



دانشكده علوم تربيتي و روان شناسي

گروه آموزشي روانشناسی تربیتی

**پایان‌نامه**

جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

رشتۀ روانشناسی تربیتی

عنوان

ارتباط کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه بر مبنای نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن در دانش­آموزان دبیرستانی

استاد راهنما

**سرکار خانم دکتر پروین کدیور**

استاد مشاور

**جناب آقای دکتر غلامرضا صرامی**

دانشجو

**ندا افشاریان**

تیر ۱۳۹3



**صورتجلسه دفاع از پایان‌نامه**

**جلسه دفاع از پایان‌نامۀ آقای / خانم .....**

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

**تحت عنوان .....**

در ساعت روز مورخ سالن آمفی تئاتر دانشکده (در کرج) با حضور کمیته‌ای مرکب از استاد راهنما، اساتید مشاور، اساتید داور و مدیر گروه (نماینده شورای تحصیلات تکمیلی) برگزار گردید. کمیته مذکور پس از شنیدن گزارش دانشجو و چگونگی پاسخگویی نامبرده به پرسش‌های مطرح شده در ارتباط با پایان‌نامۀ یاد شده، پایان‌نامۀ پیشگفته را با نمرۀ به عدد و نمرۀ به حروف مورد تأیید قرار داد. نمرۀ نهایی پایان‌نامه با احتساب نمرۀ مقاله بوده و دارای درجه است.

۱. استاد راهنما:

۲. استاد مشاور:

۳. استاد داور:

مدیر گروه و نماینده شورای تحصیلات تکمیلی دانشکدۀ روانشناسی و علوم تربیتی:

**تقدیم به:**

به آنانکه چون شمعی برافروختند، خود سوختند و به همچو منی آموختند.

به استادانم:

سرکار خانم دکتر کدیور، صاحبِ خانه­ای بزرگ از علم و معرفت که این کمترین را بر سفرۀ مهربانی­های بی­دریغ خود نشاند و با کرامتی چون خورشید، سرزمین دلم را روشنی بخشید. همو که گلشن سرای علم و دانش را با راهنمائی­های کارساز و سازنده­اش بارور ساخت.

جناب آقای دکتر صرامی که برخاسته از معنای نام بلندش، به من رسم توانایی و ارادۀ آموختن آموخت.

جناب آقای دکتر حسن­آبادی که جز نیکویی در مکتبش نیاموختم.

جناب آقای دکتر کرامتی که درس سخاوت و بخشندگی­ به من آموخت.

جناب آقای دکتر کاووسیان که شعلۀ آموختن و آمیختن با دانش بر جانم افکند.

**سپاسگزاری**

‌حمد و سپاس بی­کران خداوند متعال را که فرصت کسب علم در دانشگاه وزین خوارزمی تهران و نعمت وجود اساتید ارزشمندِ گروه روانشناسی تربیتی را بر من ارزانی داشت. در اين جا بر خود فرض مي‌دانم که از دقت‌ها، زحمات، تلاش‌ها، صبوري‌ها و دلسوزي‌هاي استاد دانشمند و پُر مایه­ام سرکار خانم دکتر پروین کدیور که قريب به دو سال نزد ايشان ‌تلمذ کرده‌ام و از محضر پر فیض تدریسشان، بهره­ها برده­ام و همواره مشوق بنده بوده‌اند صميمانه تشکر و قدرداني کنم. بي‌شک پژوهش حاضر نتيجۀ تلاش و همت و تشويق‌ها و راهنمايي‌هاي کارگشاي ايشان مي‌باشد. همچنين با امتنان بیکران از مساعدت­های بی شائبۀ جناب آقاي دکتر غلامرضا صرامی که با نظرات کارشناسانۀ‌ خود به عنوان استاد مشاور، مرا در تهيه و تنظيم بهتر اين اثر ياري فرمودند و از آقای / خانم دکتر ..... که به عنوان نمايندۀ تحصيلات تکميلي در جلسه دفاع شرکت نمودند، تشکر و تقدير مي­نمايم. با تقدیر و درود فراوان خدمت پدر و مادر بسیار عزیز، دلسوز و فداکارم که پیوسته جرعه نوش جام تعیلم و تربیت، فضیلت و انسانیت آن­ها بوده­ام و همواره چراغ وجودشان روشنگر راه من در سختی­ها و مشکلات بوده است. همچنين از همسر عزيزم که از همراهي و همدلي او در به انجام رساندن اين پژوهش بهره­ها بردم و به خاطر حمايت­هاي بي­دريغ و صبر و بردباري­اش در طول زندگي مشترکمان کمال تشکر و قدرداني دارم.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطۀ کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه بر مبنای نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن در دانش­آموزان دبیرستانی انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوعِ همبستگی و جامعۀ آماری کلیۀ دانش­آموزان دختر و پسر مقطع سوم دبیرستان شهر فسا در سال تحصیلی 93-1392 به تعداد 1043 نفر بود. به روش نمونه­گیری خوشه­ای چندمرحله­ای از 33 دبیرستان در سطح شهر فسا 15 دبیرستان انتخاب و 320 دانش­آموز (176 دختر و 144 پسر) انتخاب شدند و پرسشنامۀ خودگزارش­دهی ازخودبیگانگی روانی ملوین سیمن PV&VB (1959) و سیاهۀ دلبستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ IPPA-R (1987) را تکمیل کردند. تحلیل داده­های به دست آمده با استفاده از آزمون آماری همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس یکراهه (آزمون T) نشان داد دلبستگی به والدین و همسالان و همۀ مؤلفه­های آن­ها با رفتارهای خرابکارانه که به سه شیوۀ موازی عملیاتی شد رابطه دارند. مؤلفه­های اعتماد و ارتباط با والدین و همسالان (رابطۀ مثبت میان والدین و همسالان با نوجوانان) با متغیر وابسته رابطۀ منفی و معنی­دار و مؤلفۀ بیگانگی از والدین و همسالان با خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری داشتند. بنابراین دلبستگی بیشتر به والدین و همسالان رابطۀ منفی با خرابکاری دارد. همچنین هر پنج مؤلفۀ ازخودبیگانگی روانی (بی­قدرتی، بی­هنجاری، بی­معنایی، انزوای اجتماعی و تنفر از خویشتن) با رفتارهای خرابکارانه رابطۀ مثبت و معنی­دار داشتند. بین دختران و پسران از نظر رفتارهای خرابکارانه، تفاوت معنی­داری یافت نشد. نهایتاً متغیرهای احساس انزوای اجتماعی، ارتباط با پدر، اعتماد به مادر، ارتباط با مادر، بیگانگی از پدر و بیگانگی از همسال توانستند وارد معادلۀ رگرسیون شده و بیشترین تبیین را از متغیر وابسته به دست دهند. به طوری­که این شش متغیر، بر روی هم توانستند 90 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کنند. همچنین، ضرایب معنی­داری نشان داد که رابطۀ این شش متغیر با خرابکاری، در سطح اطمینان 99 درصد، از نظر آماری معنی­دار است. با توجه به روابط معنی­دار بین خرابکاری و متغیرهای فوق­الذکر، نیاز به آموزشِ ایجاد فضاهای عاطفی و ارتباط نزدیک و صمیمانه با نوجوانان برای دست­اندرکاران تعلیم و تربیت (خانواده و مدرسه) احساس می­شود. علاوه­ بر این، یاددهی مهارت­های اجتماعی در مدارس به دانش­آموزان (شامل نحوۀ تصمیم­گیری، ایجاد اعتماد به نفس، و مدیریت استرس همسالان، افزایش حس مسئولیت­پذیری)، به منظور کاهش رفتارهای خرابکارانه مناسب خواهد بود.

**کلید واژه**: خرابکاری، احساس بي­قدرتي، احساس بي‌هنجاري، احساس بي­معنائي، احساس انزواي اجتماعي، احساس تنفر از خويشتن، نظریۀ بیگانگی روانی، کیفیت دلبستگی.

فهرست مطالب

**عنوان صفحه**

[چکیده ت‌](#_Toc335584956)

[فهرست مطالب ث‌](#_Toc335584957)

[فهرست جدول‌ها خ](#_Toc335584958)

[فصل اول: کلیات پژوهش 10](#_Toc335584960)

[1-1. مقدمه 11](#_Toc335584961)

[1-2. بیان مسئله 12](#_Toc335584962)

[1-3. اهداف پژوهش 17](#_Toc335584962)

[1-3-1. هدف کلی 17](#_Toc335584962)

[1-3-2. اهداف خاص 18](#_Toc335584962)

[1-4. فرضیات پژوهش 18](#_Toc335584963)

[۱-5. اهمیت و ضرورت پژوهش 18](#_Toc335584964)

[1-6. تعريف‌های عملیاتی 22](#_Toc335584965)

[فصل دوم: مباني نظري و پیشینۀ پژوهش 25](#_Toc335584967)

[2-1. تبیین­های سطح خرد روانشناسی 26](#_Toc335584968)

[2-1-1. نظریه­های خرده­فرهنگی 26](#_Toc335584968)

[2-1-1-1. نظریۀ کوهن 26](#_Toc335584968)

[2-1-1-2. نظریۀ کلووارد و اوهلین 27](#_Toc335584968)

[2-1-1-3. نظریۀ میلر 27](#_Toc335584968)

[2-1-2. نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن 28](#_Toc335584968)

[2-1-3. نظریۀ ساترلند 31](#_Toc335584968)

[2-1-4. نظریۀ هیرشی 32](#_Toc335584968)

[2-1-5. نظریۀ بکر و لمرت 33](#_Toc335584968)

[2-1-6. نظریۀ اجتماعی شدن 34](#_Toc335584968)

[2-1-7. نظریۀ برآیند کلارک 34](#_Toc335584968)

[2-1-8. نظریۀ سولومن اش 35](#_Toc335584968)

[2-1-9. نظریۀ فضای عاطفی خانواده 35](#_Toc335584968)

[2-2. تبیین­های روانشناختی 35](#_Toc335584968)

[2-2-1. نظریۀ ناکامی-پرخاشگری 36](#_Toc335584968)

[2-2-2. نظریۀ یادگیری اجتماعی 36](#_Toc335584968)

[2-2-3. تحول روانی-اجتماعی بر اساس نظریۀ اریکسون 37](#_Toc335584968)

[2-2-4. نظریۀ بازگشتی 40](#_Toc335584968)

[2-2-5. دیدگاه­های جنسیتی 40](#_Toc335584968)

[2-2-6. نظریۀ دلبستگی 41](#_Toc335584968)

[2-3. چارچوب نظری منتخب 42](#_Toc335584968)

[2-4. مبانی تجربی خرابکاری 43](#_Toc335584968)

[۲-4-1. پیشینه در داخل کشور 43](#_Toc335584969)

[۲-4-2. پیشینه در خارج از ایران 54](#_Toc335584970)

[۲-4-3. جمع­بندی 68](#_Toc335584969)

[2-5. مدل نظری پژوهش 70](#_Toc335584968)

[فصل سوم: روش پژوهش 71](#_Toc335584972)

[3-1. مقدمه 72](#_Toc335584973)

[۳-2. روش پژوهش 7](#_Toc335584974)2

[3-۳. جامعۀ پژوهش 73](#_Toc335584975)

[۳-4. نمونه­گیری 73](#_Toc335584976)

[۳-5. روش و ابزار جمع­آوری اطلاعات 75](#_Toc335584976)

[۳-5-1. پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی 75](#_Toc335584976)

[۳-5-2. پرسشنامۀ دلبستگی نوجوانان به والدین و همسالان 77](#_Toc335584976)

[۳-5-3. پرسشنامۀ رفتار خرابکارانه 80](#_Toc335584976)

[۳-6. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات 82](#_Toc335584976)

[۳-7. شیوۀ اجرای پژوهش 83](#_Toc335584976)

[فصل چهارم: یافته‌های پژوهش 84](#_Toc335584977)

[۴-1. آمار توصیفی 85](#_Toc335584979)

[4-2. آمار استنباطی 96](#_Toc335584979)

[4-2-1. ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری 96](#_Toc335584979)

[4-2-2. کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و خرابکاری 105](#_Toc335584979)

[4-2-3. آزمون مدل پژوهش 119](#_Toc335584979)

[4-2-4. جنسیت و خرابکاری 127](#_Toc335584979)

[فصل پنجم: نتیجه‌گیری و بحث، پیشنهاد‌ها 130](#_Toc335584980)

[5-1. خلاصۀ پژوهش 131](#_Toc335584981)

[5-2. پاسخ به فرضیات پژوهش 134](#_Toc335584981)

[۵-3. نتیجه­گیری و بحث 144](#_Toc335584982)

[۵-4. محدودیت­های پژوهش 150](#_Toc335584982)

[۵-5. پیشنهادهای پژوهش 151](#_Toc335584982)

[۵-5-1. پیشنهادهای پژوهشی 151](#_Toc335584982)

[۵-5-2. پیشنهادهای کاربردی 152](#_Toc335584982)

[منابع 154](#_Toc335584986)

[پیوست‌ها 168](#_Toc335584987)

[پیوست 1. پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی و رفتار خرابکارانه 169](#_Toc335584988)

[پیوست 2. پرسشنامۀ کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان 174](#_Toc335584988)

**فهرست جدول‌ها**

**عنوان صفحه**

[جدول 3-۱. **تعداد دانش­آموزان سال سوم متوسطۀ شهر فسا به تفکیک جنسیت و رشتۀ تحصیلی** 74](#_Toc335585015)

[جدول 3-2. **حجم نمونه و جامعۀ آماری بر حسب جنسیت، نوع مدرسه و رشتۀ تحصیلی دانش­آموزان سال سوم متوسطۀ شهر فسا** 75](#_Toc335585015)

[جدول 3-3. **زیرمجموعه­های پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی** 76](#_Toc335585015)

[جدول 3-4. **ضرایب پایایی ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه­های آن در این پژوهش** 77](#_Toc335585015)

[جدول 3-5. **نمره­گذاری کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان** 78](#_Toc335585015)

[جدول 3-6. **نمره­گذاری مؤلفه­های مربوط به کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان** 78](#_Toc335585015)

[جدول 3-7. **ضرایب پایایی کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و مؤلفه­­های آن در این پژوهش** 79](#_Toc335585015)

[جدول 3-8. **نمره­گذاری مؤلفه­های مربوط به خرابکاری** 80](#_Toc335585015)

[جدول 3-9. **ضرایب پایایی خرابکاری و مؤلفه­­های آن در این پژوهش** 81](#_Toc335585015)

[جدول 4-1. **شاخص های پراکندگیِ مؤلفه های خرابکاری در کل نمونه** 85](#_Toc335585015)

[جدول 4-2. **شاخص های پراکندگیِ متغیر ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه های آن در کل نمونه** 86](#_Toc335585015)

[جدول 4-3. **شاخص های پراکندگیِ متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و مؤلفه های آن در کل نمونه** 87](#_Toc335585015)

[جدول 4-4. **فراوانی بر حسب "جنسیت"** 87](#_Toc335585015)

[جدول 4-5. **فراوانی بر حسب "سن"** 88](#_Toc335585015)

[جدول 4-6. **فراوانی بر حسب "رشتۀ تحصیلی"** 88](#_Toc335585015)

[جدول 4-7. **فراوانی بر حسب "نوع مدرسه"** 89](#_Toc335585015)

[جدول 4-8. **فراوانی بر حسب "محل زندگی"** 89](#_Toc335585015)

[جدول 4-9. **فراوانی بر حسب "محل تولد"** 89](#_Toc335585015)

[جدول 4-10. **فراوانی بر حسب "تحصیلات پدر"** 90](#_Toc335585015)

[جدول 4-11. **فراوانی بر حسب "تحصیلات مادر"** 91](#_Toc335585015)

[جدول 4-12. **فراوانی بر حسب "وضعیت اشتغال پدر"** 91](#_Toc335585015)

[جدول 4-13. **فراوانی بر حسب "وضعیت اشتغال مادر"** 91](#_Toc335585015)

[جدول 4-14. **فراوانی بر حسب "نوع منزل مسکونی"** 92](#_Toc335585015)

[جدول 4-15. **فراوانی بر حسب "تعداد اتاق­های منزل"** 92](#_Toc335585015)

[جدول 4-16. **فراوانی بر حسب "میزان درآمد خانواده"** 93](#_Toc335585015)

[جدول 4-17. **فراوانی بر حسب "بُعد خانوار"** 93](#_Toc335585015)

[جدول 4-18. **آزمون کولموگراف اسمیرنوف** 94](#_Toc335585015)

[جدول 4-19. **آزمون خطی بودن رابطۀ بین متغیر ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه­های آن با خرابکاری** 95](#_Toc335585015)

[جدول 4-20. **آزمون خطی بودن رابطۀ بین متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و مؤلفه­های آن با خرابکاری** 96](#_Toc335585015)

[جدول 4-21. **ضرایب همبستگی بین مؤلفه­های متغیر ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری** 97](#_Toc335585015)

[جدول 4-22. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­قدرتی و خرابکاری** 99](#_Toc335585015)

[جدول 4-23. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­هنجاری و خرابکاری** 100](#_Toc335585015)

[جدول 4-24. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­معنایی و خرابکاری** 101](#_Toc335585015)

[جدول 4-25. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری** 102](#_Toc335585015)

[جدول 4-26. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری**  103](#_Toc335585015)

[جدول 4-27. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری** 104](#_Toc335585015)

[جدول 4-28. **ضرایب همبستگی بین مؤلفه­های کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و خرابکاری** 106](#_Toc335585015)

[جدول 4-29. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به مادر و خرابکاری**  107](#_Toc335585015)

[جدول 4-30. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به پدر و خرابکاری** 108](#_Toc335585015)

[جدول 4-31. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با مادر و خرابکاری** 109](#_Toc335585015)

[جدول 4-32. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با پدر و خرابکاری** 110](#_Toc335585015)

[جدول 4-33. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از مادر و خرابکاری** 111](#_Toc335585015)

[جدول 4-34. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از پدر و خرابکاری** 112](#_Toc335585015)

[جدول 4-35. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به همسال و خرابکاری** 114](#_Toc335585015)

[جدول 4-36. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با همسال و خرابکاری** 115](#_Toc335585015)

[جدول 4-37. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از همسال و خرابکاری** 116](#_Toc335585015)

[جدول 4-38. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری** 117](#_Toc335585015)

[جدول 4-39. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری** 118](#_Toc335585015)

[جدول 4-40. **آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری** 119](#_Toc335585015)

[جدول 4-41. **عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا پنجم براي پيش­بيني متغير وابسته (نگرش به اعمال خرابکارانه)** 121](#_Toc335585015)

[جدول 4-42. **عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (نگرش به اعمال خرابکارانه)** 122](#_Toc335585015)

[جدول 4-43. **عنصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام براي پيش­بيني متغير وابسته (فرافکنی اعمال خرابکارانه)** 122](#_Toc335585015)

[جدول 4-44. **عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (فرافکنی اعمال خرابکارانه)** 123](#_Toc335585015)

[جدول 4-45. **عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا سوم براي پيش­بيني متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری)** 124](#_Toc335585015)

[جدول 4-46. **عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری)** 125](#_Toc335585015)

[جدول 4-47. **عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا ششم براي پيش­بيني متغير وابسته (خرابکاری)** 126](#_Toc335585015)

[جدول 4-48. **عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (خرابکاری)** 127](#_Toc335585015)

[جدول 4-49. **آزمون تفاوت نگرش به خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان** 128](#_Toc335585015)

[جدول 4-50. **آزمون تفاوت فرافکنی خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان** 128](#_Toc335585015)

[جدول 4-51. **آزمون تفاوت عمل به خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان** 128](#_Toc335585015)

[جدول 4-52. **آزمون تفاوت خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان** 129](#_Toc335585015)

فصل نخست: کلیات پژوهش

1-1. مقدمه

نیروی انسانی و بخصوص جمعیت جوان به عنوان یکی از جلوه­های قدرت و توانمندی در هر کشور به حساب می­آید. در واقع، جوانان در راهبرد رشد و توسعه و در چشم­انداز هر جامعه یک عامل تعیین­کننده و جزو سرمایۀ ملی به حساب می­آیند که در حفظ سلامتی و نحوۀ تعلیم و تربیت آنان باید تلاش­های لازم صورت گیرد. از جمله ویژگی­های دورۀ نوجوانی و جوانی میل به استقلال­طلبی و آزادی است به طوری­که تغییر و تحول جسمی و روانی و شخصیتی در این دوران، خواسته­های جدیدی را مطرح می­سازد که در این بین از یک سو میل به تبعیت از ارزش­های نوجوانی، پذیرفته شدن و جذب در گروه­های همسالان، فشارهای گروهی و میل به ابراز وجود، از طرف دیگر فقدان امکانات، روابط عاطفی نامناسب و عدم توجه به خواسته­ها و نظرات جوان، بی تجربگی و عدم شناخت کافی او را در یک بحران فکری و آشفتگی روانی قرار می­دهد و عوارضی به بار می­آورد در نتیجه زمینۀ گرایش به رفتارهای نابهنجار و خرابکارانه را فراهم می­سازد. به خوبی قابل تشخیص است که خانواده، مدرسه و گروه همسال، سهم مهمی را در اساسِ تشکیل جامعه و شکل­گیری نوع روابط انسانی دارا بوده و در جریان زندگی، این نهادها به عنوان مسیر نخستینی برای نوجوانان جهت اثرگذاری بر رفتارها، همواره باقی می­مانند. پیوندهای درون خانواده، مدرسه و گروه همسال، مکان­هایی برای شکل­گیری الگوهای رفتاری نوجوانان است که آنان را در بسیاری از تصمیمات رفتاری و روابط اجتماعی راهنمایی می­کند. از این­ رو الگوهای رفتاری نهادها دربرگیرندۀ راه­هایی برای مدیریت رفتار و حل تعارضات رفتاری است. به طوری­که در بین بسیاری از صاحب­نظران در این زمینه، توافق کلی وجود دارد که نوجوانانِ خرابکار غالباً در معرض آن­گونه از روابط اجتماعی قرار دارند که از ویژگی­های آن، نبودن رابطه و پیوند نزدیک و صمیمانه بین والد و فرزند است که به تدریج کیفیت این رابطه در رفتار آنان نسبت به دیگران و محیط اجتماعی اثر می­گذارد. لذا در چنین شرایطی پرداختن به موضوع تربیتی جوانان از اهمیت خاصی برخوردار است. مسلّماً هر چه قدر فضای آموزشی جامعه، خانواده، مدارس و دبیرستان­ها که مورد مداقۀ پیمایش حاضر خواهند بود از الگوهای تربیتی و آموزشی صحیح تبعیت کنند؛ به طوری­که دبیرِ دبیرستان حداقل استانداردهای یک رفتار روانشناسانه را در تعاملش با دانش­آموزان دارا باشد و آن­ها را عیناً به منصۀ ظهور رساند، و یا والدین در برقراری روابط صمیمی و عاطفی با فرزندانشان موفق­تر باشند؛ به طوری­که کیفیت رابطه و اعتمادِ فرزندان به والدین بالاتر باشد، هم در رشد و تعالی ایشان نقش کاملاً مفید و مؤثری خواهد داشت و هم در نیل به جلوگیری و پیشگیری از رفتارهای خرابکارانۀ ایشان موفقیت چشمگیری را به تبع خواهد داشت.

مشاهدۀ اعمال و رفتار خرابکارانه و غیرمنطقی توسط بعضی از جوانان نظیر تخریب اموال عمومی مثل پاره کردن صندلی، کندن گوشی تلفن در کیوسک­های عمومی، آسیب رساندن به اموال مدرسه و غیره، مبیّن این واقعیت است که در جوانان بعضاً گرایشات خرابکارانه به عنوان مقدمۀ رفتار بزهکارانه وجود دارد. رفتار خرابکارانۀ نوجوانان و جوانان شاید از نظر افکار عمومی و فرهنگ حاکم بر جامعه قابل اغماض و پیشِ پا افتاده قلمداد شود و آن­ها را از ویژگی­های خاص دوران نوجوانی و جوانی بدانند، اما واقعیت این است که رفتار خرابکارانه، هرچند جزیی، ملایم و کم باشد، فردِ مرتکب، خود را ناخودآگاه در مسیری قرار می­دهد که احتمال تداوم، اشاعه و گسترش آن بسیار زیاد است. بنابراین ضرورت توجه به خرابکاری دانش­آموزان به عنوان یک مشکلِ تربیتی که قشر وسیعی از جمعیت نوجوان و جوان ما را فرا می­گیرد باید مد نظر قرار داد.

1-2. بیان مسئله

فعاليت روزمرۀ انسان‌ها در جامعه، مبتني بر «نظم اجتماعي[[1]](#footnote-2)» است و اين نظم اجتماعي از طريق افراد و گروه­هاي اجتماعي اعمال می‌شود و تحول و یا تداوم پيدا مي­كند. در حقيقت هر رفتار اجتماعي از طريق هنجارها و قوانين خاصي اداره مي‌شود كه از طريق افراد و گروه‌هاي اجتماعي از همگان انتظار مي‌رود (سیمن، 1959، به نقل از محسني­تبريزي، 1372).به‌طورکلی، اگر افراد جامعه به هنجارهای اجتماعی، که رفتار آن‌ها را به عنوان مناسب و نامناسب تعریف می‌کنند، مقید نباشند، فعالیت‌های انسان متوقف، یا دچار اختلال خواهد شد (احمدی، 1377). یکی از اعمالی که نشانگر بروز اختلال در رفتار است، کردارهای خرابکارانه[[2]](#footnote-3) است که مرتکبین این اعمال، اکثراً از قشر جوان و نوجوان جامعه تشکیل شده‌اند.

پر واضح است که هنجارهای اجتماعی برای اعضای جامعه مشخص می­کنند که در یک موقعیت اجتماعی، چه نوع رفتاری را باید پیش گیرند و از چه رفتاری بپرهیزند. با این وجود، عوامل متعددی دست به دست هم داده و منجر به ایجاد رفتارهای ضد اجتماعی و خرابکارانه می­شوند که مسلّماً تاًثیر عوامل تربیتی و نابسامانی­های موجود در این زمینه، حائز اهمیت و توجه بسیار است و ضرورت دارد تا روانشناسان تربیتی برای جلوگیری از شیوع روزافزون این نابسامانی­هایِ تربیتی که در واقع زنگ خطری برای جامعه خواهد بود، به امور تربیتی و پرورشی کودکان، نوجوانان و جوانان در خانه، مدرسه و اجتماع توجه اساسی داشته باشند.

مشاهده و گسترش روزافزون این رفتارها سبب شد تا مطالعۀ رفتارهای خرابکارانه، در کانونِ توجه این پژوهش قرار گیرد. مطالعات گوناگونی تا کنون بر مبنای نظریات مختلف (از جمله نظریات: کوهن، کلووارد و اوهلین، میلر، ساترلند، هیرشی، نظریۀ اجتماعی­ شدن، نظریۀ برآیند کلارک، نظریۀ فضای عاطفی خانواده، نظریۀ فشار گروهی و نظریات یادگیری­اجتماعی، ناکامی-پرخاشگری، تئوری بازگشتی، دیدگاه­های جنسیتی و نظریۀ دلبستگی) در رابطه با موضوعِ خشونت، خرابکاری، انحرافات اجتماعی و جرم صورت گرفته است؛ لیکن ما در این پژوهش برای تبیین این مسأله، به کاربست تجربی نظریۀ "بیگانگی روانی" ملوین سیمن[[3]](#footnote-4) خواهیم پرداخت. به نظر می­رسد تا به حال، این نظریه در کشور ما مورد ارزیابی قرار نگرفته است. سيمن با ديدي روان‌شناختي، کوشیده است تا مفهوم بیگانگی روانی را در قالبی منظم و منسجم تدوین و تعریف کند. بر اساس نظر وی، بیگانگی روانی؛ احساسی است که طی آن انسان خودش را آنچنان که واقعیت و حقیقت دارد حس نمی‌کند (ستوده، 1380)، وی در اشاره به رواج و توسعه اين مفهوم در جامعۀ معاصر اين نكته را متذكر مي‌شود، كه جامعۀ مدرن شرايطي را ايجاد و ابقاء كرده است كه در آن انسان‌ها قادر به فراگيري نحوه و چگونگي كنترل عواقب و نتايج اعمال و رفتارهاي خود نيستند. نحوۀ كنترل و مديريت جامعه بر سيستم پاداش اجتماعي به گونه‌اي است كه فرد نمی‌تواند ارتباطي را بين رفتار خود و پاداش اخذ شده از جامعه برقرار كند و در چنين وضعيتي است، كه احساس بيگانگي بر فرد مستولي گرديده و او را به رفتاری از سر ناسازگاری در قبال افراد جامعه سوق مي‌دهد (سیمن، 1959).

سيمن انواع رفتار بيگانه را در پنج نوع تشخيص داده است (کوزر و روزنبرگ، 1378: 417-407). این پنج مؤلفه عبارتند از: عبارتند از: 1- احساس بي­قدرتي[[4]](#footnote-5): این مفهوم، احتمال و يا انتظار متصوره از سوي فرد در قبال بي‌تأثيري عمل خويش در انجام کارِ مورد نظر را می­سنجد. 2- احساس بي­معنائي[[5]](#footnote-6): هنگامي رخ می­دهد كه فرد نسبت به آن‌چه مي‌بايد عقيده داشته باشد، دچار ابهام باشد. 3- احساس بي‌هنجاري[[6]](#footnote-7): زماني رخ مي‌دهد كه فرد راه مقبول رسيدن به هدف را مسدود مي‌داند و لذا راه‌هایي را انتخاب می­کند كه جامعه آن را نفي كرده است. 4- احساس انزواي اجتماعي[[7]](#footnote-8): واقعيتي ذهنی است كه در آن فرد با هر آن­چه كه از نظر جامعه معتبر و ارزشمند است، خود را هم عقيده و همسو نمي‌بيند. 5- احساس تنفر از خويشتن[[8]](#footnote-9): اين جنبه از بيگانگي به عنوان فقدان معناي ذاتي يا پاداش در كار است، در واقع شخص فاقد خشنودي‌هاي بطور ذاتي با معنا در كارش مي‌باشد (همان، 404). در این پژوهش، مفهوم از‌خودبیگانگی روانی، متغیری ترکیبی مشتمل بر ابعاد: احساس بی‌قدرتی، احساس بی‌هنجاری، احساس بی‌معنایی، احساس انزوای اجتماعی، و احساس تنفر از خویشتن است.

محل هیچ تردیدی نیست که رفتارهای خرابکارانه از علل و عوامل متعددی نشأت می­گیرند که هر کدام از آن­ها چنان اثری بر روحیات و اخلاقیات کودک و نوجوان گذاشته که باعث می­شوند در کوتاه­ترین زمانِ ممکن ایشان با محیط پیرامون خویش ناسازگاری پیدا کرده و سعی در عینی ساختن این ناسازگاری کنند. شاهد مثال مثبت این مدعا این است که کودک و نوجوانی که به علّت برخوردهای تند و خشنِ فضای خانواده، برخورد بد پرسنل نظام آموزشی (مشخصاً مدرسه)، احساس ناکامی و کمبود امکانات، نبود فضاها و اماکن مناسب جهت بهره­برداری از نشاط و شادابی دوران جوانی و نوجوانی و... ممکن است به ناگاه و یکباره به سوی ارتکاب اعمالی تمایل نشان دهد که مخل به امنیت و سلامت جامعۀ مدنی هستند.

بر این اساس، می­توان چنین نتیجه گرفت که این نوع رفتارها، واکنش در برابر برخی صور فشار، تحمیلات، ناملایمات، اجحاف­ها، شکست­ها و مشکلات درون جامعه، خانواده و مدرسه است که مبین تخریب آگاهانه، ارادی و خودخواستۀ اموال، تأسیسات و متعلقات عمومی است. در اینجا سؤال اساسی این خواهد بود که کدام دسته از عوامل تربیتی می­تواند در کنترل و کاهش رفتارهای خرابکارانه به ویژه در میان نوجوانان مؤثر باشد؟ و با چه ترفندی می­توان در آینده از بروز چنین رفتارهایی جلوگیری و سلامت تربیتی جامعه را تضمین کرد؟ به نظر می­رسد با کاربست تجربی چشم­انداز نظری ملوین سیمن در فضای فرهنگی جامعۀ ایران، می­توان مباحث نظری این نظریه را در زمینۀ عوامل تربیتیِ مرتبط با رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزانِ دبیرستانی تحت آزمون تجربی قرار داد. به عبارت دیگر، شناسایی سهم و نقش مؤلفه­های ازخودبیگانگی روانی در پیش­بینی رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان سال سوم دبیرستان در شهر فسا از اهداف پژوهش حاضر است.

برخی از روانشناسان، رفتارهای خرابکارانه را به ساختار هویت خشن مردانه نسبت می­دهند (اسپایج، 2006). لیکن به نظر می­رسد که این مشکلِ تربیتی تنها خاصِ مدارس پسرانه نیست بلکه برخی مطالعات نشان داده­اند که دختران نیز هر چند در عمل، به دلایل مختلفی نسبت به پسران، کمتر مرتکبِ اعمال خرابکارانه می­شوند؛ لیکن به ارتکاب اعمال خرابکارانه، تمایل نشان داده­اند (میرفردی و دیگران، 1391). لذا بررسی این موضوع که آیا تفاوتی بین دختران و پسران در ارتکاب به اعمال خرابکارانه وجود دارد یا خیر نیز می­تواند در این پژوهش مورد توجه قرار گیرد.

همچنین روانشناسان در مطالعات خود روی رفتارهای ضد اجتماعی نشان داده­اند که کیفیت دلبستگی به والدین و دوستان نیز در مسیر تحولی افراد مؤثر بوده و می­تواند در ظهور و بروز رفتارهای ضد اجتماعی و خرابکارانه اثرگذار باشد (پاکدامن، 1384؛ بهزادی­پور و همکاران، 1389؛ پاکدامن و همکاران، 1390 و 1390). بر اساس نظر کاترل (1992)، دلبستگی شیوه­ای است که برای مفهوم­سازی و سنجش کیفیت روابط دوگانه به کار می­رود. بیشتر پژوهش­های انجام گرفته دربارۀ دلبستگی به والدین، متمرکز بر دلبستگی به مادران و کودکان خردسال آن­ها بوده و توجه چندانی به نقش پدرها و یا همسالان نشده است (ویلیامز و کلی، 2005). در واقع بر اساس نظریۀ دلبستگی فرض شده است که مراقب اولیۀ کودک، که پیوند دلبستگی با او صورت می­گیرد مادر است و عقیدۀ رایج بر این است که کیفیت دلبستگی، بر بسیاری از ابعاد زندگی کودکان اثرات درازمدت دارد (بورگس و همکاران[[9]](#footnote-10)، 2003 و اریکسون و همکاران[[10]](#footnote-11)، 1985). با این وجود میزانِ دلبستگی به مادر، پدر و دوستان صمیمی در اواخر کودکی و اوایل نوجوانی و جوانی که سازگاری را تحت تأثیر قرار می­دهد کاملاً بررسی نشده است و اطلاعات کمتری در مورد آن مشاهده می­شود (کلمن[[11]](#footnote-12)، 2003). معمولاً عقیده بر این است که دلبستگی به والدین و دوستان، هر دو در بروز رفتارهای خرابکارانۀ نوجوانان نقش مهمی را ایفا می­کنند هرچند اکثر تحقیقات در این زمینه از ترسیم رابطۀ علّی ناتوان بوده­اند و شیوۀ به خصوصی که در آن روابط گوناگون دلبستگی بر ابعاد مختلفی از سازگاری جوانان مؤثر باشد روشن نشده است (دویلی و مارکیویکز، 2005). حال این سؤال مطرح می­شود که در نوجوانی و جوانی، روابط دلبستگی با والدین و همسالان چه تأثیری بر رفتارهای مخرّب فرزندان دارد؟ پاسخ به این سؤال می­تواند به تدوین برنامه­های پیشگیرانه به منظور کاهش رفتارهای خرابکارانه در نوجوانان در معرض خطر کمک کند. همچنین از آنجا که ممکن است روابط دلبستگی در رفتارهای خرابکارانه تأثیرگذار باشد، درک و فهم اثرات نسبی کیفیت دلبستگی به والدین می­تواند در موقعیت­های بالینی و آموزشی نیز مفید باشد. مفهوم کیفیت دلبستگی از عناصر متعددی مانند اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بی اعتنایی هیجانی (بیگانگی) تشکیل شده است که جنبه­های عاطفی، شناختی و رفتاری دلبستگی بین فرزندان با والدین و همسالانشان را ارزیابی می­کند. به طوری که عنصر اعتماد متقابل، احساس امنیت افراد را در میزان پاسخدهی والدین و همسالان نسبت به نیازهای هیجانی آن­ها، عنصر کیفیت ارتباط، کمیت و کیفیت ارتباط کلامی و عنصر بیگانگی نیز احساساتِ بی­اعتنایی هیجانی و انزوا را نشان می­دهد (آرمسدن و گرینبرگ، 1987: 430-427). بر این اساس، پژوهشگران متعددی در حوزۀ روانشناسی به بررسی ارتباط بین مؤلفه­های کیفیت دلبستگی والدین و همسالان با رفتارهای نازسازگارانه، پرخاشگرانه و ضد اجتماعی پرداخته­ و نشان داده­اند که بین کیفیت اعتماد و ارتباط با والدین و همسالان با بروز رفتارهای ناسازگارانۀ دانش­آموزان رابطۀ منفی و بین بی­اعتنایی هیجانی (بیگانگی) از والدین و همسالان با رفتارهای خرابکارانه رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد (واحدی و مرادی، 1388؛ کُهن[[12]](#footnote-13)، 1990؛ بارتلومی و هوروتز[[13]](#footnote-14)، 1991؛ کنی و دونالدسون[[14]](#footnote-15)، 1991؛ هولمبک و واندری[[15]](#footnote-16)، 1993؛ راس کراسنر[[16]](#footnote-17) و همکاران، 1996؛ نوم و همکاران[[17]](#footnote-18)، 1999؛ کوکو[[18]](#footnote-19)، 2000؛ لیبل[[19]](#footnote-20) و همکاران، 2000؛ اشنایدر[[20]](#footnote-21)، 2001؛ ورشوئرن و مارکوئن[[21]](#footnote-22)، 2002؛ روبین و همکاران[[22]](#footnote-23)، 2004؛ فانتی[[23]](#footnote-24)، 2005؛ گالن و رابینسون[[24]](#footnote-25)، 2005).

