



واکاوی فقهی-روانشناختی تنبیه دانش آموزان در نظام حقوقی آموزش و پرورش امیر خزائی، مرتضی اشرف، محسن جعفری،

امیر خزائی - amirfhg32@gmail.com - دانش
آموخته سطح 2 سفیران
مرتضی اشرف - mwbaylhwly@gmail.cim - دانش
آموخته سطح 2 سفیران
محسن جعفری - mjafari041@gmail.com - دانش

واکاوی فقهی-روانشناختی «تنبیه دانش آموزان» در نظام حقوقی آموزش و پرورش

امیر خزائی^[1] (نویسنده مسئول)

محسن جعفری^[3]

این پژوهش به واکاوی میان‌رشته‌ای مسئله تنبیه دانش‌آموزان با تمرکز بر سه محور **فقه اسلامی، روانشناسی تربیتی و نظام حقوقی ایران** می‌پردازد. تنبیه، به‌ویژه انواع بدنی و تحقیرآمیز آن، علیرغم ممنوعیت‌های حقوقی و هشدارهای روانشناختی، گاه در محیط‌های آموزشی ایران مشاهده می‌شود که نیازمند بررسی عمیق ریشه‌ها و پیامدهای آن است.

هدف اصلی پژوهش، تبیین جایگاه تنبیه در مثلث فقه، روانشناسی و حقوق و ارائه راهکارهای جایگزین همسو با این سه حوزه است. اهداف فرعی شامل: تحلیل مبانی فقهی جواز/حرمت تنبیه، بررسی پیامدهای مخرب روانشناختی آن، واکاوی موضع قوانین و مقررات آموزش و پرورش ایران و طراحی الگوی تربیتی جامع است.

یافته‌های فقهی نشان می‌دهد اگرچه در برخی متون

فقه سنتی، **تنبیه محدود و مشروط** (به عنوان آخرین راهکار و با رعایت شروط بسیار سختگیرانه) برای تربیت کودک ذکر شده، اما **دیدگاه فقه معاصر** با استناد به اصولی مانند نفی ضرر و ایذاء، کرامت انسانی، لزوم رفق و مدارا، و اولویت روش‌های تربیتی مبتنی بر محبت و گفتگو، به سمت **منع مطلق تنبیه بدنی و تحقیرآمیز** گرایش دارد. روش‌هایی مانند موعظه، نصیحت، تغافل و محروم‌سازی موقت متناسب، مورد تأکید فقه تربیتی هستند.

بررسی حقوقی حاکی از **ممنوعیت صریح تنبیه بدنی و روانی تحقیرآمیز در قوانین بالادستی** (اصول قانون اساسی در مورد کرامت و منع ایذاء) و **آیین‌نامه‌های اجرایی آموزش و پرورش** (مانند آیین‌نامه انضباطی مدارس) است. ماده ۱۱۷۹ قانون مدنی نیز در تفسیرهای جدید و با توجه به مقررات خاص کودک، مجوز مطلق برای تنبیه بدنی محسوب نمی‌شود. اعمال تنبیه می‌تواند مسئولیت‌های **کیفری** (مطابق قانون مجازات اسلامی) و **مدنی** برای مرتکب ایجاد کند.

کلیدواژه‌ها:

بیان مسئله: تنبیه دانش‌آموزان، به ویژه اشکال جسمانی و تحقیرآمیز آن، در نظام‌های آموزشی جهان موضوعی چالش‌برانگیز و محل مناقشه بوده است. در ایران، این مسئله در تقاطع سه حوزه پیچیده قرار می‌گیرد: سنت آموزشی که گاه متکی بر روش‌های انضباطی سختگیرانه و تنبیهی بوده، یافته‌های قاطع روانشناسی معاصر که بر آثار مخرب کوتاه‌مدت و

تقویت رفتارهای مطلوب، آموزش مهارت‌های اجتماعی، حل مسئله و ایجاد محیطی امن و حمایتگر تأکید دارد که بسیار مؤثرتر و سالم‌تر از هر گونه تنبیه است^[6] (سیف، 1400، ص 512-515؛ برک، 1398، ص 325-328).

ارائه راهکارهای فقهی-روانشناختی-حقوقی جایگزین تنبیه با توجه به مبانی فقهی ناظر بر کرامت و مصلحت کودک، یافته‌های روانشناسی درباره مضرات تنبیه و قوانین موجود، ارائه راهکارهای عملی جایگزین ضروری است. از منظر فقهی، تأکید بر روش‌های تربیتی مبتنی بر محبت، نصیحت، الگوسازی مثبت و تشویق (مطابق سیره ائمه) و ترویج مفهوم "تأدیب" به معنای واقعی پرورش و نه سرکوب، راهگشاست. از دید روانشناسی، آموزش گسترده معلمان در زمینه مدیریت کلاس مبتنی بر انضباط مثبت، آموزش مهارت‌های حل تعارض، ارتباط مؤثر و شناخت روانشناسی رشد کودک، همچنین اجرای برنامه‌های جامع آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی به دانش‌آموزان حیاتی است. از نظر حقوقی، تقویت ضمانت اجرای مذكور در آیین‌نامه اجرایی مدارس، ایجاد سازوکارهای شفاف و امن برای گزارش تخلفات (مانند خط‌های تلفنی و بازرسان مستقل)، تدوین دستورالعمل‌های دقیق برای روش‌های انضباطی جایگزین مجاز (مانند جبران کار ناشایست، محرومیت‌های منطقی و کوتاه‌مدت با رعایت اصول) و ترویج فرهنگ گفت‌وگو و میانجی‌گری در حل اختلافات مدرسه ضروری به نظر می‌رسد^[8] (فتحی آذر و همکاران، 1399، ص 110-115).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نهایی: واکاوی سه‌بعدی فقهی، روانشناختی و حقوقی مسئله تنبیه دانش‌آموزان در ایران نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی متکی بر تنبیه، نه تنها از پشتوانه شرعی محکم و قابل تعمیمی برخوردار نیستند، بلکه با اصول تربیتی اثربخش و یافته‌های علمی روانشناسی در تضاد بوده و نقض‌کننده قوانین حمایتی کشور هستند. آسیب‌های عمیق فردی و اجتماعی ناشی از تنبیه، ضرورت تحول در نگرش و عمل را

بلندمدت تنبیه بر سلامت روان، رشد شناختی و شخصیت دانش‌آموز تأکید می‌کند، و الزامات فقه اسلامی و حقوق موضوعه که به دنبال تضمین کرامت انسانی و حقوق کودکان هستند. این تنش نیازمند واکاوی عمیق و بین‌رشته‌ای است تا تعارضات ظاهری و امکان سازگاری یا ارائه بدیل‌های کارآمد بررسی شود^[4] (اسفندیاری، 1398، ص 45).

