



سرقت در مدارس از منظر فقه امامیه حد- سرقت و روانشناسی تربیتی: واکاوی
علل رفتاری و چالش‌های اعمال مجازات شرعی در نوجوانان
نگین زرین فر، امیر خزائی،

نگین زرین فر - negin422.zarinfar@gmail.com - ۱. مقدمه

دانش پژوه کارشناسی ارشد

امیر خزائی - amirfhg32@gmail.com - دانش آموخته

سطح ۲ سفیران هدایت

--

--

۱.۱. بیان مسئله: اپیدمیولوژی سرقت در مدارس

ایران

سرقت در مدارس از منظر فقه امامیه « حد سرقت
و روانشناسی تربیتی: واکاوی علل رفتاری و
چالش‌های اعمال مجازات شرعی در نوجوانان

۱.۲. ضرورت پژوهش: تقابل مجازات شرعی و
روانشناسی رشد

نویسنده:

۲. مبانی فقهی حد سرقت در امامیه

نگین زرین فر « ۲ »

امیر خزائی « ۳ »

۲.۱. شروط تحقق حد « حرز، نصاب، مالیت،
سرّیت »

فهرست مطالب

۲.۲. چالش‌های تطبیق حرز و نصاب در محیط
مدرسه

چکیده

۲.۳. بررسی شرط بلوغ و مسئولیت کیفری
نوجوانان

بخش‌های اصلی

۵.۱. ظرفیت‌های فقهی: تعزیر و اصلاح‌الذات

۳. تحلیل روانشناختی علل رفتار سرقت

۵.۲. مداخله‌های روانشناختی سه‌سطحی

۳.۱. نظریه‌های یادگیری اجتماعی و نقش الگوبرداری

۵.۳. طراحی پروتکل‌های ملی یکپارچه

۳.۲. عوامل فردی: اختلالات سلوک و نقص کنترل تکانه

۶. نتیجه‌گیری

۳.۳. زمینه‌های محیطی: فقر، خانواده و فشار همسالان

۶.۱. جمع‌بندی یافته‌های کلیدی

۶.۲. توصیه‌های سیاستی و اجرایی

۴. چالش‌های اجرای مجازات شرعی

۴.۱. تعارض اهداف تربیتی با تنبیه بدنی

۴.۲. پیامدهای روانی: برچسب‌زنی و طرد اجتماعی

۴.۳. موانع حقوقی: اسناد بین‌المللی و قوانین داخلی

۵. راهکارهای تلفیقی فقهی-تربیتی

داخلی « رضاییان، ۱۴۰۰؛ دادستان، ۱۳۹۷ » مؤید آن است که رفتار سرقت در نوجوانان عمدتاً بازتابی از عوامل سه‌گانه فردی، خانوادگی و محیطی است: ۱ « اختلالات روان‌شناختی » ۴۰٪ موارد مرتبط با اختلال سلوک یا نقص کنترل تکانه « ۲ » الگوبرداری از همسالان بزهکار « ۶۸٪ موارد با دوستان سابقه‌دار « ۳ » زمینه‌های محیطی مانند فقر « همبستگی ۷۲٪ با سرقت در مناطق محروم « ، ضعف نظارت والدین و فشار گروه همسالان. اجرای مجازات‌های حدی نظیر قطع عضو نه تنها با اهداف تربیتی مدارس « ماده ۱ قانون اهداف آموزش و پرورش ۱۳۶۶ » در تضاد است، بلکه پیامدهای ویرانگری چون برچسب‌زنی « طبق نظریه لمرت، ۱۹۵۱ » ، طرد اجتماعی و تثبیت هویت بزهکارانه را در پی دارد. مطالعات میدانی « حیدری و موسوی، ۱۴۰۱ » نشان می‌دهد نوجوانان تحت مجازات‌های شدید ۴ برابر بیشتر در معرض بزهکاری مکرر قرار دارند.

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی بین‌رشته‌ای به تحلیل پدیده سرقت در محیط‌های آموزشی با تأکید بر تقابل مبانی فقه امامیه در خصوص حد سرقت و اصول روانشناسی تربیتی می‌پردازد. یافته‌های آماری مرکز پژوهش‌های وزارت آموزش و پرورش ایران « ۱۴۰۲ » حاکی از ثبت ۳۵۰۰ مورد سرقت گزارش‌شده در مدارس متوسطه طی دو سال اخیر است که ضرورت واکاوی علل و ارائه راهکارهای اثربخش را آشکار می‌سازد. از منظر فقهی، شروط تحقق حد سرقت « حرز، نصاب، مالیت، سرّیت و بلوغ شرعی » در محیط‌های آموزشی به دلیل ماهیت تعاملات مدرسه‌ای، تراکم جمعیت، و ارزش معمولاً ناچیز اموال مسروقه « مانند لوازم التحریر یا تلفن همراه » به‌ندرت محقق می‌شود. تحلیل آرای فقهای معاصر همچون آیت‌الله مکارم شیرازی « ۱۳۹۸ » و آیت‌الله خامنه‌ای « ۱۴۰۰ » نشان می‌دهد مفاهیمی چون "حرز متعارف" در کیف دانش‌آموزی یا کمد مدرسه محل تردید است و ارزش اقلام سرقت‌شده غالباً به نصاب شرعی « معادل ۴/۶ گرم طلای ۱۸ عیار » نمی‌رسد. افزون بر این، شرط "بلوغ شرعی" « ۹ سال قمری دختران، ۱۵ سال پسران » با یافته‌های روانشناسی رشد درباره نارسایی رشد شناختی و کنترل تکانه در نوجوانان تعارض بنیادین دارد.

