایی آنان	استرالیا	اسنادی	تحلیل مفهومی	معرفی نسل آلفا به‌عنوان نخستین نسل «بومی دیجیتال محض» و تحلیل زیست‌جهان دیجیتال آنان؛ تأکید بر تفاوت‌های بنیادین این نسل با نسل‌های پیشین در نحوه یادگیری، ارتباط و هویت‌یابی
۶	Harrison & Polizzi (۲۰۲۱)	بی‌ادبی و تصمیم‌گیری اخلاقی نوجوانان در فضای آنلاین: بهره‌گیری از نظریه اخلاقی برای	بریتانیا	کیفی-نظری با کاربست تجربی	تحلیل نظری مبتنی بر نظریه اخلاقی	برای کاهش بی‌ادبی‌های مجازی، سیاست‌گذاران، مربیان و والدین باید بر روی رویکردهای فضیلت‌محور و منش‌محور در آموزش شهروندی دیجیتال تمرکز کنند

				پیشبرد آموزش شهروندی دیجیتال	
۷	O'Reilly, Levine, & Law (۲۰۲۱)	کاربست فلسفه «اخلاق» مراقبت دیجیتال» برای فهم احساس مسئولیت نوجوانان در رسانه‌های اجتماعی	بریتانیا	کیفی- کاربردی	تحلیل چارچوبی نوجوانان برای رفتار آنلاین خود احساس مسئولیت می‌کنند و معتقدند که ناتوانی دیگران در استدلال اخلاقی آنلاین، پیامدهای منفی به دنبال دارد
۸	Green, Holloway, Stevenson, & (Leaver (۲۰۲۱)	عاملیت اخلاقی کودکان در محیط دیجیتال	استرالیا	اسنادی	تحلیل مفهومی عاملیت اخلاقی کودکان در فضای دیجیتال در بستر «عاملیت اخلاقی توزیع‌شده» شکل می‌گیرد که در آن کودک، فرهنگ همسالان و گفت‌وگوهای مسلط فناوری و ریسک، همگی در شکل‌دهی به عاملیت اخلاقی نقش دارند
۹	Constantinescu (et al (۲۰۲۲	دوستی کودک-ربا، عاملیت اخلاقی، و رشد فضیلت ارسطویی	رومانی/بریتانیا	فلسفی- تحلیلی	تحلیل فضیلت‌گرایانه ارسطویی ربات‌ها به مثابه «اشیاء شخصیت‌یافته رباتیک» (PROs) نقشی مشابه با همراهان خیالی در رشد اخلاقی کودکان ایفا می‌کنند؛ اگرچه نمی‌توانند دوستان فضیلت‌محور باشند، اما می‌توانند کودکان را در تمرین فضایل عقلانی و اخلاقی یاری رسانند
۱۰	Hagendorff (۲۰۲۲)	چارچوبی مبتنی بر فضیلت برای کمک به پیاده‌سازی اخلاق هوش مصنوعی در عمل	آلمان	اسنادی	تحلیل فلسفی ارائه چارچوبی مبتنی بر فضیلت‌گرایی برای پیاده‌سازی اخلاق هوش مصنوعی در عمل؛ تأکید بر پرورش فضایل اخلاقی در طراحان و کاربران سیستم‌های هوشمند
۱۱	Yulia et al (۲۰۲۲)	تلاش برای تقویت آموزش منش دانش‌آموزان ابتدایی با بهره‌گیری از سواد دیجیتال در عصر ۴.۰	اندونزی	کیفی- توصیفی	تحلیل محتوای کیفی استفاده از سواد دیجیتال در صورت توأم با نظارت والدین و معلمان می‌تواند ارزش‌های منشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تقویت کند
۱۲	O'Reilly et al (۲۰۲۴)	اخلاق مراقبت دیجیتال و شهروندی دیجیتال در مدارس ابتدایی بریتانیا: به‌عنوان مصاحبه‌گر	بریتانیا	کیفی- مشارکتی	تحلیل تماتیک توسعه چارچوب «اخلاق مراقبت دیجیتال» با مشارکت ۱۸ کودک ۱۰ تا ۱۱ ساله؛ شناسایی چهار تم اصلی از جمله نیاز به آموزش شهروندی دیجیتال و پیامدهای عاطفی ناملایمات آنلاین
۱۳	ذکایی (۲۰۲۵/۱۴۰۴)	نوجوانان دیجیتال: شکل‌دهی مجدد نوجوانی در ایران	ایران	اسنادی	تحلیل فرهنگی فناوری‌های دیجیتال تجربه نوجوانی در ایران را دگرگون کرده و به نوجوانان «عاملیت مادی و اخلاقی» بخشیده‌است
۱۴	توکلی و گل‌محمدی (۲۰۲۵/۱۴۰۴)	ظرفیت‌سنجی و چالش‌های اخلاقی کاربست هوش مصنوعی در فرایند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان	ایران	کیفی- مفهومی	تحلیل مفهومی هوش مصنوعی ظرفیت‌هایی برای شخصی‌سازی یادگیری اخلاقی ایجاد می‌کند، اما تهدیدهایی مانند تضعیف عاملیت اخلاقی نیز دارد

جدول ۳ مشخصات روش شناختی و یافته‌های کلیدی ۱۴ مطالعه نهایی را به صورت نظام‌مند ارائه می‌دهد. این مطالعات از نظر توزیع جغرافیایی شامل کشورهای آمریکا، بریتانیا، استرالیا، آلمان، ایران و چند کشور دیگر هستند و از نظر روش‌شناسی، تنوع قابل توجهی از رویکردهای اسنادی-تحلیلی، کمی-تجربی و کیفی را پوشش می‌دهند.

یافته‌ها

پس از اجرای جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده‌ی بین‌المللی و داخلی و اعمال معیارهای ورود و خروج، در مجموع ۱۴ مطالعه برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. از میان مطالعات وارد شده، ۸ مطالعه (۵۷٪/۱) از روش اسنادی-تحلیلی یا فلسفی-تحلیلی، ۳ مطالعه (۲۱٪/۴) از روش کمی-تجربی یا پیمایشی، و ۳ مطالعه (۲۱٪/۴) از روش کیفی بهره گرفته‌اند. از نظر توزیع جغرافیایی، بیشترین سهم متعلق به بریتانیا (۴ مطالعه، ۲۸٪/۶)، استرالیا (۲ مطالعه، ۱۴٪/۳)، آلمان (۲ مطالعه، ۱۴٪/۳) و ایران (۲ مطالعه، ۱۴٪/۳) است و مابقی مطالعات از اسپانیا، پاکستان، فیلیپین، اندونزی و رومانی/بریتانیا هستند. بازه زمانی مطالعات از ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ را در بر می‌گیرد که نشان‌دهنده به‌روزر بودن ادبیات مورد بررسی است. بر اساس رویکرد ترکیب روایی، یافته‌های مطالعات در چهار مؤلفه اصلی پژوهش (عاملیت اخلاقی، خود اخلاقی، دیگری اخلاقی و بافت تربیتی) سازماندهی شده‌اند که در جدول ۴ گزارش می‌شوند.