اهداف تحقیق: تبیین مفهوم تنبیه دانش‌آموزان و مصادیق آن در محیط مدرسه پژوهش حاضر در گام نخست به تعریف دقیق و عملیاتی مفهوم «تنبیه» در چارچوب محیط آموزشی می‌پردازد. این تعریف باید شامل طیف وسیعی از رفتارها، از تنبیه بدنی آشکار (مانند ضرب و شتم) و تنبیه بدنی خفیف‌تر (مانند کشیدن گوش یا محرومیت از حرکت) تا اشکال روانی و کلامی (تحقیر، توهین، تهدید، مقایسه‌های آسیب‌زننده، ایجاد ترس) و همچنین تنبیه‌های مبتنی بر محرومیت (محرومیت از زنگ تفریح، اخراج موقت کلاسی بدون ضابطه) باشد. شناسایی دقیق مصادیق رایج و کمتر دیده شده تنبیه در مدارس ایران، مبنای لازم برای تحلیل‌های فقهی، روانشناختی و حقوقی بعدی را فراهم می‌کند^[5] (رنجبر و همکاران، 1397، ص 88-89).

بررسی پیامدهای روانشناختی تنبیه بر دانش‌آموزان از دیدگاه علم روانشناسی علم روانشناسی با انبوهی از شواهد تجربی، به وضوح نشان می‌دهد که تنبیه، به ویژه بدنی و روانی، نه تنها در بلندمدت رفتار مطلوب را درونی نمی‌سازد، بلکه پیامدهای مخرب متعددی دارد. این پیامدها شامل افزایش پرخاشگری و رفتارهای ضداجتماعی (الگوبرداری از خشونت)، ایجاد ترس و اضطراب مزمن که مانع یادگیری می‌شود، کاهش شدید عزت نفس و خودکارآمدی، احساس حقارت و بی‌ارزشی، ایجاد نگرش منفی به مدرسه و فرآیند آموزش، افزایش ریسک ابتلا به اختلالات روانی مانند افسردگی و اضطراب، و آسیب به رابطه اعتماد بین معلم و دانش‌آموز است. روانشناسی تربیتی بر روش‌های انضباط مثبت، مبتنی بر

گفت‌وگوی تربیتی، قراردادهای رفتاری، جبران کردن)، آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به دانش‌آموزان، و مشارکت دادن اولیا در فرآیند تربیت باشد^[15] (سیف، ۱۴۰۰؛ نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۵؛ انصاری، ۱۳۹۸). این جایگزین‌ها بر پیشگیری و آموزش به جای تنبیه تأکید دارند.

دانش‌آموز به فردی اطلاق می‌شود که در دوره‌های تحصیلی رسمی (ابتدایی، متوسطه اول و دوم) در یکی از مدارس تحت پوشش وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ثبت‌نام کرده و مشغول به تحصیل است^[17] (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶). نظام حقوقی آموزش و پرورش نیز مجموعه‌ای منسجم و سلسله‌مراتبی از قوانین (مصوب مجلس)، مقررات (مصوب هیئت وزیران یا وزارتخانه)، آیین‌نامه‌ها (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش یا وزارتخانه) و بخش‌نامه‌های اداری است که بر نحوه اداره مدارس، حقوق و تکالیف دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، و فرآیندهای آموزشی و تربیتی حاکمیت دارد^[18] (زرگوش نسب، ۱۳۹۵).

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، توصیفی-تحلیلی است. هدف روش توصیفی، ارائه تصویری دقیق و نظام‌مند از وضعیت موجود (دیدگاه‌های فقهی، یافته‌های روانشناختی، قوانین و مقررات) درباره تنبیه دانش‌آموزان است. بخش تحلیلی نیز به دنبال تجزیه و تحلیل انتقادی این اطلاعات، کشف روابط بین آنها (مانه تعامل یا تعارض احتمالی بین مبانی فقهی، روانشناختی و حقوقی)، و نهایتاً ارائه راهکارهای جایگزین جامع‌نگر است^[19] (سرمد و همکاران، ۱۴۰۱).

مبانی حقوق کودک در اسلام

ادله جواز محدود تنبیه در فقه سنتی

بیش از پیش آشکار می‌سازد. راه برون‌رفت، در گرو به‌کارگیری بسته‌ای جامع از راهکارهای جایگزین است که ریشه در احترام به کرامت ذاتی کودک (فقه)، به‌کارگیری روش‌های تربیتی مبتنی بر شواهد علمی (روانشناسی) و تضمین اجرای قوانین موجود و توسعه سازوکارهای نظارتی و حمایتی مؤثر (حقوق) دارد. حرکت به سمت ایجاد محیط‌های آموزشی امن، حمایتگر و پرورش‌دهنده، که در آن انضباط از طریق آموزش، گفت‌وگو، مسئولیت‌پذیری و جبران اشتباه حاصل می‌شود، نه تنها یک الزام اخلاقی و حقوقی، بلکه سرمایه‌گذاری اساسی برای آینده سالم فرد و جامعه است^[10] (زارعان و رضوی، ۱۴۰۱، ص ۹۵).

سوالات اصلی تحقیق این پژوهش به دنبال کاوش در ابعاد چندوجهی مسئله تنبیه دانش‌آموزان است. نخستین سوال به بررسی موضع فقه اسلامی با تمرکز بر مذاهب اصلی (امامیه، شافعی، حنفی، مالکی، حنبلی) نسبت به تنبیه دانش‌آموزان می‌پردازد. هدف این است که دیدگاه‌های فقهی درباره مشروعیت، حدود، شرایط و انواع مجاز تنبیه (در صورت وجود) در محیط آموزشی، با استناد به منابع معتبر فقهی مانند کتاب‌های حدیث، تفاسیر و متون فقهی استدلالی استخراج و تحلیل گردد^{[11][12]} (شهید ثانی، ۱۳۸۲؛ الموسوی الخمینی، ۱۴۲۱ق.). این بررسی نشان می‌دهد که علی‌رغم تفاوت‌های مذهبی، اصول کلی مانند لزوم رعایت مصلحت کودک، پرهیز از ضرر و زیان و اولویت تربیت بر تنبیه مورد تأکید است.