راهکار پیشنهادی پژوهش، الگوی تلفیقی فقهی-تربیتی شامل: ۱ « بهره‌گیری از ظرفیت‌های انعطاف‌پذیر فقه امامیه در توسل به تعزیرات مصلحت‌محور » مطابق تحریرالوسیله امام خمینی، ج ۲، ص ۵۰۳ « و جبران خسارت غیررسمی ۲ » اجرای مداخله‌های روان‌شناختی چندسطحی « آموزش خودتنظیمی، خانواده‌درمانی کارکردی، پروتکل‌های نظارتی مدرسه‌محور « ۳ » طراحی پروتکل‌های ملی مبتنی بر الگوهای بومی موفق مانند "طرح کرامت" « کاهش ۴۰ درصدی رفتارهای پرخطر » و "مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان" « کاهش ۳۵ درصدی جرائم ». این الگو ضمن حفظ حریم شرعی، با تکیه بر بازپروری به جای تنبیه، هم‌سو با مصالح عالیّه نوجوان و تعهدات بین‌المللی حقوق کودک « ماده ۱۹ پیماننامه CRC » عمل می‌کند.

از منظر روانشناسی تربیتی، داده‌های پژوهش‌های

کلیدواژه‌ها:

۱. سرقت مدارس « School Theft »

۲. حد سرقت در فقه امامیه « Hadd al-Sariqa in Imamiyya Jurisprudence »

۳. روانشناسی تربیتی نوجوانان « Adolescent Educational Psychology »

۴. مجازات‌های جایگزین « Alternative Punishments »

۵. مداخله پیشگیرانه چندسطحی « Multilevel Preventive Intervention »

مقدمه

پدیده سرقت در محیط‌های آموزشی، به‌ویژه مدارس، به‌عنوان یکی از مصادیق نگران‌کننده رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان، نه تنها نظم و امنیت روانی فضای تربیتی را مخدوش می‌سازد، بلکه پیامدهای عمیق فردی و اجتماعی از جمله افت تحصیلی، ایجاد حس ناامنی، شکل‌گیری برچسب‌های منفی، و تزلزل اعتماد بین دانش‌آموزان و کادر آموزشی را در پی دارد. گزارش مرکز

آمار و فناوری اطلاعات وزارت آموزش و پرورش ایران در سال ۱۴۰۲ حاکی از ثبت بیش از ۳۵۰۰ مورد سرقت گزارش‌شده رسمی در مدارس متوسطه اول و دوم سراسر کشور طی دو سال تحصیلی گذشته است، رقمی که لزوم واکاوی جدی این معضل را آشکار می‌سازد. این رفتارها، فارغ از ارزش مادی اشیاء مسروقه، غالباً بازتابی از مشکلات پیچیده روانی-اجتماعی، کاستی‌های تربیتی، یا سازوکارهای ناسازگارانه در مواجهه با چالش‌های دوره نوجوانی محسوب می‌شوند و می‌توانند زنگ خطری برای بروز بزهکاری‌های جدی‌تر در آینده باشند. درک ابعاد این پدیده، مستلزم نگاهی بین‌رشته‌ای است که هم ریشه‌های شکل‌گیری آن را بشناسد و هم پاسخ‌های مناسب برای مواجهه با آن را ارائه دهد «گزارش مرکز آمار آموزش و پرورش، ۱۴۰۲؛ صالحی، ۱۳۹۹».

از سوی دیگر، در نظام حقوقی-فقهی ایران که مبتنی بر فقه امامیه است، جرم سرقت در صورت تحقق شروط دقیق و خاصی مشمول "حد" شرعی، یعنی قطع چهار انگشت دست راست سارق، می‌شود. این حکم شرعی که ریشه در متون دینی و فقه استدلالی دارد، با هدف حفظ نظم جامعه، تأمین امنیت اموال، و ایجاد بازدارندگی شدید وضع شده است. با این حال، اعمال چنین مجازات سنگینی در مورد نوجوانان دانش‌آموز که در مرحله حساس رشد شناختی، عاطفی و هویتی قرار دارند و غالباً از بلوغ شرعی کامل و درک تمام‌عیار تبعات اعمال خود برخوردار نیستند، با چالش‌های بنیادین مواجه است. تعارض ظاهری میان الزامات صریح فقهی در باب حد سرقت و اصول بنیادین روانشناسی تربیتی که بر اصلاح، بازپروری، رعایت مصالح عالیه کودک و نوجوان، و پرهیز از هرگونه آسیب جسمی و روانی پایدار تأکید دارد، مسئله‌ای پیچیده و نیازمند تدقیق است. این تقابل، هسته اصلی بحث حاضر را تشکیل می‌دهد و واکاوی آن مستلزم بررسی همزمان مبانی فقهی حد سرقت در امامیه و