جدول ۴. خلاصه یافته‌های مطالعات بر اساس مؤلفه‌های کلیدی پژوهش

مؤلفه	رویکرد/یافته اصلی	مطالعات کلیدی	نتیجه/دلالت
عاملیت اخلاقی	۱. عاملیت توزیع شده میان انسان و فناوری ۲. تضعیف عاملیت در مواجهه با واسطه‌های دیجیتال (کاهش مسئولیت‌پذیری در «کلیک ماوس») ۳. بازاندیشی در عاملیت در تعامل با موجودات مصنوعی (ربات‌ها به مثابه همراهان تمرین فضیلت)	(Green et al. ۲۰۲۱) Arroyo-Almaraz & Gómez-Díaz (۲۰۱۵) Constantinescu et al. (۲۰۲۲) (Hagendorff ۲۰۲۰)	عاملیت اخلاقی از خودمختاری کلاسیک به سوی الگویی سیال، توزیع شده و هیبریدی حرکت می‌کند؛ مرز میان عاملیت انسانی و الگوریتمی محو می‌شود.
خود اخلاقی	۱. تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر شکل‌گیری خود اخلاقی (عادت‌پذیری به زبان توهین‌آمیز) ۲. مسئولیت‌پذیری اخلاقی آنلاین (ظرفیت نسل دیجیتال برای احساس مسئولیت) ۳. بازاندیشی خود اخلاقی در بافت‌های فرهنگی-محلی (عاملیت مادی و اخلاقی در ایران)	(Khalid et al. ۲۰۲۰) Leonardo & Quimson (۲۰۲۰) O'Reilly, Levine & Law (۲۰۲۱) ذکایی (۱۴۰۴)	خود اخلاقی در فضای دیجیتال نه در سنت‌های پایدار، بلکه در مواجهه با الگوریتم‌ها و هنجارهای پلتفرمی ساخته می‌شود؛ باین حال، ظرفیت مسئولیت‌پذیری حفظ شده و بافت‌های بومی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند.
دیگری اخلاقی	۱. به رسمیت‌شناسی «دیگری مصنوعی» به مثابه همراه فضیلت‌آموز ۲. هشدار نسبت به فقدان آسیب‌پذیری ذاتی و اصالت روابط متقابل در موجودات مصنوعی ۳. توسعه چارچوب «اخلاق مراقبت دیجیتال» با تأکید بر همدلی و نقش مربیان	Constantinescu et al. (۲۰۲۲) (O'Reilly et al. ۲۰۲۴)	گستره «دیگری» از انسان به موجودات مصنوعی گسترش یافته، اما اصالت روابط اخلاقی مبتنی بر آسیب‌پذیری متقابل و همدلی همچنان نیازمند مواجهه انسانی است.
بافت تربیتی	۱. الگوریتم‌ها به مثابه بافت‌های اخلاقی نوین (نسل آلفا به عنوان نسل «بومی دیجیتال محض»)	McCrandle & Fell (۲۰۲۱)	بافت تربیتی از خانواده و مدرسه به فضای الگوریتمی گسترش یافته؛ نقش مربی از انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر

۲. بازتعریف نقش مربی به مثابه «تسهیل گر نقاد» (رویکرد فضیلت محور در شهروندی دیجیتال)	Harrison & Polizzi (۲۰۲۱)	نقاد تغییر می‌کند و نیاز به برنامه‌های درسی مبتنی بر سواد اخلاقی-دیجیتالی و شهروندی فضیلت محور ضروری است.
۳. ضرورت چارچوب‌های تربیتی زمینه‌مند و بومی (فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در ایران)	(Yulia et al. ۲۰۲۲) توکلی و گل محمدی (۱۴۰۴)	

هر یک از مؤلفه‌های استخراج شده در جدول ۴ در ادامه توضیح داده شده است.

۱- عاملیت اخلاقی در عصر دیجیتال: یافته‌های مطالعات نشان می‌دهد که مفهوم عاملیت اخلاقی در زیست‌جهان دیجیتال دستخوش دگرگونی‌های بنیادین شده است. در این زمینه، سه رویکرد اصلی قابل شناسایی است: نخست، رویکردی که بر توزیع‌شدگی عاملیت میان انسان و فناوری تأکید دارد *Green*. و همکاران (۲۰۲۱) با توسعه مفهوم «عاملیت اخلاقی توزیع‌شده» استدلال می‌کنند که در فضای دیجیتال، عاملیت اخلاقی کودکان نه تنها توسط خود کودک، بلکه توسط فرهنگ همسالان، گفتمان‌های مسلط فناوری و ساختارهای ریسک محور شکل می‌گیرد. این رویکرد، عاملیت را به مثابه پدیده‌ای سیال و رابطه‌مند بازتعریف می‌کند که در آن مرز میان «عاملیت انسانی» و «عاملیت الگوریتمی» به طور فزاینده‌ای محو می‌شود. دومین رویکرد، به تضعیف عاملیت اخلاقی در مواجهه با واسطه‌های دیجیتال اشاره دارد *Arroyo-Almaraz*. و *Gómez-Díaz* (۲۰۱۵) در یک مطالعه تجربی با نمونه ۱۹۶ نفره از جوانان نشان دادند که کیفیت پاسخ‌های اخلاقی در مواجهه با دوراهی‌های اخلاقی هنگام استفاده از فناوری‌های دیجیتال نسبت به بستر کاغذی به طور معناداری کاهش می‌یابد. به بیان دقیق‌تر، «کلیک ماوس» تعهد کمتری نسبت به انتخاب «دست‌ساخت» ایجاد می‌کند و در نتیجه، مسئولیت‌پذیری اخلاقی را کاهش می‌دهد. این یافته، هشدار جدی درباره‌ی تأثیرات ناخواسته واسطه‌های دیجیتال بر کیفیت استدلال و تصمیم‌گیری اخلاقی به شمار می‌رود. سومین رویکرد، به بازاندیشی در عاملیت اخلاقی در تعامل با موجودات مصنوعی می‌پردازد *Constantinescu*. و همکاران (۲۰۲۲) با بهره‌گیری از چارچوب فضیلت‌گرایی ارسطویی، پیامدهای اخلاقی دوستی کودکان با ربات‌ها را بررسی کرده‌اند. آنها با اتخاذ موضعی میانه استدلال می‌کنند که اگرچه ربات‌ها نمی‌توانند «دوستان فضیلت محور» باشند، اما به مثابه «اشیاء شخصیت‌یافته رباتیک» (*PROs*) می‌توانند کودکان را در تمرین فضایل عقلانی و اخلاقی یاری رسانند و نقشی مشابه با همراهان خیالی در رشد اخلاقی ایفا کنند. همچنین *Hagendorff* (۲۰۲۰) در ارزیابی دستورالعمل‌های اخلاقی هوش مصنوعی، شکاف‌های عمده‌ای میان نظریه و عمل در پیاده‌سازی اخلاقی شناسایی کرد که بر لزوم توجه به ابعاد عملی عاملیت اخلاقی تأکید دارد.