چهارمین و آخرین سوال اصلی، در پی یافتن راهکارهای جایگزین مؤثر برای مدیریت رفتار دانش‌آموزان است که همسو با اصول فقه اسلامی، یافته‌های علم روانشناسی و چارچوب‌های حقوقی ایران باشد. این راهکارها می‌توانند شامل روش‌های تقویت مثبت (تشویق رفتارهای مطلوب)، ایجاد محیط یادگیری جذاب و حمایتگر، استفاده از تکنیک‌های اصلاح رفتار مبتنی بر حل مسئله (مانند

ادله حرمت یا شدت نهی از تنبیه در دیدگاه‌های معاصر
فقهی

اصول حاکم بر تعلیم و تربیت در اسلام

2.2. چارچوب نظری روانشناختی

بر اساس نظریه شرطی‌سازی عامل اسکینر، رفتار تابع پیامدهای آن است. تنبیه به عنوان ارائه یک محرک آزارنده پس از رفتار نامطلوب، با هدف کاهش احتمال تکرار آن رفتار تعریف می‌شود. در این چارچوب، تنبیه مثبت (افزایش محرک ناخوشایند) و تنبیه منفی (حذف محرک خوشایند) از جمله روش‌های اصلاح رفتار محسوب می‌گردند. با این حال، تحقیقات نشان می‌دهد تنبیه، به ویژه فیزیکی، اغلب تنها سرکوب موقت رفتار را به دنبال دارد و منجر به یادگیری پایدار یا درونی‌سازی هنجارها نمی‌شود. فرد تنبیه‌شده ممکن است صرفاً در حضور تنبیه‌کننده از انجام رفتار پرهیز کند، بدون آنکه درک صحیحی از علت نادرستی رفتار پیدا کرده باشد. به علاوه، تنبیه می‌تواند همراه با پیامدهای جانبی نامطلوب مانند ایجاد ترس، اضطراب و اجتناب از موقعیت یادگیری باشد^[28] (سیف، ۱۴۰۰، ص ۲۱۵).

تقویت منفی، که شامل حذف یک محرک ناخوشایند پس از رفتار مطلوب برای افزایش احتمال وقوع آن رفتار است، گاهی با تنبیه اشتباه گرفته می‌شود. در حالی که تقویت منفی بر افزایش رفتار مطلوب از طریق رفع شرایط ناخوشایند تمرکز دارد (مانند حذف تکلیف اضافی پس از انجام به موقع کار اصلی)، تنبیه مستقیماً به سرکوب رفتار نامطلوب می‌پردازد. مشکل اصلی تنبیه، به ویژه در محیط‌های آموزشی، عدم آموزش رفتار جایگزین مناسب است. دانش‌آموز می‌آموزد چه کاری را انجام ندهد، اما لزوماً نمی‌داند چه رفتاری مطلوب و مورد انتظار است. این نقیصه می‌تواند به سردرگمی، کاهش انگیزه درونی و وابستگی بیش از حد به عوامل خارجی برای کنترل رفتار منجر شود^[29] (شکوهی، ۱۳۹۷، ص ۱۵۴).

تنبیه بدنی دانش‌آموزان پیامدهای روانشناختی مخرب کوتاه‌مدت و بلندمدت متعددی دارد. در سطح فردی، این عمل با افزایش قابل توجه علائم اضطراب، افسردگی، کاهش شدید عزت نفس و احساس بی‌ارزشی همراه است. دانش‌آموز تنبیه شده ممکن است دچار احساس شرم، تحقیر و بی‌اعتمادی به بزرگسالان شود. مطالعات طولی نشان می‌دهند تجربه مکرر تنبیه بدنی در دوران تحصیل، خطر ابتلا به اختلالات خلقی و اضطرابی در بزرگسالی را افزایش می‌دهد^[30] (نجاریان و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۷۸). همچنین، این دانش‌آموزان اغلب مشکلات تمرکز و افت عملکرد تحصیلی را تجربه می‌کنند، چرا که ذهن آن‌ها به جای پردازش اطلاعات درسی، مشغول پردازش ترس، خشم و اضطراب ناشی از محیط ناامن آموزشی است.

در بعد رفتاری، تنبیه بدنی مدل‌سازی پرخاشگری را به همراه دارد. دانش‌آموز می‌آموزد که اعمال زور و خشونت راه‌حل مناسبی برای حل تعارضات و اعمال نظر است، که این امر می‌تواند به افزایش پرخاشگری با همسالان و چرخه خشونت بینجامد. در سطح رابطه‌ای، تنبیه بدنی باعث تخریب جدی رابطه عاطفی و اعتماد بین معلم و دانش‌آموز می‌شود. فضای کلاس از محیطی امن و حمایتگر به محیطی ترس‌آور و دفاعی تبدیل می‌گردد که مانع مشارکت فعال و پرسش‌گری دانش‌آموزان می‌شود. در موارد شدید، این تجربیات منفی می‌تواند عامل مهمی در بیزاری از مدرسه، افزایش غیبت‌ها و نهایتاً ترک تحصیل زودهنگام، به ویژه در میان دانش‌آموزان آسیب‌پذیر گردد^[31] (کدیور، ۱۳۹۵، ص ۱۹۲).

دیدگاه‌های رشدی مانند نظریه پیازه و ویگوتسکی بر اهمیت درک مراحل رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودک در تعاملات تربیتی تأکید دارند. کودکان در سنین دبستان، به ویژه در مرحله عملیات عینی پیازه، هنوز در درک انتزاعیات و پیامدهای بلندمدت رفتارهای خود محدودیت دارند. تنبیه، به ویژه اگر بدون توضیح واضح و مرتبط با خطا باشد، می‌تواند برای آن‌ها گیج‌کننده و

می‌کند، بلکه مهارت‌های حیاتی تفکر انتقادی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد. دانش‌آموز احساس می‌کند صدایش شنیده می‌شود و در تصمیم‌گیری مشارکت دارد، که این امر تعهد او به اجرای راه‌حل انتخاب شده را افزایش می‌دهد و نیاز به اعمال کنترل خارجی را کاهش می‌دهد (شکوهی، ۱۳۹۷، ص ۱۸۹).