لذا این پژوهش علاوه بر سنجش میزان ازخودبیگانگی در دانش­آموزان، با تکیه بر نظریۀ دلبستگی در پی بررسی ارتباط کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه و به عبارت دیگر، شناسایی سهم و نقش دلبستگی­های والدین و همسالان در پیش­بینی رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان سال سوم دبیرستان در شهر فسا نیز خواهد بود.

در متون روانشناسی، خرابکاری به عنوان نوعی اختلال سلوک[[25]](#footnote-26) و روحیۀ بیمارگونه و نو ظهور و مدرن به کار رفته که مبیّن تمایل به تخریب آگاهانه اموال، تأسیسات و متعلقات عمومی است. شواهد موجود حاکی از آن است که موضوعِ اختلال سلوک همواره مورد توجه صاحب‌نظران حوزۀ روانشناسی بوده (ضیاء­الدینی و همکاران، 1386؛ لوبر، بورک و پاردینی، 2009؛ نامداری و نظری، 1386؛ گاتالا و بلاو 2007)، و در اين ميان، خرابكاري به عنوان نوعي اختلال سلوک، باید اهميت خاصي براي روانشناسان تربیتی داشته باشد لیکن آن­چه تا کنون در حوزۀ اختلال سلوک انجام شده مطالعاتی مربوط به بیش­فعالی و نافرمانی مقابله­ای و رفتارهای ایذائی علیه انسان­ها و حیوانات بوده که به نوعی در زمرۀ اختلالات روانپزشکی دسته­بندی می­شوند. البته ذکر این نکته ضروری است که اختلال سلوک یک رشته رفتارهای پایدار را شامل می­شود که با زمان تکامل پیدا می­کند و بیش از همه با پرخاشگری و نقض حقوق دیگران مشخص است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ویرایش چهارم، 2000). این در حالی است که خرابکاری تخریب اموال عمومی و خصوصی به وسیلۀ جوانان است که از نوع رفتار جمعی بوده و معمولاً از مظاهر انبوه خلق است که بیشتر نوعی رفتار احساسی و هیجانی است و تقلید و سرایت در آن مؤثرند (احمدی، 1384؛ آیزل و نیلگون، 2011؛ رضائی و همکاران، 2011)، بنابراین نمی­توان آن­را هم پایه با دیگر دسته­بندی­های اختلال سلوک قرار داد. شاهد مثال این ادعا، نظرگاهِ روانشناسی به نام جان کِر[[26]](#footnote-27) در اوایل دهه 1990 است که در مطالعه­ای نشان داد جوانانی که درگیر خشونت طرفداران فوتبال می­شوند، مبادرت به ارضای نیازهای خویش از طریق رفتارهایی می­کنند که مستلزم خطر، هیجان یا وضعیت­های متفاوت است. به اعتقاد وی، رفتارهای خرابکارانۀ انسان کاملاً ناپایدار است و ترکیبی از رفتارهای فراعاطفی در بروز رفتارهای خرابکارانه مؤثر است و چنین رفتارهایی لزوماً شرارت­آمیز نیست، بلکه عمدتاً به منظور هیجان و خشنودی ناشی از رها شدن از قواعد و محدودیت­ها صورت می­گیرد (رحمتی، 1382).

از طرف دیگر ما شاهد آن هستیم که در مطالعات صورت گرفته در حوزۀ روانشناسی، معمولاً دانش­آموزانِ دارای اختلال سلوک را در برابر کودکانِ بهنجار قرار می­دهند (رضائیان و همکاران، 1385؛ رحیم­نیا و رسولیان، 1383؛ نجفی و همکاران، 1388؛ اسمائیل­نسب و دیگران، 1389؛ ربیعی و دیگران، 1390؛ اسمائیلی نسب و دیگران، 1390؛ طبائیان و دیگران، 1390؛ استکی آزاد و دیگران، 1390) این در حالی است که بسیاری از رفتارهای خرابکارانه توسط دانش­آموزان بهنجار اتفاق می­افتد (میرفردی و دیگران، 1391). به­طوری­ که این­گونه رفتارها تبدیل به یکی از مهمترین و شاید اصلی­ترین معضل مدارس دورۀ متوسطه شده است. بنابراین یکی از تلاش­های ما در این پژوهش این خواهد بود تا با دلایل علمی، خرابکاری را (هر چند جامعه­شناسان از منظر جامعه­شناسی به آن پرداخته­اند) به عنوان یک موضوعِ ناب و شایستۀ پژوهش در حوزۀ روانشناسی تربیتی معرفی کنیم.

در هر صورت، عدم آگاهي و شناخت ناکافی از اين پديده در مطالعات روانشناختی، كه نتيجۀ فقر پژوهشی در اين زمينه است، باعث گرديده است که مسؤولان، برنامه‌ريزان آموزشي و متولیان امور تربیتی، نتوانند از بروز این­گونه رفتارها پيشگيري و يا آن را درمان كنند.

در اكثر كشورها، كودكان و نوجوانان با شكستن وسايل روشنايي معابر و جاده‌ها و اماكن عمومي، شكستن صندلي پارك‌هاي عمومي و شيشۀ در و پنجرۀ ساختمان‌هايي كه بدون سكنه بوده، همچنین كندن و ويران ساختن علايم راهنمايي و رانندگي، كه به منظور حفاظت جان عابرين و مسافرين و رانندگان نصب شده و پاره‌كردن روكش صندلي اتوبوس‌ها، ميني‌بوس‌ها و واگن‌هاي راه‌آهن، ساليانه ميليون‌ها ريال خسارت به جامعه و دولت و صاحبان آن وسايل وارد مي‌سازند (شامبياتي، 1375: 123). با وجود این که در ایران با فقدان آمار رسمی در مورد تعداد و نوع خرابکاری مواجه هستیم، به نظر می‌رسد، این مسأله عینی و ملموس باشد.

از آنجا که خرابکاری در میان قشر جوان و نوجوان معمول­تر است و آن­ها زمان بیشتری با مدرسه سروکار دارند، مدارس بیشتر در معرض رفتارهای خرابکارانه قرار دارند. دانش­آموزانِ خرابکار، میز و نیمکت­های کلاس را تخریب می­کنند، روی آن­ها حکاکی­های خرابکارانه انجام می­دهند، نقاشی می­کشند و یادگاری می­نویسند. دیوارهای کلاس­ها خط­خطی شده و جمله­های عاشقانه یا شعارهای شیطنت­آمیز در هر طرفی به چشم می­زند. بیشتر کلاس­ها به وسیلۀ خرابکار­ها از دستگیرۀ درب محروم می­شوند، شیشۀ کلاس­ها و حتی درب آن­ها شکسته می­شوند. در کمتر مدرسه­ای شیرهای آب آشامیدنی و درب توالت­ها نیز از تخریب در امان می­مانند. البته دانش­آموزان خرابکار، در بیرون از مدرسه نیز دست از خرابکاری بر نمی­دارند. آن­ها به صندلی اتوبوس­ها آسیب وارد می­کنند، دیوارها را با اسپری می­نویسند، به پارک­ها، سینماها، اماکن تاریخی، متروها، ماشین­های پارک شده در کنار خیابان، تابلوهای راهنمایی و رانندگی در سطح شهر آسیب می­رسانند.

در این پژوهش، خرابکاری آسیب عمدی و ارادی به اموال عمومی دانسته شده است و اعتقاد بر این است، که تخریب این اموال عمدتاً توسط جوانان و نوجوانان صورت می‌گیرد. به همین دلیل است که امروزه ما شاهد این هستیم که بسیاری از مدیران، از معلمان درخواست ایفای نقشِ ناظم را دارند تا مدرّس. لازم است اشاره شود که در اين پژوهش تأكيد بر خرابكاري‌هايي است كه دانش‌آموزان، در محيط دبيرستان و در مسير رفت­ و ­آمد از خانه به مدرسه و محلۀ زندگی و بلعکس مرتکب مي­شوند. لذا با توجه به مطالب اشاره شده، سؤال اساسي پژوهش اين است، كه اساساً نگاه روانشناختی چگونه رفتارهای خرابکارانه را تبیین می­کند؟ و در این بین، آیا مؤلفه­های نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن و نظریۀ دلبستگی تأثیری بر پیدایش و گسترش خرابکاری در بین دانش‌آموزان شهر فسا دارند؟

# 1-3. اهداف پژوهش

**1-3-1. هدف كلي**

هدف کلی این پژوهش، بررسی ارتباط کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه بر مبنای نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن در دانش­آموزان دبیرستانیِ جامعۀ شهری است.

**1-3-2. اهداف خاص**

از اهداف خاص اين تحقيق نيز مي‌توان به موارد زير اشاره كرد:

شناخت انواع مهم رفتارهای خرابکارانه در بین دانش­آموزان دبیرستانی

مطالعۀ نقش شرایط ازخودبیگانگی و تأثیر آن بر اعمال خرابکارانه

مطالعۀ نقش اعتماد به والدین و همسالان و تأثیر آن بر اعمال خرابکارانه

مطالعۀ نقش ارتباط با والدین و همسالان و تأثیر آن بر اعمال خرابکارانه

مطالعۀ نقش بیگانگی با والدین و همسالان و تأثیر آن بر اعمال خرابکارانه

مطالعۀ تأثیر تفاوت جنسی بر ارتکاب اعمال خرابکارانه

1-۴. فرضیات پژوهش

1. بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.
2. بین احساس بی‌هنجاری و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
3. بین احساس بی‌معنایی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
4. بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
5. بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
6. بین احساس از خودبیگانگی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
7. بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
8. بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
9. بین کیفیت دلبستگی به همسالان و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
10. بین جنسیت و خرابکاری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

هر یک از فرضیاتِ مربوط به کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان، با توجه به خرده­مقیاس­های اعتماد، ارتباط و بیگانگی به فرضیه­های جزئی­تری تقسیم می­شوند به گونه­ای که تعداد 9 فرضیۀ دیگر به فرضیاتِ فوق اضافه خواهد شد.

۱-۵. اهمیت و ضرورت پژوهش

اگر فرد خرابکار را قربانی جامعه بدانیم، درمان و رهایی چنین فردی میسر نیست و عملاً از او یک دشمن کینه‌توز و خون­آشامِ بی‌رحم و انتقام‌جو برای جامعه ساخته‌ایم. لذا محکوم کردن فرد خرابکار، بدون شناخت شخصیت او و عواملی که او را به این روز سیاه و بدبختی انداخته است، دور از عدل و انصاف است (کی­نیا، 1373: 59-60). بنابراین، پژوهش‌هایی از این دست که در مورد مسائل مهم تربیتی صورت می‌گیرد، با ریشه‌یابی بحث خرابکاری و نیز نشان‌دادن ضرورت برخورد علمی با مسألۀ فوق­الذکر، می‌تواند باعث شود تا فرد خرابکار، به جامعه برگردد. بدین جهت از دیدگاه فردگرایی، می‌توان چنین نتیجه گرفت، که برخورد علمی با قضیۀ خرابکاری، در درجۀ اول به نفع فرد و خانوادۀ فرد است.

استدلال دوم، مکمّل استدلال اول است. قبل از این بحث شد که کمک به فردی که دچار اختلال سلوک است برای صرف نظر کردن از اعمال خرابکارانه‌اش، می‌تواند در درجۀ اول به خودِ وی کمک کند. در این جا، یعنی استدلال دوم، عمدۀ توجه، به نجات جامعه معطوف می‌‌شود، جامعه‌ای که چنان‌چه نیروی جوان آن دچار خرابکاری گردد؛ دچار ضرر و ضربه‌های زیادی خواهد شد. با توجه به این‌که، ساخت سنّي جمعيت ايران بسيار جوان است؛ بي‌توجهي و رها‌سازي اين خیل عظیم نیروی بالقوه، نه تنها غیر‌عقلانی به نظر مي‌رسد، بلكه بزرگ‌ترين مانع تربیتی، در رسيدن به توسعۀ اقتصادي، اجتماعي و فرهنگي نيز به شمار مي‌رود. زیرا، با گذشت زمان، نيازها، مشكلات و انتظارات جوانان نيز متنوع‌تر، پيچيده‌تر و به مراتب شناخت مشكل‌تر مي‌گردد. مسلّماً يكي از علل اين پيچيدگي مي‌تواند، ناشي از پیچیدگی خود انسان و گرايش‌ها و رفتار انسان باشد.

امروزه سطح مسؤوليت‌پذيري ميان جوانان، به شدت پايين آمده است، و جوانانی که مسؤوليت‌پذيري را از بزرگسالان نياموخته باشند نسبت به قوانين و عرف اجتماعي نيز احساس مسؤولیت نخواهند کرد، البته اين افت و شانه خالي كردن از مسؤوليت را در همۀ جوامع و كشور‌ها با اندكي تأمل، مي‌توان مشاهده كرد. با توجه به موارد فوق، ضرورت توجه به رفتارهای خرابکارانۀ نوجوانان و جوانان در حوزۀ مطالعات روانشناسی تربیتی كاملاً آشكار مي‌گردد.

بسياري از روانشناسان بر این عقيده­اند که رفتار اجتماعي در جامعه و خانواده و چگونگي برخورد والدين و به‌طور كلّي مكان‌هايي كه نوجوان با آن تماس دارد می‌تواند در طرز تفكر و رفتار شخص مؤثر واقع شود و هر كدام تعليمات خاص خود را به‌ وجود آورد. كلاً هر فرد داراي يك مقدار غريزۀ سركشي است و اين وظيفۀ تعليم و تربيت اجتماعي است كه افراد سركش را با محيط منطبق ساخته و اجتماعي كند. حال اگر اجتماع نتواند الگوهاي صحیحی براي فرد پيشنهاد كند، طبيعتاً به سوي بربریت پيش خواهد رفت (فرجاد، 1372: 39). در این‌جا، باید گفت که تعلیم و تربیت صحیح بدون یاری گرفتن از علم راه به جایی نخواهد برد.

پژوهش‌هاي متعدد در دنيا نشان مي‌دهد كه مطالعۀ خرابکاری از چند جنبه واجد اهميت است. كودكان و نوجواناني كه گرفتار این بليۀ اجتماعي و در نوعِ شدیدِ آن مي‌شوند در اكثر موارد فرصت‌های جبران ناپذيري را از حيث تحصيل و كار از دست مي‌دهند. وجود چنين سابقۀ نامطلوبي در زندگي آيندۀ آن‌ها تأثير فراوان مي‌گذارد و با توجه به پذيرفته نشدن آنان در حلقه‌هاي درسي و کاری آبرومند و آينده‌ساز، قشری مطرود از اين گونه افراد به وجود مي‌آيد كه به نوبۀ خود مسأله را برای نسل‌هاي آينده تشديد مي‌كند و باعث تباهي كودكان و نوجوانان بيشتري مي‌شود. رنج و ناراحتی خانواده‌هاي كودكان و نوجوانان خرابکار نيز از لحاظ سلامت اجتماع قابل توجه است و ممكن است موجب تنش‌هاي بين خانواده‌ها، همسايگان و ديگران شود (مشكاني، 1383: 240).

همچنین، انجام رفتارهای تخریب­گرایانه توسط دانش­آموزان گویای این واقعیت است که این رفتارها در بلندمدت می­تواند سبب فرسودن شدن ساختمان­ها، از بین رفتن وسایل و امکانات آموزشی برای مدرسه گردد و از آثار آن پایین آمدن کیفیت تدریس، ایجاد اختلال در یادگیری و عدم انگیزه در دانش­آموزان گردد و ادامۀ رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان می­تواند هزینۀ گزافی را بر سیستم آموزشی کشور وارد کرده و به جای این­که در راستای توسعۀ مدرسه اقدام گردد، می­بایست در راستای تعمیرات مدرسه هزینه نمود. بنابراین، امروزه خرابكاري در بین دانش­آموزان به عنوان يك مشكل حادِ تربیتی مطرح است، كه نه تنها سلامت و امنيت حاکم بر مدرسه را به مخاطره مي‌اندازد، بلكه هزينه­هاي مالي هنگفتي را به آموزش و پرورش تحميل مي‌كند. پر واضح است که پرورش نیروهای سالم فکری و کارآمد از کارویژه­های اساسی نظام آموزش و پرورش هر کشوری است که می­تواند جامعه را به سوی ترقی و پیشرفت رهنمون سازد و این امر تنها از طریق جوانان بالنده و پویا امکان­پذیر خواهد بود.

به هر حال مطالعه رفتارهای خرابکارانه از این حیث دارای اهمیت است که در صورتی که مورد توجه قرار نگیرد به شدت مستعد تبدیل شدن به رفتارهای بزهکارانه و مجرمانه در آینده از سوی مرتکبین آن خواهد شد. لذا آن­گونه که در جوامع گوناگون، مطالعۀ این نوع رفتارها از اهمیت خاصی برخوردار است؛ در جامعۀ ما نیز می­بایست ذهن مسؤولان آموزشي و تربيتي را به خود مشغول داشته و براي آنان تبديل به دغدغه گردد. بنابراین ضروری است روانشناسان تربیتی، عوامل مؤثر بر این­گونه رفتارهای مخرّب را مورد مطالعه و بررسي قرار دهند؛ چرا که به نظر می‌رسد پژوهش و مطالعۀ روانشناختی در زمينۀ رفتارهای خرابکارانه و عوامل مؤثر بر آن، مي‌تواند از گسترش آن جلوگيري كند. هم‌چنين می‌توان با برنامه‌ريزي­هاي آگاهانه از وقوع آن -لااقل در برخی موارد- تا حد ممکن پيشگيري كرد.

به طور خلاصه، اهمیت این پژوهش به این لحاظ است که اولاً: با شناخت علل و زمینه­های مختلف پیدایش رفتار خرابکارانه در بین دانش­آموزان بتوان راهکارهای علمی و عملیِ مفید و کارآمد جهت اصلاح و بازسازی آنان و همچنین جلوگیری و پیشگیری از پیدایش و کاهش رفتار خرابکارانۀ دانش­آموزان به عنوان نسل جوان و آتیه­ساز جامعه ارائه نمود. زیرا پیشگیری آسان­تر و بسیار کم هزینه­تر از درمان است. ثانیاً: رفتار خرابکارانۀ دانش­آموزان از جمله موانع اساسی در امر آموزشِ دانش­آموزان محسوب می­شود چراکه از یک طرف زمینه­ساز بی­احترامی و عدم توجه به هنجارها و مقررات آموزشی و ارزش­های اجتماعی در محیط آموزشگاه می­شود که این امر به نوبۀ خود موجبات بی­نظمی و امحای انسجام اجتماعی در کلاس درس و مدرسه می­گردد در نتیجه در چنین محیطی، امکان تعلیم و تربیتِ سایر دانش­آموزان با مشکل مواجه خواهد شد و از طرف دیگر رفتار دانش­آموزان خرابکار تأثیرات منفی و مخربی بر سایر دانش­آموزان بر جای می­گذارد. زیرا رفتارهای خرابکارانه مانند سایر رفتارها آموختنی هستند. بنابراین امکان گرایش سایر دانش­آموزان به ارزش­های منفی و رفتارهای خرابکارانه در اثر تقلید و ارتباط با دانش­آموزان خرابکار افزایش می­یابد و همچنین در فرآیند انتقال ارزش­ها و هنجارهای اجتماعی مثبت و مناسب به نسل نوجوان و جوانِ جامعه نیز اختلال ایجاد می­کند. بنابراین شناخت عوامل مؤثر بر این رفتارها، می­تواند در ایجاد محیط آموزشی سالم و پر نشاط که در آن آموزش و هم­چنین جامعه­پذیری جوانان به نحو مناسب و مطلوب امکان­پذیر است مفید و دارای اهمیت باشد. ثالثاً: بررسی رفتار خرابکارانۀ دانش­آموزان از لحاظ خانوادگی نیز دارای اهمیت است چراکه دانش­آموزان خرابکار معمولاً به هنجارها و ارزش­های خانوادگی تقید و دلبستگی چندانی ندارند و رفتارهای آن­ها انسجام و یکپارچگی محیط خانواده را تحت شعاع قرار می­دهد و موجب ناسازگاری و اختلاف میان والدین و جوانان می­شود که محیط گرم و صمیمی خانواده را پر تنش می­سازد، در این صورت ممکن است که دانش­آموزان به بیرون از خانه پناه ببرند و به علت ویژگی­های سِنّی خود در خطر آسیب­های گوناگون قرار گیرند. رابعاً: رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان و اثرات آن­ها جامعه را تحت شعاعِ خود قرار داده و باعث از دست رفتن ثروت­های مادی جامعه و موجب بی­هنجاری اجتماعی می­گردد. خامساً: اهمیت کاربردی این پژوهش این است که می­تواند سیاست­گذاران و مجریان آموزش و پرورش را از رفتار خرابکارانۀ دانش­آموزان که مقدمۀ ایجاد رفتارهای بزهکارانه در میان آنان می­باشد آگاه سازد تا سیاست­هایی را جهت جلوگیری و یا کاهش این­گونه رفتارها اتخاذ نمایند که منجر به بهبود وضعیت تعلیم و تربیت، نظم اجتماعی مدارس و افزایش کارایی آموزشی مدارس شود. علاوه بر آن می­تواند اطلاعات و پیشنهاداتی را در زمینۀ رفتارهای خرابکارانۀ نوجوانان و جوانان و عوامل زمینه­ساز آن در اختیار خانواده­ها قرار دهد و بدین­وسیله در جلوگیری و یا کاهش رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان و ارتباط میان خانه و مدرسه مؤثر واقع شود.

بنابراين، ضرورت انجام اين پژوهش خصوصاً براي مجامع علمی، مسؤولان جامعه و برنامه‌ريزان حوزۀ تربیتی كاملاً آشكار است. به طوری­که با توجه به مطالب پیش گفته، می‌توان به سادگی اهمیت و ضرورت پژوهش‌هایی در مورد مسألۀ خرابکاری را نتیجه گرفت.

مسلماً یکی از مهم­ترین مسائل دنیای امروز، تخلفات رفتاری افراد است. آمارهای منتشر شده در این خصوص نشان می­دهد که در اکثر کشورهای جهان جرایم ارتکابی نوجوانان و جوانان با سرعت بالایی رو به افزایش است. یکی از نهادهای مهمی که مسئولیت تعلیم و تربیت اجتماعی نوجوانان را بر عهده دارد، آموزش و پرورش است. به طوری­که در صورت بروز برخی آسیب­ها، خود می­تواند یکی از عوامل مؤثر در شکل­گیری و تداوم انواع گرفتاری­های اخلاقی و اجتماعی باشد. به عبارت دیگر می­توان گفت آموزش و پرورش ناسالم، بی­نظمی و رفتارهای نابهنجار را در بین جوانان اشاعه می­دهد. بنابراین نظام آموزش و پرورش (در مباحث مربوط به ساختار کلاسی و مدیریت کلاسی) و معلّمان (بخصوص معلّمان پرورشی) را می­توان بهره­برداران اصلی از این پژوهش دانست. همچنین خانواده­ها و والدین به منظور گزینش الگوی تربیتی مناسب، پلیس به منظور انتخاب الگوی تعاملی مناسب با دانش­آموزان خرابکار، و شهرداری­ها به منظور حفظ جنبۀ زیباشناختی تأسیسات شهری می­توانند از جمله بهره­برداران این پژوهش باشند. نهایتاً و از همه مهم­تر، از آن­جا که این پژوهش از نوع بنیادی است و سعی بر توسعۀ علمی در حوزۀ مورد بررسی را دارد؛ می­تواند الگوی مناسبی برای مطالعات آینده با رویکردی روانشناسانه در اختیار دانشجویان و اساتید مشتاق به مطالعۀ خرابکاری در حوزۀ روانشناسی تربیتی قرار دهد.

**1-6. تعريف‌های عملیاتی**

برای هر متغیر در این پژوهش، شاخص یا شاخص‌هایی در نظر گرفته شده است. زیرا، «بدرستی می­توان گفت، شاخص‌ها، اساس پژوهش‌اند. بدون آن‌ها، امکانِ سنجش نیست؛ هر ارزیابی مستقلی بر شاخص‌های درستی استوار است، که به‌درستی نیز پیاده شده باشند. به بیان دیگر، هر ارزیابی، به همان اندازه قابل قبول است، که بر معیارها یا دلایلی درست متکی باشد، که شاخص‌ها همین دلایل و معیارها را فراهم می‌آورند» (ساروخانی،1382: 18).

**احساس بی­قدرتی**

در پژوهش حاضر، احساس بی­قدرتی عبارت بود از نمره­اي كه هر فرد از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن (P.A&V.B) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**احساس بی هنجاری**

در پژوهش حاضر، احساس بی­هنجاری عبارت بود از نمره­اي كه هر فرد از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن (P.A&V.B) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**احساس بی­معنایی**

در پژوهش حاضر، احساس بی­معنایی عبارت بود از نمره­اي كه هر فرد از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن (P.A&V.B) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**احساس انزوای اجتماعی**

در پژوهش حاضر، احساس انزوای اجتماعی عبارت بود از نمره­اي كه هر فرد از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن (P.A&V.B) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**احساس تنفر از خویشتن**

در پژوهش حاضر، احساس تنفر از خویشتن عبارت بود از نمره­اي كه هر فرد از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن (P.A&V.B) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**احساس از خودبیگانگی**

در این پژوهش، مفهوم از‌خودبیگانگی، متغیری ترکیبی مشتمل بر ابعاد: احساس بی‌قدرتی، احساس انزوای اجتماعی، احساس بی‌هنجاری، احساس بی‌معنایی و احساس تنفر از خویشتن است.

سنجش متغیر احساس از‌خود‌بیگانگی نیز، حاصل جمع نمره­هایی است که فرد از طریق پاسخ به پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی ملوین سیمن (معرف‌هایی که پنج متغیر فوق را می­سنجند (P.A&V.B)) به دست می­آورد.

**اعتماد به والدین و همسالان**

در پژوهش حاضر، اعتماد به والدین و همسالان عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در سیاهۀ دلبستگی آرمسدن و گرینبرگ نسخۀ تجدید نظر شده (I.P.P.A-R) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**ارتباط با والدین و همسالان**

در پژوهش حاضر، ارتباط با والدین و همسالان عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در سیاهۀ دلبستگی آرمسدن و گرینبرگ نسخۀ تجدید نظر شده (I.P.P.A-R) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**بیگانگی از والدین و همسالان**

در پژوهش حاضر، بیگانگی از والدین و همسالان عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه در سیاهۀ دلبستگی آرمسدن و گرینبرگ نسخۀ تجدید نظر شده (I.P.P.A-R) برای سنجش این متغیر مشخص شده است به دست می­آورد.

**کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان**

در پژوهش حاضر، کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به سیاهۀ دلبستگی آرمسدن و گرینبرگ نسخۀ تجدید نظر شده (I.P.P.A-R) به دست می­آورد.

**رفتار خرابکارانه[[27]](#footnote-28)**

جهت عملیاتی نمودن متغیر وابسته (خرابکاری)، سه شیوه (صور موازی) اتخاذ گردید. این سه شیوه به قرار زیر است:

سنجش شدت نگرش افراد نسبت به اعمال خرابکارانه

شیوۀ مبتنی بر پرسش از کار دیگران (فرافکنی)

سنجش شدت کردار خرابکارانه (خرابکارانۀ) افراد

در پژوهش حاضر، نگرش به اعمال خرابکارانه عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه نیک­اختر (1378) در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود به کار برده بود[[28]](#footnote-29) و با تأیید استاد راهنما برای سنجش این متغیر مشخص شد، به دست می­آورد.

در بخش عملیاتی کردن خرابکاری به شیوۀ فرافکنی نیز در ذیلِ هر یک از معرف‌هایی که در مورد سنجش شدت نگرش به کار گرفته شده بود، با نظر استاد راهنما این سوال مطرح شد، که «از 10 نفر افرادی که با شما آشنایی دارند، چند نفر با ارتکاب چنین عملی مخالفتی ندارند»، سپس پیوستاری شامل نمرات صفر تا ده را در ذیل هر سوال قرار داده و پاسخگو می‌بایست یکی از این اعداد را علامت می‌زد؛ در شیوۀ اخیر به نوعی شدت تمایل به رفتار خرابکارانه سنجیده می‌شود. بدیهی است نمره­ای که پاسخگو از طریق پاسخ به این سؤالات به دست می­آورد، نمرۀ فرافکنیِ خرابکاری را به دست می­دهد.

و نهایتاً در پژوهش حاضر، شدت کردارِ خرابکارانه عبارت بود از نمره­اي كه آزمودنی از طريق پاسخ به معرف‌هایی كه نیک­اختر در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود (1378) به کار برده بود و با تأیید استاد راهنما برای سنجش این متغیر مشخص شد، به دست می­آورد.

فصل دوم: مباني نظري و پیشینۀ پژوهش

هر چند خرابکاری ریشه در تحولات اخیر نظام جهانی دارد و از قدمت چندانی برخوردار نیست، لیکن هرگونه بررسی علمی و تجربی از خرابکاری بدون ارجاع به نظریه­های کج­روی و انحرافات اجتماعی امکان­پذیر نخواهد بود. البته به دلیل سابقه کمِ موضوع، کمتر نظریه­ای در این خصوص صورتبندی شده است.

با این حال، در منابع مختلف در خصوص رویکردهای نظری مربوط به خشونت و پرخاشگری به طور کلّی و خرابکاری به طور خاص، سه رویکرد عمده مطرح است که شامل: رویکرد زیست­شناختی، روانشناختی و جامعه­شناختی می­شود (محسنی­تبریزی، 1383؛ رحمتی، 1382؛ عنبری، 1381).

لذا از آنجا که پژوهش حاضر، وجهۀ همت خود را در ارائۀ تبیین روانشناختی از موضوع قرار خواهد داد، از ذکر و توضیح رویکردهای زیست­شناختی، صرف­نظر کرده و بیشتر فعالیت خود را معطوف به بررسی موضوع از دیدگاه تلفیقی و روانشناسانه خواهد کرد. مع­هذا به ذکر نظریاتی در رابطه با موضوع خرابکاری خواهیم پرداخت که شواهد تجربی موجود (که در بخش مبانی تجربی خرابکاری اشاره شده­اند) به آزمونِ آن­ها پرداخته­اند**.**

## 1-۲. تبیین­های سطح خرد روانشناسی

**2-1-1. نظریه‌های خرده‌فرهنگی**

نظریه‌های خرده‌فرهنگی به موضوع رفتارهای بزه‌کارانه در میان جوانان طبقات پایین جامعه بر حسب ویژگی‌های خرده‌فرهنگی آنان نظیر ارزش‌ها، زبان و اسلوب‌های زندگی پرداخته‌اند (احمدی، 1384).

**2-1-1-1. نظریۀ کوهن (ناکامی منزلتی)**

کوهن[[29]](#footnote-30) (1955)، در نظریۀ ناکامی منزلتی[[30]](#footnote-31) خود تحت عنوان پسران بزه‌کار معتقد است طبقات پایین در جامعه، از نظر دستیابی به منزلت دچار ناکامی هستند. جامعه در عین حال که آن‌ها را به کسب منزلت تشویق می‌کند، امکان دستیابی را در اختیار آن‌ها قرار نمی‌دهد (ممتاز، 1381: 100). به نظر کوهن، دانش‌آموزانی که در خانواده‌های طبقه پایین، جامعه‌پذیر شده‌اند، به‌طور نسبی قادر به همسازی با این معیارها نیستند و نمی‌توانند بر اساس این استانداردها با دانش‌آموزان طبقات اجتماعیِ دیگر رقابت کنند. یکی از راه‌‌هایی که آنان برای مشکل همسازی خود انتخاب می‌کنند، رفتار خرابکارانه، با مشارکت دانش­آموزانی است، که شرایط مشابهی دارند. آنان دارودسته‌های بزه‌کار شکل می‌دهند، زیرا اگر به تنهایی مرتکب رفتار خرابکارانه شوند، از دیگران جدا افتاده و موفق نخواهند شد. رفتار بزه‌کارانه در دارودسته‌های بزه‌کار مجموعۀ جدیدی از هنجارها را برای اعضای این دارودسته فراهم می‌کند، که با ارتکاب رفتار بزه‌کارانه علیه مظاهر فرهنگ طبقۀ متوسط نظیر تخریب اموال دولتی (شکستن کیوسک­های تلفن و پاره­ کردن صندلی‌های اتوبوس‌های عمومی و غیره) می‌توانند برای خود منزلت اجتماعی کسب کنند.

**2-1-1-2. نظریۀ کلووارد و اوهلین (فراوانی فرصت‌های نابرابر یا فرصت افتراقی)**

نظریۀ فرصت افتراقي[[31]](#footnote-32) كلووارد[[32]](#footnote-33) و اوهلين [[33]](#footnote-34)در مورد گرايش جوانان به بزه‌كاري به ساختار فرصت مشروع و نامشروع تأكيد دارد. به نظر آنان رابطۀ ميان ارزش‌هاي فرهنگي از يك سو و فرصت‌هاي مشروع و نامشروع از سوي ديگر تعيين‌كنندۀ انواع و فراواني بزه‌كاري است. آن‌ها بر اين باورند، كه بزه‌كاري از نظر اجتماعي به‌صورت خرده‌فرهنگ بزه‌كار نمايان مي‌شود و به همان‌گونه كه در خرده‌فرهنگ بهنجار فرصت‌هاي مشروع وجود دارد، در خرده‌فرهنگ بزه‌كار هم فرصت‌هاي نامشروع براي نیل به هدف‌هاي فرهنگي وجود دارد (اشرف، 1355: 188). كلووارد و اوهلين اعتقاد دارند كه برخي از نوجوانان طبقۀ پايين كه قادر به كسب موفقيت از راه‌هاي مشروع و نامشروع نيستند، به شكستي دچار شده‌اند كه زاييدۀ عدم دستيابي مشروع به اهداف و ديگري عدم موفقيت در ايجاد فرهنگ‌هاي جنایی و ستيزه‌جويانه است.