۲- خود اخلاقی و هویت‌یابی در فضای دیجیتال: مطالعات وارد شده، تصویری چندوجهی از تحول «خود اخلاقی» در نسل آلفا ارائه می‌دهند. در این حوزه، سه دسته‌یافته‌ی اصلی قابل تشخیص است: نخست، تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر شکل‌گیری خود اخلاقی *Khalid* و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای بر روی نوجوانان پاکستانی نشان دادند که رسانه‌های اجتماعی علاوه بر تأثیرات شناختی و اجتماعی، تأثیرات اخلاقی قابل‌توجهی نیز دارند؛ از جمله عادت‌پذیری نسبت به فحش‌ها و زبان توهین‌آمیز در فضای مجازی *Leonardo* و *Quimson* (۲۰۲۰) نیز در مطالعه‌ای توصیفی از فیلپین به این نتیجه رسیدند که فناوری مدرن و رسانه‌های اجتماعی به‌عنوان «نیاز» نسل کنونی، شیوه زندگی و به‌ویژه رشد اخلاقی جوانان را تحت تأثیر قرار داده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که «خود اخلاقی» در فضای دیجیتال نه در خلأ، بلکه در تعامل مستمر با محتوای الگوریتمی و هنجارهای اجتماعی بر ساخته شده در پلتفرم‌ها شکل می‌گیرد. دومین دسته، به مسئولیت‌پذیری اخلاقی آنلاین اشاره دارد *O'Reilly*، *Levine* و *Law* (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای کیفی-کاربردی نشان دادند که نوجوانان برای رفتار آنلاین خود احساس مسئولیت می‌کنند و معتقدند که ناتوانی دیگران در استدلال اخلاقی در فضای آنلاین، پیامدهای منفی به دنبال دارد. این یافته، برخلاف برخی نگاه‌های بدبینانه، حاکی از آن است که نسل دیجیتال ظرفیت‌هایی برای عاملیت اخلاقی مسئولانه دارد، هرچند این ظرفیت نیازمند پرورش و حمایت تربیتی است. سومین دسته، به بازاندیشی در خود اخلاقی در بستر فرهنگ‌های محلی اشاره دارد. ذکایی (۲۰۲۵/۱۴۰۴) در مطالعه‌ای با عنوان «نوجوانان دیجیتال: شکل‌دهی مجدد نوجوانی در ایران» نشان داد که فناوری‌های دیجیتال تجربه نوجوانی در ایران را دگرگون کرده و به نوجوانان «عاملیت مادی و اخلاقی» بخشیده است. این یافته، بر اهمیت بافت‌های فرهنگی-محلی در فهم تحول خود اخلاقی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که تأثیرات فناوری بر خود اخلاقی، ماهیتی یکسان و جهان‌شمول ندارد، بلکه در تعامل با ارزش‌ها و هنجارهای بومی بازتفسیر می‌شود.

۳- دیگری اخلاقی در عصر دیجیتال: مفهوم «دیگری» در فرآیند رشد اخلاقی، یکی از محوری‌ترین مؤلفه‌هایی است که در عصر دیجیتال دستخوش دگرگونی شده است. یافته‌های مطالعات در این حوزه در سه سطح قابل‌سازماندهی است: نخست، امکان‌پذیری به رسمیت‌شناسی «دیگری مصنوعی» *Constantinescu* و همکاران (۲۰۲۲) با بهره‌گیری از چارچوب فضیلت‌گرایی، استدلال می‌کنند که هرچند ربات‌ها فاقد فضیلت‌اند، اما می‌توانند به‌مثابه «اشیاء شخصیت‌یافته» رباتیک (*PROs*) «زمینه‌های تمرین فضایل اخلاقی را برای کودکان فراهم آورند. این رویکرد، نه تنها «دیگری مصنوعی» را به‌عنوان موضوعی برای روابط اخلاقی به رسمیت می‌شناسد، بلکه نقشی فعال برای آن در فرآیند رشد اخلاقی قائل است. دومین سطح، به پیامدهای روانی-اجتماعی روابط با موجودات مصنوعی اشاره دارد *Turkle* (۲۰۱۷) در تحلیل

پدیدارشناختی خود از «روابط مصنوعی» هشدار می‌دهد که چت‌بات‌ها و ربات‌های اجتماعی، با وجود شبیه‌سازی پاسخ‌های عاطفی، فاقد آسیب‌پذیری ذاتی و قابلیت رابطه متقابل اصیلی هستند که مبنای همدلی و مراقبت اخلاقی است. این یافته، پرسش‌هایی اساسی درباره‌ی امکان جایگزینی «دیگری انسانی» با «دیگری مصنوعی» در فرآیند رشد اخلاقی مطرح می‌کند. سومین سطح، به نقش «اخلاق مراقبت دیجیتال» در بازتعریف رابطه با دیگری اشاره دارد *O'Reilly*. و همکاران (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای کیفی-مشارکتی با مشارکت ۱۸ کودک ۱۰ تا ۱۱ ساله در مدارس ابتدایی بریتانیا، چارچوب «اخلاق مراقبت دیجیتال» را توسعه دادند. آنها چهار تم اصلی را شناسایی کردند: نیاز به آموزش شهروندی دیجیتال، پیامدهای عاطفی ناملایمات آنلاین، اهمیت همدلی در فضای مجازی، و نقش مربیان در تسهیل روابط اخلاقی اصیل. این چارچوب، برخلاف رویکردهای صرفاً هنجاری، بر ظرفیت‌های کودکان برای درک و ایفای مسئولیت اخلاقی در قبال «دیگری» در فضای دیجیتال تأکید می‌کند.