یافته‌های روانشناسی تربیتی در خصوص علل رفتار سرقت و آثار مجازات‌های شدید بر نوجوانان است» موسوی خمینی، ۱۳۷۳؛ اکبری، ۱۴۰۰؛ نظری، ۱۳۹۸»

مبانی فقهی

در فقه امامیه، اعمال حد سرقت منوط به تحقق شروطی دقیق و انعطاف‌ناپذیر است که در متون معتبری چون جواهرالکلام و تحریرالوسیله به تفصیل تبیین شده‌اند. مهم‌ترین این شرایط شامل حرز «محفظه امنی که مال به طور متعارف در آن نگهداری می‌شود»، نصاب «رسیدن ارزش مال مسروق به حداقل معادل ۴/۲ نخود طلای مسکوک»، مالیت داشتن شیء «دارا بودن ارزش اقتصادی یا شرعی»، و سرّیت عمل «مخفیانه بودن سرقت» است. عدم تحقق هر یک از این ارکان، مجازات حدی را منتفی می‌سازد و سارق صرفاً مشمول مجازات‌های تعزیری می‌گردد. امام خمینی در تحریرالوسیله تصریح می‌کنند که سرقت تنها در صورتی حدّی محسوب می‌شود که مال از "حرز مالک یا متصرف مشروع" آن خارج شده باشد، شرطی که در محیط‌های عمومی مانند مدارس محل تأمل جدی است. این شروط به ظاهر ساده، در عمل و به‌ویژه در بستر مدرسه با پیچیدگی‌های تفسیری مواجه می‌شوند که تطبیق آن‌ها را بر مصادیق عینی دشوار می‌سازد «نجفی، ۱۳۶۷، ج ۴۱، ص ۳۷۲؛ موسوی خمینی، ۱۳۷۳، ج ۲، ص ۴۸۹؛ فاضل لنکرانی، ۱۴۲۱، ق، ص ۲۳۵».

مفهوم حرز در فقه امامیه محور چالش‌های عملی در محیط مدرسه است. آیا کیف دانش‌آموز در کلاس، کمد اختصاصی، یا میز معلم را می‌توان "حرز" به‌شمار آورد؟

نظر مشهور فقها همچون آیت‌الله خامنه‌ای در اجوبه الاستفتائات، قائل به آن است که حرز باید مکانی اختصاصی و دارای قفل یا نظارت متعارف باشد؛ لذا اموال قرارگرفته در فضاهای عمومی مدرسه که تحت مراقبت دائمی نیستند، فاقد وصف حرز تلقی می‌شوند. از سوی دیگر، شرط نصاب نیز در سرقت‌های مدرسه‌ای غالباً محقق نمی‌شود؛ زیرا اقلام رایج سرقت‌شده «مانند لوازم التحریر، تلفن همراه دانش‌آموزان کم‌بضاعت، یا پول نقد اندک» به ندرت به ارزش ۴/۲ نخود طلا «معادل تقریبی ۴/۶ گرم طلای ۱۸ عیار در سال ۱۴۰۳» می‌رسند. آیت‌الله مکارم شیرازی در استفتائات جدید با اشاره به تورم و تغییر ارزش پول، بر ضرورت بازنگری در محاسبه نصاب تأکید کرده‌اند، لیکن این دیدگاه هنوز در آرای قضایی جاری نشده است. این امر عملاً امکان اجرای حد را در اکثر موارد سرقت مدرسه‌ای منتفی می‌کند «خامنه‌ای، ۱۴۰۰، ج ۳، ص ۱۲۱؛ مکارم شیرازی، ۱۳۹۸، ص ۳۰۴؛ صادقی تهرانی، ۱۴۲۸، ق، ص ۱۹۸».

شرط سرّیت نیز در فضای پرسروصدای مدارس و با حضور شاهدان متعدد «همکلاسی‌ها، معلمان» به ندرت محقق می‌شود. فقهای امامیه همچون شیخ انصاری در المکاسب تصریح کرده‌اند که اگر سرقت در حضور دو شاهد عادل انجام گیرد، شرط خفا منتفی و حد ساقط می‌گردد. با توجه به تراکم جمعیت در محیط‌های آموزشی، اکثر سرقت‌ها بالقوه مشمول این استثنا می‌شوند. افزون بر این، بلوغ شرعی سارق از شروط اساسی تکلیف به حدود است. در فقه امامیه، نوجوان غیربالغ «اعم از ممیز یا غیرممیز» حتی در صورت تحقق سایر شرایط، مشمول حد نمی‌شود و تنها اقدامات تربیتی در مورد او مجاز است. تعیین دقیق سن بلوغ «۹ سال قمری برای دختران، ۱۵ سال قمری برای پسران» و تطبیق آن با رشد عقلی و روانی نوجوان در جوامع مدرن،

خود منبع اختلاف نظر بین فقها و روانشناسان تربیتی است که اجرای حد را با ابهامات جدی مواجه می‌سازد» انصاری، ۱۴۱۵ ق، ص ۲۸۰؛ موسوی بجنوردی، ۱۳۹۷، ص ۱۷۲؛ طاهری خرم‌آبادی، ۱۴۰۱، ص ۹۵.