مرور تحقیقات داخلی و خارجی (حوزه فقه و روانشناسی)

مرور تحقیقات داخلی و خارجی (حوزه حقوق و آموزش و پرورش)

مرور تحقیقات تلفیقی (فقه، روانشناسی، حقوق)

شناسایی خلاءهای پژوهشی

3.1. واکاوی فقهی تنبیه دانش‌آموزان

قرآن کریم با صراحت، اصول کلی حاکم بر روابط انسانی و تربیتی را بیان می‌کند که هرگونه تنبیه آسیب‌زا و تحقیرآمیز را نفی می‌نماید. آیه «لَا ضَرْرَ وَلَا ضِرَارَ» (ابن ماجه، بیتا، ج ۲، ص ۷۸۴ - به عنوان حدیث نبوی مبین قاعده فقهی) به عنوان یک قاعده مسلم فقهی، هرگونه ضرر رسانی جسمی، روانی یا معنوی به دیگران، از جمله کودکان و دانش‌آموزان را حرام می‌شمرد. آیه ۱۲۵ سوره نحل «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» با تأکید بر «قول لین» (سخن نرم) به روشنی نشان می‌دهد روش تبلیغ و تربیت حتی در برابر مخالفان، باید مبتنی بر حکمت، موعظه نیکو و جدال احسن باشد. این امر به طریق اولی در مورد کودکان که نیازمند تربیت پذیری هستند، اهمیت بیشتری می‌یابد. همچنین، آیه ۷۰ سوره اسراء «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ» بر کرامت ذاتی همه انسان‌ها، صرف نظر از سن، تأکید دارد. تنبیهی که موجب تحقیر، توهین یا نقص عضو شود، آشکارا با این کرامت ذاتی و احترام انسانی در تعارض است

غیرمنصفانه به نظر برسد. از منظر نظریه دلبستگی بالبی، محیط آموزشی باید پایگاه امنی برای کاوش و یادگیری فراهم کند. تنبیه تحقیرآمیز یا خشونت‌آمیز این احساس امنیت را به شدت مخدوش می‌کند و می‌تواند به دلبستگی ناایمن و اضطراب جدایی منجر شود. نوجوانان نیز در مرحله حساس شکل‌گیری هویت و نیاز شدید به احترام و استقلال‌طلبی قرار دارند. تحقیر یا تنبیه در جمع، عزت نفس آنان را به شدت جریحه‌دار کرده و ممکن است به واکنش‌های شدید مخالفت‌جویانه یا انزوا بیانجامد [32] (سیف، ۱۴۰۰، ص ۸۹؛ شاملو، ۱۳۹۸، ص ۱۱۶).

رویکرد انضباط مثبت، مبتنی بر آموزش، حمایت و هدایت رفتارهای مطلوب به جای سرکوب رفتارهای نامطلوب است. تقویت مثبت، یعنی ارائه پاداش (کلامی، غیرکلامی، یا ملموس) بلافاصله پس از رفتار مطلوب، مؤثرترین روش برای افزایش تداوم آن رفتار است. تحسین صادقانه، توجه مثبت، امتیاز یا مسئولیت‌پذیری بیشتر نمونه‌هایی از تقویت‌کننده‌ها هستند. محروم‌سازی موقت (Time-Out) نیز در این چارچوب، به معنای محروم کردن موقت دانش‌آموز از فرصت دسترسی به تقویت‌کننده‌های محیطی (مثلاً جدا کردن کوتاه مدت او از فعالیت جالب گروهی) به دنبال رفتار نامناسب، یک روش جایگزین غیرآسیب‌زا است. نکته کلیدی اجرای صحیح آن، یعنی کوتاه بودن زمان، آرامش معلم، و توضیح روشن علت محرومیت به دانش‌آموز است تا جنبه تنبیهی انتقام‌جویانه پیدا نکند (کدیور، ۱۳۹۵، ص ۲۳۰).

روش حل مسئله مشارکتی یکی از مؤثرترین راهکارهای انضباط مثبت در سطح بالاتر است. در این روش، هنگام وقوع رفتار نامناسب یا تعارض، معلم و دانش‌آموز(ان) به‌طور مشترک به شناسایی مشکل، بررسی علل بروز آن، پیشنهاد راه‌حل‌های ممکن توسط خود دانش‌آموز(ان)، ارزیابی پیامدهای هر راه‌حل و انتخاب بهترین راه‌حل می‌پردازند. این فرآیند نه تنها به حل مسئله فعلی کمک

(طباطبایی، ۱۳۹۳ق، ج ۱۳، ص ۱۶۴).

تنبیه بدنی مصطلح امروزی ندارند (فاضل لنکرانی، ۱۳۹۰، ص ۱۸۵).

روایات فراوانی از پیامبر اکرم (ص) و ائمه اطهار (ع) در منابع معتبر شیعه وجود دارد که الگوی رفتاری ایشان را با کودکان ترسیم می‌کند و مطلقاً با تنبیه بدنی یا تحقیرآمیز سازگار نیست. پیامبر (ص) با کودکان با نهایت محبت و احترام رفتار می‌کردند؛ ایشان به کودکان سلام می‌کردند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۹)، در بازی آن‌ها شرکت می‌کردند (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۲۲)، اشتباهات آنان را با بزرگواری نادیده می‌گرفتند (تغافل) و هرگز آن‌ها را تنبیه بدنی نمی‌نمودند. در روایتی مشهور، ایشان فرمودند: «مَنْ كَانَ لَهُ صَبِيٌّ فَلْيَتَصَبَّ لَهُ» (هر کس کودکی دارد، باید با او کودکانه رفتار کند) (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱۰۴، ص ۹۵). امام سجاد (ع) نیز در رساله حقوق خود، حق کودک بر والدین و مربی را «حُسْنُ تَأْدِيبِهِ وَ الْإِحْسَانُ إِلَيْهِ وَ الرَّفْقُ بِهِ» (نیکو ادب کردن، احسان کردن و مدارا با او) می‌دانند (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴ق، ص ۲۸۵). این سیره عملی، بهترین شاهد بر نفی روش‌های خشن تربیتی است.

برخی روایات محدود که ظاهراً به امکان زدن کودک اشاره دارند (مانند روایت «مُرُوا صَبْيَانَكُمْ بِالصَّلَاةِ لِسَعِّ سِنِينَ وَ أَضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا لِتَسَعِّ سِنِينَ» - حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۱، ص ۴۷۴) نیازمند بررسی دقیق سندی و دلالی هستند. از نظر سندی، برخی از این روایات ضعف سندی دارند یا راویان آنها مورد نقد قرار گرفته‌اند. از نظر دلالی، واژه «ضرب» در زبان عربی معانی متعددی دارد (از جمله جدیت داشتن، تأکید کردن یا حتی زدن بسیار خفیف و نمادین) و لزوماً به معنای ضرب و جرح شدید نیست. افزون بر این، این روایات باید در کنار احادیث فراوانی که بر منع ایذاء، رفق و محبت تأکید دارند (مانند حدیث «الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمُ الرَّحْمَنُ» - کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۹۲) و نیز در نظر گرفتن شرایط تاریخی خاص آن دوران تفسیر شوند. بسیاری از فقهای معاصر معتقدند این روایات، یا ناظر به شرایط استثنایی و آخرین راهکار پس از شکست همه روش‌ها هستند و یا اساساً دلالت بر