۴- بافت تربیتی و بازتعریف نقش مربی: مفهوم «بافت» در نظریه‌های کلاسیک تربیت اخلاقی، عاملی فعال در شکل‌دهی به ارزش‌ها محسوب می‌شد. با این حال، یافته‌های مطالعات نشان می‌دهد که زیست‌جهان دیجیتال نسل آلفا، بافت‌های تربیتی جدیدی را پدید آورده که نیازمند بازتعریف اساسی نقش مربی و راهبردهای تربیتی است. نخست، الگوریتم‌ها به مثابه بافت‌های اخلاقی نوین *McCrindle* و *Fell* (۲۰۲۱) که نسل آلفا را به عنوان نخستین نسل «بومی دیجیتال محض» معرفی می‌کنند، بر این نکته تأکید دارند که زیست‌جهان این نسل از ابتدا در ماتریسی از فناوری‌های هوشمند و پلتفرم‌های دائماً متصل شکل گرفته است. این شرایط، مفاهیم کلاسیک تربیت اخلاقی مانند «الگودهی» و «انتقال ارزش‌ها» را به چالش می‌کشد. دومین سطح، به بازتعریف نقش مربی به مثابه «تسهیل‌گر نقاد» اشاره دارد *Harrison* و *Polizzi* (۲۰۲۱) با تکیه بر نظریه اخلاقی به بررسی تصمیم‌گیری‌های اخلاقی نوجوانان در مواجهه با بی‌ادبی‌های آنلاین پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که برای کاهش بی‌ادبی‌های مجازی، سیاست‌گذاران، مربیان و والدین باید بر روی رویکردهای فضیلت‌محور و منش‌محور در آموزش شهروندی دیجیتال تمرکز کنند *Yulia*. و همکاران (۲۰۲۲) نیز در مطالعه‌ای کیفی-توصیفی از اندونزی نشان دادند که استفاده از سواد دیجیتال در صورت توأم با نظارت والدین و معلمان، می‌تواند ارزش‌های منشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را تقویت کند. این یافته‌ها، بر خلاف رویکردهای صرفاً فنی یا محدودکننده، بر توانمندسازی کودکان و نوجوانان در مواجهه نقادانه با فناوری‌ها تأکید دارند. سومین سطح، به ضرورت چارچوب‌های تربیتی زمینه‌مند اشاره دارد. توکلی و گل‌محمدی (۲۰۲۵/۱۴۰۴) در مطالعه‌ای کیفی-مفهومی از ایران، به ظرفیت‌سنجی و چالش‌های اخلاقی کاربرست هوش مصنوعی در فرایند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. یافته‌های

آنها نشان می‌دهد که هوش مصنوعی ظرفیت‌هایی برای شخصی‌سازی یادگیری اخلاقی ایجاد می‌کند، اما در عین حال تهدیدهایی مانند تضعیف عاملیت اخلاقی نیز به همراه دارد. این مطالعه، بر ضرورت تدوین چارچوب‌های تربیتی متناسب با بافت‌های فرهنگی-محلی، از جمله ایران، تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که نمی‌توان راهبردهای تربیتی جهان‌شمول را بدون توجه به زمینه‌های بومی به کار بست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بازاندیشی در مفهوم رشد اخلاقی نسل آلفا در عصر دیجیتال از منظر فلسفه اخلاق تربیتی معاصر انجام شد. ترکیب روایی ۱۴ مطالعه وارد شده نشان داد که زیست‌جهان دیجیتال، مفاهیم بنیادین رشد اخلاقی را در چهار حوزه مرتبط با «عاملیت اخلاقی»، «خود اخلاقی»، «دیگری اخلاقی» و «بافت تربیتی» دستخوش تحول کرده است. به‌طور مشخص، یافته‌ها نشان دادند که عاملیت اخلاقی از تصور کلاسیک عاملی مستقل و خودمختار به سوی الگویی توزیع‌شده و هیبریدی حرکت می‌کند؛ خود اخلاقی بیش از گذشته در تعامل با الگوریتم‌ها، رسانه‌های اجتماعی و هنجارهای پلتفرمی شکل می‌گیرد؛ دامنه دیگری اخلاقی به موجودات و عامل‌های مصنوعی گسترش یافته است، هرچند همدلی و رابطه اخلاقی اصیل همچنان به مواجهه انسانی وابسته باقی می‌ماند؛ و سرانجام، بافت تربیتی از محیط‌های سنتی خانواده و مدرسه فراتر رفته و فضای دیجیتال و الگوریتمی را نیز دربر گرفته است. این مجموعه یافته‌ها نشان می‌دهد نظریه‌های کلاسیک رشد اخلاقی، اگرچه همچنان ظرفیت تبیینی مهمی دارند، برای توضیح همه ابعاد تجربه اخلاقی کودکان نسل آلفا کافی نیستند و نیازمند بازخوانی در پرتو میانجی‌گری فناوری هستند.

نخستین یافته اصلی پژوهش مربوط به تحول مفهوم عاملیت اخلاقی بود. بر اساس نتایج، عاملیت اخلاقی نسل آلفا را نمی‌توان صرفاً به توانایی درونی کودک برای استدلال، انتخاب و پذیرش مسئولیت تقلیل داد؛ زیرا تصمیم‌گیری اخلاقی در محیط دیجیتال در شبکه‌ای از تعامل میان کودک، الگوریتم‌ها، معماری پلتفرم، فرهنگ همسالان و قواعد فناورانه شکل می‌گیرد. این نتیجه با مطالعه Green و همکاران همسو است که عاملیت اخلاقی کودکان در محیط دیجیتال را به‌صورت «عاملیت اخلاقی توزیع‌شده» مفهوم‌پردازی کردند و نشان دادند که کودک، فرهنگ همسالان و گفتمان‌های مسلط فناوری به‌صورت هم‌زمان در شکل‌گیری عاملیت دخیل‌اند (18). این برداشت با فلسفه فناوری Verbeek نیز سازگار است؛ زیرا فناوری در این دیدگاه صرفاً ابزاری خنثی برای اجرای اراده انسان نیست، بلکه در نحوه ادراک موقعیت، انتخاب گزینه‌ها و شکل‌گیری کنش واسطه‌گری می‌کند (10). بنابراین، یافته حاضر از گذار نظری از «عامل اخلاقی منفرد» به «عاملیت اخلاقی رابطه‌ای و فناورانه» حمایت می‌کند.