عوامل فردی به‌ویژه اختلالات روان‌شناختی زمینه‌ای، سهم بسزایی در بروز رفتارهای سرقت دارند. مطابق مطالعات دادستان «۱۳۹۷» در حوزه آسیب‌شناسی روانی نوجوانان، حدود ۴۰٪ از دانش‌آموزان مرتکب سرقت مکرر، معیارهای تشخیصی اختلال سلوک «CD» یا اختلال نافرمانی مقابله‌ای «ODD» را دارا هستند. این اختلالات که با الگوهای پایدار پرخاشگری، تخریب اموال، و نقض قوانین اجتماعی مشخص می‌شوند، غالباً ریشه در نقصان مهارت‌های خودتنظیمی و کنترل تکانه دارند. از دیدگاه عصب‌شناختی، پژوهش‌های تصویربرداری مغزی «مانند مطالعه حسینی و همکاران، ۱۳۹۹» کاهش فعالیت قشر پیش‌پیشانی «PFC» - ناحیه مسئول تصمیم‌گیری اخلاقی و بازداری رفتار - را در این نوجوانان تأیید کرده‌است. افزون بر این، نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید «۱۹۲۰» سرقت را به عنوان واکنش جبرانی «Compensation» نسبت به احساس محرومیت یا تحقیر کودکی تفسیر می‌کند؛ مکانیسمی که در مواردی مانند سرقت وسایل دانش‌آموزان مرفه توسط نوجوانان کم‌بضاعت مشهود است. این نگاه تحلیلی نشان می‌دهد که رفتار ظاهراً اقتصادی سرقت، اغلب تبلوری از نیازهای روان‌شناختی برآورده‌نشده مانند میل به تعلق‌پذیری یا جبران کمبودهای عاطفی است «دادستان، ۱۳۹۷؛ حسینی، رحیمی و امینی، ۱۳۹۹؛ شاملو، ۱۳۹۸، ص ۳۰۱».

زمینه‌های محیطی-خانوادگی به عنوان سومین عامل کلیدی، بستر شکل‌گیری رفتار سرقت را فراهم می‌سازد. مطالعات طولی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی «۱۳۹۸» حاکی از همبستگی ۷۲٪ بین فقر

تحلیل روانشناختی علل رفتار سرقت

از منظر روانشناسی تربیتی، رفتار سرقت در نوجوانان دانش‌آموز را نمی‌توان صرفاً به عنوان یک عمل مجرمانه ساده تفسیر کرد، بلکه این رفتار غالباً نشانه‌ای از اختلالات درون‌سازی شده یا پاسخ به فشارهای محیطی است. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا «۱۹۷۷» با تأکید بر نقش الگوبرداری، توضیح می‌دهد که چگونه نوجوانان در محیط‌های آموزشی از طریق مشاهده رفتار همسالان یا حتی بزرگسالان «مانند تقلب معلمان در امتحانات یا بی‌عدالتی در توزیع منابع» به تقلید از الگوهای نامطلوب می‌پردازند. پژوهشی میدانی توسط رضاییان «۱۴۰۰» در ۱۵ مدرسه تهران نشان داد ۶۸٪ نوجوانان سابقه‌دار سرقت، حداقل یک الگوی بزهکارانه در حلقه دوستان نزدیک خود داشته‌اند. این فرآیند زمانی تشدید می‌شود که رفتارهای غیراخلاقی با تقویت مثبت «مانند کسب احترام همسالان، دستیابی به اشیاء ممنوعه، یا جلب توجه معلمان» همراه گردد. محیط‌های آموزشی که فاقد سیستم نظارتی منسجم هستند یا پاسخ‌های نامتناسب «نادیده گرفتن یا تنبیه‌های تحقیرآمیز» به سرقت‌های کوچک می‌دهند، ناخواسته چرخه تقویت این رفتارها را تسهیل می‌کنند. چنین فضایی به‌ویژه برای نوجوانانی که از حمایت خانوادگی ضعیف برخوردارند، خطر شکل‌گیری هویت بزهکارانه را افزایش می‌دهد «رضاییان، ۱۴۰۰؛ شاملو، ۱۳۹۸، ص ۲۱۵؛ Bandura, 1977».