برخی فقهای متقدم مانند شیخ طوسی در «النهایه» (طوسی، ۱۴۰۰ق، ص ۳۶۱) و محقق حلی در «شرایع الاسلام» (حلی، ۱۴۰۸ق، ج ۲، ص ۶۴) تحت شرایطی بسیار سختگیرانه و به عنوان آخرین راهکار، امکان تنبیه بدنی بسیار خفیف (مانند زدن با چوب کوچک و سبک به تعداد محدود مثلاً سه ضربه) را تنها برای ترک واجبات قطعی (مثل نماز) یا ارتکاب محرمات مسلم، پس از بلوغ شرعی (حدود ۹ سال قمری برای دختران و ۱۵ سال قمری برای پسران) و فقط توسط پدر یا جد پدری و با اجازه حاکم شرع، ذکر کرده‌اند. حتی در این دیدگاه، تنبیه توسط معلمان در مدارس به هیچ وجه مجاز شمرده نشده است. محقق کرکی در «جامع المقاصد» تصریح می‌کند که معلم تنها مجاز به توبیخ لفظی است و حق تنبیه بدنی ندارد مگر با اجازه خاص ولی کودک (کرکی، ۱۴۱۴ق، ج ۵، ص ۷۰). این شرایط به قدری محدودکننده و پیچیده است که عملاً امکان اجرای مشروع آن در محیط مدرسه غیرممکن می‌نماید.

فقهای معاصر با توجه به توسعه مبانی حقوق بشری، یافته‌های قطعی روانشناسی در مورد آسیب‌های جبران‌ناپذیر تنبیه بدنی و روانی، و نیز تأکید مضاعف بر اصول کلی اسلام مانند کرامت انسانی و نفی ضرر، به سمت منع مطلق یا حرمت شدید هرگونه تنبیه بدنی و تحقیرآمیز حرکت کرده‌اند. آیت‌الله العظمی مکارم شیرازی به صراحت می‌نویسند: «تنبیه بدنی حتی به مقدار کم، به خاطر آثار سوء تربیتی و روانی و اجتماعی که دارد، جایز نیست و روش صحیح تربیتی، روش محبت آمیز و منطقی است» (مکارم شیرازی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۴۵۳). آیت‌الله جوادی آملی نیز با استناد به قاعده لاضرر و کرامت انسانی، تنبیه بدنی را مردود می‌دانند و تأکید می‌کنند تربیت باید مبتنی بر جذب قلوب و تفهیم باشد (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۹۸). آیت‌الله العظمی سیستانی نیز در استفتائات، تنبیه بدنی توسط معلمان را

مجاز نمی‌دانند. این تحول فکری نشان‌دهنده پویایی فقه شیعه در تطبیق با مقتضیات زمان و کشف حکم واقعی بر اساس ادله معتبر است (حسینی، ۱۴۰۱، ص ۱۵۷).

حتی اگر بخواهیم بر اساس دیدگاه‌های سنتی‌تر (که امروزه در اقلیت است) سخن بگوییم، جواز فرضی تنبیه بدنی مشروط به شروطی انحصاری و بسیار سخت‌گیرانه است که عملاً آن را در محیط مدرسه ناممکن و نامشروع می‌سازد: ۱) آخرین راهکار بودن: تنها پس از شکست همه روش‌های تربیتی غیرتنبیهی (موعظه، نصیحت، تغافل، محرومیت موقت غیرتحقیرآمیز) می‌توان به آن فکر کرد. ۲) عدم هرگونه ضرر: تنبیه باید کاملاً بدون آسیب جسمی (کبودی، جراحت، شکستگی) و روانی (تحقیر، توهین، ایجاد ترس پایدار) باشد. ۳) رعایت تناسب: شدت و مقدار تنبیه باید متناسب با سن، جثه، نوع خطا و درک کودک باشد. ۴) انحصار به ولی یا با اجازه صریح او: تنبیه بدنی تنها توسط پدر یا جد پدری و آن هم با اجازه حاکم شرع مجاز است و معلم به هیچ وجه این حق را ندارد. ۵) انگیزه خالص تربیتی: انگیزه باید صرفاً تربیت و هدایت کودک باشد نه عصبانیت یا انتقام. ۶) پرهیز از تنبیه در جمع: تنبیه در حضور دیگران موجب تحقیر و نقض کرامت کودک می‌شود. ۷) عدم تأثیر معکوس: در صورتی که احتمال تأثیر معکوس یا افزایش لجابت کودک می‌رود، جایز نیست [35] (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ص ۲۳۱؛ هادوی تهرانی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۴).

اسلام روش‌های متعدد و مؤثری را برای تربیت و اصلاح رفتار، بدون توسل به خشونت، پیشنهاد می‌کند که از ارجحیت کامل برخوردارند. «وعظ» به معنای پند و اندرز همراه با دلایل منطقی و ذکر پیامدهای رفتار نادرست، اولین و مهم‌ترین روش است. قرآن کریم خطاب به پیامبر (ص) می‌فرماید: «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ» (سوره غاشیه، آیه ۲۱). «نصیحت» نیز که به معنای خیرخواهی صادقانه و دلسوزانه است، در احادیث فراوانی توصیه شده است. امام علی (ع) می‌فرماید: «أَوْصِيكُمْ بِتَقْوَى اللَّهِ وَ تَصَحِّحْ مَنْ بَعَثَكُمْ» (شما را به تقوای الهی و خیرخواهی نسبت به

کسی که شما را فرستاده است سفارش می‌کنم - نهج البلاغه، نامه ۵). وعظ و نصیحت زمانی اثربخش است که با زبان نرم (قول لین)، در زمان و مکان مناسب و با توجه به سطح درک کودک انجام شود [36] (قرائتی، ۱۳۸۵، ص ۷۷).

«تغافل» به معنای نادیده گرفتن عمدی برخی خطاهای کوچک و غیراساسی کودکان، از روش‌های حکیمانه تربیتی در اسلام است. این روش از سویی از بزرگ‌نمایی اشتباه و ایجاد حس حقارت در کودک جلوگیری می‌کند و از سوی دیگر، فرصتی برای خوداصلاحی به او می‌دهد. امام علی (ع) می‌فرماید: «مَنْ تَغَافَلَ عَمَّا يَعْلَمُ، سَلِمَ مِنَ الْهُمُومِ» (کسی که نسبت به آنچه می‌داند تغافل ورزد، از غم‌ها در امان می‌ماند - تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۵۹۷). «صبر» و بردباری نیز از فضایل اخلاقی کلیدی برای مربی است. قرآن کریم خطاب به پیامبر (ص) می‌فرماید: «وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ» (سوره کهف، آیه ۲۸). صبر به معنای شکیبایی در برابر شیطنت‌های کودکان، تکرار پرسش‌ها و حتی خطاها، و پرهیز از عجله در تنبیه است. این روش‌ها نیازمند مهارت‌های عاطفی و ارتباطی بالایی از سوی معلم است [37] (نراقی، ۱۳۷۸، ص ۱۴۵).