کلووارد و اوهلین، به مفهوم بیگانگینیز اشاره می‌کنند. بیگانگی از این دیدگاه شکست اجتماعی گروهی است، یا در مواردی انتظار شکست در مقابل دسترسی موفقیت‌آمیز به اهداف تعیین شدۀ اجتماعی از طریق راه‌های قانونی می‌باشد. به‌طوری که، جوانان طبقۀ پایین اغلب خود را در رقابت برای دستیابی به اهداف ناموفق می‌بینند و در نتیجه در این خرده‌فرهنگ‌ها استفاده از شیوه‌های غیر قانونی و کاربرد خشونت متداول می‌شود و هنجار‌شکنی یک راه مقابله با فرهنگی در نظر گرفته می‌شود که راه‌های پیشرفت را برای آن‌ها مسدود ساخته است. (ممتاز، 1381: 96-97).

شکاف بین احساس توانایی و فرصت‌های مشروع محدود، باعث می‌شود تا جوانان قادر نباشند با دیگران در شرایط مساوی رقابت نمایند. این افراد بی‌عدالتی را از ساختار می‌دانند تا کمبودهای شخصی خود، و اینجاست که فرد از خود بیگانه است و احتمالاً به رفتارهای خرابکارانه دست خواهد زد و در نتیجه جهت حل مشکل سازگاری به مشابهین خود می‌پیوندد (نبوی، 1374: 77).

**2-1-1-3. نظریۀ میلر (فرهنگ طبقۀ پایین)**

نظریۀ میلر[[34]](#footnote-35) مبتنی بر ویژگی‌های طبقاتی جوانان طبقات پایین جامعه است. به اعتقاد میلر، پدران در خانواده‌های طبقات پایین به علّت عدم توانایی کافی در ارضای نیازهای فرزندانشان، از منزلت اجتماعی بالایی برخوردار نبوده و خانواده بر محور مادران سازمان‌دهی می‌شود. میلر همچنین اظهار می‌دارد که پسرها در خانواده‌های طبقات پایین بیشتر از پسرهای سایر طبقات اجتماعی از آزادی و استقلال برای ترک خانه برخوردارند. آنان هم‌چنین نسبت به بچه‌های طبقه‌های متوسط برای انجام‌دادن برخی از بزه‌کاری، نظیر خوردن مشروبات الکلی و کشیدن سیگار که منتسب به بزرگسالان است، مستعدترند؛ زیرا خودمختاری از ویژگی­های منحصر به فرد بچه­های طبقۀ پایین است. (احمدی، 1384: 76-74). ميلر دو عامل را در گرايش نوجوانان طبقۀ پايين جامعه به خرابکاری مؤثر مي‌داند: 1- تمايل به تعلق در گروه همسالان، 2- موقعيت جواناني كه از طريق هنجارهاي گروه همسالان به مقام و شهرت دست مي‌يابند. به زعم ميلر، اين عوامل در چارچوب عناصر اصلی الگوي كلي فرهنگ طبقۀ پائين قابل درك مي‌باشد (محسني­تبريزي، 1383 :87).

**2-****1-2. نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن**

سيمن[[35]](#footnote-36) با ديدي روان‌شناختي، بيگانگي را تحليل كرده است و بی­شک نخستین روانشناسی است که کوشیده مفهوم بیگانگی روانی را در قالبی منظم و منسجم تدوین و تعریف نماید. وی در اشاره به رواج و توسعۀ اين مفهوم در جامعۀ معاصر اين نكته را متذكر مي‌شود، كه جامعۀ مدرن شرايطي را ايجاد و ابقاء كرده است، كه در آن انسان‌ها قادر به فراگيري نحوه و چگونگي كنترل عواقب و نتايج اعمال و رفتارهاي خود نيستند. نحوۀ كنترل و مديريت جامعه بر سيستم پاداش اجتماعي به گونه‌اي است، كه فرد نمی‌تواند ارتباطي را بين رفتار خود و پاداش اخذ شده از جامعه برقرار كند و در چنين وضعيتي است، كه احساس بيگانگي بر فرد مستولي گرديده و او را به رفتاری از سر ناسازگاری در قبال افراد جامعه سوق مي‌دهد (محسني­تبريزي، 1383: 150).

سيمن انواع رفتار بيگانه را در پنج نوع تشخيص داده؛ که عبارتند از:

1. احساس بي­قدرتي**[[36]](#footnote-37)**

احساس بی‌قدرتی عبارت است از احتمال و يا انتظار متصوره از سوي فرد در قبال بي‌تأثيري عمل خويش و يا تصور اين باور كه رفتار او قادر به تحقيق و تعيين نتايج مورد انتظار نبوده و وی را به هدفي كه بر اساس آن كنش او تجهيز گرديده، رهنمون نيست (همان، 151). سیمن، معتقد است احساس بی­قدرتی زمانی به وجود می­آید که انتظار یا احتمالِ شخص نمی­تواند تعیین کنندۀ دستاوردها یا نیروهای کمکی­ای باشد که در حاصلِ رفتار خود جستجو می­کند. وی در این مفهوم، به شرایط عینی جامعه توجه دارد. در واقع، سیمن معتقد است که در بررسی ویژگی­های وضعیتی هر رفتاری، باید به جنبه­های عینی وضعیت­ها توجه شود. در این نوع از خودبیگانگی، انتظار فرد برای کنترل رویدادها با اموری از قبیل: وضعیت عینی ناتوانی، احساس فرد از تضاد بین انتظار او و خواست او در کنترل امور به روشنی متمایز می­شود. به عبارتی، سیمن این نوع ازخودبیگانگی را برای توصیف رابطۀ شخص با نظام اجتماعی کلی­تر به کار می­برد و در واقع به توانایی حسی برای کنترل پیامدها توجه دارد (سیمن، 1959: 784 - 785).

1. احساس بي‌هنجاري**[[37]](#footnote-38)**

به عقيده سيمن احساس بي‌هنجاري چون احساس بي‌قدرتي و بي‌معنایي وضعيتي فكري و ذهني است، كه در آن فرد اين احتمال را به حد مفرطي بر خود مفروض و متصور است، كه تنها كنش‌هايي او را به حوزه‌هاي هدف نزديك مي‌سازند، كه مورد تأييد جامعه نيستند (محسنی­تبریزی، 1383: 151). بنابراین، زماني احساس بي‌هنجاري رخ مي‌دهد، كه فرد راه مقبول رسيدن به هدف را مسدود مي‌داند و لذا راه‌هایي بايد انتخاب شوند، كه جامعه آن را نفي كرده است. در اين حالت نيز فرد دچار بيگانگي است. بنابراین، از نظر سیمن بی­هنجاری دلالت بر وضعیتی دارد که در آن هنجارهای اجتماعی که رفتار فردی را نظم می­بخشد، در هم شکسته یا تأثیر خود را به عنوان قاعده رفتار از دست داده است. طی این مفهوم، ارزش­های همگانی به وسیلۀ منافع خصوصی، تضعیف می­شود. افراد در فضایی از بی اعتمادی متقابل زندگی می­کنند و در این حالت برای روابط انسانی پایدار، عاملی وجود ندارد. لذا بی­هنجاری در جایی بروز می­کند که تأثیر نظمِ معیارهای جمعی ضعیف شده باشد و در این حالت، وضعیت بی­هنجاری منجر به رفتاری می­شود که اولاً: چندان قابل پیش­بینی نیست و ثانیاً منجر به اعتقاد به بخت و اقبال می­شود. سیمن؛ بی­سازمانی شخصی، آشفتگی فرهنگی و بی اعتمادی متقابل، از دست رفتن معیارهای همگانی و فردگرایی ناشی از آن و نهایتاً رواج رویکردهای ابزاری و عوام فریبانه را از نشانه­های بی­هنجاری می­داند. در این معنا، رفتار نابهنجار را می­توان نشانۀ از هم گسیختگی بین اهداف معین فرهنگی و شیوه­های مشروع رسیدن به آن اهداف دانست. لذا دانش­آموزی که برای موفقیت در امتحان به جای تلاش و کوشش، حاضر به تقلب می­شود مرتکب رفتار نابهنجار شده است. و یا به عنوان مثالی دیگر در این معنا، تأکید بر صداقت با تأکید بر نکوهشِ دروغ­گویی همراه است و بالعکس (سیمن، 1959: 787 و 788).

1. احساس بي­معنائي**[[38]](#footnote-39)**

به نظر سيمن، هنگامي كه فرد نسبت به آن‌چه مي‌بايد عقيده داشته باشد، دچار ابهام است، یا هنگامي كه حداقل استانداردهاي فرد براي وضوح در تصميم‌گيري بر‌آورده نمي‌شوند، ما با بي­معنايي روبرو هستيم. در اين وضعيت فرد نمي­تواند با اطمينان ميان تبيين‌هاي بديل نسبت به پديده‌هاي زمان خود انتخاب كند، هم‌چنين فرد نمي‌تواند با اطمينان نتايج عمل را بر اساس عقيدۀ خاصي پيش­بيني كند (خواجه­نوري، 69:1376). به عبارت ديگر، فرد در تخمين پيش­بيني بالنسبه دقيق رفتار ديگران و نيز برآورد عواقب نتايج رفتار خود با دشواري روبروست. سیمن این نوع ازخودبیگانگی را بر پایۀ شعور شخص در فهم رویدادهایی می­داند که شخص در آن رویدادها شرکت می­کند. در این حالت شخص نمی­داند به چه چیز باید اعتقاد داشته باشد (در واقع در این زمان، حداقل معیارهای فردی برای تصمیم­گیریِ مشخص فراهم نیست). به همین دلیل است که وی معتقد است بی­معنایی زمانی به وجود می­آید که شخص نتواند پیامد عمل خود را که مبتنی بر اعتقاد مشخصی است، با اطمینان پیش­بینی کند. لذا این نوع ازخودبیگانگی به توانایی حسی برای پیش­بینی پیامدهای رفتاری مربوط می­شود (سیمن، 1959: 786).

1. احساس انزواي اجتماعي**[[39]](#footnote-40)**

به نظر سیمن، چهارمين شكل از خودبيگانگي، احساس انزواي اجتماعي است. واقعيتي ذهنی كه در آن فرد عدم تعلق و وابستگي و انفصال تامه‌اي را با ارزش‌هاي مرسوم در جامعه احساس مي‌كند. در این حالت فرد همچنين داراي اعتقاد و باور نازلي نسبت به مكانيسم ارزش‌گذاري و سيستم پاداش اجتماعي است و با هر آن چه كه از نظر جامعه معتبر و ارزشمند است، خود را هم عقيده و همسو نمي‌بيند (محسنی­تبریزی، 1383: 51). در واقع، این مفهوم اشاره به شخصی دارد که با جامعۀ خود و فرهنگ آن بیگانه شده است. سیمن بیگانه­شدگانِ با احساس انزوا را کسانی می­داند که برای هدف­ها یا باورهایی که در جامعه، نوعاً بسیار معتبر است، ارزش پاداشی کمی قائل می­شوند. در واقع در اینجا باید میزان التزام فرد به فرهنگ عامه را سنجید. وی همچنین ملاک­هایی از قبیل اجتناب از صمیمیت، اطمینان و جدیت در برخوردهای اجتماعی از سوی فرد را در این نوع ازخودبیگانگی مؤثر می­داند (سیمن، 1959: 788).

1. احساس تنفر از خويشتن**[[40]](#footnote-41)**

به نظر سيمن اين جنبه از بيگانگي هم‌چنان كه در كار ماركس نيز وجود دارد، به عنوان فقدان معناي ذاتي يا پاداش در كار است. در اين‌جا، شخص فاقد خشنودي‌هاي بطور ذاتي با معنا در كارش مي‌باشد (خواجه­نوري، 1376: 70). به عبارتی منظور سیمن از این مفهوم، برخی از شرایطِ آرمانِ اجتماعی انسان است که فرد از آن­ها بیگانه می­شود. کودک یاد می­گیرد که هرچه در شخصیت اوست، یا هرچه دارد، استعداد، اسم و رسمی که به ارث برده است، هر کاری که انجام می­دهد جز برای جلب توجه دیگران هیچ ارزش دیگری ندارد. سیمن در اینجا به آن جنبۀ ازخودبیگانگی توجه دارد که عموماً به صورت از دست دادن معنای درونی یا غرور در کار مشخص می­شود. وی یکی از شیوه­های سنجش این نوع از خودبیگانگی را میزان وابستگی رفتاری معین به پاداش­های قابل پیش­بینی در آینده می­داند. یعنی پاداش­هایی که در بیرون از خودِ فعالیت وجود دارد. به عنوان مثال سیمن کارگری را که فقط برای حقوق کار می­کند و یا خانمی که فقط برای از سر خود باز کردن آشپزی می­کند نمونه­هایی از تنفر از خویشتن می­داند. در مجموع، سیمن، فردی را که تنفر از خویشتن دارد را فردی می­داند که ناتوان از فعالیتِ خودپاداشی است (سیمن، 1959: 790).

فروم[[41]](#footnote-42) با تأسی از ملوین سیمن، بيش از هر روان‌شناس اجتماعي ديگر در تفسير و تحليل مفهوم بيگانگي كوشيده است. فروم معتقد است که سرمايه‌هايي كه در اقتصادهای وسيع تمركز ‌یافته‌اند با تقسيم كار بصورت كنوني نوعي سازمان كار ايجاد مي‌کنند كه در آن آدمي فرديت خود را از دست مي‌دهد و به يك مهرة قابل تعويض تبديل مي‌شود. نتيجتاً انسانِ امروز، با خودش، با همنوعانش و يا با طبيعت بيگانه شده است. او به كالا مبدل گشته است؛ نيروي زندگي خود را نوعي سرمايه‌گذاري مي‌داند كه بايد تحت شرايط بازار، حداكثر سود را برايش تحصيل كند. روابط انسان‌ها اساساً همانند روابط آدمك‌هاي مصنوعي از‌خودبيگانه است و هر كس ايمني خود را بر نزديكي به جمع و همرنگ شدن با آن، در عقيده و عمل و احساس مبتني مي‌سازد (کرایب، 1381: 145-146).

فروم منشاء و ريشة خرابکاری را در ناهمسازي انسان و نيازهايش با ساختارها و نهادهاي مسلّط جامعة سرمايه‌داري مي‌داند و معتقد است، که نظام اجتماعي با ارزش‌هاي فرهنگي و قواعد رفتار هنجارهاي پذيرفته شده، پايه و ماية رفتارهای ضد اجتماعی هستند و از اين رو، مسألة اساسي در نظامات طبقاتي و سرمايه‌داري در سلطة هنجارهايي است، كه با نيازهاي آدمي در ستيزند، هنجارهايي كه از فرهنگ طبقة توانمند و زورآور سرچشمه مي‌گيرند و هرگونه انحرافي از آن‌ها را به‌شدت مجازات مي‌كنند (محسني تبريزی، 1383: 147). به‌طور کلی، فروم در كتاب "جامعۀ سالم" بيگانگي را اين‌گونه تعريف مي‌كند: بيگانگي، حالتي است كه در آن شخص خود را غريبه‌اي حس مي‌كند؛ يا بهتر بگویيم از‌خود‌بيگانه مي‌شود. ديگر خود را مركز عالم به حساب نمي‌آورد و خالق اعمال خود نيست بلكه اعمال و نتايج آن حاكم بر وي هستند و از آن اطاعت مي‌كند و يا حتي آن‌را ستايش می­کند. شخصِ مبتلا به پديدة بيگانگي نه با خود و نه با سايرين تماس ندارد. مردمي را كه داراي حس مشترك و عقل سليم باشند دوست دارد؛ بدون آن‌كه با خود يا جهانِ خارج از توليد، همبستگي داشته باشد (فروم، 1368: 147).

**2-1-3. نظریۀ ساترلند (فراوانی معاشرت یا یادگیری افتراقی)**

تداوم و گسترش اندیشۀ [بی­سازمانی اجتماعی] با تأثیر‌پذیری از مکتب کنش متقابل نمادین، توسط ساترلند[[42]](#footnote-43) و دانشجویانش بویژه کرسی[[43]](#footnote-44) در دهه‌های 1930 و 1940 انجام می‌گیرد. بنابراین ساترلند در نظریۀ فراوانی معاشرت[[44]](#footnote-45) کوشش می‌کند، تا نشان دهد که بزهکاری از طریق انتقال فرهنگی در گروه‌های اجتماعی واقع می‌گردد.

ساترلند در زمینۀ رفتار مجرمانه 9 قضیه دارد که به شرح زیر است:

1. رفتار مجرمانه آموخته می‌شود و این بدان معنی است، که رفتار مجرمانه، ارثی نیست. همچنین شخصی که قبلاً در زمینۀ جرم آموزشی ندیده، مبدع رفتار مجرمانه نمی‌شود.
2. رفتار مجرمانه در جریان کنش متقابل با دیگران در یک فرآیند ارتباط آموخته می‌شود.
3. بخش اصلی یادگیری رفتار مجرمانه در درون گروه­های شخصی صمیمی اتفاق می‌افتد.
4. زمانی که رفتار مجرمانه آموخته می‌شود این آموزش شامل: الف) تکنیک‌های ارتکاب جرمی که در برخی اوقات خیلی پیچیده و در برخی اوقات بسیار ساده است و ب) گرایش‌های ویژه، انگیزه، تمایل­ها، عقلانی شدن و گرایش‌ها، است.
5. جهت ویژۀ انگیزه‌ها و تمایلات به وسیله تعاریف موافق یا مخالف قواعد جهانی آموخته می‌شود.
6. یک نفر بزه‌کار می‌شود، زیرا تعاریف موافق قانون‌شکنی بر تعاریف مخالف قانون‌شکنی، بیشتر است. این اصل، فراوانی معاشرت است.
7. فراوانی معاشرت ممکن است در فراوانی، استمرار، مدت و شدت متنوع باشد.
8. فرآیند یادگیری رفتار مجرمانه به وسیلۀ معاشرت با نمونه‌های مجرمانه یا غیرمجرمانه شامل همۀ مکانیسم‌هایی است که آن­ها شامل هرگونه یادگیری‌اند.
9. در حالی­ که رفتار مجرمانه بیان احتیاجات عمومی و ارزش‌ها است، نمی‌تواند به وسیلۀ این احتیاجات عمومی و ارزش‌ها تبیین شوند. زیرا رفتار غیر‌مجرمانه هم بیان برخی نیازها و ارزش‌ها است (ساترلند و کرسی، 1970: 75 - 76).

به‌طور کلی، نظريۀ معاشرت افتراقی ساترلند، انحراف را به عنوان رفتاري توجيه مي‌كند، كه مانند همنوایی آموخته مي‌شود؛ و از طريق ارتباط متقابل با ساير مردم فرا گرفته مي‌شود (شكرريزي، 1377: 41). بنابراین، فرض اساسي ساترلند اين است كه رفتار انحرافي در اثر همنشيني و پيوستگي با ديگران آموخته مي‌شود، و از طريق روابط شخصي در داخل يك گروهِ محدود نظير خانواده، مدرسه، كوچه و محله صورت می‌گیرد (كي­نيا،1370: 63).

**2-1-4. نظریۀ هیرشی (کنترل اجتماعی)**

تئوری کنترل [اجتماعی] بیان می‌کند که کنش بزه‌کار نتیجه زمانی است، که پیوندهای افراد با جامعه ضعیف و یا گسسته می‌شود (هیرشی[[45]](#footnote-46)، 1974: 16). فرضیۀ اصلی این نظریه، ارضاء نشدنی بودنِ ماهیت انسان است. هیرشی بر این اعتقاد است، که کج‌رفتاری زمانی واقع می‌شود که پیوند میان فرد و جامعه ضعیف باشد یا گسسته شود. هیرشی معتقد است که چهار عنصر اصلی باعث پیوند فرد و جامعه می­شوند: 1- وابستگی[[46]](#footnote-47) 2- تعهد[[47]](#footnote-48)  3- درگیری[[48]](#footnote-49) 4- اعتقاد[[49]](#footnote-50) (ممتاز، 1381: 119-120).

1. وابستگی

در تبیین رفتار انطباقی، روانشناسان بر حساسیت برای نظر دیگران تأکید کردند. آن­ها متمایل بودند که پیشنهاد کنند مردم برای عقاید دیگران حساسیت دارند و بنابراین، حساسیت را در تبیین­هایشان از رفتار انحرافی وارد می­کردند. برای مثال یک فرد طلاق گرفته احتمالاً بعد از طلاق بیشتر مرتکب یک تعداد کنش انحرافی می­شود (هیرشی، 1974).

1. تعهد

فردی که به فعالیت‌های زندگی روزمره متعهد باشد، به منظور حفظ موقعیتی که با کوشش برای خود بدست آورده، کج­رفتاری نمی‌کند و خود را به خطر نمی­اندازد، در مقابل؛ کسی کج‌رفتاری می‌کند، که چیزی ندارد که از دست بدهد (ممتاز، 1381).

1. درگیری

به نظر هیرشی، شخصی که درگیر فعالیت­های روزمره است، بندرت فرصت بروز رفتار خرابکارانه پیدا می­کند. او حتی نمی­تواند در مورد کنش انحرافی فکر کند. بنابراین، فراهم کردن تسهیلات در برنامه­ها، بزه­کاری را کاهش می­دهد (هیرشی، 1974).

1. اعتقاد

هیرشی معتقد است که میزان اعتقاد افراد به هنجارهای اجتماعی و رعایت قوانین متفاوت است. فردی که خود را تحت تأثیر اعتقادات معمول در جامعه نبیند، هیچ وظیفۀ اخلاقی برای همنوایی و رعایت قوانین در نظر نمی‌گیرد (ممتاز، 1381). بنابراين، بر اساس ديدگاه هيرشي، بزه‌كاري جوانان كه خرابکاري شاخه‌اي از آن است، معلول كاهش و يا فقدان نظارت و كنترل اجتماعي است.

**2-1-5. نظریۀ بکر و لمرت (برچسب زنی)**

اين نظريه به وسيله هوارد بكر[[50]](#footnote-51) و ادوين لمرت[[51]](#footnote-52) توسعه يافت. نظریۀ برچسب­­زنی با این پیش فرض آغاز شد که واکنش­های رسمی و غیررسمی نسبت به مجرمین و بزه­کاران می­تواند نگرش­ها و رفتار آن­ها را تحت تأثیر قرار دهد.

طبق اين نظريه و به عقيدۀ بكر، برگزيدگان قدرت و واضعان قانون منابع اصلي برچسب­ها را فراهم مي­سازند. برچسب­ها مقولات انحراف را بازتوليد نموده و بيانگر ساخت قدرت در جامعه هستند (احمدي، 1384: 104). دیدگاه بکر و همکاران او یک دیدگاه بسیار نسبی­گرا است و تأکید دارد آن‌چه برای یک نفر کج‌رفتاری محسوب می­شود، برای دیگری کج‌رفتاری به حساب نمی‌آید. و یا رفتاری که در یک محیط اجتماعی کج‌روی به حساب می‌آید، در یک محیط اجتماعی دیگر کج‌روی به حساب نمی‌آید. اما وجه اشتراک افرادی که کج‌رفتار محسوب می‌شوند چیست؟ از نظر بکر، وجه اشتراک آن­ها تجربۀ برچسب خوردن است. بنابراین، بکر معتقد است که کج‌رفتاری حاصل نوعی مبادله میان گروهی که برچسب می‌زند و کسانی که برچسب می‌خورند، است (ممتاز، 1381).

**2-1-6. نظریۀ اجتماعی شدن**

منظور از اجتماعي شدن يا جامعه­پذيري، آن است كه يك انسان از بدو تولدش چگونه با جامعه و فرهنگ (ارزش­ها و هنجارهاي آن) انطباق مي­يابد (رفيع­پور، 1377: 351-350). اساس این نظریه بر این امر استوار است که انسان از لحظۀ تولد تا مرگ تحت تأثیر نگرش­ها، ارزش­ها، تمایلات، اهداف، مقاصد و ... قرار دارد و همۀ این موارد از طریق فراگرد اجتماعی شدن شخصیت وی را شکل خواهند داد. رویکرد اجتماعی شدن، بر جامعه و خانواده به عنوان دو عامل مهم در پیوند اجتماعی اشاره دارد. در این رویکرد همچنین به نقش رسانه­ها، گروه همسالان و مدرسه به عنوان عواملی که بر شکل­گیری شخصیت فرد مؤثرند تأکید می­شود، و همه این عوامل به نوعی در رشد جسمانی، روانی، اخلاقی، اجتماعی و به طور کلی رشد شخصیت فرد دارای کارکرد هستند و فعالیت هر یک از آن­ها بر فعالیت دیگر عوامل اجتماعی شدن تأثیرگذار خواهد بود (میرفردی و دیگران، 1391: 190-191).

**2-1-7. نظریۀ برآیند کلارک**

کلارک متغیرهایِ مستقلِ مؤثر در پیدایش رفتارهای خرابکارانه را به هشت گروه مشخص تقسیم کرده است که عبارتند از:

1. تجارب نخستین دوران کودکی، محیط اولیه و شرایط نخستین تربیتی
2. توارث
3. شکل­گیری شخصیت بزهکار
4. عوامل شخصیتی، اجتماعی و اقتصادی نظیر سن، جنس، وضع تأهل، طبقه و پایگاه اجتماعی
5. شرایط و وضعیت فعلی فرد، نظیر کنترل والدین بر فرزندان، آزادی فرزندان، منطقۀ محل سکونت فرد، نوع مدرسه­ای که فرد در آن تحصیل می­کند، نوع هم­بازی­ها و گروه همسال، نحوۀ استفاده از اوقات فراغت
6. بحران­ها و وقایع که به احساس کسالت، درماندگی، افسردگی و خشم فرد منجر می­گردند
7. شرایطی مثل خیابان­های مناطق فقیرنشین، مکان­های فاقد گشت پلیس، مکان­های مخروبه و متروک و ...
8. جریان­های شناختی و ادراکی و نیز حالات و وضعیت­های انگیزشی فرد (میرفردی و دیگران، 1390: 191-192).

**2-1-8. نظریۀ تأثیر گروهی، رفتار جمعی و همنوایی اجتماعی سولومن­اش**

همنوایی اجتماعی اغلب در تغییر نگرش و برنامه­های تغییر رفتار به­کار برده می­شود. اش[[52]](#footnote-53) در آزمایشی نشان داد که چگونه شخصی که به طور غیر منتظره با گروهی از افراد که با او در رابطه با موضوعی هم نظر نیستند مواجه می­شود، تحت تأثیر آن­ها قرار گرفته و با آن­ها هم­نوا شده و به دنبال دلایلی دال بر درستی نظر گروه می­گردد. از این­رو نظریۀ اجتماعیِ اش در تبیین رفتارهای خرابکارانه گروهی قابلیت کاربرد دارد. بدین ترتیب خرابکار­ها در داخل گروه­های عضویتی بزه­کار نظیر دارودسته­های منحرف تحت تأثیر گروه عضویتی، ضمن همنوایی با گروه و پذیرش نظر آن، عمل می­کنند. بعدها اگنیو این نظریه را در قالب نظریه فشار عمومی، بسط داد (محسنی­تبریزی، 1383: 157).

**2-1-9. نظریۀ فضای عاطفی خانواده**

دوروتی لاونولت[[53]](#footnote-54) کوشیده است تا با ربط رفتارهای آسیب­زای خانواده به شکل­گیری رفتارهای نابهنجار اعضاء، تعیین­کننده­های ساختاری رفتار نابهنجار در خانواده را توضیح دهد. وی معتقد است که تجربیات اولیۀ زندگی در تعیین رفتار مؤثر بوده و خانواده اولین گروه و نهادی است که زمینه و شرایط چنین تجربیاتی را فراهم می­کند. (مرادی، 1365: 130). طبق تحقيقات بيشتر روانشناسان، تجارب سال­هاي اول كودكي كه معمولاً در خانواده ايجاد مي­گردد سازنده و زيربناي شخصيت و رفتارهاي بعدي كودك است (احدي، 1378: 88). به همین دلیل توجه به روابط میان اعضای خانواده و تأثیرات متقابل این کنش­ها در رفتار کودک و جوان امری ضروری است. لاونولت مهم­ترین عوامل رفتاری آسیب­زای خانواده را چنین بر شمرده است:

1. تنبیه، شدت عمل بیش از حد و سخت­گیری افراطی
2. زیاده­روی در ابراز مهر و محبت و مراقبت و محافظت بیش از اندازه
3. توقعات نامعقول و انتظارات نابجا از فرزندان
4. نظم و انظباط نامعقول و افراطی (مرادی، 1365: 131-132).

## ۲-2. تبیین­های روانشناختی:

بسیاری از روانشناسان، پدیدۀ خرابکاری را ناشی از عدم رشد کامل شخصیت فرد می­دانند و به زعم بعضی از آن­ها، برخی از تیپ­های شخصیتی، تمایل بیشتری به انجام کنش کج­روانه از خود نشان می­دهند. در این دیدگاه­ها، خرابکاری به عنوان یک اختلال رفتاری تلقی شده و ناشی از خصوصیات و ویژگی­های فردی بوده و چنین شخصی آدم غیر عادی محسوب می­شود.

**2-2-1. نظریۀ ناکامی-پرخاشگری**

این رویکرد که نخستین بار در سال 1939 به وسیلۀ دالاد و همکاران ارائه شد، فرض می­کرد که اگرچه ما دارای یک سائق پرخاشگرانه فطری هستیم، اما رفتار پرخاشگرانه به وسیلۀ ناکامی از بالقوه به بالفعل تبدیل می­شود (جارویس، 1380: 90). به عبارتی هرگاه کسی در تلاش برای دستیابی به هدفی ناکام بماند، سائق پرخاشگری فعال شده و این نیز به نوبۀ خود رفتاری را برای صدمه زدن به فرد یا شیء منبع ناکامی بر می­انگیزد. در این دیدگاه دو نکته مهم مطرح شده است. یکی این­که علّت پرخاشگری معمولاً ناکامی است و دیگری این­که پرخاشگری از ویژگی­های سائق است یعنی نیرویی است که تا رسیدن به هدف پایدار می­ماند و واکنشی فطری است (اتکینسون و دیگران، 1380: 745). البته ارونسون (1373)، معتقد است که ناکامی تنها علّت پرخاشگری نیست بلکه عوامل دیگری نیز در بروز رفتار پرخاشگرانه دخیل هستند.

برخی دیگر از محققان نیز آمیختگی ناکامی با احساس محرومیت نسبی را زمینه­ساز بروز اعمال خرابکارانه و خشونت­آمیز می­دانند. در واقع این دسته از نظریات بیشتر به برداشت ذهنی از محرومیت نسبی تأکید دارند (رابرت­گر، 1379: 53-54). گابریل موزر طی تحقیقاتی نشان داد که احساس اجحاف و احساس ناکامی دو انگیزۀ مهم در بروز رفتارهای خرابکارانه و پرخاشگرانه به شمار می­آیند. تیم تحقیقاتی، تعدادی باجۀ تلفن شهر پاریس را که بیشتر از باجه­های دیگر در معرض تخریب و حملۀ خرابکار­ها قرار داشت تحت نظر قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که اکثریت قریب به اتفاق کسانی که عامل تخریب تلفن­های عمومی بودند دو انگیزۀ مهم در رفتار ویرانگرانه خود داشتند. اولاً دستگاه تلفن شمارۀ مورد نظر را نمی­گیرد و سکه را می­خورد و پس نمی­دهد و ثانیاً فرد تلفن کننده از این که در کار خود موفق نشده است، خشمگین می­شود و به دستگاه تلفن مشت می­کوبد. به عبارتی انگیزۀ خرابکاری دو چیز بود: احساس ظلم و ستم و اجحاف و عدم موفقیت در کار (ژانورن، 1367: 32-33). از جمله مفاهیمی که در جریان تحولات نظری نظریۀ ناکامی- پرخاشگری وارد آن شده است، مفهوم جابجایی یا تعویض می­باشد. بر اساس این فرضیه، اگر شخص ناکام شده نتواند پاسخ پرخاشگرانه را در برابر مسبب ناکامی به اجرا در آورد، آنگاه این شخص تلاش می­کند پرخاشگری و خشونت را به شخصی منتقل کند که از لحاظ ویژگی­های جسمانی شبیه مسبب ناکامی است (عبدلی، 1385: 108).

**2-2-2. نظریۀ یادگیری اجتماعی**

نظریۀ یادگیری اجتماعی در نقطۀ مقابل نظریۀ غریزی بودن پرخاشگری و خشونت، توسط آلبرت بندورا (1973) مطرح شد. وی معتقد بود که تمام پرخاشگری بشر، همانند دیگر رفتارهای اجتماعی به وسیلۀ تقلید و تقویت آموخته می­شود (جارویس، 1380: 87). این نظریه بر کنش متقابل بین فردی انسان­ها توجه دارد اما ریشۀ­ آن­را باید در بررسی­های مکتب رفتارگرایی جستجو کرد. سروکار این مکتب با شکل­هایی از رفتار است که از آدمیان در پاسخ به شرایط محیط سر می­زند. بعضی رفتارهای اجتماعی ممکن است تقویت شوند در حالی که برخی دیگر ممکن است پیامدهای نامطلوبی داشته باشند. آدم­ها از طریق فرایند تقویت افتراقی سرانجام موفق­ترین الگوی رفتاری را انتخاب می­کنند (اتکینسون، 1380: 749). در این دیدگاه پرخاشگری پاسخی آموخته شده است که از راه مشاهده یا تقلید آموخته می­شود و هرچه بیشتر تقویت شود احتمال وقوع آن بیشتر است.

بندورا در تئوری یادگیری اجتماعی فرضیه­های زیر را مطرح می­کند:

الف: پرخاشگری فقط یکی از چند واکنش احتمالی در قبال تجربۀ ناکامی ناخواسته است.

ب: پرخاشگری واکنشی غیر غریزی است و در نتیجه، تحت تأثیر پیامدهای پیش­بینی­پذیر رفتار قرار دارد (محسنی­تبریزی، 1383: 188).

دیگر نظریه­پردازان یادگیری­ اجتماعی در تحلیل خود توجه خاصی به رسانه­های همگانی دارند. به عنوان مثال برایانت و زیلمن[[54]](#footnote-55) اشاره می­کنند که تولیدات رسانه­ای از طریق نشان دادن تعداد زیاد بازی­های خشونت­آمیز، اشتیاق برای خشونت و پرخاشگری را افزایش می­دهد (تننبوم و سینگر، 1997: 4).

**2-2-3. تحول روانی- اجتماعی بر اساس نظریۀ اریکسون**

این اصطلاح، ویژگی­های رشد و تحول شخصیت در نظریۀ اریکسون را بیان می­کند؛ نظریه­ای که بر تعامل شخص و محیط جسمانی و اجتماعی وی تأکید دارد (وبر و همکاران، 1992). اریکسون در اولین کتاب خود، "کودکی و جامعه" و نوشته­های استادانه­ای که به دنبال آن ارائه کرد نظریه­اش را تداوم بخشید تا درک ارزشمندی از تحول شخصیت را در خلال تمامی چرخۀ زندگی ایجاد کند. نظریۀ وی تجارب هر فرد را در چارچوب 8 مرحلۀ تحولی در خلال چرخۀ زندگی­اش مطرح ساخت. هر مرحله به وسیلۀ یک تضاد یا بحران مشخص شده است که منحصراً متعلق به خود شخص است این تضاد حاصل تعامل نیروهای زیست­شناختی، روانشناختی و فرهنگی است. تضاد در هر مرحله دارای فقط یک قطب مثبت در برابر یک قطب منفی است که بیانگر بازخوردها و یا اسنادهای مربوط به شخصیت است. نتیجه این تضاد حل موفق یا ناموفق آن است. انحلال تعارض­های این مراحل، پویایی ویژگی­ها و شخصیت فرد را شکل می­دهد (هاولی، 1988). اگرچه مراحل مورد نظر اریکسون با یک ترتیب توالی ثابت آشکار می­شوند اما سرعت پیشرفت مرحله ممکن است از نظر شتاب زمانی، افزایش آن از فردی به فرد دیگر متغیر باشد. مراحل به طور سلسله مراتبی با هم در ارتباط­اند؛ هر یک از تضادها در لحظاتی از زندگی وجود دارند اما یک وهلۀ بحرانی در مرحلۀ خاصی به دست می­آید. درجۀ حل شدن تضاد نسبی است و تضادِ هیچ مرحله­ای یک بار و برای همیشه حل نمی­شود بلکه بایستی در سراسر زندگی، مسائل مجدداً مطرح شود تا مرحلۀ موفق در حل تضادها مشخص شود. درجه و جهت حل تضاد، در سطح بالایی، تعیین کنندۀ سلامت شخصیت است (همان).