نتیجه مربوط به عاملیت همچنین با یافته تجربی Arroyo-Almaraz و Gómez-Díaz همسو بود. آنان نشان دادند که واسطه دیجیتال می‌تواند کیفیت پاسخ اخلاقی را تغییر دهد و کنش از طریق «کلیک» در مقایسه با انتخاب مستقیم، با احساس تعهد و مسئولیت کمتری همراه شود (19). این یافته اهمیت فاصله روان‌شناختی ایجادشده توسط فناوری را در تصمیم اخلاقی نشان می‌دهد.

در چهارچوب نظریه Kohlberg، رشد اخلاقی با تحول توانایی فرد برای استدلال درباره قواعد، عدالت و اصول اخلاقی ارتباط دارد (1)؛ با این حال، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که حتی سطح مطلوبی از استدلال اخلاقی نیز ممکن است تحت تأثیر ساختار محیطی قرار گیرد که تصمیم در آن اجرا می‌شود. به بیان دیگر، مسئله عصر دیجیتال صرفاً این نیست که کودک «چه می‌اندیشد»، بلکه این است که سامانه فناورانه چگونه زمینه انتخاب او را سازمان می‌دهد. از این منظر، نظریه رشد اخلاقی باید علاوه بر ساخت شناختی فرد، معماری انتخاب دیجیتال را نیز به عنوان بخشی از موقعیت اخلاقی در نظر گیرد.

ظهور هوش مصنوعی و عامل‌های مصنوعی این بازاندیشی را عمیق‌تر می‌کند. نتایج پژوهش نشان داد که مرز عاملیت انسانی و مصنوعی در برخی تعامل‌ها کاهش یافته و کودکان ممکن است در فرایند یادگیری، تصمیم‌گیری و حتی تمرین رفتارهای اخلاقی با سامانه‌های مصنوعی تعامل کنند. یافته Tok و همکاران نشان می‌دهد که انسان‌ها در جاتی از عاملیت اخلاقی را به عامل‌های مصنوعی نسبت می‌دهند، هرچند این نسبت‌دهی معمولاً ناقص، زمینه‌مند و وابسته به ویژگی‌های عامل است (20). همچنین Zhou و همکاران نشان داده‌اند که پاسخ‌های روان‌شناختی و رفتاری انسان در تعامل با عامل‌های مصنوعی در برخی شرایط می‌تواند به تعامل انسان-انسان نزدیک شود (21). این نتایج، یافته مطالعه حاضر درباره ضرورت مفهوم‌پردازی «عاملیت هیبریدی» را تقویت می‌کنند. با این حال، چنین عاملیتی به معنای رفع مسئولیت از انسان نیست، بلکه بر ضرورت تشخیص سهم نسبی کودک، طراح، پلتفرم و عامل هوشمند در شکل‌دهی موقعیت اخلاقی دلالت دارد.

دومین یافته اصلی مطالعه نشان داد که «خود اخلاقی» نسل آلفا در محیطی سیال و شبکه‌ای شکل می‌گیرد که هنجارهای آن الزاماً از منابع سنتی و پایدار خانواده، مدرسه یا جامعه محلی ناشی نمی‌شوند. در نظریه MacIntyre، شکل‌گیری منش و هویت اخلاقی به مشارکت در سنت‌ها، روایت‌های مشترک و اعمال اجتماعی مرتبط است (4). در مقابل، محیط دیجیتال کودک را هم‌زمان در معرض روایت‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای گوناگون و بعضاً متعارض قرار می‌دهد. این نتیجه با یافته‌های Khalid و همکاران همسو است که نشان دادند رسانه‌های اجتماعی علاوه بر حوزه‌های شناختی و اجتماعی، بر ابعاد اخلاقی رفتار نوجوانان نیز اثر می‌گذارند و می‌توانند به عادت‌پذیری نسبت به برخی رفتارها و اشکال زبان نامناسب منجر شوند Leonardo (22) و Quimson نیز تأکید کرده‌اند که رسانه‌های اجتماعی و فناوری‌های جدید بخشی از سبک زندگی نسل جدید شده‌اند و بر فرایند رشد اخلاقی آنان اثر می‌گذارند (23). این یافته را می‌توان با منطق الگوریتم‌های شخصی‌سازی نیز توضیح داد. Pariser نشان داد که سامانه‌های توصیه‌گر از طریق ایجاد «باب فیلتر» می‌توانند دامنه محتوایی را که کاربر با آن مواجه می‌شود محدود کنند و از این طریق فرصت مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت را کاهش دهند Mittelstadt (27) و همکاران نیز نشان داده‌اند که الگوریتم‌ها واجد پیامدهای اخلاقی مرتبط با جهت‌دهی تصمیم، شفافیت، مسئولیت و قدرت هستند و نمی‌توان آنها را صرفاً سازوکارهای فنی تلقی کرد (12). بنابراین، اگر هویت اخلاقی در تعامل با روایت‌ها، هنجارها و الگوهای اجتماعی شکل می‌گیرد، الگوریتمی‌شدن دسترسی به این منابع به این معناست که

خود اخلاقی نسل آلفا درون محیطی ساخته می‌شود که بخشی از آن به صورت نامرئی انتخاب و تنظیم شده است. این مسئله ضرورت افزودن «آگاهی الگوریتمی» به مفهوم تربیت اخلاقی را برجسته می‌کند.

در عین حال، یافته‌های مطالعه حاضر نباید به این برداشت منجر شود که کودکان در محیط دیجیتال صرفاً پذیرندگان منفعل ارزش‌های پلتفرمی هستند. یافته‌ها حاکی از حفظ ظرفیت مسئولیت‌پذیری اخلاقی در فضای آنلاین بودند. این نتیجه با مطالعه O'Reilly و همکاران همخوان است که نشان داد نوجوانان درباره رفتار خود در رسانه‌های اجتماعی احساس مسئولیت دارند و قادرند پیامدهای اخلاقی کنش آنلاین را مورد تأمل قرار دهند (25). پژوهش بعدی آنان در میان کودکان دبستانی نیز بر ظرفیت کودکان برای درک مراقبت، همدلی، آسیب آنلاین و مسئولیت شهروندی دیجیتال تأکید کرده است (26). از منظر Gilligan و Noddings نیز اخلاق صرفاً محصول قاعده و استدلال نیست، بلکه از رابطه، مراقبت و حساسیت نسبت به نیاز دیگری شکل می‌گیرد (2، 3). بنابراین، محیط دیجیتال را می‌توان نه فقط تهدیدی برای رشد اخلاقی، بلکه در صورت طراحی و هدایت مناسب، بستری برای تمرین مسئولیت، مراقبت و مشارکت اخلاقی نیز تلقی کرد.