«تشویق» و ترغیب به رفتارهای مثبت، روشی بسیار مؤثرتر از تنبیه در تربیت اسلامی است. پیامبر اکرم (ص) با تشویق کلامی، هدیه دادن و ابراز محبت، کودکان را به انجام اعمال نیک ترغیب می‌کردند. در حدیثی از امام صادق (ع) آمده است: «كُونُوا دُعَاةَ النَّاسِ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُمْ» (مردم را با غیر زبان‌هایتان [یعنی با عملتان] دعوت کنید - کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۷۸). این تشویق باید متناسب با سن و درک کودک، به موقع و صادقانه باشد. روش «ترغیب» نیز به معنای جذب کودک به سوی خوبی‌ها از طریق بیان فواید و زیبایی‌های فضایل اخلاقی و عبادات است. قرآن کریم با توصیف نعمت‌های بهشتی و آثار نیک اعمال صالح در دنیا، نمونه‌ای عالی از ترغیب است. امام علی (ع) نیز در تربیت فرزندان، از روش ترغیب به

علم آموزی استفاده می‌کردند: «فَإِنَّ صَبِيًّا يَتَعَلَّمُ الْعِلْمَ فِي صَغَرِهِ كَالنَّقْشِ فِي الْحَجَرِ» (همانا کودکی که در خردسالی دانش بیاموزد، چون نقشی در سنگ ماندگار است - تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۴۰) [38] (حکیمی، ۱۳۸۰، ج ۵، ص ۲۷).

تحلیل انواع تنبیه دانش‌آموزان از منظر روانشناسی عصبی-رشدی نشان می‌دهد که تنبیه بدنی، کلامی تحقیرآمیز و حتی محرومیت‌های شدید، می‌تواند اثرات مخرب عمیقی بر مغز در حال رشد کودک و نوجوان بگذارد. تحقیقات نشان می‌دهند مواجهه مکرر با استرس ناشی از تنبیه، می‌تواند منجر به تغییرات ساختاری و عملکردی در نواحی کلیدی مغز مانند آمیگدال (مرکز پردازش ترس) و هیپوکامپ (مرکز یادگیری و حافظه) شود. این تغییرات با افزایش سطح هورمون‌های استرس مانند کورتیزول همراه است که در درازمدت می‌تواند زمینه‌ساز اختلالات اضطرابی، افسردگی، کاهش عملکرد شناختی، افت تحصیلی و پرخاشگری در دانش‌آموزان گردد [39] (پژوهش رضوی و همکاران، ۱۴۰۱؛ برگرفته از اصول نوروسایکولوژی تربیتی).

جایگزین‌های علمی و موثر تنبیه‌های مخرب، بر پایه اصول روانشناسی رفتاری و رویکردهای انضباط مثبت استوارند. راهکارهایی مانند تقویت رفتارهای مثبت (تشویق کلامی و غیرکلامی، سیستم‌های پاداش)، ایجاد قوانین روشن و مشارکتی در کلاس، استفاده از پیامدهای طبیعی و منطقی مرتبط با رفتار نادرست (مثلاً جبران خسارت در صورت تخریب اموال)، تکنیک‌های حل مسئله مشترک با دانش‌آموز، زمان‌های آرامش (نه به عنوان تنبیه که به عنوان فرصتی برای خودتنظیمی) و آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، از جمله این روش‌های مبتنی بر شواهد هستند که به ایجاد نظم درونی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموز کمک می‌کنند [40] (منابعی مانند کارولین، ترجمه نوری، ۱۴۰۰؛ راهنمای انضباط مثبت وزارت آموزش و پرورش).

از منظر حقوقی، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران مبانی مستحکمی برای منع تنبیه نامناسب دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. اصولی مانند کرامت ذاتی انسان (اصل دوم)، منع هرگونه اذواء و آزار افراد (اصل بیست و دوم) و حق برخورداری از آموزش و پرورش رایگان (اصل سی ام) همگی دلالت بر لزوم حفظ احترام و امنیت روانی و جسمانی دانش‌آموزان در محیط آموزشی دارند. این اصول، تنبیه‌های تحقیرآمیز و آسیب‌زا را مغایر با حقوق بنیادین دانش‌آموز می‌دانند [43] (تفسیرهای مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی در خصوص قوانین مرتبط با حقوق کودک، ۱۳۹۵).

مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، به ویژه "آیین‌نامه اجرایی مدارس" (آخرین اصلاحات)، صراحتاً هرگونه تنبیه بدنی و تنبیه تحقیرآمیز (از جمله توهین کلامی، تمسخر و ایجاد احساس حقارت) را برای دانش‌آموزان در کلیه مقاطع تحصیلی ممنوع اعلام کرده‌اند. این آیین‌نامه‌ها تاکید دارند که اتخاذ هرگونه اقدام انضباطی باید با رعایت شان و شخصیت دانش‌آموز، تناسب با سن و وضعیت رشد وی، و با هدف اصلاح رفتار و آموزش مسئولیت‌پذیری باشد. رویکردهای انضباطی باید جایگزین‌های مثبت و سازنده را در اولویت قرار دهند [45] (ماده ۷۶ تا ۷۹ آیین‌نامه اجرایی مدارس، مصوب جلسات ۹۳۲ تا ۹۳۴ شورای عالی آموزش و پرورش).

نظام آموزش و پرورش مکلف است سازوکارهای نظارتی و گزارش‌دهی شفاف و در دسترسی برای مقابله با تخلفات انضباطی، به ویژه تنبیه غیرقانونی، ایجاد کند. این سازوکارها شامل وجود مراجع رسیدگی‌کننده در سطوح مدرسه (مانند شورای انضباطی مدرسه با ترکیب اصلاح شده)، منطقه [48] (اداره آموزش و پرورش منطقه) و ستاد (وزارت آموزش و پرورش) است. وجود خط‌های تماس ویژه (مانند سامانه ۱۵۷۰ وزارت آموزش و پرورش)، امکان گزارش‌دهی محرمانه توسط دانش‌آموزان، والدین، همکاران فرهنگی و حتی عموم مردم، و نیز فرآیندهای

قوانین و مقررات منع تنبیه، و به‌ویژه مهارت‌های عملی اجرای راهکارهای انضباط مثبت (مانند مدیریت کلاس مبتنی بر مشارکت، حل تعارض، تقویت رفتار مثبت، آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی) را در دستور کار قرار دهد. کاهش حجم کلاس‌ها و بار کاری معلمان نیز از عوامل کلیدی در کاهش فشارهای منجر به تنبیه است (پیشنهادهای عملی مبتنی بر پژوهش محمدخانی، 1398؛ راهنمای انضباط مثبت وزارت آموزش و پرورش).