بنابراین، از نظر اریکسون شکل­گیری و تحول شخصیت طبق مراحلی و بر اساس رشد بدنی که تعیین کنندۀ کشش فرد نسبت به جهان خارجی، هشیار شدن وی نسبت به آن و تعامل با آن است، تحقق می­پذیرد. وی تحول را به منزلۀ انحلال فزایندۀ تعارض­هایی می­داند که از تلاقی بین خواسته­های متفاوتی که بر مبنای درونی و بیرونی دارند سرچشمه می­گیرد. همان­طور که اشاره شد، تحول از نظر اریکسون دارای 8 مرحله است. در هر مرحله بنا بر موفقیت یا عدم موفقیت، تحول در جهت مثبت یا منفی صورت می­پذیرد. این مراحل عبارتند از:

1. اعتماد[[55]](#footnote-56) در مقابل عدم اعتماد[[56]](#footnote-57)
2. استقلال عمل[[57]](#footnote-58) در برابر شرم و تردید[[58]](#footnote-59)
3. ابتکار[[59]](#footnote-60) در برابر احساس خطر و تقصیر[[60]](#footnote-61)
4. تحقق عمل[[61]](#footnote-62) در برابر احساس کهتری[[62]](#footnote-63)
5. احراز هویت[[63]](#footnote-64) در برابر پراکندگی نقش[[64]](#footnote-65)
6. دیگر آمیزی (مردم­آمیزی) در برابر مردم­گریزی (انزواطلبی[[65]](#footnote-66))
7. پدیدآورندگی[[66]](#footnote-67) در مقابل راکدماندگی[[67]](#footnote-68)
8. شکفتگی و رشد یافتگی[[68]](#footnote-69) در مقابل نومیدی[[69]](#footnote-70)

با توجه به اهمیت مراحل 5 و 6 در فرآیند اجتماعی­شدن اشارۀ مختصری به ویژگی­های آن داریم. در مرحلۀ پنجم، نوجوان تمام اکتساب­های قبلی یعنی تمام دلبستگی­های هیجانی، استقلال، ابتکارها، و تحقق­های خود را دوباره به میدان می­آورد، در آستانۀ زندگی بزرگسالانه، خود را ناگهان در یک انقلاب هورمونی واقعی غوطه­ور می­بیند. انقلابی که بر اثر رشد و نمو بدنی شدید و رسیدگی به بلوغ به وجود آمده است. بنا بر نظر اریکسون، نوجوان در جستجوی من یا هویت خویش است. او سعی می­کند که عناصر پراکنده و متفرق شخصیت خود را با همدیگر مرتبط سازد و تعارض­های قبلی را از نو تجربه کند. در این راه، غالباً با والدین درگیر می­شود. مفهوم هویت که اریکسون در این دوره مطرح می­کند دو چهره دارد. از یک سو به احساساتی رجوع می­کند که یک فرد در مقابل خویشتن دارد یعنی خودسنجی و از سوی دیگر بر روابط بین هویت شخصی و توصیف­هایی که دیگران یعنی افرادی که برای فرد واجد ارزش­اند، از او به عمل می­آورند، تکیه می­کند: این توصیف­ها مربوط به رفتارهایی هستند که جامعه آن­ها را برای یک رفتار مناسب، اساسی می­داند و در اطراف مجموعه­هایی که نقش­های اجتماعی نامیده می­شوند، سازمان یافته­اند. والدین، همسالان و معلمان در توصیف نقش­ها اهمیتی اساسی دارند. مفهوم خود در نوجوانی مستلزم رها کردن ادراک آیینه­ای خویشتن به سود هویتی مستقل­تر و فردی­تر است. در رسیدن به این مفهوم جدید از خود تفاوت­های فردی زیادی موجود است:

1- یکی از خط مشی­های متداول عبارت از تغییر دادن جامعه برای منطبق کردن آن با اصول و نیازهای نوجوان است. 2- راه­حل دیگر تغییر خویشتن برای سازش با نظام و تقلیل دلهره و احساس تلاقی است. 3- راه­حل سوم عبارت از یافتن مکانی خاص در درون جامعه است که در آنجا نیروهای بالقوه شخصی بتواند به فعل درآید و تحول یابند. برخی دگرگونی­های تحول، توحید همسان­سازی­های دورۀ کودکی را به مخاطره می­اندازند و به آنچه اریکسون "همادگردی[[70]](#footnote-71)"، می­نامد منجر می­شوند. پدیدۀ "هم­شکلی­طلبی" می­تواند به رهایی تدریجی نوجوان از وابستگی خانوادگی کمک کند و یا در صورت شدت و تداوم آن مانع استقلال وی شود. اریکسون معتقد است وقتی شخصی به یک هویت قابل اعتماد دست یافته باشد در تن خود، خود را در خانۀ خود احساس می­کند، می­داند در چه جهتی پیش می­رود. به طور کلی افرادی که برای خود قدر و منزلت ناچیزی قائلند مفهوم نسبتاً پایداری از خود ندارند و چنین وضعی، اضطرابی را در آن­ها به راه می­اندازد که کوشش­هایی که فرد برای حفظ ظاهر از خود نشان می­دهد، آن­را تشدید می­کنند. در مرحلۀ ششم یعنی مردم­آمیزی در برابر انزواطلبی، مشاهده می­کنیم که پس از آن­که نوجوان به کسب هویت خود نائل آمد می­کوشد که آن­را در مقابل دیگران تقویت نماید. آن وقت است که برای صمیمیت و سرمایه­گذاری در این راه آماده است. بدون آن­که خطر مستحیل شدن در دیگری در کار باشد. در این مرحله فرد ظرفیت عشق واقعی را دارد. وظیفۀ او عبارت از به هم پیوستن خواسته­های زندگی خصوصی است. در این مرحله فرد به علت ترس یا زمینۀ فکر رقابت ممکن است با خطر جدا ساختن خود از دیگران مواجه گردد. اگر نوجوان در محیطی مناسب قرار گیرد ورود وی به یک سطح رشد یافتگی معقول و رضایت بخش تسهیل می­گردد. او در برابر چندین تناوب قرار می­گیرد و اگر مورد تشویق­های به جا قرار گیرد می­تواند بزرگسالی مستقل با اغماض، دیگر دوست و اخلاقی شود.

از نظر تحولی، نوجوانی دورۀ شکل­گیری و آماده شدن است. یکی از امکاناتی که در دورۀ نوجوانی گسترش می­یابد، تعهد است. یعنی ظرفیت پیگیری بی­کم­وکاست ارزش­ها، آرمان­ها که روابط پایدار، تعهد نسبت به خود و تمام تعهدات دیگر را زیر سیطرۀ خود قرار می­دهد. تعهد بین شخصی برای هر فرد مستلزم داشتن ظرفیت­های مبادله متقابل یعنی امکان برقرار ساختن روابط صادقانۀ متقابل است. یعنی روابطی که نیازها و ویژگی­های شخص دیگر را محترم می­شمارد. جوانی نه به معنای یک ساخت جدید، بلکه به صورت دگرگونی­های روانی-اجتماعی، دوره­ای از زندگی را تشکیل می­دهد. معمولاً جوانی در پایان تحصیلات متوسطه آغاز می­شود و زمانی­که فرد در نقش حرفه­ای بزرگسال در می­آید، پایان می­پذیرد. ویژگی­های اصلی جوانی عبارتند از: 1- تحلیل روابط بین خود و جامعه، 2- کنار کشیدن نسبی خود از جامعه و 3- هویت مخصوص جوانی که فراسوی این دوره ادامه نخواهد یافت. به محض آنکه جوان به یک تعهد اجتماعی قطعی تن در دهد، جوانی پایان می­پذیرد (منصور و دادستان، 1369).

**2-2-4. نظریۀ بازگشتی**

روانشناسی به نام جان کِر[[71]](#footnote-72) در اوایل دهه 1990 با ترکیبی از چند نظریۀ روان­شناختی و جامعه­شناختی تلاش نمود رفتارهای خرابکارانه در طرفداران فوتبال را تبیین کند. این تئوری بر مبنای تفسیر افراد از معنا یا مقصود کنش­هایشان قرار دارد. به نظر وی جوانانی که درگیر خشونت طرفداران فوتبال می­شوند، مبادرت به ارضای نیازهای خویش از طریق رفتارهایی می­کنند که مستلزم خطر، هیجان یا وضعیت­های متفاوت است. به اعتقاد کِر، رفتار انسان کاملاً ناپایدار است و ترکیبی از رفتارهای فراعاطفی در بروز رفتارهای خرابکارانه مؤثر است و چنین رفتارهایی لزوماً شرارت­آمیز نیست، بلکه عمدتاً به منظور هیجان و خشنودی ناشی از رها شدن از قواعد و محدودیت­ها صورت می­گیرد (رحمتی، 1382: 83-84).

از دیدگاه رامون اسپایچ (2006)، هیجانات و برانگیختگی­های احساسی لذت­آور که با مقابله خشونت­آمیز همراه می­شود، یکی از اجزای کلیدی ساختار رفتارهای خرابکارانه است. خرابکار­­ها هیجان­طلب هستند به طوری­که مقابله خشونت­آمیز باعث یک تجربۀ سریع احساسی می­شود که هیجانی لذتبخش همراه با ترشح بالای آدرنالین را برای آن­ها به دنبال خواهد داشت. وی فضای استادیوم­ها را جای خوبی برای آنان جهت عدول از قوانین انضباطی می­داند.

**2-2-5. دیدگاه­های جنسیتی**

برخی از روانشناسان، رفتارهای خرابکارانه و اوباشیگری را به ساختار هویت خشن مردانه نسبت می­دهند. به طور مثال آرمسترانگ (1994)، معتقد است که ساختار خرابکار­ها بر پایه یک قدرت بدنی مردانه شکل گرفته است (اسپایج، 2006: 19-20). در برخی دیدگاه­ها نیز در مورد مردانگی اشاره شده است که این مسأله بین تمامی فرهنگ­ها مشترک و تغییر ناپذیر است و به تعابیر و تفاسیر و مذاکرات ملّی و محلی ربطی ندارد. در حقیقت تحقیقات مربوط به جنسیت و مردانگی همیشه در یک جوّ خاص بررسی شده ولی با این حال بیشتر این مردان جوان هستند که در اکثر جوامع به رفتارهای خرابکارانه می­پردازند و با آن درگیرند (نورمن چستر[[72]](#footnote-73)، 2001: 7).

**2-2-6. نظریۀ دلبستگی**

بالبی معتقد بود که رفتار انسان را تنها از طریق بررسی محیط انطباقی آن، یعنی محیطی بنیادی که این رفتار در آن محیط تکامل یافته است، می­توان درک کرد (کرین، 1389: 78). نظریۀ وی بر این فرض استوار بود که کودک، سلسله مراتبی از روابط دلبستگی را ابتدا با مادر به عنوان مراقب اولیه توسعه می­دهد. بعدها اینزورث (1967) نشان داد که تقریباً تمام کودکانی که در یک دورۀ خاص به مادران خود دلبسته می­شوند، به چهره­های آشنای دیگر همچون پدر، مادربزرگ و پدربزرگ نیز دلبسته می­شوند (پاکدامن و همکاران، 1390: 87). اینزورث معتقد بود که همۀ کودکان به والدینشان دلبسته می­شوند اما احساس ایمنی آن­ها در ارتباط با بزرگسال متفاوت است. وی درجۀ سهولتی را که یک کودکِ درمانده، توسط مراقب خود به احساس امنیت دست می­یابد را کیفیت یا الگوی دلبستگی می­نامد (بهزادی­پور و همکاران، 1389).

اینزورث و همکاران سه الگوی دلبستگی را مشخص کرده­اند: 1- دلبستۀ ایمن. 2- دلبستۀ ناایمن اجتنابی. 3- دلبستۀ ناایمن اضطرابی/دوسوگرا.

نوزادان با دلبستگی ایمن، کودکانی بودند که پس از ورود مادرانشان به اتاق بازی، مادر را به عنوان پایگاهی برای کاوش مورد استفاده قرار می­دادند و اگر مادر، اتاق را ترک می­کرد برآشفته شده و با بازگشت مجدد مادر دوباره آرام می­گرفتند. اینزورث بر این باور بود که این کودکان، الگویی سالم از رفتار دلبستگی را نشان می­دهند. اما کودکان با دلبستگی نا ایمنِ اجتنابی، زمانی­که مادر اتاق را ترک می­کرد، آشفته نمی­شدند و در زمان بازگشتِ مجدد او نیز، در صدد نزدیک شدن به مادر بر نمی­آمدند. اینزورث در مطالعه روی مادرانِ این دسته از کودکان متوجه شد که آن­ها افرادی نسبتاً بی­توجه، مداخله­کننده و طردکننده هستند و کودکانشان، اغلب نا ایمن به نظر می­رسند. بالبی نیز معتقد بود کودکان این گروه، بزرگسالانی می­شوند که بیش از حد متکی به خود و غیر وابسته هستند و دائماً بدگمان بوده و به دیگران آنقدر اعتماد نمی­کنند که بتوانند روابط صمیمی با آن­ها برقرار کنند (کرین، 1389). اینزورث، کودکان دستۀ ناایمنِ دوسوگرا را اینگونه معرفی می­کند که آن­ها در موقعیت نا آشنا، چنان نگران حضور مادر هستند و به او می­چسبند که اصلاً به کاوش در محیطِ اطراف خود نمی­پرداختند. این کودکان، هنگامی که مادر، اتاق را ترک می­کرد بسیار آشفته می­شدند و هنگام بازگشتِ مادر، رفتاری دوسویه در پیش می­گرفتند به طوری­که ابتدا به او نزدیک می­شدند و لحظاتی بعد او را با خشم از خود می­راندند. اینزورث مادرانِ این نوع کودکان را مادرانی می­دانست که با شیوه­ای متناقض با فرزندانشان رفتار می­کردند. به نحوی که گاهی نسبت به کودکِ خود، صمیمی و پاسخگو و گاهی عصبی بودند (همان).

آن­چه مسلّم است، یکی از نکات مهم در مطالعۀ دلبستگی نوجوانان، تعارض میان رفتارهای دلبستگی و تحول استقلال آن­ها از والدین و هدفمند شدن دلبستگی است؛ چراکه در این سن، فعالیت­های پیشین نظام دلبستگی می­تواند به عنوان تهدیدی در برابر تلاش نوجوان برای استقرار خودمختاری باشد و در نتیجه نوجوان در برقراری تعادل میان این دو حالت با مشکل روبرو شده و دچار نوعی بیگانگی خواهد شد (پاکدامن و همکاران، 1390).

**2-3. چارچوب نظری منتخب**

با رجوع به تعابیری که نظریه‌های مختلف از خرابکاری ارایه داده‌اند، به نظر می‌رسد که هیچ نظریه‌ای نمی‌تواند به‌طور کامل، آن­را تبیین نماید. هر نظریه‌ای قوت و ضعف‌های خاص خود را داشته و بعضی از نظریه‌ها در موارد خاصی از خرابکاری روی هم رفته از دیگر نظریه‌ها متقاعد کننده‌ترند. هر نظریه‌ای بر جنبه‌های متفاوتی از رفتارهای خرابکارانه تأکید نموده و جنبه‌ای دیگر را مورد انکار قرار داده است، بنابراین، آن‌چه در نظریه‌ها و تحقیقات مربوط به خرابکاری مهم است، درک بهتر از چگونگی گسترش و چگونگی دوام و استمرار این­گونه رفتارها در دورۀ کوتاهی از زمان یا برای همیشه است. با توجه به این­که تبیین ما از مسألۀ مورد پژوهش یک تبیین روانشناختی خواهد بود به نظر می­رسد بهترین نظریه­ای که می­تواند ما را به مقصود نزدیک کند نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن خواهد بود. لذا از آن­جا که توانایی تبیین این نظریه بیش از نظریات دیگر است به آزمون تجربی این نظریه در فضای تربیتی جامعه ایران خواهیم پرداخت. بنابراین اساسِ این پژوهش بر تئوری وی بنا خواهد شد. بر اساس این نظریه، می­توانیم میزان ازخودبیگانگی دانش­آموزانِ مورد مطالعه را تعیین کرده و نسبت به تبیین مسأله اساسی پژوهش، اقدام کنیم. از سوی دیگر از آنجا که کیفیت دلبستگی دانش­آموزان به والدین و دوستان نیز در مسیر تحولی آن­ها مؤثر بوده و می­تواند در ظهور و بروز رفتار بهنجار یا نابهنجار اثرگذار باشد، می­توان از نظریۀ دلبستگی بالبی و اینزورث نیز در این پژوهش بهره برد. بدیهی است که تغییرات شناختی، تحولی، اجتماعی و عدم وابستگی به والدین موجب می­شود نوجوانان، آمادگی بیشتری برای شروع استفاده از همسالان، به عنوان چهرۀ دلبستگی داشته باشند.

بنابراین از آنجا که الگوی دلبستگی بر روابط بَعدی افراد اثرگذار است، می­توان به ترسیم آثار دلبستگی در نوجوانان پرداخت. تا جایی که برخی معتقدند شخصیت کامل هر انسانی در شیوۀ دوست داشتن وی نمایان می­شود. در واقع، موضع­گیری نسبت به عشق بر اساس کیفیت رابطه با مادر در خلال نخستین سال­های زندگی مشخص می­گردد. اگر فرد مانند کودک لوس و نازپرورده­ای به مادر دلبسته باقی بماند کم و بیش مانند انگلی تحول خواهد یافت که همواره ارضاء همۀ نیازهایش را از دیگری طلب می­کند. دلبستگی در جریان چرخه­های زندگی از مادر به نزدیکان و بالأخره به گروه­های دیگری تسری می­یابد و به صورت عاملی مهم برای ساخت­دهی شخصیت کودک در می­آید. لذا تحول فرد را زمانی می­توان تضمین کرد که حس اجتماعی وی به اندازۀ کافی گسترش یافته باشد. از آنجا که نوجوانی به عنوان آخرین مرحلۀ تحول ساخت­های شناختی و وهله­ای که فرد چهارمین جدایی مهم زندگی خود، یعنی جدا شدن از بزرگسال را تجربه می­کند و با مسألۀ هویت­یابی درگیر است (اریکسون، 1958؛ به نقل از منصور، 1375، 1376) تمامی تجارب گذشته و مسائل دلبستگی در سطحی جدید برایش مطرح می­شوند که طی این مرحله، نوجوان برای مقابله با مسائل زندگی مجهز می­شود. در این مرحله است که نوجوان برای پذیرش مسئولیت­های اجتماعی آماده می­گردد. بنابراین رفتار دلبستگی و پیامدهای عاطفی آن در سرتاسر زندگی، همواره حاضر و فعالند و بدین ترتیب روابط عاطفی یک فرد در سراسر زندگی به چگونگی توحیدیافتگی رفتار دلبستگی در چارچوب شخصیت وی وابسته است و می­تواند تأثیر قاطعی بر تحول شخصیت داشته باشد و حتی در آینده به اختلال­های وخیم مرضی منجر گردد. لذا به نظر می­رسد این نظریه با در نظر گرفتن کیفیت دلبستگی دانش­آموزان به والدین و همسالان بر اساس سه بُعد درجۀ اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و میزان بیگانگی، به خوبی می­تواند مسألۀ اصلی این پژوهش را تبیین کند.

**2-4. مبانی تجربی خرابکاری**

بررسي تحقيقات انجام شده توسط ديگران كه مرتبط با تحقيق حاضر باشد، لازمۀ یک پژوهش علمی است، و مي‌توان از نتايج حاصل از آن‌ها، سؤال‌ها و ايده‌هاي تازه‌اي بيرون كشيد، تا راهنماي اين پژوهش و پژوهش­های آينده گردد.

**۲-4-1. پیشینه در داخل کشور**

فروم (1368)، در كتاب "جامعۀ سالم"، منشاء و ريشة خرابکاری را در ناهمسازي انسان و نيازهايش با ساختارها و نهادهاي مسلّط جامعة سرمايه‌داري مي‌داند و معتقد است، که نظام اجتماعي با ارزش‌هاي فرهنگي و قواعد رفتار هنجارهاي پذيرفته شده، پايه و ماية رفتارهای ضد اجتماعی هستند و از اين رو، مسألة اساسي در نظامات طبقاتي و سرمايه‌داري در سلطة هنجارهايي است كه با نيازهاي آدمي در ستيزند، هنجارهايي كه از فرهنگ طبقة توانمند و زورآور سرچشمه مي‌گيرند و هرگونه انحرافي از آن‌ها را به‌شدت مجازات مي‌كنند فروم در این كتاب، بيگانگي را اين‌گونه تعريف مي‌كند: بيگانگي، حالتي است كه در آن شخص خود را غريبه‌اي حس مي‌كند؛ يا بهتر بگویيم از‌خود‌بيگانه مي‌شود. ديگر خود را مركز عالم به حساب نمي‌آورد و خالق اعمال خود نيست بلكه اعمال و نتايج آن حاكم بر وي هستند و از آن اطاعت مي‌كند و يا حتي آن‌را ستايش مي‌نمايد. شخص مبتلا به پديدة بيگانگي نه با خود و نه با سايرين تماس ندارد. مردمي را كه داراي حس مشترك و عقل سليم باشند، دوست دارد؛ بدون آن‌كه با خود يا جهان خارج از توليد، همبستگي داشته باشد.

محسنی­تبریزی (1374)، در پژوهشی تحت عنوان "بررسی علل خرابکاری در شهر تهران"، میزان تخریب در اموال و متعلقات عمومی، در مناطق بیست­گانۀ شهر تهران را مورد بررسی قرار داده است. یافته­های این پژوهش نشان می­دهد که بالاترین نرخ تخریب، مربوط به تلفن­های همگانی با 2/16% و پایین­ترین نرخ آن، ویرانگری پل­های عابر پیاده با 2% بوده است. به نظر محقق، میزان رفتارهای خرابکارانه در ماه­های مختلف سال متغیر بوده و در مرداد ماه به سبب گرمای شدید، تعطیلی مدارس و دانشگاه­ها و فقدان امکانات لازم به منظور پر کردن اوقات فراغت روند بیشتری دارد. اکثر افراد خرابکار مورد بررسی متعلق به اقشار فرودست، کم درآمد و کم سواد جامعه بوده‌اند. بیش از نیمی از افراد مورد مطالعه (54 درصد)، انگیزۀ خود را از تخریب، انتقام قلمداد نموده، بعد از آن 4/19 درصد نیز خودنمایی، کسب قدرت و اعتبار در گروه را علّت اصلی رفتار خرابکارانه دانسته‌اند. سایر یافته‌ها نشان می‌دهد که بیش از 60 درصد از این افراد دچار بیماری پرخاشگری و 57 درصد نیز مبتلا به بیماری افسردگی بوده‌اند.

نوربخش و درویش (1375)، پژوهشی را تحت عنوان "بررسی اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان: خرابکاری-بزه­کاری و رفتار ضد اجتماعی، در بین حاشیه­نشینان راه آهن"، با روش کمّی و با استفاده از تکنیک پیمایشی به صورت پرسشنامه و مصاحبه انجام داده‌اند. یافته‌های پژوهش فوق نشان می‌دهد که تقریباً 9 درصد از پسران و 2 درصد از دختران زیر 18 سال به این اختلال مبتلا هستند. به نظر محققین، فرزندان والدینی که دارای اختلال شخصیتی و یا اعتیاد به مواد مخدر و مشروبات الکلی بوده و یا این که متارکه نموده‌اند، رفتارهای خرابکارانه بیشتری داشته‌اند. به نظر اینان میزان رفتار خرابکارانه تا حدودي به گروهی که نوجوان یا جوان در آن عضو است، بستگی دارد. این محققان خصوصيات عمدۀ افراد خرابکار را چنین می‌دانند: دارا بودن روابط عاطفی بسیار زیاد نسبت به گروه هم‌سن خود بدون هیچگونه چشم‌داشتی از جانب آن‌ها، رفتارهای نامناسب در محیط مدرسه، دروغ­گویی مداوم، دزدی بدون این که با صاحب مال برخورد کنند، مقصر ندانستن دوستان و لو ندادن آن‌ها هنگام لو‌رفتن. در پایان به نظر نوربخش و درویش، عمده‌ترین دلایل خرابکاری، دلایل بیولوژیک، محیطی (فرهنگی، اجتماعی، طبیعی) و خانوادگی می‌باشد. همچنین فرد خرابکار چنین احساس می‌کند که تنها راه به دست آوردن هویت اجتماعی، هویت يافتن در یکی از گروه­هاي بزه‌کار موجود در محله است، لذا عضو چنین گروه‌هایی شده و رفتارهای خرابکارانه انجام می‌دهد.

رمضاني (1375)، در "وندالیسم: بررسي موردي عوامل مؤثر بر پيدايش رفتارهاي وندالیستی در ميان برخي پسران 8 تا 16 سال ساكن مناطق حاشيۀ خطوط راه آهن در جنوب شهر تهران"، عقیده دارد که متغيرهاي زير ارتباط معناداري با رفتار خرابکارانه دارد: عدم برخورداری ارتباط مناسب با والدين، بد رفتاري خانواده، احساس فقر، تعارض و اختلاف در خانواده، تنبيه شدن نوجوانان در خانه، تنبيه شدن زیاد در مدرسه، احساس تبعیض، احساس سرخوردگي توأم با خشم فرو‌خورده، احساس اضطراب، احساس ناكامي، عدم موفقيت تحصيلی، نسبت بالاي تحرك فيزيكي، نسبت بالاي وجود ارزش زرنگي و ارزش خشونت در گروه همسالان، تمايل زياد به انجام تفريحات همراه با هيجان، نسبت بالاي اعمال خرابکارانه در محله، نسبت پايين كنترل­هاي اجتماعی غیر رسمی در خانواده و محله، ترس از طرد شدن از گروه همسالان به دلیل عدم انجام اعمال خرابکارانه، تأثير گروه همسالان در بروز پرخاشگري و بالأخره وجود روحيۀ پرخاشگري. رمضاني نسبت­هاي بالاي ياد شده در عوامل مذكور را در رابطه با یک گروه كنترلي در نظر گرفته است كه خرابکار نیست. محقق اين معناداري را بر اساس آزمون آماري كاي اسكور در نظر گرفته است. در اين پژوهش دو متغير ميزان درآمد متوسط ماهيانۀ خانوادۀ نوجوانان و مدت سكونت خانوادۀ آن‌ها در تهران، ارتباط معناداري با خرابکاري نداشته‌اند.

نیک اختر (1378)، در تحقيقي تحت عنوان "بررسي عوامل اقتصادی-اجتماعی مؤثر بر خرابكاري" به عنوان نوعي رفتار بزه‌كارانه در بين دانش­آموزان دبيرستان­هاي شيراز، به مطالعه خرابکاری پرداخته است. جامعۀ آماری در این پژوهش، دانش­آموزان دبيرستان‌هاي شيراز بوده و اطلاعات مورد نياز از طريق پرسشنامۀ خودگزارشي از يك نمونۀ 527 نفري دختران و پسران دبيرستاني كه در سن 14تا 19 سالگي قرار داشتند، جمع‌آوری شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می­دهد، جواناني كه با دوستان بزه‌كار معاشرت داشتند، ميزان مشاركت آن‌ها در فعاليت‌هاي خرابكارانه افزايش زيادي داشته است. هم‌چنين نتايج تحقيق ارتباط معني‌داري را بين متغير‌های دلبستگي و تقيدات خانوادگي جوانان، وجود خانواده‌های نابسامان، افت تحصیلی، و افزایش سن با رفتار خرابكارانه نشان می­دهند. دیگر نتایج نشان می­دهد که متغير نحوۀ گذراندن اوقات فراغت، ارتباط نيرومندي با رفتار خرابكارانۀ جوانان دارد. بدین­سان، پسران بيشتر از دختران در فعاليت‌هاي خرابكارانه مشاركت داشته‌اند. متغير بُعد خانوار ارتباط معني‌داري با رفتار خرابكارانۀ جوانان نشان نداده است. در پایان به نظر محقق، نظريۀ خرده فرهنگي و نظريۀ كنترل اجتماعي توانمندي لازم را براي تبيين رفتار خرابكارانۀ جوانان دارند.

محسنی­تبریزی (1379)، در پژوهشی با عنوان "مبانی نظری و تجربی وندالیسم: مروری بر یافته­های یک تحقیق" نشان داد که خرابکار­ها از حیث پایگاه اجتماعی اقتصادی والدین، گروه سنی، جنسیت، وضعیت مهاجرت، وضعیت آموزشی، مطلوبیت شرایط خانوادگی، تجارب نخستین دوران کودکی، نحوۀ جامعه­پذیری و تربیت اجتماعی، نوع گروه­های عضویتی، الگوی گذران اوقات فراغت، نحوۀ سرپرستی عاطفی، سیستم­های پاداش و مجازات، خلق و خو، انتظارات، موضع­گیری­ها و رفتارها با نوجوانان و جوانان غیر خرابکار متفاوت بودند.

پاکدامن (1380)، در پژوهشی با عنوان "بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه­طلبی در نوجوانی" با مطالعه بر روی 280 نوجوان (140 دختر و 140 پسر) دبیرستانی از هر سه پایه و سه رشتۀ تحصیلی شهر تهران و با استفاده از 4 پرسشنامۀ ویژگی­های فردی آموزشی، دلبستگی بزرگسال هازان و شیور (AAQ) نسخۀ جدید 1993، پرسشنامۀ بازنگری شدۀ مقیاس دلبستگی بزرگسال کولینز و رید 1990 (RAAS)، سنجش تحول روانی-اجتماعی هاولی (MPD) و نیز سه مصاحبه شامل مصاحبۀ سازمان یافته تشخیصی اختلال دلبستگی به نتایج زیر رسید: سبک­های دلبستگی نوجوانان در سطح جامعه­طلبی­شان مؤثر بود. به عبارتی دلبستگی ایمنی بخش اثر مثبت و دلبستگی اضطرابی-دوسوگرا و اجتنابی اثر منفی در جامعه­طلبی داشت. عامل جنس در دلبستگی و جامعه­طلبی نوجوانان اثر قابل مقایسه­ای نداشت. رشته­های تحصیلی در سبک دلبستگی مؤثر نبودند ولی در میزان جامعه­طلبی تأثیر داشتند. دانش­آموزان رشتۀ ریاضی نسبت به علوم انسانی در جامعه­طلبی، ابتکار، تحقق عمل، احساس هویت، پدیدآورندگی نمرۀ بیشتری آوردند و نسبت به علوم تجربی در جامعه­طلبی، ابتکار و تحقق عمل نمرات بالاتری داشتند.

عفتی (1381)، به بررسی انگیزه­­های مؤثر بر وندالیسم با تکیه بر سنگ­­پرانی به قطارهای مسافربری پرداخته است. این مطالعه با ملاک قرار دادن نظریه­های فشار اجتماعی، خرده­فرهنگ، کنترل اجتماعی، برچسب زنی، نظریۀ روانکاوانۀ تبهکاری، نظریۀ یادگیری اجتماعی و غیره کار خود را به پیش برده است. جامعۀ آماری این پژوهش دانش­آموزان 9 تا 16 ساله (6254 دانش­آموز) ساکن در حاشیۀ ریل آهن در سه محور تهران-قزوین، تهران-ورامین و تهران-قم بود که با استفاده از فرمول نمونه­گیری کوکران تعداد 382 نفر انتخاب شدند. یافته­ها نشان داد که علّت این­گونه رفتارها؛ انگیزۀ تفریحی، ناملایمات خانوادگی، شرایط نابسامان محلی و اوضاع و احوال محیطی و خصوصیات فردی کودکان و نوجوانان بوده است.

شمس اسفند آبادی و همکاران (1382)، در مطالعه­ای با عنوان "بررسی شیوع اختلال رفتاری در دانش­آموزان ابتدایی شهر ابهر" با استفاده از پرسشنامۀ راتر به بررسی رابطۀ بین میزان اختلال رفتاری با عامل­های جنسیت، پیشرفت تحصیلی، میزان تحصیل و وضعیت شغلی والدین در بین 600 دانش­آموز (300 دختر و 300 پسر) پرداختند. نتایج نشان داد که اختلالات رفتاری در %3/6 کل آزمودنی­ها شدید است. این میزان در دختران %6/5 و در پسران %7 است. بین وضعیت اشتغال والدین با اختلال رفتاری دانش­آموزان ارتباط معنی­داری یافت نشد. همچنین بین میزان اختلال رفتاری پسران و دختران و بین میزان تحصیل پدر و میزان اختلال رفتاری تفاوت معناداری وجود نداشت اما بین میزان تحصیل مادر و میزان اختلال رفتاری دانش­آموزان رابطۀ معنادار وجود داشت.

مقصودی و بنی فاطمه (1383)، در مقاله­ای با عنوان "تحلیل محتوای دیوارنویسی­های کلاس­های درس دانشگاه شهید باهنر کرمان" نشان دادند که بیشترین دیوارنویسی­ها در دانشکدۀ فنی و مهندسی و کمترین آن در دانشکدۀ پزشکی بوده است. همچنین از بین تمامی مفاهیم ادبی و اجتماعی نوشته شده، عشق بیشترین فراوانی را داشته است و پس از آن رابطۀ بین دو جنس، تقلب و انتقاد از استاد، زندگی و امید و تأکید بر هنجارهای قومی و اجتماعی قرار دارند.

سهامی و احمدی (1383)، در تحقيقي تحت عنوان "بزه‌كاري و خرابكاري"، به منظور بررسي علل و عوامل مؤثر بر خرابکاري، به مطالعه روي دانش­آموزان دبيرستان‌هاي شيراز پرداخته‌اند. خرابکاری در اين تحقيق به عنوان يك رفتار بزه‌كارانه مد نظر بوده و عبارت است از تخريب امكانات وسايل عمومي از قبيل پاره كردن صندلي اتوبوس‌ها، شكستن لامپ‌هاي معابر، صدمه به اموال مدرسه و غیره. تحقيق فوق با روش کمّی و به صورت پرسشنامۀ خود گزارشي انجام گرفته است. نتايج اين پژوهش نشان مي‌‌دهد که در تجزيه و تحليل دو متغيره، متغيرهای جنس، سن، محل زندگي، بعد خانوار، وضعيت تحصيلي فرد، تحصيلات مادر، منزلت شغلي پدر، تعهدات و دلبستگي خانوادگي، رابطۀ معني‌داري با متغير خرابكاري دارند. در تجزيه و تحليل چند متغيره با استفاده از رگرسيون مرحله به مرحله متغيرهای جنس، پايبندي به قوانين، سطح تعهدات و دلبستگي مدرسه‌اي، ساخت خانواده و تحقير شدن رابطۀ معني­داري با متغیر وابسته یعنی خرابکاری داشته‌اند.

رحمتی (1383)، به بررسی اعتبار تجربی تئوری ناکامی-پرخاشگری تماشاگران فوتبال شهر تهران پرداخته است. فرضیۀ اصلی پژوهشِ وی این بود که ناکامی طرفداران تیم­های فوتبال در دستیابی به اهداف ورزشی­شان سبب گرایش آن­ها به رفتارهای خرابکارانه می­شود. نتایج پژوهش نشان داد که ناکامی تنها بخشی از رفتارهای خرابکارانۀ طرفداران تیم­های فوتبال را تبیین می­کند.

محمد اسماعیل (1384)، در پژوهشی با عنوان "بررسی و مقایسۀ میزان رشد اخلاقی نوجوانان عادی و دارای اختلال سلوک" مراحل رشد اخلاقی نوجوانان 12 تا 17 ساله را بر اساس نظریۀ کلبرگ مقایسه کردند. نتایج حاصل از مصاحبۀ بالینی نشان داد که مراحل رشد اخلاقی افراد دارای اختلال سلوک با الگوی کلبرگ مطابقت دارد و به موازات بالا رفتن سن، سطح استدلال اخلاقی آنان نیز رشد می­یابد. همچنین سرعت و حرکت نوجوانان دارای اختلال سلوک در مراحل رشد اخلاقی کندتر از نوجوانان عادی بود.