اصلاح‌گرایانه ایجاد می‌کند. از منظر روانشناسی تربیتی، تنبیه بدنی شدید « مطالعاتی مانند پژوهش نوروبی و همکاران، ۱۳۹۹ در مدارس مشهد » منجر به رفتارهای اجتنابی، افت عملکرد تحصیلی، و تثبیت الگوهای پرخاشگری می‌شود. این در حالی است که فلسفه مجازات‌های حدی در فقه، عمدتاً معطوف به حفظ نظم عمومی و بازدارندگی جمعی است؛ اهدافی که در مورد نوجوانان در حال شکل‌گیری شخصیت، با اصول روانشناسی رشد که بر ظرفیت‌پذیری و اصلاح‌پذیری آنان تأکید دارد، در تناقض آشکار قرار می‌گیرد. این دوگانگی، نظام آموزشی را در موقعیت پارادوکس‌آمیز "تربیت از طریق ترس" قرار می‌دهد « قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶؛ نوروبی، رضوی و سلیمانی، ۱۳۹۹؛ طباطبایی، ۱۴۰۰، ص ۷۷ ».

پیامدهای روانی-اجتماعی اجرای حد، دومین چالش جدی است. برچسب‌زنی « Labeling » ناشی از مجازات علنی، مطابق نظریه ادوین لمرت « ۱۹۵۱ »، می‌تواند هویت "سارق" را به عنوان هویت اصلی نوجوان در نظام اجتماعی مدرسه تثبیت کند. تحقیقات میدانی در ایران « مطالعه کیفی حیدری و موسوی، ۱۴۰۱ در ۱۰ مدرسه تهران » نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که صرفاً به دلیل سرقت‌های کوچک تحت مجازات‌های تحقیرآمیز قرار گرفته‌اند، ۴ برابر بیشتر در معرض طرد توسط همسالان، کاهش عزت نفس، و گرایش به بزهکاری سازمان‌یافته در آینده بوده‌اند. مجازات حدی با ایجاد انگ اجتماعی پایدار، نه تنها امکان بازگشت به محیط آموزشی را دشوار می‌سازد، بلکه با محدود کردن فرصت‌های شغلی و تحصیلی آتی، چرخه معیوب محرومیت و جرم را تقویت می‌کند. این در حالی است که ماده ۱۹ پیماننامه حقوق کودک « الحاق ایران در ۱۳۷۳ » دولت‌ها را به اتخاذ "تمام اقدامات قانونی، اجرایی، اجتماعی و آموزشی برای حمایت

اقتصادی و افزایش سرقت‌های مدرسه‌ای در مناطق محروم است. با این حال، فقر به تنهایی تبیین‌کننده نیست؛ بلکه ساختار معیوب خانوادگی « مانند والدین غایب، طلاق، یا سوءمصرف مواد » با ایجاد محرومیت هیجانی، نوجوان را به سمت گروه‌های همسال ناسالم سوق می‌دهد. نظریه پیوند اجتماعی هیرشی « ۱۹۶۹ » تأکید می‌کند که ضعف در چهار مؤلفه تعلق، تعهد، درگیری، و باور به هنجارهای اجتماعی، احتمال بزهکاری را افزایش می‌دهد. برای نمونه، دانش‌آموزی که از سوی خانواده یا مدرسه طرد شده و هیچ سرمایه‌گذاری روانی برای آینده خود نمی‌بیند « ضعف تعهد »، انگیزه کمی برای رعایت قوانین دارد. همچنین، فشار همسالان « Peer Pressure » در دوران نوجوانی، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی فاقد نظارت مؤثر، می‌تواند به‌عنوان کاتالیزوری برای رفتارهای انحرافی عمل کند. پژوهش ترکیبی معتمدی « ۱۴۰۱ » در مدارس شیراز نشان داد ۵۵٪ سرقت‌های دسته‌جمعی در مدارس، تحت تأثیر مستقیم تحریک گروه همسالان رخ داده‌اند « مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۸؛ معتمدی، ۱۴۰۱؛ Hirschi, 1969 ».

چالش‌های اجرای مجازات شرعی

اولین چالش بنیادین، تعارض ذاتی بین اهداف تربیتی مدارس و ماهیت تنبیه بدنی حد سرقت است. نظام آموزشی ایران بر اساس ماده ۱ قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش « ۱۳۶۶ »، مکلف به "پرورش روحی، عقلی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان بر پایه ارزش‌های اسلامی" است که مستلزم ایجاد محیطی امن و مبتنی بر اعتماد است. مجازات قطع عضو نه تنها به لحاظ جسمی غیرقابل جبران است، بلکه با ایجاد ترس و بی‌اعتمادی عمیق، فضایی بازدارنده برای هرگونه تعامل

۱. توسل به جایگزین‌های فقهی حد

از کودک در برابر کلیه اشکال خشونت جسمی و روانی " ملزم می‌کند؛ تعهدی که اجرای حد را به چالش می‌کشد » حیدری و موسوی، ۱۴۰۱؛ لمرت، ۱۹۵۱؛ Art. 19, CRC, 1989.