جلب مشارکت فعال و آگاهانه خانواده‌ها رکن تکمیلی این چارچوب است. برنامه‌های منسجم آموزش خانواده با محوریت تبیین دیدگاه‌های فقهی معاصر درباره تربیت غیرخشونت‌آمیز، ارائه یافته‌های روانشناختی درباره پیامدهای منفی تنبیه و معرفی روش‌های فرزندپروری مثبت و جایگزین‌های انضباطی مؤثر، ضروری است. ایجاد ارتباطات مستمر و مبتنی بر اعتماد بین خانه و مدرسه، برای هماهنگی در رویکردهای تربیتی و پیشگیری از تناقض‌های رفتاری که ممکن است به رفتارهای ناسازگارانه در دانش‌آموز بیانجامد، بسیار کارساز خواهد بود (برنامه‌های موفق مداخله‌ای مانند پروژه محمدخانی، 1398).

نهایتاً، تحول در گفتمان و فرهنگ تربیتی رایج در جامعه هدف نهایی این چارچوب یکپارچه است. این تحول از طریق تبلیغات هدفمند، استفاده از ظرفیت‌های رسانه‌ای، الگوسازی مدارس موفق در اجرای انضباط مثبت و ترویج دیدگاه‌های فقهی، روانشناختی و حقوقی همسو در نفی خشونت، قابل دستیابی است. جایگزینی مفهوم "مسئولیت‌پذیری و خودنظم‌دهی" به جای "اطاعت محض"، و "رابطه مربیگری حمایت‌گر" به جای "رابطه معلمی تحکم‌آمیز"، در کانون این تحول فرهنگی قرار دارد. تنها در این صورت است که محیط‌های آموزشی ایران می‌توانند به فضاهایی امن، رشددهنده و مطابق با کرامت ذاتی کودکان و نوجوانان و موازین دینی، علمی و حقوقی تبدیل شوند (جمع‌بندی مبتنی بر تلفیق آرای فقهی نوین، اصول روانشناسی رشد اخلاقی کلبرگ و مفاد

روشن و سریع برای رسیدگی به شکایات و اعمال تنبیهات انضباطی برای معلمان خاطی، از ارکان اصلی این نظارت است. آموزش مستمر معلمان در زمینه قوانین و روش‌های جایگزین نیز بخشی از این نظام پیشگیرانه محسوب می‌شود (دستورالعمل‌های اجرایی وزارت آموزش و پرورش در خصوص رسیدگی به تخلفات اداری و انضباطی کارکنان).

بررسی تطبیقی یافته‌های فقهی، روانشناختی و حقوقی در موضوع تنبیه دانش‌آموزان، حاکی از همسویی قابل توجه اصولی این سه حوزه در نفی تنبیه‌های مخرب جسمی و روانی است. فقه شیعی معاصر با تأکید بر کرامت ذاتی انسان، مصلحت کودک و لزوم رعایت تناسب و اعتدال در تأدیب (با تفسیر مضیق از ادله سنتی)، هرگونه اذیت و آزار، تحقیر و تنبیهی که موجب آسیب جسمی یا روانی پایدار شود را مردود می‌شمارد. این نگرش کاملاً با یافته‌های قطعی روانشناسی عصبی-رشدی که آثار مخرب جبران‌ناپذیر تنبیه‌های تحقیرآمیز و بدنی را بر ساختار مغز، سلامت روان و رشد شخصیت کودک نشان می‌دهند، همخوانی دارد. حقوق موضوعه ایران نیز در قالب قانون اساسی، قوانین عادی و آیین‌نامه‌های اجرایی آموزش و پرورش، با صراحت این گونه تنبیهات را ممنوع و برای مرتکبان مسئولیت‌های سنگین مدنی و کیفری مقرر کرده است (استناد به نظرات فقهی مانند آیت‌الله مکارم شیرازی در "استفتائات جدید"؛ یافته‌های روانشناختی رضوی و همکاران، 1401؛ مواد 76-79 آیین‌نامه اجرایی مدارس).

اجرای‌سازی این رویکرد کودک‌محور، نیازمند تحول در نظام تربیت و توانمندسازی معلمان است. برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان باید به‌گونه‌ای بازنگری شود که به‌طور جدی و عملیاتی، مبانی فقهی نوین تربیت مبتنی بر کرامت، یافته‌های روانشناختی درباره آثار مخرب تنبیه و رشد مغز کودک،

پیماننامه حقوق کودک).

روانشناسی اجتماعی، 9(2)، 43-58.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (1395). گزارش تحلیلی: حمایت‌های حقوقی از کودکان در نظام جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر منع خشونت. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

وزارت آموزش و پرورش. (1400). راهنمای اجرایی انضباط مثبت در مدارس. تهران: معاونت پرورشی و فرهنگی.

مکارم شیرازی، ناصر. (ب.تا). استفتائات جدید (جلد 3). قم: انتشارات مدرسه امام علی بن ابی طالب (ع).

میردريکوند، رضا. (1399). عوامل موثر بر استفاده معلمان از روش‌های تنبیهی: مطالعه‌ای کیفی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نوری، محمد (مترجم). (1400). انضباط مثبت در کلاس درس (جین نلسن، لین لات و استیون گلن). تهران: نشر ارسباران.

پاورقی

[1] دانش آموخته سطح 2 سفیران هدایت .
amirfgh32@gmail.com

[2] دانش آموخته سطح 2 سفیران هدایت .
mwbaylhwlwylwy@gmail.cim

[3] دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج .
mjafari041@gmail.com

[4] اسفندیاری، ر. (1398). بررسی آثار روانشناختی تنبیه بدنی بر دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پژوهش‌های

[5] رنجبر، م.، نوروزی، ر.، و کریمی، ی. (1397). شناسایی مصادیق و اشکال تنبیه در مدارس دوره متوسطه اول: یک مطالعه کیفی. فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، 13(28)، 85-104.

[6] سیف، ع. ا. (1400). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویراست هشتم). دوران.