پاکدامن (1384)، در مقاله­ای با عنوان "برجاماندگی اختلال واکنشی دلبستگی در نوجوانی" در پی تعیین میزان شیوع اختلال دلبستگی یا برجاماندگی اختلال واکنشی دلبستگی در نوجوانی بود. به همین منظور بر اساس یک پژوهش زمینه­یابی، نمونه­ای متشکل از 280 نوجوان (140 دختر و 140 پسر) دبیرستانی مدارس دولتی شهر تهران را انتخاب کرد و با استفاده از پرسشنامۀ دلبستگی بزرگسال (AAS)، مقیاس بازنگری شدۀ دلبستگی بزرگسال (RAAS)، مصاحبۀ سازمان­یافته تشخیصی اختلال واکنشی دلبستگی (RAD) و مصاحبۀ بالینی برجاماندگی اختلال واکنشی دلبستگی در نوجوانی، آن­ها را مورد ارزشیابی قرار داد. نتایج این مطالعه، وجود نشانه­های برجاماندگی اختلال واکنشی دلبستگی را در %5/10 از آزمودنی­های هر دو ریخت نشان داد. این پژوهش در سطح کاربردی نیز، الگوها و ابزارهای جدید را برای ردیابی این اختلال در اختیار متخصصان بالینی قرار می­دهد.

اسداللهی و براتوند (1385)، در مقاله­ خود به بررسی رابطۀ بین کودک آزاری والدین و الگوی مجرمانۀ شرارت در کودکان آزار دیده بر مبنای نظریۀ لئونارد برکوئیس و بندورا پرداختند. جامعۀ آماری این مطالعه شامل کلیۀ مجرمین بزه شرارت و خشونت در زندان­های خوزستان در سال 84 بود که با نمونه­گیری تصادفی 80 نفر انتخاب شدند. 90 درصد نمونه­ها گزارش کردند که طی دوران کودکی از جانب پدر مورد آزار جسمانی بوده و تنبیه بدنی، محرومیت از غذا و تفریح بوده­اند. نتایج حاکی از رابطۀ معنادار بین سواد والدین، ساخت خانواده تک والدی و طلاق زود هنگام با کودک آزاری مشاهده شد.

حاج بیگی و مسعودی (1385)، در مقاله­ای با عنوان "خشونت و پرخاشگری در فوتبال و راه­های کنترل آن" ضمن بررسی ماهیت و مبانی نظری موضوع، راهکارهایی را برای کنترل و مقابله با این پدیده مطرح می­سازند.

محمدی بلبلان آباد (1385)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "سنجش میزان وندالیسم و بررسی برخی از عوامل مرتبط با آن در بین دانش­آموزان ناحیۀ یک مقطع متوسطۀ شهر سنندج" با تأکید بر نظریه­های یادگیری اجتماعی، بیگانگی، فشار اجتماعی، خرده­فرهنگی، برچسب و کنترل اجتماعی هیرشی نتیجه می­گیرد که بین متغیرهای جنسیت، محل تولد، ساخت خانواده (بسامان و نابسامان) با خرابکاری رابطه وجود دارد. همچنین متغیرهای بیگانگی اجتماعی، احساس اجحاف و بی­عدالتی، ارتباط افراد با گروه­های بزهکار، بُعد خانوار و میزان مشاهدۀ رفتارهای خرابکارانه در مدرسه با تمایل به رفتارهای خرابکارانه رابطۀ مثبت و معنادار و متغیرهای وضعیت مناسب تحصیلی، میزان تعلق و پیوستگی دانش­آموزان به مدرسه با متغیر وابسته رابطۀ منفی و معکوس دارند. پایۀ تحصیلی تأثیری در متغیر وابسته نداشته است.

ضیاءالدینی و همکاران (1386)، در مطالعه­ای با عنوان "شیوع اختلال سلوک در دانش­آموزان مقطع ابتدائی شهر کرمان در سال تحصیلی 82-83" با روش نمونه­گیری خوشه­ای دو مرحله­ای و استفاده از پرسشنامۀ مایکل راتر و تکنیک مصاحبۀ بالینی به مطالعۀ آزمودنی­ها پرداختند. از 1419 دانش­آموزی که در مرحلۀ اول پرسشنامۀ والدین و معلّمان را برگشت دادند تعداد 393 نفر مشکوک به اختلال سلوک گزارش شدند و بر اساس مصاحبۀ بالینی، شیوع اختلال سلوک در پسران %2/13 و در دختران %3/7بود. همچنین نتایج حاکی از آن بود که احتمال اختلال سلوک با جنس، کسانی که مادرانشان فوت کرده بودند و آن­هایی که رفتار والدینشان از دید اطرافیان تند یا متوسط بود، به طور معناداری افزایش نشان می­داد.

کمیجانی و ماهر (1386)، در پژوهشی با عنوان "مقایسۀ شیوه­های فرزندپروری والدین نوجوانان با اختلال سلوک با نوجوانان عادی" نشان دادند که شیوۀ فرزندپروری مستبدانه در والدین آزمودنی­های با اختلال سلوک بیشتر از والدین آزمودنی­های عادی به کار گرفته می­شود. همچنین شیوه­های فرزندپروری مقتدرانه در والدین آزمودنی­های با اختلال سلوک کمتر از والدین آزمودنی­های عادی به کار گرفته می­شود این در حالی است که بین والدین این دو گروه آزمودنی در به کارگیری شیوۀ فرزندپروری سهل­گیرانه تفاوت معناداری وجود نداشت. افت تحصیلی در بین آزمودنی­های دارای اختلال سلوک بیشتر از آزمودنی­های عادی بود.

یافته­های پژوهش نامداری و نظری (1386)، در مطالعه­ای با عنوان "میزان شیوع اختلال­های رفتار ایذائی در کودکان دبستانی شهر خرم آباد در سال 1384" نشان داد که از میان 934 نفر آزمودنی مورد مطالعه، %4/21 دارای اختلال­های رفتاری ایذائی می­باشند (%7/17 اختلال­ها بی اعتنایی مقابله­ای و %7/3 اختلال سلوک). این میزان در پسران دو برابر دختران بوده است (%7/28 در مقابل %4/14). بیشترین میزان اختلال رفتار ایذائی به ترتیب در پایه­های سوم، چهارم و پنجم و کمترین میزان در پایه دوم بود. همچنین بین شیوع اختلالات رفتار ایذائی با جنس، پایۀ تحصیلی، سواد والدین، شغل مادر و میزان درآمد ماهیانه ارتباط معناداری وجود دارد. ولی بین اختلالات رفتار ایذائی با شغل پدر، وضعیت تحصیلی دانش­آموزان و مشکلات روانی خانواده ارتباط معناداری وجود نداشت.

آقازاده (1387)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "بررسی عوامل اجتماعی و محیطی مؤثر بر وندالیسم در بین نوجوانان شهر تهران (مطالعۀ تطبیقی بین دانش­آموزان پسر دورۀ راهنمایی و دبیرستان)" در پرتو نظریه­های کنترل اجتماعی هیرشی، آنومی مرتن و رویکرد فرد-محیطی گلدشتاین گزارش کرد که ضریب تعیین متغیر خرابکاری توسط متغیرهای دیدگاه هیرشی و گلدشتاین برای کل افراد نمونه 30 درصد و برای دانش­آموزان راهنمایی 46 درصد و برای دانش­آموزان دبیرستانی 21 درصد به دست آمد.

خدمتگزار و همکاران (1387)، در مقاله­ای با عنوان "سبک اسنادی بزه­کاران دارای اختلال سلوک و مراقبان کانون اصلاح و تربیت" به بررسی آزمودنی­ها به کمک مصاحبه و پرسشنامۀ سبک اسناد (ASQ) پرداختند. یافته­های این مطالعه نشان داد که سبک اسنادی بزه­کاران برای رویدادهای ناخوشایند متفاوت از سبک اسنادی مراقبان و افراد عادی بوده و نسبت به آن­ها بیرونی­تر و ناپایدارتر است. تفاوت سایر سبک­های اسنادی در هیچ­ یک از گروه­ها معنی­دار نبود. بنابراین آن­ها نتیجه گرفتند که بزه­کارانِ دارای اختلال سلوک، رویدادهای بد و ناخوشایند را به عوامل بیرونی و ناپایدار نسبت می­دهند که خود می­تواند در بروز و تداوم بزه­کاری آنان نقش داشته باشد.

تویسرکانی راوری و همکاران (1387)، در مقاله­ای با عنوان "تأثیر مهارت­های اجتماعی مبتنی بر قصه در کاهش نشانه­های اختلال سلوک کودکان" با طرح پیش­آزمون-پس­آزمون با گروه کنترل و استفاده از نمونه­گیری خوشه­ای دو مرحله­ای و پرسشنامه علائم مرضی کودکان (CSI-4) (فرم والد و معلّم) و پرسشنامۀ ارزیابی رفتار راتر به این نتایج رسیدند که این آموزش موجب کاهش نشانه­های اختلال سلوک در آزمودنی­ها می­شود.

ابراهیمی و مسگریان (1387)، در مطالعه­ای با عنوان "آسیب­شناسی اجتماعی نقاط حاشیه­نشین و ارتباط آن با جرائم" به بررسی وضعیت تعداد 4123 نفراز زندانیان مناطق حاشیه­نشین استان قزوین پرداختند و نشان دادند که از سال 81 تا 86 جرائم مواد مخدر با 6/56 درصد، سرقت 48/10 درصد، جرایم منکراتی با 17/8 درصد و نزاع و درگیری (نزاع دسته­جمعی و اخلال در نظم) با 55/6 درصد بیشترین آمار را به خود اختصاص داده است.

محسنی­تبریزی و درویش ملا (1387)، در پژوهشی با عنوان "سنجش میزان احساس محرومیت نسبی و محرومیت نسبی ادراکی جوانان شهر تهران" با استفاده از نمونه­گیری احتمالی PPS تعداد 860 نفر از جوانان بین 18 تا 30 سال را از لحاظ بُعد عاطفی و شناختی محرومیت نسبی مورد مطالعه قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که بین احساس محرومیت نسبی (مؤلفۀ عاطفی) و محرومیت نسبی ادراکی (مؤلفۀ شناختی) و همچنین بین احساس محرومیت نسبی و پایگاه اجتماعی اقتصادی افراد رابطۀ معناداری وجود داشت.

علیوردی­نیا و آرمان­مهر (1387)، در مقاله­ای با عنوان "فعالیت­های ورزشی و بزه­کاری" به آزمون تجربی نظریۀ پیوند اجتماعی هیرشی و نظریۀ عزت نفس پرداخته­اند. نتایج نشان داد که متغیرهای دلبستگی، باور و عزت نفس رابطۀ معکوس و معناداری با بزه­کاری داشته­اند. همچنین بین تعهد تحصیلی و بزه­کاری رابطۀ معناداری مشاهده نشد.

شمس (1387)، در مقاله­ای با عنوان "اخلال در نظم" موضوع خرابکاری را در بین زندانیان بررسی کرده و نشان داده که بیشترین تخریب­ها در بین زندانیان، مربوط به تخریب سنگ توالت، دوش حمام­ها، شکستن شیر آب و لوله­های آب سرویس­ها، آتش زدن اموال و اثاثیۀ زندان و امثالهم است. وی بیشترین علّت این­گونه خرابکاری­ها را مربوط به پایین بودن بهداشت روانی زندانیان می­داند.

علیوردی نیا و همکاران (1387)، در پژوهشی با عنوان "مطالعۀ جامعه­شناختی بزه­کاری" به آزمون تجربی نظریۀ فشار عمومی اگنیو پرداخته­اند. نتایج این مطالعه نشان داد که حذف محرک مثبت، وجود محرک منفی و حالات عاطفی منفی با بزه­کاری رابطۀ مستقیم و معناداری داشته­اند و در نتیجه این یافته­ها موافق با نظریۀ فشار عمومی اگنیو بودند.

فتاحی مرنگلو (1388)، در پایان­نامۀ خود با عنوان "سنجش میزان گرایش به رفتارهای وندالیستی و بررسی برخی از عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن در بین دانش­آموزان مقطع متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی 88-87" با استفاده از نظریه­های کنترل اجتماعی هیرشی، همنشینی افتراقی سادرلند و تئوری درون­فهمی ماتزا، به مطالعۀ گرایش به رفتارهای خرابکارانه پرداخت. نتایج، ارتباط معنادار بین پیوستگی به خانواده، پیوستگی به اولیای مدرسه، انطباق با محیط مدرسه، پایبندی به نظم و انضباط مدرسه، شرکت در برنامه­هایی مانند درسی، هنری، تفریحی، مذهبی، اعتقاد به قواعد و مقررات مدرسه، مشاهدۀ رفتارهای خرابکارانه، مشاهدۀ لوازم و تجهیزات تخریب شدۀ محیط اطراف، وفاداری به دوستان خرابکار، توجیه رفتار خرابکارانه، پایۀ تحصیلی و جنسیت با گرایش به رفتارهای خرابکارانه دانش­آموزان را نشان داد. در حالی­که میزان گرایش به رفتارهای خرابکارانه با توجه به وضعیت تحصیلی والدینِ دانش­آموزان، متفاوت نیست. نهایتاً مدل تحلیلی این پژوهش 6/45 درصد از تغییرات گرایش به خرابکاری را تبیین کرد.

قیس (1388)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "بررسی جامعه­شناختی تأثیر احساس محرومیت (اقتصادی، اجتماعی، خدماتی) بر گرایش جوانان (15-25 سال) به رفتارهای وندالیستی شهر تهران" بر پایۀ نظریۀ احساس محرومیت «تد رابرت گر» و نظریۀ انصاف کنترل «فیشر و بارون» نتیجه گرفت که بین احساس محرومیت نسبی و گرایش به رفتارهای خرابکارانه رابطۀ معنی­دار وجود دارد اما متغیرهای پایگاه اقتصادی-اجتماعی، وضعیت تأهل، وضعیت مهاجرت، وضعیت سرپرستی و وضعیت اشتغالِ والدین رابطۀ معنی­داری با گرایش به خرابکاری نشان نداد. نهایتاً پنج متغیر احساس محرومیت نسبی، منطقۀ محل سکونت، تعداد دوستان خرابکار، مطلوبیت شرایط آموزشی و سن توانستند 52 درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند.

کمیجانی (1388)، در مطالعه­ای با عنوان "گذری بر راهبردهای درمانی اختلال سلوک" نشان داد که مشکلات زود هنگام در دوران کودکستان و پیش دبستان، پیش­بینی کنندۀ خطر فزایندۀ بروز مشکلات جدی­تر نظیر ترک تحصیل، بزه­کاری و خشونت در دوران نوجوانی است.

صدرالسادات و همکاران (1388)، با هدف ساخت مقیاس درجه­بندی جهت تشخیص افتراقی اولیه بین اختلال سلوک و اختلال کمبود توجه بیش فعالی، اقدام به تعیین و هنجاریابی این مقیاس در کودکان 7 تا 12 سالۀ شهر تهران کردند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده­ها 6 عامل را نشان داد. 3 عامل به نام­های کج­خلقی، پرخاشگری و تخطی­گری، مقیاس سلوک و 3 عامل به نام­های کمبود توجه، بیش­ فعالی و تکانشگری، مقیاس کمبود توجه بیش فعالی را تشکیل می­داد. این 6 عامل در مجموع 68 درصد از واریانس کل آزمون را تبیین می­کرد.

وثوقی و خسروی نژاد (1388)، در مقاله­ای با عنوان "بررسی عوامل فرهنگی-اجتماعی رفتار هیجانی در تماشاگران فوتبال" از بین 60000 نفر تماشاگر فوتبال حاضر در ورزشگاه آزادی تهران در بازی صبا و پرسپولیس در تاریخ 6/6/88 با استفاده از فرمول کوکران تعداد 381 نفر را به عنوان نمونه انتخاب نمودند. آن­ها علاوه بر ثبت مشاهدات میدانی، به وسیلۀ پرسشنامه اطلاعات لازم را جمع­آوری کردند. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که رفتار غیر اخلاقی مربیان، عملکرد نامناسب مدیران باشگاه، عملکرد نامناسب لیدرها، رفتار پرخاشگرانۀ گروه­های خرابکاریست، قضاوت نادرست داور و عدم رضایت از امکانات رفاهی استادیوم از عوامل مؤثر بر رفتارهای خرابکارانه به عنوان مهم­ترین هیجان منفی تماشاگران فوتبال شناخته شد.

شهریوری و همکاران (1389)، با هدف تهیۀ پرسشنامۀ رفتاری که توانایی تشخیص اختلال سلوک را از سایر اختلالات کودکان داشته باشد به ساخت و هنجاریابی مقیاس درجه­بندی تشخیص اختلال سلوک در دانش­آموزان مقطع پنجم ابتدائی شهر تهران (فرم معلّمان) پرداختند. یافته­ها حاکی از آن بود که 5 عامل پرخاشگری، بی مسئولیتی، فریبکاری، خرابکاری و روابط بین فردی ضعیف، 70/74 درصد کل واریانس را تبیین می­کنند.

بهزادی­پور و همکاران (1389). در مقاله­ای با عنوان "رابطۀ بین سبک­های دلبستگی و نگرانی­های مربوط به وزن در دختران نوجوان" به بررسی 322 نفر از دانش­آموزان دختر دبیرستان­های شیراز پرداختند. نتایج نشان داد دختران دارای سبک دلبستگی نا ایمن در مقایسه با دختران دارای سبک دلبستگی ایمن، نگرانی مربوط به وزن بیشتری داشتند.

موسی­زاده (1389)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "بررسی ارتباط عوامل فردی-اجتماعی با بروز رفتارهای تخریب­گرانۀ دانش­آموزان دبیرستانی مناطق جنوب تهران در سال تحصیلی 89-88" با استفاده از پرسشنامۀ محقق ساخته نتایج زیر را گزارش کرده است: بین جنسیت و بروز رفتارهای خرابکارانه رابطه وجود داشت. رفتارهای خرابکارانه با متغیرهای بیگانگی اجتماعی، احساس اجحاف، ارتباط با گروه­های خرابکار و مشاهدۀ رفتارهای خرابکارانه در مدرسه رابطۀ مثبت و معنی­دار و با میزان تعلق دانش­آموزان به خانواده رابطۀ منفی و معنادار داشت.

نادری (1389)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "مطالعۀ علل رفتارهای وندالیستی در شهر همدان" با الهام از نظریات آنومی دورکیم، مرتن، کنترل اجتماعی هیرشی، نظریۀ مشارکت موریس هالبواکس، نظریۀ فراوانی فرصت­های نابرابر، نظریۀ پنجره­های شکسته و نظریۀ طراحی­های محیطی، پدیدۀ خرابکاری را در دو گروه خرابکار و غیر خرابکار مورد بررسی قرار داده است. آزمون تفاوت میانگین­ها در پژوهش وی نشان داد که متغیرهای مشارکت، تعلق شهروندی، محلۀ زندگی، وضعیت اقتصادی رابطۀ معنی­داری با رفتارهای خرابکارانه دارند و بین متغیرهای ناکامی اجتماعی و نگرش به توزیع نابرابر امکانات با رفتارهای خرابکارانه رابطۀ معنی­داری وجود ندارد.

واحدی و مرادی (1388)، در مطالعه­ای با عنوان "رابطۀ سبک­های دلبستگی پدر و مادر با سازگاری هیجانی، رفتاری و اجتماعی در دانشجویان غیربومی سال اول" به این نتیجه رسیدند که بین سبک­های دلبستگی مثبتِ پدر و مادر (مؤلفۀ اعتماد و ارتباط) و سازگاری اجتماعی هیجانی دانشجویانِ دانشگاه تبریز رابطۀ مثبتِ معنی­داری وجود دارد؛ اما بین سبک­های دلبستگی منفی پدر و مادر (مؤلفۀ بیگانگی) و سازگاری هیجانی رابطۀ منفی وجود دارد. همچنین آن­ها در این مطالعه نشان دادند که بیگانگی از مادر و اعتماد به پدر وارد معادلۀ رگرسیون گام به گام شده و توانستند تغییرات مربوط به سازگاری هیجانی و اجتماعی دانشجویان را پیش­بینی کند. همچنین در این مطالعه، اعتماد به مادر به تنهایی توانست 11 درصد از واریانس مشترک کفایت اجتماعی دانش­آموزان را تبیین کرد.

پاکدامن و همکاران (1390)، در مطالعه­ای با عنوان "کیفیت دلبستگی و مشکلات رفتاری-هیجانی در نوجوانان: بررسی نقش پدران" به بررسی نقش کیفیت دلبستگی به پدر در پیش­بینی مشکلات رفتاری و هیجانی نوجوانان پرداختند. برای این منظور با استفاده از روش نمونه­گیری خوشه­ای، از 5 منطقۀ تهران تعداد 320 نوجوان (170 دختر و 150 پسر) انتخاب شدند و پرسشنامۀ خودگزارشی نوجوانان آخنباخ و رسکولا و سیاهۀ دلبستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ را تکمیل کردند. یافته­ها حاکی از آن بود که دلبستگی به پدر و همۀ مؤلفه­های آن در دختران بیش از پسران با نشانگان برونی­سازی و درونی­سازی رابطه دارد. در دختران مهم­ترین عامل پیش­بینی کنندۀ منفی نشانگان درونی­سازی­شده، دلبستگی به پدر و بیگانگی از پدر، مهمترین عامل پیش­بینی کنندۀ مثبت نشانگان برونی­سازی­شده بود.

عزیزیان (1390)، در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود با عنوان "مقایسۀ وضعیت وندالیسم در بین دانش­آموزان دختر مقطع متوسطۀ مدارس دولتی و غیر دولتی شهرستان سنندج و بررسی عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن" نشان داد که متغیر پایگاه اجتماعی-اقتصادی، بیگانگی اجتماعی، ارتباط با هم­مدرسه­ای، تعلق و پیوستگی و بُعد خانوار، بیشترین تأثیر را در بروز رفتارهای خرابکارانه دارد. اما از لحاظ نوعِ مدرسه تفاوت معناداری بین مدارس مختلف با رفتارهای خرابکارانه یافت نشد.

کشگر و همکاران (1390)، در پژوهشی با عنوان "نقش رسانه­ها را در انتقال ارزش­های اخلاقی و رابطۀ آن با وندالیسم در فوتبال" نشان دادند که بین میزان کنترل رفتارهای خرابکارانه تحت تأثیر نمایش رسانه­ای فوتبال با متغیرهای وضعیت تأهل، سن، تحصیلات و اشتغال رابطۀ معنی­دار وجود دارد. همچنین اکثریت افراد جامعۀ تحقیق معتقد بودند که رسانه­ها در انتقال ارزش­های اخلاقی از طریق نمایش فوتبال در قالب رفتارهای مبتنی بر ارزش و معرفی الگوهای اخلاق­مدار موفق نیستند.

پاکدامن و همکاران (1390) در مطالعه­ای با عنوان "کیفیت دلبستگی به والدین و نشانه­های درونی­سازی شدن و برون­سازی شده در نوجوانان: بررسی مقایسه­ای نقش پدران و مادران" به بررسی رابطۀ کیفیت دلبستگی به والدین به عنوان یک پیش­بینی­کنندۀ مهم مشکلات رفتاری-هیجانی پرداختند. نتایج نشان داد که دلبستگی بیشتر با والدین رابطۀ منفی با مشکلات رفتاری-هیجانی دارد و همچنین رابطۀ مثبت میان والدین و نوجوانان، شامل اعتماد و ارتباط، رابطۀ منفی معنادار و بیگانگی از والدین، رابطۀ مثبت معناداری با مشکلات رفتاری-هیجانی داشت.

میرفردی و همکاران (1391)، در مقاله­ای با عنوان "بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به وندالیسم (خرابکاری) در بین دانش­آموزان دبیرستانی شهر یاسوج" از نظریات آنومی و ساختار خانواده، جامعه­پذیری، خرده­فرهنگی و کلارک استفاده کردند. نتایج آزمون پیرسون در این مطالعه حاکی از آن بود که گرایش به خرابکاری با متغیرهای پایگاه اجتماعی اقتصادی، سن، جامعه­پذیری رابطۀ معناداری دارد ولی با متغیر جنسیت رابطۀ معناداری نداشت.

علیوردی نیا و حیدری (1391)، در پژوهشی با عنوان "تبیین کاربست تجربی نظریۀ یادگیری اجتماعی ایکرز در مطالعۀ رفتارهای وندالیستی دانش­آموزان" نشان دادند که از میان ابعاد متغیر تقویت افتراقی، چهار بُعد عکس­العمل، تشویق، پاداش و موازنۀ تقویت، معنادار بوده و دو بُعد بازدارندگی و هزینه معنی­دار نیستند در این بین، بُعد تشویق و پاداش قوی­ترین پیش­بینی­کنندۀ رفتار خرابکارانه و بُعد هزینه کمترین قدرت پیش­بینی­کنندگی را دارند.

اعلمی و همکاران (1391)، در مقاله­ای با عنوان "نقش ابعاد رضایت زناشویی در پیش­بینی اختلال رفتار مقابله­ای و اختلال سلوک" نشان دادند که مناسبات سالم بین والدین، نقشی تعیین کننده در شکل­گیری توانایی سازگاری با دیگران در فرزندان دارد. نتایج همچنین نشان داد که مواجهه­های مکرر با تعارض والدین، در سطح درون روانی به اختلالات سلوک و رفتار مقابله­ای در کودکان منجر می­شود.

دلاور و ابراهیمی (1392)، در مطالعه­ای تحت عنوان "بررسی نقش عوامل فردی و خانوادگی در اختلال سلوک" ترکیب کمّی پایان­نامه­های انجام شده در حوزۀ عوامل فردی و خانوادگی مؤثر بر اختلال سلوک را مورد پژوهش قرار دادند. نتایج نشان داد که در اندازه­گیری تفکیکی عوامل، متغیرهای مهارت­های اجتماعی، مهارت­های زندگی، احساس گناه، کودکِ کار بودن، پیشرفت تحصیلی، اسناد درونی-بیرونی، توانایی برنامه­ریزی-سازمان­دهی، توجه به کلاس، وضعیت روانی والدین و رضایت زناشویی، سوء مصرف مواد در والدین و حرمت خود والدین بر اساس استانداردهای کوهن زیاد و معنادار است.

هاشمی و جوکار (1392)، در پژوهشی با عنوان "مدل­یابی علّی تاب­آوری هیجانی: نقش دلبستگی به والدین و همسالان، راهبردهای مقابله­ای و تنظیم شناختی هیجانات" به بررسی نقش واسطه­گری تنظیم عواطف و راهبردهای مقابله­ای در رابطۀ دلبستگی به والدین و همسالان با تاب­آوری هیجانی پرداختند. یافته­های این پژوهش حاکی از آن بود که دلبستگی به والدین در مقایسه با دلبستگی به همسالان، پیش­بینی کنندۀ قوی­تری برای تاب­آوری هیجانی هستند.

۲-4-2. پیشینه در خارج از ایران

زیمباردو (1969)، در دانشگاه شیکاگو، با مطالعه­ای بوم­شناختی بر روی خرابکاری، خرابکاری را به عنوان مرض جوامع مدرن که با احساس بیگانگی و بی­معنایی مشخص می­شود، تبیین نمود. وی از اصطلاح غیرفردی شدن برای توصیف موقعیتی که افراد یگانگی خود را از دست می­دهند استفاده نمود. به اعتقاد زیمباردو، مرض جوامع مدرن، به تحرک زیاد، سریع، بی­هنجاری، رشد و بی­ثباتی جامعه مرتبط است.

سالیوان و سالیوان[[73]](#footnote-74) (1980)، در بررسی­ خود با عنوان "جدایی نوجوانان از والدین" دریافتند که چنانچه دانشجویان مقیم خوابگاه­ها در ارتباط با پدر خود احساس صمیمیت کرده و او را حامی تصور کنند، ممکن است این مسأله بتواند تأثیر مثبت کیفیت رابطۀ پدر بر سازگاری تحصیلی و هیجانی دانشجویان را تبیین نماید. همچنین آن­ها بین مؤلفه­های دلبستگی والدینی و سازگاری هیجانی دانشجویان ارتباط معنی­داری یافتند.

مک­کوبی و ژاکلین (1980)، در مطالعه­ای بر روی سنجش دلبستگی کودکان خردسال هر دو جنس به والدین دریافتند که دخترها نسبت به پسرها تمایل بیشتری را برای توجه به پذیرش اجتماعی پیدا نکردند. هرچند آن­ها اشاره می­کنند که محققانی همچون ادواردز و ویتینگ گزارش داده­اند که در تعدادی از فرهنگ­ها، پسرها نسبت به دخترها خواستار دلبستگی بیشتری بودند.

لونسترین[[74]](#footnote-75) (1986)، در تحقيقی تحت عنوان "خرابكاري در مدارس"، كه روي 475 نفر از دانش­آموزان مدارس انگلستان و آمريكا، با استفاده از تكنيك پرسشنامه و تحليل رگرسيون ساده و چند متغيره، انجام داده است، به نتايج زير دست یافته است: ميزان بالاي رفتارهاي ضد اجتماعي و مخصوصاً خرابكاري در بين دانش­آموزاني كه در دارودسته‌هاي بزهكار[[75]](#footnote-76) عضويت داشته­اند، بيشتر از كساني است كه عضو چنين باندهايي نبوده‌اند. به نظر محقق، ساخت خانواده يعني اين كه آيا همۀ اعضاي خانواده مخصوصاً والدين نقش‌هاي خود را در خانواده به نحو مطلوب اجرا مي‌کنند و يا اين كه خانواده از‌هم‌گسیخته و نابسامان است، با ميزان انجام رفتارهاي خرابكارانه ارتباط معني­داري دارد. سایر نتايج اين تحقيق نشان می‌دهد كه عدم وجود پدر در خانواده و يا وجود ناپدري در خانواده، بيش از عدم وجود مادر، در ميزان بزه‌كاري و خرابكاري فرزندان مؤثر است.

آرمسدن و گرینبرگ (1987)، معتقدند مفهوم کیفیت دلبستگی از عناصر متعددی مانند اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بی اعتنایی هیجانی (بیگانگی) تشکیل شده است که جنبه­های عاطفی، شناختی و رفتاری دلبستگی بین فرزندان با والدین و همسالانشان را ارزیابی می­کند. به طوری که عنصر اعتماد متقابل، احساس امنیت افراد را در میزان پاسخدهی والدین و همسالان نسبت به نیازهای هیجانی آن­ها، عنصر کیفیت ارتباط، کمیت و کیفیت ارتباط کلامی و عنصر بیگانگی نیز احساساتِ بی­اعتنایی هیجانی و انزوا را نشان می­دهد

دمور[[76]](#footnote-77) و همکاران (1987)، در "خرابكاري بين دانشجويان دانشگاه­ها"، که در بين دانشجويان 58 دانشگاه و با تعداد 1729 نفر در انگلستان انجام داده‌اند، عقیده دارند که ميزان خرابكاري در دانشگاه‌ها نسبت به دبيرستان‌ها نسبتاً كمتر بوده و بين نوع فعاليت‌هاي خرابكارانه دانشگاه‌ها با مدارس متوسطه، تفاوت چشم‌گيري وجود دارد. به نظر محققین، اعمالي از قبيل نوشتن روي ميز و صندلي و ديوارها در دبيرستان‌ها شيوع بيشتري از دانشگاه‌ها دارد و خرابكاري‌هاي سياسي و دسته‌جمعي در دانشگاه‌ها ميزان بيشتري را نشان مي‌دهد. سایر یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اشتغال جوانان به فعاليت‌هاي دانشگاهي نظير فعاليت‌هاي فوق برنامه و ورزشي، عضويت در انجمن‌هاي مختلف دانشگاهي و مواردي از اين قبيل، با رفتارهاي خرابكارانۀ دانشجويان، ارتباط معني‌دار و منفي دارد.

مایر[[77]](#footnote-78) و همکاران (1987)، در مطالعه‌اي تحت عنوان "بررسي و اندازه‌گيري ميزان خرابكاري در مدارس: يك مطالعۀ همبستگي"، که در دو شهر بزرگ كاليفرنيا و لوس‌آنجلس انجام گرفته است، عقیده دارند كه محيط مدرسه و نوع برخورد مسؤولين آن با دانش‌آموزان، ارتباط مستقيمي با رفتار خرابكارانه آن‌ها دارد. این پژوهش که با استفاده از تكنيك مصاحبه و پرسشنامه روی تعداد 1425 نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر 23ـ 15 انجام گرفته است، نشان می‌دهد که با افزايش ميزان تحصيلات، ميزان رفتارهاي خرابكارانه نوجوانان به­طور چشم‌گيري كاهش مي‌يابد. به نظر محققان، دختران بزه‌كار كمتر از پسران بزه‌کار از راهنمايي و نصيحت‌هاي والدينشان برخوردار بوده‌اند؛ زیرا مورد سوء ظن کمتری از طرف والدین بوده‌اند.

كازلين[[78]](#footnote-79) (1989)، در پژوهشی تحت عنوان "نوجواني و خرابكاري"، که با مطالعه بر روي 1253 نفر از دختران و پسران 20-14 ساله در فرانسه انجام داده است، با تأكيد بر متغيرهاي خانوادگي، اجتماعي، فرهنگي و مدرسه‌اي نتيجه مي‌گيرد كه گرايش‌ها و طرز تلقي جوانان و نوجوانان نسبت به ارتكاب رفتارهاي خرابكارانه، در نوع و ميزان این ارتکاب تأثير بسزايي دارد. یافته‌های اين تحقيق نشان می‌دهد كه از نظر طرز تلقي، جوان هر چه به طبقات پايين جامعه نزديك‌تر باشد، نوع اعمال خرابكارانه‌اي كه مرتكب مي‌شود، نيز متناسب با بزه‌كاري طبقات پايين جامعه است. به نظر محقق، نقش قضاوت‌هاي اخلاقي اطرافيان در مورد فرد خرابكار، از عواملي است كه فرد را به انجام رفتارهاي خرابكارانه ترغيب مي‌كند. جوانان و نوجوانان قصد دارند که با انجام اعمال خرابكارانه خودنمايي كنند و به‌خوبي حس مي‌كنند كه بد بودن بهتر از هيچ بودن است.

بورپاچ و همکاران[[79]](#footnote-80) (1989)، روابط نزدیک والدینی و اختلال­های افسردگی در نوجوانان را مورد بررسی قرار دادند. این مؤلفان نتایج نمونه­ای از نوجوانان افسرده را با نمونه­های مشابه جمعیت­شناختی بهنجار و افراد دارای اختلال­های روانی غیر از افسردگی به عنوان گروه­های گواه مقایسه کردند تا به کنش الگوهای روابط نزدیک والدینی آن­ها دست یابند. نتایج این مطالعه نشان داده که به رغم اهمیت نقش روابط نزدیک والدینی تأثیر آن در وقوع آسیب­شناسی نوجوان جنبۀ غیر اختصاصی دارد.

آرمسدن (1990)، به مطالعۀ دلبستگی به والدین و همتایان در افسردگی ابتدایی نوجوانی پرداخت. به عقیدۀ این محقق، دلبستگی نا ایمن در تحول خُلق­های افسرده، دارای نقش معناداری است و بنابراین کودکان را در زمینۀ ابتلای به اختلال افسردگی، آسیب­پذیر می­سازد. این مطالعه، دلبستگی ایمنی بخش به والدین و همتایان را در بین چهار گروه از افرادی که در ابتدای نوجوانی بودند مورد آزمون قرار داد: گروه افسرده از نظر بالینی، گروه­های کنترل دارای اختلال روانی غیر افسرده، گروه­های کنترلی که اختلال روانی نداشتند و نوجوانانی که افسردگی­شان حل شده بود. نوجوانان افسرده به طور معناداری پایین­تر بودن دلبستگی ایمنی بخش به همتایان را در مقایسه با گروه گواه دارای اختلال روانی غیر افسردگی گزارش دادند. ایمنی دلبستگی نوجوانان درمان شده با گروه گواه که اختلال روانی نداشتند هم تراز بود. در بین همۀ بیماران روانی، دلبستگی ایمنی بخش به والدین با شدت افسردگی مطابق مصاحبه و درجه­بندی خودگزارش­دهی همبستگی منفی داشت.