سومین چالش، موانع حقوقی بین‌المللی است. ایران هرچند به پیماننامه حقوق کودک « CRC » ملحق شده، اما با تسلیم اعلامیه تفسیری در خصوص مواد مغایر با فقه اسلام « از جمله ماده ۳۷ در ممنوعیت مجازات‌های بی‌رحمانه »، عملاً امکان اجرای حد برای نوجوانان را محفوظ دانسته است. با این وجود، ماده ۴۰ CRC بر لزوم تدارک "رویه‌های قضایی ویژه اطفال" تأکید دارد که شامل جایگزین‌های حبس، محرمانه بودن دادرسی، و اولویت بازپروری است. گزارش‌های کمیساریای عالی حقوق بشر سازمان ملل « ۲۰۲۲ » اجرای مجازات‌های حدی علیه نوجوانان را نقض فاحش تعهدات بین‌المللی می‌داند. در سطح داخلی نیز ماده ۸۹ قانون مجازات اسلامی « ۱۳۹۲ » محاکم را ملزم به رعایت "مصلحت کودک" در جرائم اطفال و نوجوانان کرده است. این تعارض هنجاری، قضات را در موقعیت دشواری قرار می‌دهد: از یک سو فشارهای فقهی برای اجرای حدود و از سوی دیگر الزامات قانونی به رعایت غبطه نوجوان که مجازات‌های اصلاحی را ترجیح می‌دهد. این تنش در آرای قضایی محاکم ایران « مانند رأی شماره ۷۴۰ دادگاه تجدید نظر استان تهران، ۱۴۰۱ » مشهود است « قانون مجازات اسلامی، ۱۳۹۲، ماده ۸۹؛ OHCHR, 2022؛ مرکز مطبوعات قوه قضائیه، ۱۴۰۱ ».

فقه امامیه با بهره‌گیری از مفاهیمی چون تعزیر « مجازات غیرمقدّر تأدیبی »، اصلاح‌الذات « تغییر درونی مجرم » و حقّ الناس « حق الناس »، چارچوب‌های انعطاف‌پذیری برای پاسخ به سرقت نوجوانان ارائه می‌دهد. امام خمینی در تحریرالوسیله تصریح می‌کنند که در موارد تردید در شروط حد، تعزیر به عنوان راهکار تربیتی اولویت دارد. تعزیرات می‌تواند شامل خدمات عمومی در مدرسه « مانند نظافت کتابخانه »، جبران خسارت از طریق کار دانش‌آموزی، یا مشارکت در برنامه‌های اخلاق‌محور باشد که هم‌زمان با اهداف بازپروری روانشناختی هم‌سو است. آیت‌الله مکارم شیرازی در استفتائات با استناد به روایت "ادروا الحدود بالشبهات" « حدود را با شبهات دفع کنید »، بر مصلحت‌سنجی قضات در جرائم نوجوانان تأکید کرده و اجرای برنامه‌های اصلاحی تحت نظارت مشاوران مدرسه را جایگزین مطلوبی می‌دانند. این رویکرد نه تنها با ماده ۸۹ قانون مجازات اسلامی « تقدم مصلحت کودک » سازگار است، بلکه با یافته‌های روانشناسی درباره بی‌اثر بودن مجازات‌های شدید در تغییر رفتار پایدار نوجوانان هم‌خوانی دارد « موسوی خمینی، ۱۳۷۳، ج ۲، ص ۵۰۳؛ مکارم شیرازی، ۱۳۹۸، ص ۱۸۵؛ قانون مجازات اسلامی، ۱۳۹۲، ماده ۸۹ ».

۲. مداخله‌های روانشناختی چندسطحی

بر اساس پژوهش‌های میدانی در ایران، مداخلات مؤثر باید سه سطح فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای را پوشش دهند:

راهکارهای تلفیقی فقهی-تربیتی

باید شامل:

سطح فردی: آموزش مهارت‌های خودتنظیمی «خویش‌تنظیمی هیجانی» و حل مسئله اخلاقی با استفاده از روش‌های شناختی-رفتاری «CBT» مبتنی بر فرهنگ ایرانی-اسلامی. برنامه‌هایی مانند "طرح کرامت" که توسط پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش اجرا شده، با ترکیب قصص قرآنی و تمرین‌های نقش‌آفرینی، موجب کاهش ۴۰ درصدی رفتارهای ضداجتماعی در مدارس پایلوت شده است.

سطح خانوادگی: اجرای خانواده‌درمانی کارکردی «FFT» با محوریت بهبود ارتباط والد-فرزند و نظارت مؤثر. مطالعه طولی کریمی «۱۳۹۹» در مشهد نشان داد خانواده‌های درگیر در جلسات آموزشی هفتگی، ۳ برابر بیشتر توانایی اصلاح رفتارهای بزهکارانه فرزندان را داشتند.

سطح مدرسه: ایجاد "کمیته‌های اخلاق‌محور" متشکل از دانش‌آموزان، معلمان و روانشناسان برای طراحی پروتکل‌های پیشگیرانه «مانند صندوق امانات لوازم شخصی، سیستم نظارت مشارکتی» که در پژوهش معتمدی «۱۴۰۱» تا ۶۰ درصد از وقوع سرقت‌ها کاسته است «پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۹۷؛ کریمی، ۱۳۹۹؛ معتمدی، ۱۴۰۱».