سومین یافته اصلی پژوهش به گسترش مفهوم «دیگری اخلاقی» مربوط بود. نتایج نشان دادند که در زیست‌جهان دیجیتال، کودک دیگر صرفاً با دیگری انسانی مواجه نیست، بلکه ربات‌ها، دستیارهای هوشمند و عامل‌های گفت‌وگویی نیز می‌توانند به بخشی از تجربه اجتماعی او تبدیل شوند. این نتیجه با تحلیل Constantinescu و همکاران همسو است که بر اساس فضیلت‌گرایی ارسطویی استدلال کردند ربات‌ها، هرچند نمی‌توانند دوست فضیلت‌مند به معنای انسانی باشند، می‌توانند به عنوان «اشیای رباتیک شخصیت‌یافته» بستری برای تمرین برخی فضایل در کودکان فراهم آورند (28). همچنین، گسترش کاربردهای هوش مصنوعی در رشد و آموزش دوران کودکی، مسئله ماهیت این روابط و پیامدهای اخلاقی آنها را به موضوعی رو به اهمیت تبدیل کرده است (29). از این منظر، یافته مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نظریه‌های رشد اخلاقی آینده باید بتوانند روابط شبه‌اجتماعی با عامل‌های مصنوعی را نیز در قلمرو تحلیل خود قرار دهند.

با این حال، یافته حاضر تأکید می‌کند که گسترش دامنه «دیگری» به معنای هم‌ارز دانستن رابطه انسان-انسان و انسان-ماشین نیست. در اخلاق مراقبت، رابطه اخلاقی با پاسخ‌گویی، توجه، آسیب‌پذیری و مسئولیت در قبال دیگری پیوند دارد (3). در تفسیر پدیدارشناختی از Levinas نیز مواجهه با دیگری نقطه آغاز مسئولیت اخلاقی محسوب می‌شود و دیگری به موضوعی قابل تقلیل به اراده یا نیازهای «من» تبدیل نمی‌شود (6). بنابراین، اگرچه عامل مصنوعی می‌تواند رفتار همدلانه را شبیه‌سازی کند، مسئله اساسی این است که آیا این رابطه از تقابل واقعی آسیب‌پذیری و مسئولیت برخوردار است یا خیر. یافته حاضر از موضعی میانه حمایت می‌کند: عامل مصنوعی می‌تواند وسیله‌ای برای تمرین، یادگیری یا برانگیختن تأمل اخلاقی باشد، اما جایگزینی کامل آن با رابطه انسانی ممکن است بنیان رابطه‌محور رشد اخلاقی را تضعیف کند.

چهارمین یافته پژوهش نشان داد که مفهوم «بافت تربیتی» در عصر دیجیتال به‌طور بنیادین گسترش یافته است. خانواده و مدرسه همچنان مهم‌اند، اما دیگر تنها فضاها تأثیرگذار بر یادگیری اخلاقی نیستند. Generation Alpha از نخستین سال‌های زندگی در محیطی رشد می‌کند که فناوری‌های هوشمند و رسانه‌های دیجیتال بخشی عادی از تجربه روزمره آن هستند (13-15). همچنین، ویژگی‌های آموزشی این نسل، نظام مدرسه را با ضرورت سازگاری با سبک‌های جدید یادگیری و ارتباط مواجه کرده است (16, 17). در نتیجه، بافت تربیتی اکنون باید خانواده، مدرسه، گروه همسالان، رسانه‌ها، پلتفرم‌ها، الگوریتم‌ها و سامانه‌های هوشمند را به‌صورت یک اکوسیستم درهم‌تنیده در نظر گیرد. این نتیجه با دیدگاه عمل‌گرایانه Dewey نیز قابل توضیح است؛ زیرا اگر یادگیری اخلاقی از دل تجربه و مشارکت در محیط اجتماعی شکل می‌گیرد، تغییر ساختار آن محیط به‌طور منطقی کیفیت و شکل تربیت اخلاقی را نیز تغییر خواهد داد (5).

بر اساس این یافته، نقش مربی نیز نیازمند بازتعریف است. یافته‌های Harrison و Polizzi نشان داده‌اند که آموزش شهروندی دیجیتال در مواجهه با مسائل واقعی مانند بی‌ادبی آنلاین می‌تواند از نظریه اخلاق و رویکردهای فضیلت‌محور بهره‌گیرد (30). Yulia و همکاران نیز نشان دادند که سواد دیجیتال، هنگامی که با هدایت والدین و معلمان همراه باشد، ظرفیت تقویت آموزش منش دانش‌آموزان دبستانی را دارد (31). بنابراین، معلم در عصر دیجیتال صرفاً انتقال‌دهنده قواعد اخلاقی نیست، بلکه باید کودک را برای تحلیل انتقادی موقعیت‌های دیجیتال، تشخیص سازوکارهای اقناعی و الگوریتمی، ارزیابی پیامدهای رفتار آنلاین و پذیرش مسئولیت آماده کند. این تحول با نقد Burbules و Callister نیز همسو است که تأکید می‌کنند فناوری آموزشی هم‌زمان فرصت و مخاطره ایجاد می‌کند و مواجهه تربیتی مؤثر با آن مستلزم فهم انتقادی است (11).

هوش مصنوعی این مسئولیت تربیتی را پیچیده‌تر می‌کند. Hagendorff نشان داده است که میان اصول کلی مطرح‌شده در دستورالعمل‌های اخلاق هوش مصنوعی و اجرای عملی آنها شکاف وجود دارد (32). در چارچوب فضیلت‌محور پیشنهادی وی، تحقق اخلاق هوش مصنوعی فقط با وضع اصول بیرونی ممکن نیست و نیازمند رشد فضایل و شایستگی‌های اخلاقی در افرادی است که فناوری را طراحی و به‌کار می‌گیرند (33). این دیدگاه با نتایج مطالعه حاضر سازگار است؛ زیرا تربیت نسل آلفا نیز نمی‌تواند به آموزش فهرستی از ممنوعیت‌های دیجیتال تقلیل یابد. کودکان باید ظرفیت تشخیص، تأمل و خودتنظیمی اخلاقی را در شرایطی کسب کنند که پاسخ درست همیشه از پیش تعیین‌شده نیست و فناوری می‌تواند بخشی از فرایند تصمیم‌گیری باشد.