سیمپسون (1990)، نشان داد که حساسیت مادرانه تعیین کنندۀ ایمنی کودک است و اثرات خلق و خو (تحریک­پذیری و جامعه­طلبی) مشخص کنندۀ ریخت ناایمنی شیرخواران است.

کُهن[[80]](#footnote-81) (1990)، در مطالعه­ای با عنوان "دلبستگی مادر-کودک شش ساله و شایستگی اجتماعی در مدرسه" رابطۀ کیفیت دلبستگی به مادر با کفایت اجتماعی کودکان کلاس اول را بررسی کرد و دریافت که پسران دلبستۀ ناایمن از کفایت اجتماعی کمتری برخوردارند و همسالان و معلمان نیز آن­ها را کمتر دوست­داشتنی ارزیابی کرده­اند. به طور کلی کهن نتیجه گرفت که کیفیت دلبستگی مادر-کودک در سنین 6 سالگی با کفایت اجتماعی و عدم بروز رفتارهای ضداجتماعی رابطۀ مثبتی دارد.

ییی و همکاران[[81]](#footnote-82) (1990)، در یک بررسی در مورد نوجوانان تایوانی بزهکار در زمینۀ بزهکاری و غیر بزهکار نشان دادند که عاطفۀ والدین ارتباط کمی با بزهکاری داشته است اما در بزهکاران، عدم دلبستگی قوی و پایدار از سوی خانواده وجود داشته است. و نیز شواهدی مبنی بر این که بزهکاران معمولاً برای درونی­سازی مؤثر مسئولیت دچار شکست می­شوند موجود بوده است.

بارتلومی و هوروتز[[82]](#footnote-83) (1991)، در مطالعه­ای با عنوان "سبک­های دلبستگی در میان بزرگسالان جوان: یک آزمون برای چهار طبقه­بندی" نشان دادند که دلبستگی مادرانه با خودپندارۀ مثبت و عدم رفتار ضد اجتماعی رابطۀ مثبت و معنی­دار و با زورگویی نسبت به دیگران رابطۀ منفی و معنی­دار داشته است.

سامر[[83]](#footnote-84) (1991)، مطالعه‌ای تحت عنوان "جرم و خرابكاري در خوابگاه­هاي محل اقامت دانشجويان"، را با استفاده از روش کمّی و تكنيك پرسشنامه و مصاحبه بر روی 672 نفر از دانشجویان کالیفرنیا انجام داده­اند. در این پژوهش، سامر، خرابكاري را به دو دستۀ ملايم و شديد تقسيم نموده است؛ خرابكاري شديد، اعمالي است كه مرتكبين آن از نظر مالي، خسارت‌هاي قابل توجهي به صاحبان اماكن شخصي و عمومي وارد مي‌سازند و خرابكاري ملايم، خرابکاری‌هایی است که صرفاً جهت گذراندن اوقات فراغت صورت مي‌گيرد، كه چندان خسارتي از نظر مادي ندارد؛ نظير راه رفتن بر روی چمن­ها در پارک‌ها و کندن گل‌های زینتی پارك‌ها. به نظر محقق، نحوۀ گذراندن اوقات فراغت در بين دانشجويان، يكي از عوامل تعيين‌كننده در تعيين ميزان خرابكاري اين افراد است؛ بدین­سان، فعاليت‌هايي چون اشتغال به كار در كنار تحصيل در دانشگاه، به ميزان قابل ملاحظه‌اي از خرابكاري دانشجويان می‌کاهد. دیگر نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تحركات مكاني زياد جهت ادامه تحصيل و فشارهاي اقتصادي و اجتماعي، با رفتارهاي ضد اجتماعي و خرابكارانۀ دانشجويان ارتباط معني‌داري دارند.

کنی و دونالدسون[[84]](#footnote-85) (1991)، در مطالعه­ای با عنوان "نقش دلبستگی به والدین و ساختار خانواده در عملکرد اجتماعی و روانی دانشجویان سال اول کالج" نشان دادند که اعتماد و ارتباط با مادر به طور معنی­دار با خودپندارۀ مثبت و عدم رفتار ضد اجتماعی رابطۀ مثبت و معنی­دار و با زورگویی نسبت به دیگران رابطۀ منفی و معنی­دار داشته است.

بنسون[[85]](#footnote-86) (1993)، مطالعه‌اي تحت عنوان "خشونت و خرابكاري جوانان در آمريكاي مرکزی"، روي 4700 نفر از دانش‌آموزان كلاس ششم تا دوازدهم، با استفاده از تكنيك‌هاي آماري پيشرفته انجام داده است. در این پژوهش، دانش‌آموزان مورد بررسی در مناطقی که کمتر از 50000 نفر جمعیت داشته، زندگی می‌کردند. 55 درصد از این دانش‌آموزان حداقل در يكي از اين اعمال در طي سال قبل مشاركت داشته‌اند: ضرب و شتم، خرابكاري، درگيري‌هاي گروهي، صدمه زدن به افراد ديگر، سرقت مسلحانه و مواردي از اين قبيل. به علاوه حدود 28 درصد از آن ها در دو يا بيشتر از دو مورد از موارد بالا دست داشته‌اند. همچنین، 13 درصد از دانش‌آموزان در سه مورد يا بيشتر از سه مورد مشارکت داشته‌اند. محقق نشان می‌دهد که مردان بطور معني‌داري بيشتر از زنان در اين اعمال مشاركت داشته‌اند. دیگر یافته‌ها نشان می‌دهد که با افزايش سن از 12 سالگي به بالا، ميزان رفتارهاي خرابكارانه افزايش چشم‌گيري داشته است.

هولمبک و واندری[[86]](#footnote-87) (1993)، در پژوهشی با عنوان "پیش­بینی­کننده­های فردی و رابطه­ای در سازگاری دانشجویان سال اول مقیم خوابگاه" نشان دادند که کیفیت دلبستگی به والدین، با رفتارهای ضد اجتماعی رابطۀ منفی و معنی­دار داشته است.

تاکاشی[[87]](#footnote-88) (1995)، در مطالعه‌اي تحت عنوان "خشونت مدرسه‌اي و امنيت تحصيلي در ژاپن"، نشان داده است كه علي­رغم فقدان اسلحه در مدارس، خشونت و خرابكاري يك مسألۀ جدي در مدارس ژاپن است. به نظر وی، خرابكاري در سه شكل عمده مشاهده می­شود؛ نخست، خشونت در ميان دانش­آموزان؛ دوم، خشونت عليه معلّمان و سوم، خرابكاري در بين دانش­آموزان. به نظر محقق، خرابكاري در بيرون از محيط‌هاي آموزشي مانند پارك‌ها و اماكن عمومي، اغلب توسط دانش‌آموزان دبيرستاني انجام مي‌گيرد. در پایان، محقق راه‌كارهايي جهت كاهش خرابكاري در بین دانش‌آموزان ارائه نموده است، از جمله، راهبردهايي كه بتوان در مدارس هنجارهاي مثبت اجتماعي را تقويت نمايد و گروه­هاي مشخصي از معلّمان را سازمان‌دهي نمايد. همچنین به نظر محقق، راهبرد‌هايي كه فعاليت‌هاي فوق برنامه كه در مدارس را سازمان دهد، مفید خواهند بود.

زِمان و شیپمن[[88]](#footnote-89) (1997)، در پژوهشی با عنوان "تأثیرات محتوای اجتماعی بر مدیریت خشم و ناراحتی: دورۀ انتقالی کودکی تا نوجوانی" نشان دادند که نوجوانان کمتر نگران محافظت از احساسات پدرانشان در زمان اظهار هیجانات منفی خود هستند. زِمان و شیپمن دلیل این نوع واکنش نوجوانان را صبورتر بودن پدران در مقابل اینگونه رفتارها می­دانند. آن­ها همچنین کیفیت دلبستگی به همسالان را در مدیریت خشم توسط نوجوانان مؤثر دانستند و معتقد بودند هر چه دلبستگی به همسالان پایین­تر باشد و نوجوان از گروه دوستی طرد شود، آن­ها به عضویت در گروه­هایی در می­آیند که هنجارهای پذیرفته شدۀ اجتماع را قبول ندارند و در نتیجه رفتارهای ضد اجتماعی برای آن­ها راهی برای اثبات موجودیت خود می­شود.

سیگل[[89]](#footnote-90)، (1998)، در کتاب "جرم­شناسی"، نوجوانی را دوره­ای از زندگی آدمیان دانسته که خرابکاری در این دوره به اوج خود می­رسد. وی بیان می­کند که این دوره، زمانی است که با ضعیف شدن نظارت والدین، گسترش روابط با گروه­های مختلفی از همسالان، کاهش دلبستگی به والدین به دلیل کاهش درجۀ اعتماد متقابل و کیفیت ارتباط و در نتیجه، افزایش بیگانگی از آن­ها، ایجاد می­شود و دقیقاً در همین دوران است که نوجوانان، نگران وضعیتشان با همسالان خود هستند و زمانی­ که نمی­توانند ارتباطی بین رفتار خود و پاداش اخذ شده از گروه برقرار کنند دچار نوعی احساس بی­قدرتی و بی­معنایی شده و برای تحقق خواستۀ خود ممکن است یا راه انزوا و بیگانه شدن با جامعه را در پیش گیرند و یا برای دیده شدن و مورد توجه قرار گرفتن به سمت ارتکاب رفتارهای برونی­سازی شده (رفتار پرخاشگرانه و رفتار قانون­شکنانه، خرابکارانه و تخریب اموال عمومی) پیش روند.

لیبرمن و همکاران[[90]](#footnote-91) (1999)، در پژوهشی با عنوان "الگوهای رشد و نمو در دلبستگی ایمن به پدر و مادر در اواخر دوران کودکی و اوایل نوجوانی: ارتباط با همسالان" به مطالعۀ نقش دلبستگی به پدر و رفتارهای پرخاشگرانه پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین دلبستگی به پدر و میزان بروز رفتارهای پرخاشگرانۀ فرزندان ارتباط معنی­داری یافت نشد. اما بین دلبستگی به مادر و همسالان و بروز رفتارهای پرخاشگرانه رابطۀ معنی­دار وجود داشت.

نوم و همکاران[[91]](#footnote-92) (1999)، در مطالعه­ای با عنوان "استقلال، دلبستگی و سازگاری روانی-اجتماعی در دوران بلوغ: یک شمشیر دو لبه" دلبستگی و رفتار ضد اجتماعی را در یک نمونۀ 400 نفری از نوجوانان کشور هلند بررسی کردند و دریافتند که دلبستگی مادرانه به طور معناداری با رفتار ضد اجتماعیِ خودگزارش شدۀ نوجوانان رابطۀ منفی دارد. همچنین نتایج به دست آمده از پژوهش آن­ها نشان داد که بین دلبستگی پدرانه و سازگاری هیجانی نوجوانان رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

لوی (2000)، در اثر خود به اهمیت حیاتی دلبستگی هیجانی کودک به مراقبت­کننده و بالعکس در تحول اجتماعی-هیجانی اشاره کرده و بیان می­کند دلبستگی مناسب می­تواند در توانایی فرد برای احساسات و بیان عشق، تحول اخلاقی، انگیزش برای موفق شدن و احساس هویت اثر بگذارد. جوامع صنعتی جدید با موج تازه­ای از مشکلات دلبستگی مواجه­اند. لوی در کتابش فنون خاصی را برای درمانگری کودکان دارای اختلال دلبستگی و خانواده­هایشان ارائه می­دهد. او به بحث دربارۀ چگونگی ارتباط اختلال دلبستگی با الگوهای رفتار ضد اجتماعی و دیگر اختلال­هایی که به دنبال می­آیند پرداخته است و نیز مسائل عمومی­ای را که ممکن است والدین کودکِ دارای اختلال دلبستگی با آن­ها مواجه شوند مورد توجه قرار داده است.

اشنایدر و همکاران[[92]](#footnote-93) (2001)، در پژوهشی با عنوان "دلبستگی والد-کودک و روابط همسال- کودکان: یک بررسی کیفی" فرا تحلیلی انجام دادند و نشان دادند که بین کیفیت دلبستگی مادر-کودک و سازگاری اجتماعی رابطه وجود دارد. این فراتحلیل، 630 نوع مطالعه را در بر می­گرفت که رابطۀ بین دلبستگی مادر-کودک و ارتباط با همسالان را بررسی نموده و گزارش کردند که بین دلبستگی ایمن و روابط مثبت با همسالان، رابطۀ معنی­داری وجود دارد. میزان پرخاشگری و رفتار ضد اجتماعی در مطالعۀ مذکور و سه مطالعۀ دیگر (راس کراسنر[[93]](#footnote-94) و همکاران، 1996؛ کوکو[[94]](#footnote-95)، 2000؛ لیبل[[95]](#footnote-96) و همکاران، 2000) که آن­ها به طور ویژه از آن نام می­برند شاخص خوبی از ناسازگاری اجتماعی بودند.

سیمون و همکاران[[96]](#footnote-97) (2001)، در پژوهشی با عنوان "کیفیت دلبستگی نوجوانان به والدین و پرخاشگری در نوجوانان" به مطالعۀ نقش دلبستگی به والدین و رفتارهای پرخاشگرانه پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین اعتماد به والدین، ارتباط با پدر، بیگانگی از والدین و میزان بروز رفتارهای پرخاشگرانۀ فرزندان ارتباط معنی­داری یافت نشد. تنها بین ارتباط با مادر و میزان بروز رفتارهای پرخاشگرانۀ فرزندان ارتباط منفی و معنی­دار وجود داشت.

ورشوئرن و مارکوئن[[97]](#footnote-98) (2002)، در پژوهشی با عنوان "نقش خودپنداره و رابطه با والدین در کودکان پرخاشگر و دارای رفتار عادی"، نقش دلبستگی به والدین و رفتارهای پرخاشگرانه را بررسی کردند. آن­ها رابطۀ منفی و معنی­دار بین دلبستگی مادرانه و پدرانه با بروز رفتارهای پرخاشگرانۀ فرزندان را گزارش کردند.

روبین و همکاران[[98]](#footnote-99) (2004)، در پژوهشی با عنوان "دلبستگی، دوستی، و عملکرد روانی اجتماعی در اوایل نوجوانی" نشان دادند که کیفیت دلبستگی به والدین نقش مهمی در ابعاد مختلف سازگاری نوجوانی (اجتماعی، رفتاری و هیجانی) ایفا می­کند. شواهد حاصل از مشاهدۀ آن­ها بیانگر ارتباط دلبستگی والدینی با سازگاری هیجانی است. به ویژه بین دلبستگی والدینی و خودپندارۀ مثبت فرزندان از لحاظ آماری رابطۀ مثبت و اما بین دلبستگی والدینی و تنش هیجانی (رفتارهای ضد اجتماعی)، رابطۀ منفی و معنی­دار مشاهده شده است. همین نتیجه در مورد دلبستگی به همسالان نیز به دست آمد.

کاسترمن، هاگرتی، اسپود و ردموند[[99]](#footnote-100) (2004)، در پژوهشی با عنوان "نفوذ یکسان پدران و مادران بر رفتار ضد اجتماعی فرزندانشان" نشان دادند که تجارب اجتماعی شدن با پدر به طور مستقیم بر رفتار ضد اجتماعی دختران تأثیر دارد ولی در پسران، پیوند پدری به طور غیر مستقیم بر افزایش باورهای اجتماعی در پسران تأثیر می­گذارد که این باورها به نوبۀ خود از بروز رفتار ضد اجتماعی در آن­ها پیشگیری می­کند. فانتی[[100]](#footnote-101) (2005)، در پایان­نامۀ کارشناسی ارشد خود در دانشگاه گرجستان با عنوان "روابط نوجوانان و والدین با دانشجویان سال اول مقیم در خوابگاه دانشجویی" نشان داد که کیفیت رابطۀ پدر-فرزند با سازگاری تحصیلی و هیجانی دانشجویان مقیم خوابگاه رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

نتایج تحقیقات گالن و رابینسون[[101]](#footnote-102) (2005)، با عنوان "سیاهۀ دلبستگی به پدر و مادر و همسالان نسخۀ تجدید نظر شده (IPPA-R) برای کودکان: یک بررسی روانسنجی" نشان داد که میزان اعتماد در هر یک از اَشکال دلبستگی، به طور معنی­دار با خودپندارۀ مثبت و عدم رفتار ضد اجتماعی رابطۀ مثبت و با زورگویی نسبت به دیگران رابطۀ منفی داشته است.

بال[[102]](#footnote-103) (2005)، در پژوهشی تحت عنوان "کنترل تأثیرات عوامل خانوادگی بر روابط بین جوانانی که در معرض بزه‌کاری قرار گرفته اند"، عقیده دارد که بزه‌کاری نوجوانان یک مسأله اجتماعی روبه رشد، جدی و پرهزینه در ایالات متحده است. به نظر بال، نوجوانان پسر نسبت به نوجوانان دختر نسبت بالاتری از انجام جرم و دستگیری را دارا هستند. محقق، هدف از پژوهش خود را بدست آوردن اطلاعات توصیفی دربارۀ میزان و تعداد حوادث تکان دهنده که زندگی بزه‌کاران را در معرض این حوادث قرار داده است، می‌داند. همچنین محقق، سه اثر متعادل کنندۀ خانوادگی که شامل حمایت خانوادگی یا حمایت مراقبان[[103]](#footnote-104)، انضباط یا نظارت مراقبان[[104]](#footnote-105) و کیفیت روابط مراقبان و فرزندان[[105]](#footnote-106) است، را بر زندگی بزه‌کاران مورد مطالعه قرار داده است. یافته‌های توصیفی این پژوهش نشان می‌دهد که نوجوانان به طور متوسط 50 درصد حوادث تکان دهنده را تجربه کرده‌اند. در تحلیل رگرسیونی، نیز اهمیت نقش نظارت مراقبان، بیشتر از دو اثر دیگر بر بزه‌کاران بوده است؛ به طوری­که می‌توان گفت انظباط و نظارت بیشتر مراقبان با کم شدن بزه‌کاری عمومی و سرقت اموال رابطۀ معنی‌داری دارد. به­طور کلی، در این پژوهش، به نقش محرک‌های تنش‌زا و سن بزه‌کاری اشاره شده است؛ بدین نحو که این محرک‌های تنش‌زا، سن بزه‌کاری را پایین می‌آورند.

کرسول[[106]](#footnote-107) (2005)، در "نقش وابستگی به والدین، پایگاه اجتماعی-اقتصادی خانواده و روابط منحرف همسالان و مشارکت جوانان در رفتارهای مخاطره­آمیز و بزه‌کاری"، مطالعه‌ای که در میان دانش‌آموزان آفریقایی-آمریکایی، با نمونۀ آماری شامل 263 پسر و 276 دختر و با چارچوب تئوریک نظریۀ کنترل اجتماعی انجام داد، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که پایگاه اقتصادی-اجتماعی خانواده به وابستگی به والدین ارتباط ندارد. همچنین به نظر محقق، وابستگی به والدین به رفتارهای مخاطره­آمیز ارتباطی نداشته است، اما پایگاه اقتصادی-اجتماعی بالای خانواده و وابستگی بالای به والدین با کاهش مشارکت جوانان در رفتارها و اعمال مخاطره‌آمیز و بزه‌کاری ارتباط معنی‌داری داشته است. یافته­های این پژوهش نشان می‌دهد، که درگیر شدن زیاد جوانان در روابط منحرف با همسالان، به مشارکت زیاد آن‌ها در رفتارهای مخاطره‌آمیز و بزه‌کاری ارتباط داشته است. در نهایت مشارکت زیاد جوانان در رفتارهای مخاطره­آمیز با بزه‌کاری ارتباط داشته است. یافته‌های این پژوهش نشان‌گر این است که بین بزه‌کاری پسران و دختران چندان تفاوتی دیده نمی‌شود. به هر حال جوانان پسر و دختر در تعداد زیادی از همان نوع رفتارها و فعالیت­های بزه‌کاری شرکت کردند و این نشان می­دهد که چنین نیست که دختران تنها در جرایم جزیی درگیر باشند. به نظر کرسول هیچ ارتباط معنی­داری بین پسران و دختران در ارتباط با فرار از خانه یافت نشده است.

مک کوری[[107]](#footnote-108) (2005)، در یک پژوهش کیفی تحت عنوان "کنترل شخصی، جنسیت، بزه­کاری در خانواده­های پدرسالار و غیر پدرسالار، چنین اظهار می‌دارد، که تفسیرهای نوجوانان از کنترل والدینشان و واکنش‌های آنان نسبت به این کنترل‌ها با بزه‌کاری جوانان ارتباط دارد. او به اختلاف سه جزء اصلی کنترل‌های والدین یعنی تنظیم هنجاری[[108]](#footnote-109)، کنترل[[109]](#footnote-110) و انضباط[[110]](#footnote-111) در خانواده‌های سنتی و پدرسالار با مدرن و برابر‌گرا و تأثیرات آن‌ها بر رفتار بزه‌کارانه می‌پردازد. به نظر وی جوانان در برابر کنترل والدین به پنج شیوه می‌توانند واکنش نشان دهند: 1- انطباق، 2- انتظار، 3- مخفی کردن، 4- مخفی کردن رد پاو 5- شورش علنی. به نظر مک کوری، واکنش‌هایی که نوجوانان خانواده‌های پدرسالار انجام می‌دهند، برای ترس از کنترل‌های مستقیم و خارجی بودند، در حالی که واکنش‌های نوجوانان در خانواده‌های غیر پدرسالار، احتمالاً واکنش‌هایی برای درونی کردن ارزش‌های والدین بوده است. محقق، عقیده دارد که بدون در نظر گرفتن جنسیت، نوجوانان در خانواده­های غیر پدرسالار، احتمالاً بیشتر از نوجوانان خانواده پدر‌سالار، از استراتژی شورش علنی استفاده کرده‌اند.

ویلیامز و کلی[[111]](#footnote-112) (2005)، در پژوهشی با عنوان "بررسی روابط درگیری و دلبستگی با مشکلات رفتاری در نوجوانان: بررسی نقش پدران" نشان دادند که فرزندانی که احساس نزدیکی بیشتری با پدر خود می­کنند و زمان بیشتری را با وی می­گذرانند، بیشتر می­توانند این الگوهای رفتاری را بیاموزند و به زندگی خود منتقل کنند. در مطالعۀ ویلیامز و کلی دلبستگی به پدر کمتر از مادر گزارش شده است.

لیمِنس و دیگران[[112]](#footnote-113) (2006)، در پژوهشي تحت عنوان "كودكان مبتلا به اختلال كمبود توجه/فزون­كنشي و كودكان مبتلا به اختلال سلوك" در نمونه­­اي از يك جامعۀ بريتانيايي، به اين نتيجه رسيدند كه كودكان واجد اختلالات كمبود توجه/فزون­كنشي، سلوك و نافرماني/مقابله­اي بيشتر اوقات درگير نقش­هاي خرابکارانه­ای از قبیل زورگوئي، قرباني زورگوئي و قرباني مي­شوند.

مادریگال[[113]](#footnote-114) (2006)، با تکیه بر تئوری کنترل اجتماعی هیرشی و تئوری فضای عاطفی خانواده، با بررسی 86 دانش­آموز اهل آمریکای لاتین، به بررسی تأثیر محیط خانواده (میزان کنترل، کنترل و صمیمیت در خانواده) و خطر بروز رفتارهای خرابکارانه در کودکان پرداخت. این کودکان در محیط­های جرم­خیز زندگی می­کردند و عموماً شاهد موارد جرم و جنایت بودند. بر اساس نتایج پژوهش ماردیگال، محیط خانواده دارای نوعی نقش حمایتی است و سبب کاهش بروز رفتارهای پرخاشگرانه در کودکان در این مناطق می­شود. این مطالعه همچنین نشان داد که ماهیت جو و محیط خانوادگی که شامل روابط والدین با یکدیگر و با کودکان است می­تواند در ایجاد و اعتماد و استقلال در کودک و نوجوان تسهیل کننده یا بازدارنده باشد.

گودفردسون و همکاران[[114]](#footnote-115) (2007)، در مطالعه­ای با عنوان "ویژگی­های متمایز برنامه­های مؤثر پس از مدرسه و برنامه­های غیر مؤثر پس از مدرسه برای جلوگیری از بزهکاری و جرم" با استفاده از تکنیک­های مدل­سازی چند سطحی، به بررسی ویژگی­های 35 برنامه بعد از مدرسه (asps) پرداختند که تحقیقات و نظریه­های جرم­شناسی پیش­بینی کرده­اند به نتایج رفتار خرابکارانه مربوط است. نتایج این پژوهش نشان داد در کنترل پیش­بینی رفتار خرابکارانه در سطح فردی، ترکیب مشارکت­کنندگان در برنامه ASP، ویژگی­های چند برنامه ASP به قربانی شدن، استفاده از مواد مخدر، و رفتار بزهکارانه مرتبط بوده و آن­ها را پیش­بینی می­کردند.

نتایج پژوهش مویدفر و همکاران (2007)، در مورد رابطۀ بین سبک­های دلبستگی و عزت نفس بر روی 84 نفر دانشجو نشان داد که افزایش سبک دلبستگی ایمن باعث افزایش عزت نفس اجتماعی و افزایش سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی مضطرب - دوسوگرا باعث کاهش عزت نفس اجتماعی می­شود.

هومفري و همکاران[[115]](#footnote-116) (2007)، در پژوهشي ديگر تحت عنوان "قرباني شدن همگنان در ميان كودكان با اختلال كمبود توجه/فزون كنشي"، به بررسي ارتباط بين قرباني شدن توسط همگنان و سازگاري رواني اجتماعي در كودكان با اختلال مذكور، دريافتند كه ارتباط مثبت معناداري ميان قرباني شدن توسط همگنان و گزارش­هاي والدين آن­ها از اضطراب، افسردگي، مشكلات اجتماعي، رفتارهاي پرخاشگرانه، آزاردهنده و خرابکارانه ايشان برقرار است.

هولمبرگ و جرن[[116]](#footnote-117) (2008)، دو مقولۀ زورگوئي و اختلال كمبود توجه/فزون­كنشي را در577 كودك 10 سالۀ سوداني مورد بررسي قرار دادند و رابطۀ مثبت معناداري را ميان اين دو، بين گروه­هاي همگن در مدارس يافتند و توصيه داشتند كه براي ارزيابي دقيق و درمان اختلال كمبود توجه/فزون­كنشي و مشكلات رفتاري نبايد از تأثير زورگوئي در منزلت اجتماعي و مهار آن غافل ماند.

برينان و همکاران[[117]](#footnote-118) (2009)، در پژوهشی نشان دادند که بین 4 تا 45 درصد کودکان، زورگو و یا قربانی زورگویان هستند. مطابق با نتایج مطالعه آن­ها، زورگویی همراه با تجارب زیادی از ناهنجاری­های روانی و مشکلات هیجانی و اجتماعی است و زورگویان اغلب، سطوح بالاتری از مشکلات سلوک را از خود نشان می­دهند و نزد همکلاسی­هایشان منزلت اجتماعی پائینی دارند و نظردهی نسبت به آن­ها منفی است.

فانگ و همکاران[[118]](#footnote-119) (2009)، در مطالعه­ای به بررسی عوامل مؤثر در اختلال­های رفتاری پرخاشگرانه در نوجوانی پرداختند. آن­ها در بررسی 164 پسر و 180 دختر 14-11 ساله دارای رفتارهای ضد اجتماعی دریافتند که عنصر انسجام در خانواده، تعدیل کنندۀ نقش عامل هورمون تستسترون است. به این ترتیب اگر میزان انسجام محیط خانواده بالا باشد، بالا بودن میزان این هورمون به رفتار ضد اجتماعی نیانجامیده است در حالی­که وقتی میزان پیوستگی محیط خانواده پایین است، بالا بودن میزان این هورمون با بروز رفتارهای ضد اجتماعی و ناسازگارانه رابطه داشته است.

لوبر[[119]](#footnote-120) و همکاران (2009)، در پژوهشی با عنوان "نگاهی به اختلال نافرمانی مقابله­ای، اختلال سلوک و ویژگی­های جامعه­ستیزی" مطالبی را در مورد اختلال نافرمانی مقابله­ای، اختلال سلوک و شکل­های زودرس جامعه­ستیزی ارائه داده و تغییرات و ثبات رشدی هر یک، ارتباط و همبستگی درونی بین آن­ها و همچنین مداخلات درمانی مؤثر برای هر یک از این سه وضعیت را بررسی کرده و نشان دادند که اعمال مثبت والدین و تأکید بر روابط گرم و محبت­آمیز، ممکن است برای کودکان با خلق و خوی در معرض خطر ویژگی­های عاطفی جامعه­ستیزی به عنوان یک سپر دفاعی عمل کند.

براین و همکاران[[120]](#footnote-121) (2010)، در مطالعه خود به بررسی نقش منزلت اجتماعی در بروز رفتارهای خرابکارانه پرداختند. آن­ها نشان دادند که تبلور منزلت اجتماعي پايين را مي­توان در نقش­هايي جستجو كرد كه كودكان با توجه به موقعيت و مسائل شخصي خود بر مي­گزينند. برخي از كودكان در پي غلبه بر دوستانشان به زورگويي آشكار يا زيركانه مي­پردازند. زورگويي يكي از اين نقش­هاست كه به تمايل آگاهانه براي كسب امتيازهاي روان­شناختي و يا اجتماعي و مادي از ديگران اطلاق مي­شود و از طريق آزار، تهديد، استهزاء و ترساندن صورت مي­گيرد. این­گونه کودکان، قربانيان را از فعاليت­هاي گروهي محروم كرده و به طور كلي طرد مي­كنند و منزوي مي­سازند.

ترمبلی[[121]](#footnote-122) (2010)، در مطالعه­ای با عنوان "ریشه­های رشد یابندۀ مسائلِ رفتاری خرابکارانه: فرضیۀ گناه اصلی، اپی ژنتیک و نتایج آن برای پیشگیری" به بررسی نشریاتی که در دهۀ گذشته به رشد رفتارهای خرابکارانه پرداخته­اند، می­پردازد. (رفتارهایی مانند تجاوز، مخالفت گروه­های مقاومت، قانون­شکنی، و سرقتِ خرابکارانه). وی در این مطالعه از دو مدل نظری یادگیری اجتماعی و بیماری بهره برد. با توجه به این دیدگاه­های توسعه­ای، کودکان، رفتارهای خرابکارانه را یا از محیط خود یاد می­گیرند یا به دلیل نوعی بیماری بدان دچار می­شوند. وی در این مطالعه نشان می­دهد که بررسی­های طولی که مسیر رشد و نمو این­گونه رفتارها را از دوران کودکی به بعد بررسی کرده­اند، روند رشد و نمو معکوسی را نشان داده­اند. نتایج نشان داد رفتار خرابکارانه در اوایل دوران کودکی عمومی است و با افزایش سن، کودکان رفتارهای اجتماعی قابل قبول را از طریق تعامل با محیط خود یاد می­گیرند. وضعیت بیماری نیز به کودکانی اشاره داشت که قادر به یادگیری رفتارهای اجتماعی قابل قبول نبودند. ترمبلی همچنین نشان داد که مکانیسم­های که منجر به کاهشِ استفاده از رفتارهای اجتماعی پذیرفته شده می­شوند مبتنی بر امور پیچیده ژنتیکی و محیطی، از جمله مکانیسم­های اپی ژنتیک بوده و به شدت بین نسلی­اند. پیشنهاد وی برای پیشگیری از این کاهش، پشتیبانی طولانی­مدت و فشرده از پدر و مادرِ کودک بود.

رضائی و همکاران[[122]](#footnote-123) (2011)، در مقاله­ای با عنوان "خرابکاری در ایران (تهران) تأثیرگذاریِ برخی فاکتورهای محیطیِ شهر" از خرابکاری به عنوان دشمن­خویی، خرابکاری یا آسیب مجنونانه به اموال خصوصی یا عمومی تعریف یاد می­کنند و آن­را یکی از اشکالِ آشکار رفتار مجرمانه و از جمله جرم­های بسیار زیان­آور برای اموال عمومی محسوب می­کنند. آن­ها معتقدند استمرار رفتار خرابکارانه باعث افزایشِ چشم­پوشیِ ساکنین از چنین اعمالی می­شود، همچنین اضطراب در مورد جرم و ترس از قربانی شدن را افزایش می­دهد. اینها عواقب شناخته شدۀ­ خرابکاری­اند که در همۀ جوامع احساس شده است. هزینه­های مالی تعمیر خسارت خرابکاری و همچنین هزینۀ انسانی از ناراحتی و دلخوری آنقدر مهم هستند که تلاش برای پیدا کردن راه­های مؤثر جهت کاهش بروز و شیوع خرابکاری در محیط شهری را توجیه کنند. آن­ها به تجزیه و تحلیل نقش عوامل زیست­محیطی در طراحی شهریِ ویژۀ کلان شهر تهران در بروز خرابکاری پرداختند و عواملی مانند محل سکونت، نوع ساختمان، کیفیت طراحی محیط شهری و ویژگی­های ساختمان، در ارتباط با درجۀ خسارت خرابکاری و رخ دادنِ مداوم خرابکاری در سه ناحیۀ منتخب شهر تهران مورد بررسی قرار دادند.

آیزل و نیلگون[[123]](#footnote-124) (2011)، در مقاله­ای با عنوان "تأثیر عوامل مکانی بر خرابکاری در پارک­های ساحلی" به بررسی فاکتورهایی که به هنگام طراحی برخی فضاها نیاز به اندازه­گیری برای به حداقل رساندن آسیب­های ناشی از خرابکاری دارند، پرداختند. به همین منظور سه پارک در شهر ترابوزان انتخاب و میزان آسیب بر مبلمان پارک­ها در ارتباط با مکان، ارزیابی شدند. نتایج بررسی نشان دهندۀ وجود ارتباط بین عوامل مکانی و خرابکاری بود. به طوری­که مشاهدات در فضاهای عمومی در ترابوزان نشان داد که به دلیل بروز خرابکاری در برخی فضاها و خیابان­ها، مبلمان شهری غیر قابل استفاده شده است. پژوهشگران پیشنهاد می­کنند به منظور کاهش رفتارهای خرابکارانه در فضاهای شهری بهتر است در انتخاب مبلمان شهری، ویژگی­هایی همچون: راحتی و آسایش، ویژگی­های آب و هوایی، خوش منظره، مواد، رنگ­ها، دوام و ... را مد نظر قرار دهیم.

ارواستی و همکاران[[124]](#footnote-125) (2012)، در مقاله­ای با عنوان "رابطه خرابکاری، قلدری و مدرسه­گریزی با غیبتِ معلّمین به دلیل بیماری: یک تحلیل چندسطحی" با این هدف که آیا خرابکاری، قلدری، و پرسه­زنی در میان دانش­آموزان در مدرسه با غیبتِ معلّمان به دلیل بیماری، مرتبط است یا خیر، داده­های مربوط به اینچنین رفتارها را از 17033 دانش­آموز در 90 مدرسه با سوابق غیبتِ 2364 معلّم در ارتباط قرار دادند. نتایج حاکی از آن بود که خرابکاری و قلدریِ مدرسه­ایِ گزارش شده توسط دانش­آموزان با غیبت کوتاه مدت معلّمان (1 تا 3 روز) ارتباط داشت. در واقع رفتارِ خرابکارانه دانش­آموزان زمانی تشدید می­شد که غیبتِ معلّمان، کوتاه مدت بود. این در حالی است که میان رفتار خرابکارانۀ دانش­آموزان و غیبت­های بلند مدت معلّمان (بیش از 3 روز) رابطه­ای یافت نشد. نهایتاً آن­ها نتیجه گرفتند که بین رفتار خرابکارانه دانش­آموزان و غیبتِ کوتاه مدتِ معلّمان به دلیل بیماری، رابطۀ معناداری وجود دارد. آن­ها همچنین پیشنهاد کردند که تحقیقاتِ بعدی باید به این سمت برود که مشخص نماید که آیا رفتار خرابکارانه، علّت غیبت است یا نتیجه­ آن و یا این­که ارتباطی غیرعلّی در کار است.