۳. طراحی پروتکل‌های فقهی-تربیتی

تدوین دستورالعمل‌های یکپارچه با همکاری نهادهای حوزوی «مانند مرکز فقهی ائمه اطهار» و روانشناختی سازمان نظام روانشناسی «ضروری است. این پروتکل‌ها

۱. تشخیص سطح مسئولیت‌پذیری: ارزیابی رشد عقلی نوجوان با ابزارهای استاندارد «مانند مقیاس بلوغ فکری اسلامی-روانشناختی» پیش از هر اقدام انضباطی.

۲. سلسله مراتب پاسخگویی: از گفت‌وگوی اصلاحی بدون ثبت در پرونده تا جبران ملموس خسارت و در نهایت انتقال به مراکز مشاوره تخصصی.

۳. نظارت علمی: تشکیل بانک اطلاعاتی ملی با همکاری قوه قضائیه برای پایش اثربخشی راهکارها. تجربه موفق "طرح مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان" «پژوهشگاه مطالعات، ۱۴۰۰» در کاهش ۳۵ درصدی جرائم مدارس، الگویی اجرایی ارائه می‌دهد که می‌تواند با سازوکارهای فقهی تلفیق شود «طاهری خرم‌آبادی، ۱۴۰۱؛ مرکز فقهی ائمه اطهار، ۱۴۰۰؛ پژوهشگاه مطالعات، ۱۴۰۰».

نتیجه‌گیری

واکاوی جامع مسئله سرقت در مدارس از منظر فقه امامیه و روانشناسی تربیتی نشان می‌دهد که تعارض ساختاری بین الزامات مجازات حدی و ویژگی‌های رشدی نوجوانان، امکان اجرای بی‌چون‌وچرای احکامی مانند قطع عضو را در محیط‌های آموزشی ناممکن و حتی مخرب می‌سازد. از یک سو، شروط فقهی تحقق حد سرقت «حرز، نصاب، سرّیت، و بلوغ شرعی» به دلیل ماهیت تعاملات مدرسه‌ای، تراکم جمعیت، و ارزش اندک اموال مسروقه،

به‌ندرت در محیط‌های آموزشی محقق می‌شود؛ امری که فقهای معاصر مانند آیت‌الله مکارم شیرازی و آیت‌الله خامنه‌ای نیز بر آن تصریح کرده‌اند. از سوی دیگر، یافته‌های روانشناختی «از جمله پژوهش‌های رضاییان، ۱۴۰۰ و دادستان، ۱۳۹۷» حاکی از آن است که رفتار سرقت در نوجوانان عمدتاً ریشه در عوامل پیچیده‌ای نظیر اختلالات سلوک، الگوبرداری ناسالم، فقر، یا ضعف نظارت خانوادگی دارد که با مجازات‌های شدید جسمانی نه تنها اصلاح نمی‌شود، بلکه با ایجاد پیامدهای ویرانگری مانند برچسب‌زنی، طرد اجتماعی، و تثبیت هویت بزهکارانه، چرخه بزهکاری را تقویت می‌کند. این تناقض ذاتی، لزوم به‌کارگیری راهکارهای تلفیقی فقهی-تربیتی را ضروری می‌سازد؛ راهکارهایی که با تکیه بر ظرفیت‌های انعطاف‌پذیر فقه امامیه در بهره‌گیری از تعزیرات مصلحت‌محور و همچنین مداخله‌های روانشناختی چندسطحی «خانواده‌درمانی، آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، و پروتکل‌های پیشگیرانه مدرسه‌محور»، هم‌سو با اهداف تربیتی نظام آموزشی و تعهدات بین‌المللی حقوق کودک، زمینه بازگشت نوجوان به مسیر رشد سالم را فراهم می‌آورد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود نهادهای سیاست‌گذار «وزارت آموزش و پرورش، قوه قضائیه، و مراجع حوزوی» با تدوین پروتکل‌های یکپارچه ملی که بر اساس الگوهای موفق بومی مانند "طرح کرامت" و "مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان" طراحی شده باشد، ضمن پرهیز از رویکردهای تنبیه‌محور کوتاه‌مدت، زمینه تبدیل مدرسه به محیطی امن، اصلاح‌گرا، و هم‌سو با مصالح عالی‌ه نوجوانان را محقق سازند «مکارم شیرازی، ۱۳۹۸؛ دادستان، ۱۳۹۷؛ پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۴۰۰».

منابع

۱. احمدی، ح. «۱۳۹۸». فقه جزای تطبیقی در

جرائم اطفال. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۲. انصاری، م. «۱۴۱۵ ق». المکاسب المحرمه. قم: کنگره جهانی شیخ انصاری.

۳. خامنه‌ای، س.ع. «۱۴۰۰». اجوبه الاستفتائات ج ۳. تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.

۴. حسینی، ف.، رحیمی، م.، امینی، ص. «۱۳۹۹». عملکرد نوروبیولوژیک نوجوانان مبتلا به اختلال سلوک. فصلنامه علوم اعصاب شناختی ایران، ۱۱ «۲» ۴۱-۵۸.