در بافت ایران، این یافته‌ها اهمیت ویژه‌ای دارند. پژوهش Zakaei نشان می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال در حال بازسازی تجربه نوجوانی و اشکال عاملیت اجتماعی و فرهنگی در ایران هستند (34). Alipour نیز بر فرصت‌ها و چالش‌های هوش مصنوعی برای مدرسه و ضرورت بازنگری در نقش‌ها و شایستگی‌های آموزشی تأکید کرده است (35). همچنین Tavakoli و Golmohammadi نشان داده‌اند که هوش مصنوعی از یک سو می‌تواند ظرفیت‌هایی برای شخصی‌سازی تربیت اخلاقی فراهم آورد و از سوی دیگر با خطراتی مانند تضعیف عاملیت اخلاقی همراه باشد (36). از منظر مبانی تربیت اسلامی نیز تربیت اخلاقی مستلزم

شکل‌گیری آگاهانه فضایل و پیوند میان شناخت، گرایش و عمل است (7, 9) و نباید به انتقال منفعل هنجارها فروکاسته شود (8). بنابراین، مواجهه تربیتی با نسل آلفا در ایران نیازمند چارچوبی است که هم ویژگی‌های فناورانه زیست‌جهان جدید و هم زمینه فرهنگی و اخلاقی بومی را در نظر گیرد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مسئله رشد اخلاقی نسل آلفا را نمی‌توان در قالب دوگانه ساده «تأثیر مثبت یا منفی فناوری» تحلیل کرد. همان محیطی که می‌تواند مواجهه کودک با خطر، انزوا، هنجارهای مسئله‌دار و کاهش مسئولیت را تشدید کند، می‌تواند فرصت‌هایی برای یادگیری، مشارکت، گفت‌وگو و تمرین مسئولیت نیز فراهم سازد؛ مشابه آنچه در مطالعات مربوط به فرصت‌ها و مخاطرات اینترنت برای کودکان مورد توجه قرار گرفته است (37). از این رو، حاصل نظری مطالعه حاضر پیشنهاد نوعی بازسوی‌بندی رشد اخلاقی است که در آن عاملیت به‌صورت هیبریدی و توزیع‌شده، خود اخلاقی به‌صورت سیال و زمینه‌مند، دیگری اخلاقی به‌صورت گسترش‌یافته اما مبتنی بر تمایز رابطه انسانی و مصنوعی، و بافت تربیتی به‌صورت اکوسیستمی انسانی-الگوریتمی در نظر گرفته شود. چنین رویکردی نظریه‌های کلاسیک را کنار نمی‌گذارد، بلکه مفاهیم ارزشمند آنها درباره استدلال، فضیلت، مراقبت، رابطه و تجربه را برای توضیح شرایط جدید بازسازی می‌کند. یافته‌های چهارگانه این مرور نیز مستقیماً بر همین ضرورت دلالت دارند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، ماهیت میان‌رشته‌ای موضوع سبب شد مطالعات مرتبط در حوزه‌های فلسفه، روان‌شناسی رشد، تعلیم و تربیت، مطالعات رسانه و اخلاق فناوری پراکنده باشند و از نظر مفاهیم، روش‌شناسی و جمعیت هدف ناهمگونی قابل‌توجهی داشته باشند. دوم، تعداد مطالعاتی که به‌طور مستقیم بر نسل آلفا و رشد اخلاقی کودکان تمرکز داشتند محدود بود و بخشی از استنتاج‌ها از پژوهش‌های نزدیک درباره کودکان، نوجوانان یا محیط‌های دیجیتال به دست آمد. سوم، محدودشدن منابع به مطالعات فارسی و انگلیسی می‌تواند موجب کنار گذاشته‌شدن شواهد منتشرشده به زبان‌های دیگر شده باشد. چهارم، سرعت تحول فناوری‌های هوش مصنوعی و پلتفرم‌های دیجیتال موجب می‌شود برخی یافته‌ها در مدت کوتاهی نیازمند بازنگری شوند. همچنین، به دلیل ماهیت توصیفی-تفسیری و ترکیب روایی، امکان برآورد کمی اندازه اثر یا استنتاج روابط علی میان استفاده از فناوری و ابعاد رشد اخلاقی وجود نداشت.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مطالعات طولی از دوران کودکی تا نوجوانی طراحی شوند تا نحوه تحول عاملیت، هویت و قضاوت اخلاقی در تعامل مستمر با محیط‌های دیجیتال بررسی شود. انجام مطالعات تجربی درباره تأثیر تعامل با چت‌بات‌ها، ربات‌های اجتماعی و سامانه‌های توصیه‌گر بر مسئولیت‌پذیری، همدلی، استدلال اخلاقی و تصمیم‌گیری کودکان نیز ضروری است. پژوهش‌های تطبیقی میان فرهنگ‌ها می‌توانند روشن سازند که ارزش‌های محلی چگونه پیامدهای فناوری برای رشد اخلاقی را تعدیل می‌کنند. همچنین، طراحی و اعتبارسنجی ابزارهای سنجش «عاملیت اخلاقی دیجیتال»، «سواد اخلاقی-الگوریتمی» و «رابطه اخلاقی با عامل مصنوعی» می‌تواند به توسعه تجربی این حوزه کمک کند. استفاده از روش‌های آمیخته، مطالعات مشاهده‌ای در محیط‌های واقعی دیجیتال و پژوهش‌های مشارکتی با حضور خود کودکان نیز می‌تواند فهم دقیق‌تری از تجربه زیسته نسل آلفا فراهم سازد.

در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود تربیت اخلاقی دیجیتال به صورت صریح در برنامه درسی مدارس ادغام شود و از آموزش ایمنی اینترنت فراتر رود. آموزش کودکان باید شامل تشخیص نقش الگوریتم‌ها در انتخاب محتوا، ارزیابی انتقادی توصیه‌های هوش مصنوعی، مسئولیت رفتار آنلاین، احترام به دیگری، حریم خصوصی، همدلی دیجیتال و پیامدهای اخلاقی تولید و باز نشر محتوا باشد. همچنین، آموزش حرفه‌ای معلمان باید آنان را برای ایفای نقش تسهیل‌گر نقاد در محیط‌های فناورانه آماده کند. مدارس و خانواده‌ها بهتر است به جای اتکای صرف بر محدودسازی و کنترل، فرصت‌هایی برای گفت‌وگوی اخلاقی درباره تجربه‌های واقعی کودکان در فضای دیجیتال فراهم سازند. در طراحی ابزارهای هوش مصنوعی آموزشی نیز ضروری است حفظ عاملیت کودک، امکان توضیح و پرسشگری، نظارت انسانی و تقویت تعامل‌های واقعی میان کودکان در اولویت قرار گیرد. در نهایت، سیاست‌گذاری تربیتی برای نسل آلفا باید بر همکاری میان متخصصان تعلیم و تربیت، روان‌شناسان، فیلسوفان اخلاق، طراحان فناوری، والدین و خود کودکان استوار باشد تا محیط دیجیتال به فضایی برای تقویت و نه جایگزینی رشد اخلاقی انسانی تبدیل شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

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

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Kohlberg L. Essays on Moral Development, Vol. 2: The Psychology of Moral Development: Harper & Row; 1984.
2. Gilligan C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development: Harvard University Press; 1993.
3. Noddings N. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education: University of California Press; 1984.
4. MacIntyre A. After Virtue: A Study in Moral Theory: University of Notre Dame Press; 1981.
5. Hildebrand DL, John Dewey. The Routledge Companion to Pragmatism: Routledge; 2022. p. 26-34.