بارنوم و همکاران[[125]](#footnote-126) (2012)، در پژوهشی با عنوان "رابطۀ میان «در اختیار داشتن الکل در زیر سن قانونی» و «رفتار مجرمانۀ آینده»: تجزیه و تحلیلی تجربی با استفاده از مدلِ سن، هم­گروه و دورۀ زمانی" از طریق تحلیل به روش سن، هم­گروه و دورۀ زمانی به بررسی رابطۀ بین "در اختیار داشتن الکل پیش از رسیدن به سن قانونی" و "رفتار مجرمانه" پرداختند. آن­ها در این مطالعه با روش مدل­های سن، هم­گروه و دورۀ زمانی (APCC) و استفاده از داده­های ملّی، در حالی که سن و اثرات دوره را کنترل کردند، گروه­های سنی یک سال را مورد بررسی قرار داده و نشان دادند که اجرای دقیق قانون PULA (سن قانونی مجاز برای خرید و حمل نوشیدنی الکلی) دربارۀ نوجوانان، به احتمال زیاد خرابکاری و ضرب و جرح آنان را هنگامی که به جوانی بزرگسال تبدیل شده­اند کاهش خواهد داد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آن­ها نشان داد هنگامی که هم­گروهی افزایش می­یابد، بر حملات و خرابکاری نیز افزوده می­گردد، اما این تأثیر بر والدین مجرد (جدا شده) و کسانی که از منابع محروم­اند کمتر است.

تامپسون و همکاران[[126]](#footnote-127) (2012)، در مقاله­ای با عنوان "از شکستن پنجره­ها به یک برنامۀ پژوهشی: یک مرور بر ادبیات خرابکاری و گرافیتی در صنعت راه آهن" (اولین پژوهش خارجی که دربارۀ موضوع خرابکاری و نقاشی­های دیواری در صنعت راه آهن انجام می­شود) بر عوامل و موانعِ اجتماعی خرابکاری و نقاشی­های دیواری در صنعت راه­آهن تمرکز ­کردند. آن­ها در این مقاله ضمن مرور نظریه­های روانی-اجتماعی گرافیستی خرابکاری، از برنامه­های پیشگیرانه فنی، اجتماعی و غیر فنی برای کاهش رفتارهای خرابکارانه صحبت به میان آوردند. آن­ها معتقد بودن انجام خرابکاری و نقاشی­های دیواری بر دیوارهای تحت تملک راه­آهن بر مقامات راه­آهن، پشتیبانی خدمات راه­آهن، هزینه­ها، و بهره­برداری به موقع از خدمات، تأثیر قابل توجهی می­گذارد و هزینه­های مهم اجتماعی­ای بر مسافرانی که احساس نا امنی دارند تحمیل می­گردد؛ همچنین هزینه­های زیست­محیطی ِاز بین بردن نقاشی­های دیواری و تعمیر خرابکاری­ها هم که اظهر من الشمس است. نویسندگان این مقاله با تمرکز بر شناسایی این­که چه عاملی در بروز این­گونه رفتارها در کار است و تحت چه شرایطی عمل می­کند، به مطالعات موردی بین­المللی از طرح­های کاهش خرابکاری موفق از اروپا، انگلستان، ایالات متحده آمریکا و استرالیا پرداختند. پیشنهاد مشخص آن­ها، این بود که نیاز به یک مدل فرا تئوری برای تبیین خرابکاری و نقاشی­های دیواری، پژوهش قوم­نگاری بیشتر و بهبود ارزیابی و استراتژی­های تعیین معیار احساس می­شود.

دی کارلو[[127]](#footnote-128) (2012)، در مقاله­ای با عنوان "مدل تبیینیِ رشدیِ امیال خشونت­آمیز ناهنجار در نوجوانان آفریقایی آمریکایی" به ارائۀ مدلی برای سنجش رفتارهای خشونت­آمیز پرداخت. وی معتقد است هدف اصلی این مدل، این است که درک صحیح از متخصصان بهداشت روانی و بالینی را تعمیق بخشد و همچنین درباره مداخلات متقاطعِ مؤسساتی که به مشکلات مربوط به رفتار پرخاشگرانه و ناسازگارِ جوانان آمریکایی-آفریقایی شهرنشین می­پردازند فهم صحیحی به دست دهد. دی کارلو از طریق ترکیب نشانگرهای-زیستی-عصبی و مکانیزم­های روانی جدید، یک مدل تبیینی رشدی را پیشنهاد می­کند که بخش قابل توجهی از واریانس نظری در رفتار پرخاشگرانۀ ناسازگارانه را توضیح می­دهد.

جاکوب دول[[128]](#footnote-129) و همکاران (2013)، در پژوهشی با عنوان "درک این امر که چرا دانش­آموزان از دبیرستان خارج می­شوند، بر اساس گزارش­های خودشان: آیا آن­ها تحت فشار قرار گرفته­اند و با میل خود از دبیرستان رفته­اند، و یا این­که مردود می­شوند؟ تجزیه و تحلیل مقایسه­ای هفت مطالعه ملّی معرف" معتقدند پژوهش در مورد ترک تحصیل در مدرسه از 20 دهه اخیر قرن حاضر تا به حال گسترش یافته و معطوف به روند علل و پیشگیری بوده است. با این حال، علل خاص ترک تحصیل که توسط خود دانش­آموزان در چندین مطالعۀ ملّی گزارش شده است، هرگز با یکدیگر مورد بررسی قرار نگرفته­اند، که اگر اینچنین می­شد، می­توانست به درک بهتر از مشکل ترک تحصیل منجر شود. بنابراین آن­ها در بررسی خود به عواملِ فشار، کشش، و سقوط، به عنوان عواملی که چارچوبی برای فهمِ ترک تحصیل فراهم می­آورند، معطوف شدند. عوامل فشار عبارتند از: آثاری که حضور و انضباط در مدرسه دارد و رفتار مدیران و معلّمان مدرسه موجب بروز اعمال خرابکارانه از سوی دانش­آموزان و نهایتاً اخراج آن­ها (ترک تحصیل) از مدرسه می­شود. عوامل کشش، عبارتند از: وسوسه­های خارج از مدرسه مانند شغل و سطح دلبستگی کودک به خانواده و همسالان و نقشی که این متغیرها در ارتکاب رفتارهای خرابکارانه از سوی دانش­آموزان دارند. در نهایت، عوامل سقوط اشاره دارد به عدم مشارکت در دانش­آموزان که توسط عواملی به غیر از دو مورد پیش ایجاد شده باشد. بررسی آن­ها نشان داد که از سال 1966، بسیاری از مطالعات معرف ملّی، عامل کشش را دارای بالاترین رتبه دانسته­اند. همچنین، مدیران در یک مطالعه تأثیر عامل کشش را برای ترک تحصیل جوانان (به دلیل بروز رفتارهای خارج از عرف توسط گروه همسال دانش­آموزان) -نه آن­هایی که مسن­ترند- اثبات کرده­اند، در حالی که اکثر تحقیقات اخیر عامل فشار را دارای بالاترین سطح دانسته­اند.

**2-4-3. جمع­بندی**

هرچند مطالعات و تحقیقاتی که در زمینۀ خرابکاری علل و عوامل آن در ایران انجام گرفته، محدود است، اما با این حال می‌توان از درون آن‌ها اطلاعات مفیدی را به دست آورد. این پژوهش‌ها، زمینه را برای بررسی و پژوهش‌ پژوهشگران بعدی فراهم کرده و در زمینۀ موضوع پژوهش، ایده­ها و فرضیات جدیدی را پیشِ روی آنان قرار می‌دهند؛ این مسأله در جهت تکمیل دانش در این زمینه، بسیار مهم است. همچنین، از این نظر که این پژوهش‌ها با در نظر گرفتن ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعۀ ایران صورت گرفته، متغیرها و تعاریف فرهنگ خودی را مد نظر قرار داده­اند، حائز اهمیت هستند.

در عین حال باید اشاره کرد که بیشتر این پژوهش‌ها در تجزیۀ اطلاعات و داده­ها از حد توصیف فراتر نرفته و حداکثر به رسم جداول فراوانی، درصدگیری و نظایر آن بسنده نموده‌اند. این در حالی است که امروزه آمارهای استنباطی در پژوهش­های تجربی علوم انسانی و اجتماعی کاربرد وسیعی یافته‌اند. در غالب این پژوهش‌ها، مفاهیم نظری متغیر‌های عمده و کلیدی پژوهش، تعریف نظری و عملی روشنی نداشته‌اند. ضعف دیگر این پژوهش‌ها این است که غالباً فاقد چارچوب نظری مناسب هستند و این مسأله یکی از اصلی‌ترین نکات ضعف این پژوهش‌ها است.

در رابطه با پژوهش­های خارجی نیز، شایان گفتن است که بيشتر پژوهش­های خارجي كه در زمينۀ خرابكاري و به طور كلي بزه‌كاري جوانان صورت گرفته است معمولاً از يك چارچوب نظري مدون و مشخصي برخوردار هستند و كمتر مطالعه‌اي را مي‌توان پيدا كرد كه بدون داشتن چارچوب نظري صورت گرفته باشد. روش تحقيق مناسب و قواعد يك كار تحقيقي به‌خوبي در اين مطالعات و تحقيقات مشخص و رعايت شده است؛ به طوري كه اعتبار و روايي اين تحقيقات را به ميزان زيادي بالا برده است. در اكثر تحقيقاتي كه در زمينۀ خرابكاري انجام گرفته است، مفاهيم و متغير‌هاي عمده و كليدي پژوهش به‌روشني تعريف شده‌اند و اين مسأله يكي از نقاط قوت اين تحقيقات است زيرا يكي از مراحل اساسي يك كار پژوهشی، تعريف عملي و نظري مفاهیم و متغیرها است. همچنین از آمارهاي توصيفي و استنباطي به خوبي در اين پژوهش­ها استفاده شده است؛ بطور مثال، از آماره­هايي نظير ضرايب همبستگي، تحليل مسير، تحليل عامل و از اين قبيل، كه از ابزارهاي اصلي اندازه‌گيري در روانشناسی هستند، به طور وسيعي در اين پژوهش­ها به كار برده شده‌اند.

در عین حال اكثر اين تحقيقات در تحلیل و تبيين رفتار‌هاي بزه‌كارانه، از يك دو يا حداكثر چند عامل استفاده کرده­اند و كمتر سعي شده است كه تبيين چند جانبه و نسبتاً كاملي از رفتارهاي خرابكارانه صورت گيرد. اين مسأله يكي از نارسایی‌های عمدۀ این پژوهش‌ها است. هر چند که با توسعۀ رويكرد‌هاي تركيبي در تبيين رفتارهاي خرابکارانۀ جوانان در سال‌هاي اخير، اين نقيصه كمتر به چشم مي‌خورد.

به هر حال، ذکر این نکته نیز ضروری است، که محاسن پژوهش‌های خارجی نسبت به محاسن پژوهش‌های داخلی بیشتر است. به نظر می­رسد، یکی از دلایل این امر، ساختار کلی جامعۀ ایران است. این ساختار به گونه‌ای است که انجام‌دادن هرگونه پژوهشی در آن به‌سختی صورت می‌گیرد.

2-5. مدل نظری پژوهش

متغیر زمینه­ای

بیگانگی روانی

خرابکاری

کیفیت دلبستگی

***جنس***

***احساس بي قدرتي***

***احساس بي معنائي***

***احساس بي‌هنجاري***

***احساس انزواي اجتماعي***

***احساس تنفر از خويشتن***

*اعتماد متقابل*

*کیفیت ارتباط*

*بیگانگی (خشم و عصبانیت)*

شکل 1- مدل نظری استخراج شده از فرضیات مورد بررسی

فصل سوم: روش پژوهش

3-1. مقدمه

پس از بيان مسأله پژوهش، اهداف، مبانی نظری و تجربی پژوهش، در اين فصل مروري خواهيم داشت بر فرايندهاي پژوهش که آن را اصطلاحاً چهارچوب روش پژوهش مي­گويند. براي صورت­بندی طرح پژوهش تمامي فرايندهاي روش پژوهش از قبيل جامعه آماري، روش نمونه­گيري، نمونۀ آماري، تکنيک­هاي جمع­آوري اطلاعات و در نهايت تجزيه و تحليل داده­ها بيان خواهد شد. در واقع، در این فصل، پژوهشگر "روش پژوهش" خود را توضیح می­دهد و بدینوسیله زمینه را برای اجرای مجدد پژوهش برای افراد علاقه­مند دیگر فراهم می­کند.

بنابراین، پژوهشگر در این فصل دربارۀ روش پژوهش و علت انتخاب آن توضیح می­دهد، ویژگی­های آزمودنی­ها و روش­های انتخاب آن­ها را مشخص می­کند، ابزاری را که برای جمع­آوری اطلاعات استفاده کرده است معرفی می­کند و نحوۀ نمره­گذاری ابزار را بیان می­کند و در پایان این فصل، روش­های تحلیل آماری را که برای آزمون فرضیه­های پژوهش استفاده کرده است، توضیح می­دهد. بدین ترتیب، هم پژوهش مورد ارزیابی قرار می­گیرد و هم زمینۀ اطلاعات لازم را برای اجرای مجدد فراهم می­کند.

۳-2. روش پژوهش

انواع بخصوصی از پژوهش­های تربیتی، مستلزم روش­های معینی هستند. یک مسألۀ پژوهش، نوعی موضوع یا نگرانی است که بایستی مورد بررسی قرار گیرد. برای مثال، چنانچه مسألۀ پژوهش شناسایی عوامل تاثیرگذار بر یک نتیجه -سودمندی یک مداخله یا فهم بهترین پیش­بینی از نتایج- باشد، رویکرد کمّی[[129]](#footnote-130) بهترین رویکرد است (کرسول[[130]](#footnote-131)،2002: 21). به‌علاوه، چنین بررسی‌هایی کم هزینه‌تر از بررسی­های کیفی هستند و انجام آن‌ها آسان‌تر است و علاوه بر این، با این پژوهش­ها می‌توان سریع‌تر به نتیجه رسید (احمدی،1384: 118).بطور کلی، روش پژوهش با توجه به نوع موضوع مشخص مي­شود.

در این پژوهش، هدف اصلی بررسی رابطۀ بین دو متغیر کیفیت دلبستگی و ازخودبیگانگی روانی با رفتارهای خرابکارانه است. از این رو، رویکرد به کار رفته در این پژوهش، با توجه به موضوع آن، کمّی بوده و روش پژوهشِ حاضر از نوعِ همبستگی که یکی از روش­های تحقیق توصیفی است، می­باشد. از این روش برای تحلیل رابطه میان متغیرها بر اساس هدف پژوهش استفاده می­گردد. تحقیقات همبستگی را بر اساس هدف می­توان به سه دسته تقسیم کرد:

الف: مطالعۀ همبستگی دو متغیری، هدف بررسی رابطۀ دوبه­دو متغیرهای موجود در پژوهش است.

ب: تحلیل رگرسیون، هدف پیش­بینی تغییرات یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) با توجه تغییرات متغیرهای مستقل (پیش­بین) است.

ج: تحلیل ماتریس همبستگی، از جمله پژوهش­هایی که در آن از ماتریس همبستگی استفاده می­شود، تحلیل عاملی است. به عبارت دیگر، مواقعی که پژوهشگر از همبستگی مجموعه­ای از متغیرها بخواهد تغییرات متغیرها در عامل­های محدودتر خلاصه کند از روش تحلیل عاملی استفاده می­کند.

در این پژوهش، با توجه به هدف­های پژوهش، از مطالعۀ همبستگی دو متغیری و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

3-۳. جامعۀ پژوهش

جمعيت آماری در این پژوهش، کلیۀ دانش­آموزان (دختر و پسر)، سال سوم دبیرستان در سطح شهر فسا در سال تحصیلی 93-1392 که در رشته­های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی در نظام جدید آموزشی و در مدارس دولتی، نمونه دولتی، غیر انتفاعی و تیزهوش مشغول به تحصیل­ هستند، می­باشد که اطلاعات آماری آن­را که برابر با 1043 نفر (572 دختر و 471 پسر) بودند از مرکز برنامه‌ریزی و بودجۀ ادارۀ آموزش و پرورش شهرستان فسا، دریافت کردیم.

۳-4. نمونه‌گیری

بسیاری از خصایص اجتماعی را چنین به دست می‌آورند، که ابتدا زیر مجموعه (یا نمونه)‌ای از کل جمعیت را مورد پژوهش قرار می‌دهند و سپس از روی این نمونه، اوصافی را در باب کل جمعیت استنباط می‌کنند (لیتل، 1381: 283). نمونة آماری مجموعه‌ای از افرادی هستند، که از طریق روش‌های نمونه‌گیری از جمعيت آماری انتخاب می‌شوند. نمونه باید مُعرّف جمعيت آماری باشد، تا بتوان پارامتر جامعه را از طریق ارزش نمونه‌ای برآورد کرد (ساعی، 1381: 27). منظور از شرط معرّف بودن آن است که همة صفات جمعيت، خاصه آن صفاتی که از لحاظ موضوع پژوهش دارای اهمیت است، به تناسب در نمونه وجود داشته باشد و بتوان نتایج حاصل از آن را به کل جمعيت آماری تعمیم داد. با این تعریف هر نمونه باید دارای صفاتی چون نمایا و معرف بودن و تعمیم­پذیری باشد (ساروخانی، 1381: 156-157).

در این پژوهش، از نمونه‌گیری خوشه­ای چند مرحله­ای استفاده شد. نمونه‌گیری خوشه­ای وقتی به کار می‌رود، که جامعۀ مورد نظر یا مورد مطالعه بسیار وسیع و گسترده باشد. در چنین حالتی انتخاب نمونه از نظر اجرایی مشکل به نظر می­رسد. لذا به منظور صرفه­جویی در وقت، نیروی انسانی و هزینه، از این روشِ نمونه­گیری استفاده گردید. در این روش، بر عکس سایر روش­ها، واحد نمونه­گیری، فرد یا یک عضو نیست، بلکه گروهی از افراد است که به صورت طبیعی شکل گرفته و گروه خود را تشکیل داده­اند (دلاور، 1388: 284). لذا در این پژوهش، با استفاده از نمونه­گیری خوشه­ای چند مرحله­ای مدرسه به عنوانِ واحد نمونه­گیری در نظر گرفته شد. به این صورت که از مجموعِ 33 مدرسه، ابتدا 15 مدرسه را با توجه به نسبتِ نوعِ مدارس، به صورت تصادفی ساده انتخاب و سپس از بین مدارس انتخاب شده، به صورت تصادفی ساده کلاس­های درس را به نسبت رشتۀ تحصیلی انتخاب کرده و سپس از روی لیست دانش­آموزان، به صورت تصادفی ساده، آزمودنی­ها انتخاب شدند. همچنین در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران، استفاده شد.

p = 0.5 احتمال وجود صفت

q = 0.5 احتمال عدم وجود صفت



t =1.96 درجه اطمینان

d = 0.05 احتمال خطا

N حجم جامعه





همان­گونه که ملاحظه می­شود بر اساس فرمول کوکران، در این پژوهش به تعداد 280 آزمودنی نیاز داشتیم که به منظور دستیابی به اطلاعاتِ پایاتر و معرف­تر و همچنین کاهش خطای نمونه­گیری، حجم نمونه به 320 نفر افزایش داده شد.

با توجه به تعداد دانش‌آموزان هر مدرسه و نسبت آن به كل دانش­آموزان، به همان نسبت تعداد نمونه به آن مدرسه تعلق گرفت و همين طبقه­بندي در مورد پاية تحصيلي نيز اعمال گرديد و لذا چون تعداد دانش‌آموزان دختر بيشتر بودند، تعداد نمونة بيشتري نيز به آن تعلق گرفت. جداول شمارۀ 3-1. و 3-2. تعداد کل دانش­آموزان سال سوم متوسطۀ شهر فسا، جامعۀ آماری و حجم نمونه را به تفکیک جنسیت، رشتۀ تحصیلی و نوع مدرسه نشان می­دهد.

جدول3-1. تعداد دانش­آموزان سال سوم متوسطۀ شهر فسا به تفکیک جنسیت و رشتۀ تحصیلی

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **رشتۀ تحصیلی** | **پسرانه** | **دخترانه** | **جمع کل** |
| **ریاضی** | 216 | 61 | 277 |
| **انسانی** | 13 | 42 | 55 |
| **تجربی** | 242 | 469 | 711 |
| **جمع کل** | **471** | **572** | **1043** |

جدول 3-2. حجم نمونه و جامعۀ آماری بر حسب جنسیت، نوع مدرسه و رشتۀ تحصیلی دانش­آموزان سال سوم متوسطۀ شهر فسا

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **نوع مدارس** | **تعداد مدارس** | | **ریاضی فیزیک** | | **علوم تجربی** | | **علوم انسانی** | | **جنسیت** |
| **جامعه آماری** | **حجم نمونه** | **جامعه آماری** | **حجم نمونه** | **جامعه آماری** | **حجم نمونه** | **جامعه آماری** | **حجم نمونه** |
| **دولتی** | 21 | **4** | 105 | **32** | 100 | **30** | 13 | **4** | **پسرانه** |
| **5** | 38 | **13** | 326 | **100** | 42 | **13** | **دخترانه** |
| **تیزهوشان** | 2 | **1** | 29 | **9** | 19 | **6** | 0 | **0** | **پسرانه** |
| **0** | 0 | **0** | 0 | **0** | 0 | **0** | **دخترانه** |
| **نمونه دولتی** | 2 | **1** | 26 | **8** | 56 | **17** | 0 | **0** | **پسرانه** |
| **1** | 23 | **7** | 103 | **31** | 0 | **0** | **دخترانه** |
| **غیر انتفاعی** | 8 | **2** | 56 | **17** | 67 | **21** | 0 | **0** | **پسرانه** |
| **1** | 0 | **0** | 40 | **12** | 0 | **0** | **دخترانه** |
| **جمع کل** | **33** | **15** | **277** | **86** | **711** | **217** | **55** | **17** |  |

**3-5 روش و ابزار جمع­آوري اطللاعات**

سه متغیر اصلی این پژوهش شامل ازخودبیگانگی روانی، کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و خرابکاری می­شوند که هر یک با ابزارهای خاص خود مورد اندازه­گیری و آزمون قرار گرفتند.

**3-5-1. پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی**

برای سنجش شرایط ازخودبیگانگی روانی از پرسشنامۀ بیگانگی اسرول (1969) برای سنجش بیگانگی سیاسی که توسط محسنی­تبریزی (1370) ترجمه و اجرا شده بود، استفاده شد که پایایی و روایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. این معرف‌ها، پس از تغییراتی جزئی منطبق با زیر عناصرهای ارائه شده توسط سیمن در مفهوم­پردازی که از هر 5 مقیاسِ احساس بی­قدرتی، احساس بی­هنجاری، احساس بی­معنایی، احساس انزوای اجتماعی و احساس تنفر از خویشتن در مقالۀ «در معنای ازخودبیگانگی» ارائه کرده است و مرتبط کردن آن با موضوعِ مورد مطالعه و تأیید استاد راهنما و مشاور، در قالب یک پرسشنامه شامل 53 سؤال تحت عنوان پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی ملوین سیمن (1959) در اختیار پاسخگو قرار گرفت و از پاسخگو خواسته شد که نگرش خود را نسبت به سؤالات پرسشنامه که در یک مقیاس پنج قسمتی طیف لیکرت[[131]](#footnote-132) شامل کاملاً مخالف، مخالف، بی­نظر، موافق و کاملاً موافق، در اختیار داشتند، اعلام کنند. به آزمودنی­ها گفته شد که این پرسشنامه به منظور انجام یک کار پژوهشی است و تأثیری در وضعیت تحصیلی شما نخواهد داشت؛ ولی می­توان از نتایج آن در برنامه­ریزی آموزشی برای دانش­آموزان استفاده کرد.

این پرسشنامه دارای 53 سؤال است که این 53 سؤال در 5 زیرمقیاس از شرایط ازخودبیگانگی روانی طبقه­بندی شدند که در جدول 3-3. عنوان هر یک از این زیرمقیاس­ها، تعداد سؤال، شمارۀ سؤالات در پرسشنامه و شیوۀ نمره­گذاری آورده شده­اند.

**شیوۀ نمره­گذاری آزمون از خودبیگانگی روانی**

در مقیاس ازخودبیگانگی روانی (مؤلفه­های سیمن) گزینه­ها بدین صورت نمره­گذاری می­شوند.

کاملاً مخالف= 1 امتیاز، مخالف= 2 امتیاز، نظری ندارم= 3 امتیاز، موافق= 4 امتیاز، کاملاً موافق= 5 امتیاز.

برای به دست آوردن نمرۀ احساس بی­قدرتی، احساس بی­هنجاری، احساس بی­معنایی، احساس انزوای اجتماعی و احساس تنفر از خویشتن لازم است:

الف: نمرۀ عباراتی که شمارۀ آن­ها در زیر آورده شده است را معکوس کرده و

ب: سپس امتیاز عبارت­های مربوط به هر یک از زیرمقیاس­ها را با هم جمع کنید.

جدول 3-3. زیرمجموعه­های پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | | **تعداد سؤالات** | **شمارۀ سؤالات** | **سؤالاتی که باید به صورت معکوس نمره­گذاری شوند** |
| **1** | بی قدرتی | 13 | 1، 3، 4، 7، 12، 18، 25، 27، 33، 38، 42، 49، 52 | 4، 25، 27 |
| **2** | بی هنجاری | 11 | 20، 22، 24، 26، 28، 29، 31، 36، 44، 47، 50 | 36 |
| **3** | بی معنایی | 10 | 5، 6، 8، 9، 11، 13، 16، 17، 19، 23 |  |
| **4** | انزواطلبی | 12 | 14، 15، 21، 30، 32، 34، 35، 37، 39، 41، 43، 45 | 14، 34، 35، 37، 39، 43 |
| **5** | تنفر از خویشتن | 7 | 2، 10، 40، 46، 48، 51، 53 | 40، 46، 48، 51 |

نمرات سؤالات 1 تا 53 نمرۀ کل ازخودبیگانگی روانی را به دست می­دهد.

**پایایی پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی**

در این پژوهش، جهت بررسی پایایی پرسشنامه، آزمون روی بخشی از جامعه شامل 30 نفر از دانش­آموزان سال سوم دبیرستان در شهر فسا اجرا شد. نتایج در جدول 3-4. ضریب پایایی هر زیر مجموعه را با استفاده از آلفای کرونباخ نشان می­دهد.

جدول 3-4. ضرایب پایایی ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه­های آن در این پژوهش

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | **احساس بی­قدرتی** | **احساس بی­هنجاری** | **احساس بی­معنایی** | **احساس انزوای اجتماعی** | **احساس تنفر از خویشتن** | **احساس ازخودبیگانگی روانی** |
| **ضریب آلفای کرونباخ** | 713/0 | 687/0 | 800/0 | 531/0 | 454/0 | 879/0 |

**روایی پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی (P.A)**

مطالعات بوم­شناختی در دانشگاه شیکاگو، بر روی خرابکاری، خرابکاری را به عنوان مرض جوامع مدرن که با احساس بیگانگی و بی­معنایی مشخص می­شود، تبیین کردند زیمباردو (1969)، وی از اصطلاح غیرفردی شدن برای توصیف موقعیتی که افراد یگانگی خود را از دست می­دهند استفاده نمود. به اعتقاد زیمباردو، مرض جوامع مدرن، به تحرک زیاد، سریع، بی­هنجاری، رشد و بی­ثباتی جامعه مرتبط است.

**3-5-2. پرسشنامۀ دلبستگی نوجوانان به والدین و همسالان (IPPA-R) نسخۀ تجدید نظر شده**

همچنین، در این پژوهش، برای سنجش متغیر کیفیت دلبستگی، از سیاهه دلبستگی بزرگسالان و همسالان که توسط آرمسدن[[132]](#footnote-133) و گرینبرگ[[133]](#footnote-134)، (1987) برای ارزیابی ادراک نوجوان از ابعاد شناختی و عاطفی مثبت و منفی رابطه با والدین و دوستان نزدیک ساخته شده است، استفاده شد. سه بُعد اصلی این سیاهه عبارتند از: درجه اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بیگانگی (خشم و عصبانیت). نمرۀ کلی فرد در بُعد دلبستگی نشان می­دهد که کیفیت دلبستگی نوجوان به والدین و همسالان چگونه است. هرچه نمرۀ فرد در بُعد اعتماد و ارتباط بیشتر و در بُعد بیگانگی کمتر باشد رابطۀ وی با والدین و همسالان خود کیفیت بالاتری دارد. نمرۀ کلی دلبستگی نشان­دهندۀ کیفیت دلبستگی وی و در واقع نشانگر دلبستگی ایمن وی است. سه نمرۀ بعدی، وضعیت اعتماد، ارتباط و بیگانگی فرد را در ارتباط با والدین و همسالانِ خود به طور جداگانه نشان می­دهد. این پرسشنامه شامل سه دستۀ 25 سؤالی برای مادر، پدر و همسال و قابل استفاده برای ردۀ سنی 12 تا 20 سال است.

نسخۀ اصلی آزمون دارای دو بخش بود، که یکی از این بخش­ها مربوط به دلبستگی به والدین (پدر و مادر با هم) و بخش دیگر مربوط به دلبستگی به دوستان بود. بخش مربوط به دلبستگی به والدین دارای 28 عبارت و بخش مربوط به دلبستگی به دوستان دارای 25 عبارت بود و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت 5 درجه­ای میزان موافقت یا مخالفت خود با هر یک از عبارات آن را مشخص می­کرد. پس از تجدید نظر، تغییراتی در این پرسشنامه ایجاد شد.

پرسشنامۀ تجدید نظر شده دارای سه بخش است، که بخش اول و دوم آن میزان دلبستگی به پدر و مادر را به طور مجزا می­سنجد و بخش سوم مربوط به دلبستگی به دوستان است. در نسخه تجدید نظر شده هر بخش دارای 25 عبارت است. سازندگان آزمون اظهار کرده­اند که بهتر است در نسخۀ تجدید نظر شده به نمرۀ کلی هر بخش بسنده کرد، اما به دلیل درخواست­های مکرر پژوهشگران، طریقۀ نمره­گذاری زیرمقیاس­های این آزمون را نیز ذکر کرده­اند. جداول شمارۀ 3-5 و 3-6 طریقۀ نمره­گذاری این پرسشنامه را نشان می­دهد.

**شیوۀ نمره­گذاری**

در مقیاس دلبستگی به والدین و همسالان گزینه­ها بدین صورت نمره­گذاری می­شوند:

همیشه= 5 امتیاز، اغلب اوقات= 4 امتیاز، بعضی اوقات= 3 امتیاز، به ندرت= 2 امتیاز، هرگز= 1 امتیاز

برای به دست آوردن نمرۀ دلبستگی به مادر، پدر و همسالان لازم است:

الف: نمرۀ عباراتی که شمارۀ آن­ها در زیر آورده شده است را معکوس کرده و

ب: سپس امتیاز هر 25 عبارت مربوط به مقیاس مورد نظر را با هم جمع کنید.

جدول 3-5. نمره­گذاری کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | **تعداد سؤالات** | **شمارۀ سؤالات** | **عباراتی که به صورت معکوس نمره­گذاری می­شوند** |
| مادر | 25 | 1 تا 25 | 3، 6، 8، 9، 10، 11، 14، 17، 18، 23 |
| پدر | 25 | 1 تا 25 | 3، 6، 8، 9، 10، 11، 14، 17، 18، 23 |
| همسالان | 25 | 1 تا 25 | 4، 5، 9، 10، 11، 18، 22، 23 |

جدول 3-6. نمره­گذاری مؤلفه­های مربوط به کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | | **تعداد سؤالات** | **عباراتی که به صورت معموال نمره­گذاری می­شوند** | **عباراتی که به صورت معکوس نمره­گذاری می­شوند** |
| **1** | اعتماد به والدین | 10 | 1، 2، 4، 12، 13، 20، 21، 22 | 3، 9 |
| **2** | ارتباط به والدین | 9 | 5، 7، 15، 16، 19، 24، 25 | 6، 14 |
| **3** | احساس بیگانگی (جدایی) با والدین | 6 | 8، 10، 11، 17، 18، 23 |  |
| **4** | اعتماد به همسالان | 10 | 6، 8، 12، 13، 14، 15، 19، 20، 21 | 5 |
| **5** | ارتباط با همسالان | 8 | 1، 2، 3، 7، 16، 17، 24، 25 |  |
| **6** | احساس بیگانگی (جدایی) با همسالان | 7 | 4، 9، 10، 11، 18، 22، 23 |  |

**پایایی پرسشنامۀ دلبستگی نوجوانان به والدین و همسالان:** پایایی بازآزمایی مقیاس در فاصلۀ 3 هفته بر روی نمونه­ای شامل 27 نوجوان 18 تا 20 ساله برای مقیاس دلبستگی به والدین 93/0 و برای مقیاس دلبستگی به همسالان 86/0 بوده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس نیز بدین شرح گزارش شده است: دلبستگی به مادر= 87/0 دلبستگی به پدر= 89/0 و دلبستگی به همسالان 92/0 (آرمسدن و گرینبرگ، 1987). ثبات درونی این آزمون نیز قبلاً در ایران توسط نصرتی (1383) و پاکدامن و همکاران (1390)، تأیید شده است.در پژوهش نصرتی، ضریب همسانی درونی مقیاس برای مادر برابر با آلفای 82/0، برای پدر برابر با آلفای 83/0، و برای همسالان برابر با آلفای 92/0 به دست آمد. در پژوهش پاکدامن، ضریب همسانی درونی مقیاس برای مادر و پدر هر دو برابر با آلفای 90/0به دست آمد. همچنین در پژوهش پاکدامن و همکاران (1390)، همبستگی آزمون-بازآزمون با فاصلۀ 3 هفته برای مادران برابر با 85/0 و برای پدران برابر با 86/0 به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب همسانی درونی مقیاس برای مادر برابر با آلفای 90/0، برای پدر برابر با آلفای 92/0، و برای همسالان برابر با آلفای 89/0 به دست آمد. جدول 3-7. ضرایب همسانی درونی مقیاس کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان را در این پژوهش به تفکیک مؤلفه­های آن، نشان می­دهد.

جدول 3-7. ضرایب پایایی کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و مؤلفه­­های آن در این پژوهش

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | **اعتماد به مادر** | **اعتماد به پدر** | **ارتباط با مادر** | **ارتباط با پدر** | **بیگانگی از مادر** | **بیگانگی از پدر** | **اعتماد به همسال** | **ارتباط با همسال** | **بیگانگی از همسال** | **دلبستگی به مادر** | **دلبستگی به پدر** | **دلبستگی به همسال** |
| **ضریب آلفای کرونباخ** | 845/0 | 876/0 | 800/0 | 826/0 | 656/0 | 644/0 | 874/0 | 847/0 | 498/0 | 902/0 | 920/0 | 894/0 |

**روایی پرسشنامۀ دلبستگی به والدین و همسالان:** بخش دلبستگی به والدین مقیاس دلبستگی به والدین و همسالان با تعدادی از مقیاس­های مشابه از جمله مقیاس خودپندارۀ تنسی، مقیاس محیط خانوادگی همبستگی معنی­داری دارد که این امر نشان دهندۀ اعتبار همزمان این آزمون است. به علاوه بخش مربوط به دلبستگی به والدین می­تواند نوجوانان بزهکار را از نوجوانان غیر بزهکار متمایز سازد. نتایج پژوهش­­ها نشان داده است که بخش دلبستگی به همسالانِ مقیاس دلبستگی به والدین و همسالان نیز با مقیاس خودپندارۀ تنسی و مقیاس محیط خانوادگی همبستگی مثبت معناداری دارد (آرمسدن و گرینبرگ، 1987). همچنین دلبستگی به همسالان با دلبستگی به والدین نیز همبستگی متوسطی دارد. نتایج تحقیقات متعدد نشان داده است که دلبستگی به والدین و همسالان با تعدادی از صفات شخصیتی رابطۀ معناداری دارد. در اواخر نوجوانی، دلبستگی به والدین و همسالان با مثبت­گرایی، عزت نفس تثبیت شده، رضایت از زندگی و موقعیت عاطفی (افسردگی، اضطراب، ازخودبیگانگی، خشم مفرط و احساس تنهایی) رابطه دارد. افزون بر این کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان با تمایل بیشتر برای استفاده از راهبردهای حل مسئله در موقعیت­های فشارزا رابطه دارد (آرمسدن و گرینبرگ، 1987). همچنین در بررسی اعتبار آزمون، نشان داده شده که دلبستگی به والدین رابطۀ متوسط با مقابلۀ خانوادگی مثبت (لوییس، وودز و الیسون، 1987، به نقل از نصرتی، 1383) دارد.