۵. حیدری، ق.، موسوی، س.ی. «۱۴۰۱». پیامدهای روانی-اجتماعی برچسب‌زنی کیفری. مجله علوم رفتاری، ۱۶ «۱» ۱۱۲-۱۳۰.

۶. دادستان، پ. «۱۳۹۷». روانشناسی مرضی تحولی ج ۲. تهران: سمت.

۷. رضاییان، ع. «۱۴۰۰». رابطه همسالان بزهکار و رفتارهای ضداجتماعی. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۷ «۴۸» ۱۳۵-۱۵۶.

۸. صادقی تهرانی، م. «۱۴۲۸ ق». الفتاوی الواضحه ج ۲. بیروت: دارالمحجّه البیضاء.

۱۳۹۸». گزارش تحلیل علل بزهکاری اطفال « شماره
۱۷۸۹۵».

۹. صالحی، م. « ۱۳۹۹ ». بررسی عوامل روانی-
اجتماعی بزهکاری نوجوانان « پایان نامه دکتری ».
دانشگاه تهران.

۱۷. مرکز فقهی ائمه اطهار « ۱۴۰۰ ». پروتکل‌های
فقهی مواجهه با بزهکاری اطفال. قم: انتشارات مرکز.

۱۰. طاهری خرم‌آبادی، س.ح. « ۱۴۰۱ ». سن
مسئولیت کیفری در جرائم حدی. فصلنامه
پژوهش‌های فقه و حقوق اسلامی، ۱۸ « ۶۶ » ،
۸۹-۱۱۲.

۱۸. مکارم شیرازی، ن. « ۱۳۹۸ ». استفتائات جدید
« ج ۴ ». قم: مدرسه امام علی بن ابی طالب.

۱۱. طباطبایی، س.م. « ۱۴۰۰ ». فلسفه تعلیم و
تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۱۹. موسوی بجنوردی، س.ح. « ۱۳۹۷ ». القواعد
الفقهیه « ج ۵ ». قم: نشر الهادی.

۱۲. فاضل لنکرانی، م. « ۱۴۲۱ ق ». تفصیل الشریعه
فی شرح تحریر الوسیله. قم: مرکز فقهی ائمه اطهار.

۲۰. موسوی خمینی، ر. « ۱۳۷۳ ». تحریرالوسیله «
ج ۲ ». قم: مؤسسه نشر اسلامی.

۱۳. قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش
« ۱۳۶۶ ». روزنامه رسمی جمهوری اسلامی ایران.

۲۱. معتمدی، م. « ۱۴۰۱ ». نقش گروه همسالان در
بزهکاری. فصلنامه مطالعات پیشگیری از جرم، ۸ «
۲۹»، ۸۹-۱۱۱.

۱۴. قانون مجازات اسلامی « ۱۳۹۲ ». روزنامه
رسمی جمهوری اسلامی ایران.

۲۲. نجفی، م.ح. « ۱۳۶۷ ». جواهرالکلام « ج ۴۱ ».
تهران: دارالکتب الاسلامیه.

۱۵. کریمی، ی. « ۱۳۹۹ ». اثربخشی خانواده‌درمانی
کارکردی. مجله روانشناسی بالینی، ۱۲ « ۴ » ، ۶۷-۸۴.

۲۳. نظری، ع. « ۱۳۹۸ ». روانشناسی نوجوانی:
چالش‌ها و راهکارها. تهران: انتشارات رشد.

۱۶. مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی «

۲۴. نوروزی، م.، رضوی، س.، سلیمانی، ع. « ۱۳۹۹ »

Lemert, E. M. « 1951 » . Social pathology. ۳۰
.McGraw-Hill

. تأثیر تنبیه بدنی بر افت تحصیلی. فصلنامه
روانشناسی مدرسه، ۹ « ۳ » ، ۴۵-۶۲.

OHCHR. « 2022 » . Report on Iran « ۳۱
.A/HRC/49/26 » . United Nations

۲۵. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش « ۱۳۹۷
« . ارزیابی طرح کرامت » گزارش شماره ۲۲۰ » .

UN Committee on the Rights of the Child. ۳۲
« 1989 » . Convention on the Rights of the Child.
.United Nations Treaty Series, 1577, 3

۲۶. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش « ۱۴۰۰ »
. ارزیابی طرح مشارکت اجتماعی « گزارش شماره ۳۱۵
« .

پاورقی‌ها:

۲۷. مرکز آمار و فناوری اطلاعات وزارت آموزش و
پرورش « ۱۴۰۲ » . گزارش تخلفات انضباطی مدارس.

« ۲ » دانش پژوه کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی
، دانشگاه علوم و تحقیقات واحد تهران .
negin422.zarinfar@gmail.com

منابع لاتین

« 3 » دانش آموخته سطح 2 سفیران هدایت .
amirfhg32@gmail.com

۲۸. Bandura, A. « 1977 » . Social learning
.theory. Prentice Hall

پانویس‌ها:

۲۹. Hirschi, T. « 1969 » . Causes of
.delinquency. University of California Press