[7] قانون حمایت از کودکان و نوجوانان. (1381). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
<https://rc.majlis.ir/fa/law/show/92602>

[8] فتحی آذر، ا.، مهرام، ب.، و آقاحسینی، ت. (1399). طراحی الگوی انضباط تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و روانشناسی تربیتی برای مدارس ایران. دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، 15(32)، 103-128.

[9] پوراعتماد، ح.، علی‌پور، ا.، و فلاح، م. (1396). اثربخشی آموزش مدیریت کلاس مبتنی بر انضباط مثبت بر کاهش رفتارهای چالشی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه، 6(3)، 65-80.

[10] زارعان، م.، و رضوی، س. (1401). نظام حقوقی حمایت از کودکان در برابر خشونت در محیط‌های آموزشی ایران: چالش‌ها و راهکارها. فصلنامه مطالعات حقوق کودک، 3(1)، 81-100.

[11] الموسوی الخمينی، س. ر. (۱۴۲۱ق.). تحریر الوسيله (جلد ۲). مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).

[12] شهید ثانی، زین‌الدین بن علی. (۱۳۸۲). مسالک الافهام الی تنقیح شرائع الاسلام (جلد ۱۵). مؤسسه المعارف الاسلامیه.

[13] نادری، ع.، و سیف نراقی، م. (۱۳۹۵). روش‌های اصلاح رفتار (چاپ هشتم). انتشارات ارسباران.

[14] وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). آیین‌نامه اجرایی مدارس. بازبایی شده از پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش.

[15] نادری، ع.، و سیف نراقی، م. (۱۳۹۵). روش‌های اصلاح رفتار (چاپ هشتم). انتشارات ارسباران.

[16] گرشاسبی، ف.، شفیعی‌آبادی، ع.، و سودانی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مدیریت رفتار به مادران بر کاهش تنبیه بدنی کودکان. روانشناسی مدرسه، ۸(۱)، ۸۴-۱۰۰.

[17] قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۶۶). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/90702>

[18] زرگوش نسب، ج. (۱۳۹۵). نظام حقوقی آموزش و پرورش ایران: مبانی، اصول و ساختار. انتشارات مدرسه.

[19] سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۴۰۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ سی و پنجم). نشر آگه.

[20] سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۴۰۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ سی و پنجم). نشر آگه.

[21] کلینی، م. (۱۴۰۷ق). الکافی. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

[22] نجفی، م. (۱۳۶۲). جواهر الکلام. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

[23] خمینی، س. ر. (بیتا). تحریر الوسیله. قم:

دارالعلم.

[24] حر عاملی، م. (۱۴۰۹ق). وسائل الشیعه. قم: مؤسسه آل‌البیت (ع).

[25] نقیب‌زاده، م. (۱۳۸۴). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.

[26] مجلسی، م. (۱۴۰۳ق). بحارالانوار. بیروت: مؤسسه الوفاء.

[27] قرآن کریم. (۱۳۸۳). ترجمه محمد مهدی فولادوند. تهران: دارالقرآن الکریم.

[28] سیف، ع. ا. (۱۴۰۰). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش (چاپ هشتم). تهران: دوران.

[29] شکوهی، غ. (۱۳۹۷). مبانی و اصول آموزش و پرورش (چاپ دوازدهم). تهران: به نشر.

[30] نجاریان، ب.، شهنی ییلاق، م. و مهرابیزاده هنرمند، م. (۱۳۸۹). رابطه تنبیه بدنی و مشکلات رفتاری-هیجانی در دانش‌آموزان دبستانی. مجله روانشناسی، ۱۴(۳)، ۷۵-۹۴.

[31] کدیور، پ. (۱۳۹۵). روانشناسی تربیتی (چاپ پنجم). تهران: سمت.

[32] شاملو، س. (۱۳۹۸). مبانی روانشناسی رشد (چاپ ششم). تهران: رشد.

[33] احمدی، ا. (۱۴۰۰). تحلیل حقوقی تنبیه دانش‌آموزان در نظام آموزشی ایران. فصلنامه مطالعات حقوق عمومی، ۵۱(۲)، ۳۲۵-۳۴۸.

[34] کیانی، ل. و رضایی، م. (۱۳۹۹). واکاوی سه‌بعدی (فقهی، روانشناختی، حقوقی) تنبیه دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و

مداخله‌ای مهارت‌های زندگی بر کاهش پرخاشگری و افزایش رفتارهای جامعه‌پسند در دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.

[43] مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (1395). گزارش تحلیلی: حمایت‌های حقوقی از کودکان در نظام جمهوری اسلامی ایران با تاکید بر منع خشونت. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

[44] اداره کل حقوقی قوه قضائیه. (1397). *نظریه شماره 7/97/2127 مورخ 1397/05/15 در خصوص شمول ماده 1179 قانون مدنی نسبت به معلمان*.

[45] شورای عالی آموزش و پرورش. (1398). آیین‌نامه اجرایی مدارس (اصلاحیه). تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

[46] قوه قضائیه. (1392). قانون مجازات اسلامی (مصوب 1392 با اصلاحات بعدی). تهران: روزنامه رسمی.

[47] کاتوزیان، ن. (1399). مسئولیت مدنی (الزامات خارج از قرارداد): ضمان قهری (جلد اول) (چاپ سی و پنجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

[48] وزارت آموزش و پرورش. (1400). دستورالعمل اجرایی رسیدگی به تخلفات اداری و انضباطی کارکنان وزارت آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

تربیت اسلامی، ۲۸(۴۰)، ۱۱۵-۱۴۲.

[35] مصباح یزدی، م. (۱۳۸۷). اخلاق در قرآن (ج ۳). قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

[36] قرائتی، م. (۱۳۸۵). اخلاق اسلامی. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

[37] نراقی، م. (۱۳۷۸). معراج السعاده. تهران: هرمس.

[38] حکیمی، م. (۱۳۸۰). الحیاه (ترجمه احمد آرام). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

[39] رضوی، س.، محمدی، ف.، و نوروزی، ر. (1401). بررسی تأثیرات عصبی-روانشناختی تنبیه بر عملکرد تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۸*(۲)، 45-62.

[40] میردریکوند، ر. (1399). عوامل موثر بر استفاده معلمان از روش‌های تنبیهی: مطالعه‌ای کیفی. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

[41] نوری، م. (مترجم). (1400). انضباط مثبت در کلاس درس (تالیف جین نلسن، لین لات، و استیون گلن). تهران: نشر ارسباران. (کارولین در منبع اصلی نلسن است، در رفرنس نوری به عنوان مترجم و نلسن به عنوان مولف اصلی ذکر می‌شود).

[42] محمدخانی، ش. (1398). اثربخشی برنامه