6. Jamshidi M. *Levinas and the Infinite: A Phenomenology of Ethical Experience*. Existence and Knowledge. 2016;3(1):11-97.
7. Rafiei B. *An Introduction to Moral Education in Islam*: Research Institute of Hawzah and University; 2016.
8. Bagheri K. *A Reconsideration of Islamic Education: Confronting Theoretical and Practical Challenges*. 15th ed: SAMT (Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities); 2019.
9. Latifi A. *Philosophical Foundations of Islamic Education*: Research Institute of Hawzah and University; 2023.
10. Verbeek PP. *What Things Do: Philosophical Reflections on Technology, Agency, and Design*: Penn State Press; 2005.
11. Burbules NC, Callister TA. *Watch IT: The Promises and Risks of Information Technologies for Education*. Boulder: Westview Press; 2000.
12. Mittelstadt BD, Allo P, Taddeo M, Wachter S, Floridi L. *The Ethics of Algorithms: Mapping the Debate*. Big Data & Society. 2016;3(2):1-21.
13. McCrindle M. *Generation Alpha*: Hachette UK; 2021.
14. McCrindle M, Fell A. *Generation Alpha: Understanding Our Children and Helping Them Thrive*: Hachette Australia; 2021.
15. Jha AK. *Understanding Generation Alpha*. PsyArXiv Preprints 2020.
16. Spasova D. *Generation Alpha and the Education*. Science Business Society. 2022;7(2):75-8.
17. Höfrová A, Balidemaj V, Small MA. *A Systematic Literature Review of Education for Generation Alpha*. Discover Education. 2024;3(1):125.
18. Green L, Holloway D, Stevenson K, Leaver T, Haddon L. *Children's Moral Agency in the Digital Environment*. The Routledge Companion to Digital Media and Children: Routledge; 2021. p. 368-77.
19. Arroyo-Almaraz I, Gómez-Díaz R. *The Undesired Effects of Digital Communication on Moral Response*. Comunicar. 2015;22(44):149-58.
20. Tok AY, Powell NL, Guellaï B. *A Systematic Review of Moral Agency in Artificial Agents*. Discover Psychology. 2025;6(1):9.
21. Zhou J, Corbett F, Byun J, Porat T, van Zalk N. *A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological and Behavioural Responses in Human-Agent vs. Human-Human Interactions*. Communications Psychology. 2026;4(1):102. doi: 10.1038/s44271-026-00466-z.
22. Khalid A, Hassan TU, Shabir G. *Cultivation Effects of Social Media on Cognitive, Social and Moral Skills of Adolescents in Pakistan*. Journal of Business and Social Review in Emerging Economies. 2020;6(2):419-36.
23. Leonardo O, Quimson J. #LIKEORUNLIKE: A Descriptive Study on the Effects of Social Media on the Moral Development of the Young People. *International Journal of Research Studies in Education*. 2020.
24. Twenge JM, Campbell WK. *Associations between Screen Time and Lower Psychological Well-Being among Children and Adolescents: Evidence from a Population-Based Study*. Preventive Medicine Reports. 2018;12:271-83. doi: 10.1016/j.pmedr.2018.10.003.
25. O'Reilly M, Levine D, Law E. *Applying a 'Digital Ethics of Care' Philosophy to Understand Adolescents' Sense of Responsibility on Social Media*. Pastoral Care in Education. 2021;39(2):91-107.
26. O'Reilly M, Levine D, Batchelor R, Adams S. *Digital Ethics of Care and Digital Citizenship in UK Primary Schools: Children as Interviewers*. Journal of Children and Media. 2024;18(4):585-604.
27. Pariser E. *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*: Penguin UK; 2011.
28. Constantinescu M, Uszkai R, Vică C, Voinea C. *Children-Robot Friendship, Moral Agency, and Aristotelian Virtue Development*. Frontiers in Robotics and AI. 2022;9:818489. doi: 10.3389/frobt.2022.818489.
29. Yu E, Burns S, Wiebe JP, Schmeichel A, Perlman M. *Application of Artificial Intelligence in Early Childhood Development: A Scoping Review Protocol*. BMJ Open. 2025;15(11):e106044. doi: 10.1136/bmjopen-2025-106044.
30. Harrison T, Polizzi G. *(In)civility and Adolescents' Moral Decision Making Online: Drawing on Moral Theory to Advance Digital Citizenship Education*. Education and Information Technologies. 2021;27:3277-97.
31. Yulia R, Henita N, Gustiawan R, Erita Y. *Efforts to Strengthen Character Education for Elementary School Students by Utilizing Digital Literacy in Era 4.0*. Journal of Digital Learning and Distance Education. 2022;1(6):240-9.
32. Hagendorff T. *The Ethics of AI Ethics: An Evaluation of Guidelines*. Minds and Machines. 2020;30(1):99-120.
33. Hagendorff T. *A Virtue-Based Framework to Support Putting AI Ethics into Practice*. Philosophy & Technology. 2022;35(3):55.
34. Zakaei MS. *Digital Adolescents: Reshaping Adolescence in Iran*. Cultural and Social Studies of Children and Adolescents. 2025;3(1):37-63.
35. Alipour F. *Educational and Professional Challenges and Opportunities in the Age of Artificial Intelligence: Requirements and Implications for Schools*. Theory and Practice in Teacher Education. 2024;0(18):277-88.
36. Tavakoli M, Golmohammadi J. *Assessing the Capacities and Ethical Challenges of Applying Artificial Intelligence in the Moral Education Process of Students*. Ethics Research Journal. 2025;18(69):9-26.
37. Livingstone S, Haddon L. *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*: Policy Press; 2012.