**3-5-3. پرسشنامۀ خرابکاری (V.B)**

متغیر وابسته نیز در این مطالعه (پدیدۀ خرابکاری) به سه شیوه عملیاتی شد. برای این منظور از پرسشنامه­ای که نیک اختر (1378) در مطالعۀ خود با عنوان "بررسي عوامل اقتصادی-اجتماعی مؤثر بر خرابكاري" در بين دانش­آموزان دبيرستان­هاي شيراز، از آن استفاده کرد بهره بردیم. در مرحلۀ نخست (نگرش به اعمال خرابکارانه) سؤالاتی مطرح شدند، که شدت نگرش افراد به رفتار خرابکارانه را می­سنجند. در مرحلۀ دوم، سؤالاتی مبتنی بر پرسش از کار دیگران یا فرافکنی رفتار خرابکارانه پرسیده شد. در شیوۀ سوم عملیاتی کردن متغیر وابسته، سؤالاتی طرح شدند که شدت اعمال خرابکارانه را می‌سنجند. در ساخت این پرسشنامه و سنجش متغیرها، نیز طیف لیکرت به کار رفت و از آزمودنی­ها خواسته شد تا نگرش خود را نسبت به هر یک از گویه­ها اعلام کنند. لذا معرف‌هایی که برای عملیاتی کردن متغیر وابسته به کار رفت؛ با توجه به تأکید این پژوهش بر اعمال خرابکارانه که دانش‌آموز در مدرسه و مسیر مدرسه تا منزل مرتکب می­شود، از بینِ مجموعِ شاخص­های خرابکاری که در تحقیقات پیشین (نیک­اختر، 1378، سهامی و احمدی، 1383 و غیره) مورد استفاده قرار گرفته­اند، به فراخور موضوع، انتخاب شدند. روایی و پایایی این پرسشنامه نیز توسط نیک­اختر (1378) و سهامی و احمدی (1383) به اثبات رسیده است. در جدول 3-8. عنوان هر یک از زیرمقیاس­های متغیر وابسته، تعداد سؤال و شمارۀ سؤالات در پرسشنامه آورده شده­اند.

جدول 3-8. نمره­گذاری مؤلفه­های مربوط به خرابکاری

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­** | **تعداد سؤالات** | **شمارۀ سؤالات** |
| نگرش به خرابکاری | 10 | 1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19 |
| فرافکنی خرابکاری | 10 | 2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20 |
| عمل به خرابکاری | 10 | 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30 |
| خرابکاری | 30 | 1 تا 30 |

**شیوۀ نمره­گذاری**

در مقیاس نگرش به اعمال خرابکارانه گزینه­ها بدین صورت نمره­گذاری می­شوند:

اصلاً انتقادی ندارم= 5 امتیاز، انتقادی ندارم= 4 امتیاز، نظری ندارم= 3 امتیاز، انتقاد دارم= 2 امتیاز، شدیداً انتقاد دارم= 1 امتیاز

برای به دست آوردن نمرۀ نگرش به اعمال خرابکارانه لازم است تا امتیاز هر 10 عبارت مربوط به مقیاس مورد نظر را با هم جمع کنید. حداقل و حداکثر امتیاز برای پاسخگو در پاسخ به این 10 عبارت، بین 10 تا 50 خواهد بود.

در مقیاس خرابکاری به شیوۀ فرافکنی نیز در ذیلِ هر یک از معرف‌هایی که در مورد سنجش شدت نگرش به کار گرفته شده بود، با نظر استاد راهنما این سوال مطرح شد، که «از 10 نفر افرادی که با شما آشنایی دارند، چند نفر با ارتکاب چنین عملی مخالفتی ندارند»، سپس پیوستاری شامل نمرات صفر تا ده را در ذیل هر سوال قرار داده و پاسخگو باید یکی از این اعداد را علامت می‌زد؛ در شیوۀ اخیر به نوعی شدت تمایل به رفتار خرابکارانه سنجیده می‌شود. بدیهی است نمره­ای که پاسخگو از طریق پاسخ به این سؤالات به دست می­آورد، نمرۀ فرافکنیِ خرابکاری را به دست می­دهد. حداقل و حداکثر امتیاز برای پاسخگو در پاسخ به این 10 عبارت، بین 0 تا 100 خواهد بود.

و نهایتاً در پژوهش حاضر، شدت کردارِ خرابکارانه با معرف‌هایی كه نیک­اختر در پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد خود (1378) به کار برده بود سنجیده شد. این معرف­ها شامل 10 عبارت بود که در یک طیف پنج قسمتی شامل: هرگز= 1 امتیاز، به ندرت= 2 امتیاز، بعضی اوقات= 3 امتیاز، اغلب اوقات= 4 امتیاز و همیشه= 5 امتیاز در اختیار پاسخگو قرار گرفت و از آن­ها خواسته شد تا گزینۀ مورد نظرشان را در مقابل هر عبارت علامت بزنند. بدیهی است حداقل و حداکثر نمره­ای که آزمودنی از این بخش کسب می­کند بین 10 تا 50 خواهد بود.

**پایایی پرسشنامۀ خرابکاری**

پایایی پرسشنامۀ خرابکاری در پژوهش نیک­اختر (1378)، به ترتیب برای متغیر نگرش به خرابکاری و عمل به خرابکاری برابر با 78/0 و 74/0 گزارش شده است. همچنین در پژوهش سهامی و احمدی (1383)، نیز همسانی درونی سؤالات پرسشنامه برای متغیر نگرش به خرابکاری برابر با 82/0 و برای متغیر عمل به خرابکاری 71/0 گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضرایب همسانی درونی مقیاس برای نگرش به خرابکاری 89/0، برای فرافکنیِ اعمالِ خرابکارانه 91/0 و برای شدتِ عمل به خرابکاری 87/0 به دست آمده است. همچنین ضریب همسانی درونی برای کل پرسشنامۀ خرابکاری 89/0 گزارش شد. جدول 3-9. ضرایب همسانی درونی مقیاس خرابکاری را به تفکیک مؤلفه­های آن، نشان می­دهد.

جدول 3-9. ضرایب پایایی خرابکاری و مؤلفه­­های آن در این پژوهش

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **زیر مقیاس­ها** | **نگرش به خرابکاری** | **فرافکنی خرابکاری** | **عمل به خرابکاری** | **خرابکاری** |
| **ضریب آلفای کرونباخ** | 894/0 | 910/0 | 780/0 | 897/0 |

**روایی پرسشنامۀ خرابکاری**

در بررسی اعتبار آزمون نشان داده شده که خرابکاری در بین جوانان، ارتباط نیرومندی با متغیرهای دلبستگی و تقیدات خانوادگی جوانان، وجود خانواده­های نابسامان و افت تحصیلی دارد (نیک­اختر، 1378)، همچنین بین خرابکاری با متغیرهایی از قبیل پایبندی به قوانین، سطح تعهدات و دلبستگی مدرسه­ای، ساخت خانواده و تحقیر شدن رابطۀ معنی­داری وجود دارد (سهامی و احمدی، 1383)، همچنین بین خرابکاری با تقلّب و انتقاد از معلمین، زندگی و امید و تأکید بر هنجارهای اجتماعی و قومی و اجتماعی گزارش شده است (مقصودی و بنی­فاطمه، 1383). همچنین ارتباط معنادار بین پیوستگی به خانواده، پیوستگی به اولیای مدرسه، انطباق با محیط مدرسه، پایبندی به نظم و انضباط مدرسه، شرکت در برنامه­هایی مانند درسی، هنری، تفریحی، مذهبی، اعتقاد به قواعد و مقررات مدرسه، مشاهدۀ رفتارهای خرابکارانه، مشاهدۀ لوازم و تجهیزات تخریب شدۀ محیط اطراف، وفاداری به دوستان خرابکار، توجیه رفتار خرابکارانه، پایۀ تحصیلی و جنسیت با گرایش به رفتارهای خرابکارانه دانش­آموزان گزارش شده است (فتاحی مرنگلو، 1388). همچنین بین رفتارهای خرابکارانه با متغیرهای بیگانگی اجتماعی، احساس اجحاف، ارتباط با گروه­های خرابکار و مشاهدۀ رفتارهای خرابکارانه در مدرسه رابطۀ مثبت و معنی­دار و با میزان تعلق دانش­آموزان به خانواده رابطۀ منفی و معنادار گزارش شده است (موسی­زاده، 1389).

**3-6. روش تجزيه و تحليل اطلاعات**

در اين پژوهش، علاوه بر آمار توصيفي، از آمار استنباطي نیز استفاده شده است. براي انجام پردازش اطلاعات از نرم افزار آماريSPSS نسخۀ 19 استفاده شد.

آمار توصیفی آماری است، که الگوی پاسخ­های افراد نمونه را تلخیص می‌کند. در آمار استنباطی نیز برای آزمون فرضیه­های این پژوهش از روش­های آماری متفاوتی استفاده شد. با توجه به این که سطح سنجش اکثر متغیرها فاصله‌ای بود، از آمارۀ رگرسیون و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. چرا که با تحلیل رگرسیون، می‌توان با اطلاع از نمرۀ متغیر مستقل (به طور مثال، سطح تحصیلات افراد) نمرۀ متغیر وابسته (به طور مثال، مقدار درآمد) را پیش‌بینی کرد. هم‌چنین می‌توان با تحلیل رگرسیون مقدار تأثیر هر واحدِ تغییر در متغیر پیش­بین را بر متغیر ملاک تعیین کرد. آزمون دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، آزمون T برای دو گروه مستقل است، که به منظور مقایسۀ میانگین نمرۀ متغیر وابسته در دو گروه دختران و پسران دانش­آموز مورد استفاده قرار گرفت. نهایتاً به منظور آزمونِ مدل نظری پژوهش از آمارۀ رگرسیون چندمتغیره به روش گام به گام[[134]](#footnote-135) استفاده شد.

**3-7. شیوۀ اجرای پژوهش**

این پژوهش در دو مرحله اجرا شد. در مرحلۀ اول، دو پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری تکمیل شد. برای شروع کار ابتدا تلاش شد تا با دانش­آموزان رابطۀ دوستانه برقرار شود و پس از جلب اعتماد آنان گفته شد که: "این پرسشنامه صرفاً جنبۀ پژوهشی دارد و نتیجۀ آن، تأثیری در نمرات درسی و انضباط شما نخواهد داشت. ولی نتایج آن می­تواند برای دست­اندرکاران تعلیم و تربیت مفید باشد".

در مرحلۀ دوم، پرسشنامۀ کیفیت دلبستگی در اختیار دانش­آموزان قرار داده شد. با این توضیح که "این پرسشنامه از سه قسمت تشکیل شده است که هر قسمت شامل جملات یا عباراتی دربارۀ روابط شما با افرادِ با اهمیت در زندگی­تان است: مادر، پدر و دوستان نزدیک شما. در مقابل هر جمله روی مربعی را که عقیده شما را بهتر بیان می­کند یک ضربدر بکشید و حتماً مطمئن شوید که روی مربع مناسب ضربدر کشیده­اید. اگر خواستید پاسخ خود را عوض کنید، مربع را سیاه کنید و سپس روی مربع­ای دیگر که می­خواهید ضربدر بکشید". ضمناً توضیح داده شد که این کار صرفاً به منظور کار پژوهشی است و تأثیری در وضعیت تحصیلی شما نخواهد داشت.

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

در این فصل داده­های به دست آمده از پرسشنامه، مورد تجزیه و تحلیل قرار می­گیرد. مرحلۀ نخست، به "اطلاعات توصیفی" اختصاص دارد که در آن برخی از ویژگی­های مهم نمونه از طریق "شاخص­های پراکندگی" و جداول "یک بُعدی" ارایه می­شود. مرحلۀ دوم، به "آزمون فرضیه­های پژوهش" اختصاص دارد که در آن به بررسی رابطۀ بین متغیرهای مستقل و وابسته، از طریق آماره­های "ضرایب همبستگی دو متغیره[[135]](#footnote-136)" و تحلیل رگرسیون پرداخته می­شود. در مرحلۀ سوم، به منظور آزمون مدلِ تحقیق، "رگرسیون چندمتغیره"[[136]](#footnote-137) به کار گرفته می­شود و در انتها به منظور بررسی رابطۀ متغیرِ مستقلِ جنسیت با متغیر وابسته از آزمون "تحلیل واریانسِ یک طرفه[[137]](#footnote-138) ("آزمون تی") استفاده شد.

**۴-1. آمار توصیفی**

در این بخش، برخی از ویژگی­های نمونۀ مورد مطالعه، مانند "جنس"، "سن"، "رشتۀ تحصیلی"، "نوع مدرسه"، "محل زندگی"، "محل تولد"، "تحصیلات پدر"، "تحصیلات مادر"، "وضعیت اشتغال پدر"، "وضعیت اشتغال مادر"، "نوع منزل مسکونی"، "تعداد اتاق­های منزل"، "میزان درآمد خانواده" و "بُعد خانوار"، آن ها، با استفاده از جداول یک بُعدی آورده شده است. ولی پیش از آن، لازم است "شاخص­های پراکندگی" متغیر وابسته و مستقل و مؤلفه­های آن­ها ذکر شود.

**شاخص های پراکندگیِ متغیر وابسته (خرابکاری و مؤلفه­های آن)**

در جدولِ 4-1. شاخص های پراکندگی متغیر وابسته در هر سه بُعد، که در کل نمونه 320 نفرۀ تحقیق، مورد مطالعه قرار گرفته، آورده شده است. چنان که ارقام جدول نشان می­دهد، با توجه به این که مقادیر ضرایب چولگی و کشیدگی اندک است، توزیع پراکندگی خرابکاری در هر سه بُعد، توزیعی تقریباً نُرمال است.

جدول 4-1. شاخص های پراکندگیِ مؤلفه های خرابکاری در کل نمونه

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **مؤلفه­های متغیر وابسته** | **حداقل** | **حداکثر** | **میانه** | **مد** | **میانگین** | **انحراف معیار** | **چولگی** | **کشیدگی** |
| **نگرش به خرابکاری** | 10 | 50 | 23 | 19 | 24.09 | 8.685 | 678. | 252. |
| **فرافکنی خرابکاری** | 0 | 70 | 28 | 0 | 28.15 | 17.445 | 205. | 759.- |
| **عمل به خرابکاری** | 10 | 34 | 18 | 19 | 17.74 | 4.866 | 683. | 499. |
| **خرابکاری** | 30 | 116 | 61 | 66 | 62.33 | 18.025 | 380. | 531.- |

**شاخص های پراکندگیِ متغیرهای مستقل و ابعاد آن­ها**

در جدول 4-2. شاخص های پراکندگی متغیر ازخودبیگانگی روانی با پنج مؤلفۀ آن، که در کل نمونه 320 نفره تحقیق مورد مشاهده قرار گرفته، آورده شده است. چنان که ارقام جدول نشان می دهد، با توجه به این که مقادیر ضرایبِ چولگی و کشیدگی اندک است، توزیع پراکندگی ازخودبیگانگی روانی و نیز کلیۀ مؤلفه های تشکیل دهندۀ آن، توزیعی تقریباً نُرمال است. از آنجا که کشیدگی در اکثر مؤلفه­ها منفی است می­توان گفت منحنی توزیع نمره­ها در نقطۀ اوج خوابیده است. بالاترین میانگین مربوط به مؤلفۀ احساس بی­قدرتی به میزان 33.28 می­باشد. همچنین میانگین نمرۀ ازخودبیگانگی روانیِ دانش­آموزان 130.733 گزارش شده است. عدد 136 در توزیع فراوانی دارای بیشترین فراوانی است. نقطۀ وسط در توزیع نمره­ها برای متغیر ازخودبیگانگی روانی، 128 است.

جدول 4-2. شاخص های پراکندگیِ متغیر ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه های آن در کل نمونه

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **مؤلفه­های از خودبیگانگی روانی** | **حداقل** | **حداکثر** | **میانه** | **مد** | **میانگین** | **انحراف معیار** | **چولگی** | **کشیدگی** |
| **احساس بی­قدرتی** | 13 | 54 | 33 | 30 | 33.28 | 7.412 | 322. | 258. |
| **احساس بی­هنجاری** | 11 | 49 | 30 | 32 | 30.07 | 6.238 | 023. | 051. |
| **احساس بی­معنایی** | 10 | 45 | 25 | 22 | 25.39 | 6.385 | 317. | 072.- |
| **احساس انزوای اجتماعی** | 18 | 47 | 32 | 32 | 31.92 | 5.162 | 074. | 329.- |
| **احساس تنفر از خویشتن** | 4 | 19 | 10 | 11 | 10.45 | 3.073 | 315. | 293.- |
| **ازخودبیگانگی روانی** | 73 | 200 | 128 | 136 | 130.733 | 23.194 | 382. | 281. |

در جدول 4-3. شاخص­های پراکندگی متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسال با نُه مؤلفۀ آن، که در کل نمونه 320 نفره تحقیق مورد مشاهده قرار گرفته، آورده شده است. چنان که ارقام جدول نشان می­دهد، با توجه به این­که مقادیر ضرایبِ چولگی و کشیدگی اندک است، توزیع پراکندگی کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و نیز کلیۀ مؤلفه های تشکیل دهندۀ آن­ها، توزیعی تقریباً نُرمال است. از آنجا که کشیدگی در اکثر مؤلفه­ها منفی است می­توان گفت منحنی توزیع نمره­ها در نقطه اوج خوابیده است. بالاترین میانگین مربوط به مؤلفۀ اعتماد به مادر به میزان 41.83 می­باشد. همچنین میانگین نمرۀ دانش­آموزان در کیفیت دلبستگی به مادر 97.16، در کیفیت دلبستگی به پدر، 93.82 و در کیفیت دلبستگی به همسال، 90.73 گزارش شده است. اعداد 105، 84 و 97 به ترتیب در توزیع فراوانی کیفیت دلبستگی به مادر، پدر و همسال دارای بیشترین فراوانی هستند. نقطۀ وسط در توزیع نمره­ها برای متغیر کیفیت دلبستگی به مادر، پدر و همسال، به ترتیب 98، 95، 92.50 است.

جدول 4-3. شاخص های پراکندگیِ متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و مؤلفه های آن در کل نمونه

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **مؤلفه­های کیفیت دلبستگی** | **حداقل** | **حداکثر** | **میانه** | **مد** | **میانگین** | **انحراف معیار** | **چولگی** | **کشیدگی** |
| **اعتماد به مادر** | 26 | 50 | 42 | 42 | 41.83 | 5.380 | 545.- | 274.- |
| **اعتماد به پدر** | 20 | 50 | 41 | 38 | 40.15 | 6.456 | 593.- | 022. |
| **ارتباط با مادر** | 14 | 45 | 33 | 33 | 32.80 | 6.842 | 439.- | 329.- |
| **ارتباط با پدر** | 13 | 45 | 31 | 33 | 30.33 | 7.198 | 250.- | 604.- |
| **بیگانگی از مادر** | 6 | 28 | 13 | 16 | 13.60 | 4.470 | 472. | 012. |
| **بیگانگی از پدر** | 6 | 27 | 14 | 14 | 14.28 | 4.387 | 427. | 162.- |
| **اعتماد به همسال** | 17 | 50 | 40 | 40 | 38.77 | 7.023 | 551.- | 090.- |
| **ارتباط با همسال** | 8 | 39 | 28 | 28 | 27.39 | 6.269 | 332.- | 084.- |
| **بیگانگی از همسال** | 7 | 28 | 17 | 17 | 17.44 | 4.013 | 130. | 301.- |
| **کیفیت دلبستگی به مادر** | 62 | 125 | 98 | 105 | 97.16 | 13.804 | 376.- | 515.- |
| **کیفیت دلبستگی به پدر** | 56 | 125 | 95 | 84 | 93.82 | 14.737 | 269.- | 650.- |
| **کیفیت دلبستگی به همسال** | 50 | 115 | 92.50 | 97 | 90.73 | 13.270 | 534.- | 017.- |

**جداول تک بُعدی**

جدولِ شمارۀ 4-4. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "جنسیت" پاسخگویان نشان می دهد. همان گونه که ملاحظه می­شود، دختران 176 نفر (55 درصد) و پسران 144 نفر (45درصد) از افراد نمونه را به خود اختصاص می دهند که در این میان تعداد دختران 22 نفر (5 درصد) بیش تر از پسران است.

جدولِ 4-4. فراوانی بر حسب "جنسیت"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **جنسیت** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **دختر** | 176 | 55 |
| **2** | **پسر** | 144 | 45 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-5. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "سن" پاسخگویان نشان می دهد. همان گونه که ملاحظه می شود، 17 ساله­ها تعداد 250 نفر (1/78 درصد)، 16 ساله­ها تعداد 42 نفر (13.1 درصد) و نهایتاً 18 ساله­ها تعداد 28 نفر (8/8 درصد) از افراد نمونه را به خود اختصاص می دهند.

جدولِ 4-5. فراوانی بر حسب "سن"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **سن** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **16** | 42 | 13.1 |
| **2** | **17** | 250 | 78.1 |
| **3** | **18** | 28 | 8.8 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-6، فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "نوع رشتۀ تحصیلی" پاسخگویان نشان می دهد. چنان که پیداست، بیش­ترین میزان فراوانی متعلق به دانش­آموزانِ "رشتۀ تجربی" است که 217 نفر (8/67 درصد) را شامل می شود و کم ترین میزان فراوانی متعلق به دانش­آموزانِ "رشتۀ انسانی" است که 17 نفر (3/5 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، دانش­آموزانِ "رشتۀ ریاضی" با 86 نفر (9/26 درصد)، قرار دارند.

جدولِ 4-6. فراوانی بر حسب "رشتۀ تحصیلی"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **رشته تحصیلی** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **ریاضی** | 86 | 26.9 |
| **2** | **تجربی** | 217 | 67.8 |
| **3** | **انسانی** | 17 | 5.3 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-7، فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "نوع مدرسۀ" پاسخگویان نشان می دهد. چنان که پیداست، بیش ترین میزان فراوانی متعلق به دانش­آموزانِ "مدارس دولتی" است که 192 نفر (60 درصد) را شامل می شود و کم ترین میزان فراوانی متعلق به دانش­آموزانِ "مدارس تیزهوش" است که 15 نفر (7/4 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، به ترتیب از بیش به کم، دانش­آموزانِ "مدارس نمونه دولتی" با 63 نفر (7/19 درصد)، و سرانجام دانش­آموزانِ "مدارس غیر انتفاعی" با 50 نفر (6/15) درصد قرار دارند.

جدولِ 4-7. فراوانی بر حسب "نوع مدرسه"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **نوع مدرسه** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **دولتی** | 192 | 60 |
| **2** | **نمونه دولتی** | 63 | 19.7 |
| **3** | **غیرانتفاعی** | 50 | 15.6 |
| **4** | **تیزهوش** | 15 | 4.7 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-8. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "محل زندگی" پاسخگویان نشان می­دهد. همان­گونه که ملاحظه می­شود، شهریان 264 نفر (5/82 درصد) و روستاییان 56 نفر (5/17 درصد) از افراد نمونه را به خود اختصاص می­دهند که در این میان تعدادِ شهریان 208 نفر (5/32 درصد) بیش­تر از روستاییان است.

جدولِ 4-8. فراوانی بر حسب "محل زندگی"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **محل زندکی** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **شهر** | 264 | 82.5 |
| **2** | **روستا** | 56 | 17.5 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-9. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "محل تولد" پاسخگویان نشان می­دهد. همان گونه که ملاحظه می­شود، شهریان 275 نفر (9/85 درصد) و روستاییان 45 نفر (1/14 درصد) از افراد نمونه را به خود اختصاص می دهند که در این میان تعدادِ شهریان 230 نفر (9/35 درصد) بیش تر از روستاییان است.

جدولِ 4-9. فراوانی بر حسب "محل تولد"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **محل تولد** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **شهر** | 275 | 85.9 |
| **2** | **روستا** | 45 | 14.1 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-10 فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "سطحِ تحصیلات پدر" نشان می دهد. چنان که پیداست، بیش ترین میزان فراوانی متعلق به دارندگانِ مدرک "دیپلم" است که 97 نفر (3/30 درصد) را شامل می­شود و کم­ترین میزان فراوانی متعلق به "بی­سوادان" است که 8 نفر (2.5 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، به ترتیب از بیش به کم، دارندگان "سیکل" با 88 نفر (5/27 درصد)، دارندگان "ابتدایی" با 44 نفر (8/13 درصد)، دارندگان "لیسانس" با 40 نفر (5/12 درصد)، دارندگان "فوق دیپلم" با 32 نفر (10 درصد) و سرانجام دارندگان مدرک "فوق لیسانس و بالاتر" با 11 نفر (4/3) درصد قرار دارند.

جدولِ 4-10. فراوانی بر حسب "تحصیلات پدر"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **تحصیلات پدر** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **بی­سواد** | 8 | 2.5 |
| **2** | **ابتدایی** | 44 | 13.8 |
| **3** | **سیکل** | 88 | 27.5 |
| **4** | **دیپلم** | 97 | 30.3 |
| **5** | **فوق دیپلم** | 32 | 10 |
| **6** | **لیسانس** | 40 | 12.5 |
| **7** | **فوق لیسانس و بالاتر** | 11 | 3.4 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-11. فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "سطحِ تحصیلات مادر" نشان می­دهد. چنان که پیداست، بیش ترین میزان فراوانی متعلق به دارندگانِ مدرک "دیپلم" است که 108 نفر (8/33 درصد) را شامل می­شود و کم­ترین میزان فراوانی متعلق به دارندگانِ مدرک "فوق لیسانس و بالاتر" است که 8 نفر (2.5 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، به ترتیب از بیش به کم، دارندگان "سیکل" با 83 نفر (9/25 درصد)، دارندگان "ابتدایی" با 56 نفر (5/17 درصد)، دارندگان "لیسانس" با 30 نفر (4/9 درصد)، دارندگان "فوق دیپلم" با 25 نفر (8/7 درصد) و سرانجام "بی­سوادان" با 10 نفر (1/3) درصد قرار دارند.

جدولِ 4-11. فراوانی بر حسب "تحصیلات مادر"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **تحصیلات پدر** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **بی­سواد** | 10 | 3.1 |
| **2** | **ابتدایی** | 56 | 17.5 |
| **3** | **سیکل** | 83 | 25.9 |
| **4** | **دیپلم** | 108 | 33.8 |
| **5** | **فوق دیپلم** | 25 | 7.8 |
| **6** | **لیسانس** | 30 | 9.4 |
| **7** | **فوق لیسانس و بالاتر** | 8 | 2.5 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-12. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "وضعیت اشتغالِ پدر" پاسخگویان نشان می­دهد. همان گونه که ملاحظه می شود، پدرانِ شاغل 282 نفر (1/88 درصد) و پدرانِ غیرشاغل 38 نفر (9/11 درصد) از پدرانِ افراد نمونه را به خود اختصاص می دهند که در این میان تعداد دانش­آموزانی که پدرانشان شاغل هستند 244 نفر (1/38 درصد) بیش تر از دانش­آموزانی است که پدرانشان غیر شاغل­اند.

جدولِ 4-12. فراوانی بر حسب "وضعیت اشتغال پدر"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **وضعیت اشتغال** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **شاغل** | 282 | 88.1 |
| **2** | **غیر شاغل** | 38 | 11.9 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-13. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "وضعیت اشتغالِ مادر" پاسخگویان نشان می­دهد. همان گونه که ملاحظه می شود، مادران شاغل 58 نفر (1/18 درصد) و مادران غیرشاغل 262 نفر (9/81 درصد) از مادرانِ افراد نمونه را به خود اختصاص می­دهند که در این میان تعداد دانش­آموزانی که مادرانشان غیر شاغل هستند 204 نفر (9/31 درصد) بیش­تر از دانش­آموزانی است که مادرانشان شاغل­اند.

جدولِ 4-13. فراوانی بر حسب "وضعیت اشتغال مادر"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **وضعیت اشتغال** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **شاغل** | 58 | 18.1 |
| **2** | **غیر شاغل** | 262 | 81.9 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-14. فراوانی و درصدِ افراد نمونه را بر حسب "نوع منزل مسکونی" پاسخگویان نشان می­دهد. همان گونه که ملاحظه می­شود، بیشترین تعداد فراوانی شامل افراد دارای منزل شخصی 261 نفر (6/81 درصد) و کمترین تعداد فراوانی مربوط به افراد دارای منزل سازمانی است که 3 نفر (9/ درصد) از افراد نمونه را به خود اختصاص می دهند. در بین این دو گروه از بیش به کم دارندگان منازل استیجاری با 49 نفر (3/15 درصد)، و سایر با 7 نفر (2/2 درصد) قرار دارند.

جدولِ 4-14. فراوانی بر حسب "نوع منزل مسکونی"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **نوع منزل مسکونی** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **شخصی** | 261 | 81.6 |
| **2** | **استیجاری** | 49 | 15.3 |
| **3** | **سازمانی** | 3 | 9. |
| **4** | **سایر** | 7 | 2.2 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-15. فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "تعداد اتاق­های منزل" نشان می­دهد. چنان که پیداست، بیش ترین میزان فراوانی متعلق به دارندگان "3 اتاق" در منزل است که 176 نفر (55 درصد) را شامل می­شود و کم ترین میزان فراوانی متعلق به دارندگان "5 اتاق" در منزل است که 4 نفر (3/1 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، به ترتیب از بیش به کم، دارندگان "2 اتاق" با 102 نفر (9/31 درصد)، دارندگان "4 اتاق" با 31 نفر (7/9 درصد)، و سرانجام دارندگان "1 اتاق" در منزل با 7 نفر (2/2) درصد قرار دارند.

جدولِ 4-15. فراوانی بر حسب "تعداد اتاق­های منزل"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **بُعد خانوار** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **1 اتاق** | 7 | 2.2 |
| **2** | **2 اتاق** | 102 | 31.9 |
| **3** | **3 اتاق** | 176 | 55 |
| **4** | **4 اتاق** | 31 | 9.7 |
| **5** | **5 اتاق** | 4 | 1.3 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ شمارۀ 4-16. فراوانی و درصد افراد نمونه را بر حسب "میزان درآمد خانوادۀ" آن ها در چهار گروه مجزا نمایش می دهد. بر اساس ارقام این جدول، از بین کل 320 نفری که به این فقره پاسخ داده اند، بیش ترین تعداد فراوانی متعلق به گروه 2، یعنی گروه درآمدی 500.001 تا 1.000.000 تومان است که بالغ بر 135 نفر (2/42 درصد) می شود. کم ترین فراوانی نیز متعلق به گروه اول، یعنی گروه درآمدی پایین­تر از 500.000 تومان است که 54 نفر (9/16 درصد) را شامل می شود. همچنین، در بین این دو گروه حداکثری و حداقلی، گروه های زیر به ترتیب از بیش­ترین تا کم ترین فراوانی برخورداراند: "1.000.001 تا 1.500.000" تومان با 69 نفر (6/21 درصد) و بالاخره "بالاتر از 1.500.000" تومان با 62 نفر (4/19 درصد).

جدولِ 4-16. فراوانی بر حسب "میزان درآمد خانواده"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **میزان درآمد خانواده** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **کمتر از 500.000** | 54 | 16.9 |
| **2** | **500.001-1.000.000** | 135 | 42.2 |
| **3** | **1.000.001-1.500.000** | 69 | 21.6 |
| **4** | **بالاتر از 1.500.000** | 62 | 19.4 |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

جدولِ 4-17. فراوانی و درصدِ نمونه را بر حسب "بُعد خانوار" نشان می­دهد. چنان که پیداست، بیش ترین میزان فراوانی متعلق به خانوارهای "4 نفره" است که 100 نفر (3/31 درصد) را شامل می­شود و کم ترین میزان فراوانی متعلق به خانوارهای "2 و 10 نفره" است که هر کدام 2 نفر (جمعاً 4 نفر یا 2/1 درصد) را شامل می­شود. در بین این دو گروه، به ترتیب از بیش به کم، خانوارهای "5 نفره" با 98 نفر (3/31 درصد)، خانوارهای "6 نفره" با 47 نفر (7/14 درصد)، خانوارهای "3 نفره" با 45 نفر (1/14 درصد)، خانوارهای "7 نفره" با 18 نفر (6/5 درصد) و سرانجام خانوارهای "8 نفره" با 8 نفر (5/2 درصد) قرار دارند.

جدولِ 4-17. فراوانی بر حسب "بُعد خانوار"

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **بُعد خانوار** | **فراوانی** | **درصد** |
| **1** | **2 نفر** | 2 | 6. |
| **2** | **3 نفر** | 45 | 14.1 |
| **3** | **4 نفر** | 100 | 31.3 |
| **4** | **5 نفر** | 98 | 30.6 |
| **5** | **6 نفر** | 47 | 14.7 |
| **6** | **7 نفر** | 18 | 5.6 |
| **7** | **8 نفر** | 8 | 2.5 |
| **8** | **10 نفر** | 2 | 6. |
|  | **جمع کل** | 320 | 100 |

بر اساس نتایج آزمون K-S در جدول شمارۀ 4-18، و با توجه به این که سطوح معنی­داری برای تمامی متغیرهای مستقل پرسشنامه بالاتر از 05. گزارش شده است و همچنین با توجه به مقادیر Z می­توان ادعا کرد که توزیع متغیرهای مورد نظر نرمال بوده و لذا با رعایت شدن پیش­فرضِ نرمال بودن متغیرها، اجازه خواهیم داشت تا از آماره­های پارامتریک همچون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده کنیم.

جدول شمارۀ 4-18. آزمون کولموگراف اسمیرنوف

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **آزمون Kolmogorov-Smirnov** | **Sig** | **Z** |
| **احساس بی قدرتی** | 178. | 1.100 |
| **احساس بی هنجاری** | 297. | 976. |
| **احساس بی معنایی** | 073. | 1.288 |
| **احساس انزوای اجتماعی** | 085. | 1.257 |
| **احساس تنفر از خویشتن** | 072. | 1.289 |
| **احساس ازخودبیگانگی روانی** | 391. | 901. |
| **دلبستگی به مادر** | 068. | 1.300 |
| **دلبستگی به پدر** | 196. | 1.077 |
| **دلبستگی به همسال** | 137. | 1.158 |
| **اعتماد به مادر** | 063. | 1.316 |
| **اعتماد به پدر** | 059. | 1.327 |
| **ارتباط با مادر** | 068. | 1.301 |
| **ارتباط با پدر** | 094. | 1.236 |
| **احساس بیگانگی با مادر** | 075. | 1.281 |
| **احساس بیگانگی با پدر** | 069. | 1.297 |
| **اعتماد به همسال** | 062. | 1.319 |
| **ارتباط با همسال** | 346. | 936. |
| **احساس بیگانگی با همسال** | 077. | 1.276 |
| **نگرش به خرابکاری** | 072. | 1.290 |
| **پرسش از کار دیگران** | 486. | .837 |
| **عمل به خرابکاری** | 111. | 1.202 |
| **خرابکاری** | 275. | 996. |

جدول شمارۀ 4-19، خطی بودن رابطۀ بین مؤلفه­های ازخودبیگانگی روانی با خرابکاری (در هر سه بُعد) را نشان می­دهد. بر اساس اطلاعات موجود در جدول (سطوح معنی­داری و مقادیر F)، بین تمامی مؤلفه­های ازخودبیگانگی روانی با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ آن رابطۀ خطی وجود دارد. لذا پیش­فرض ورود متغیرها به جدول همبستگی پیرسون و رگرسیون رعایت شده است.

جدول 4-19. آزمون خطی بودن رابطۀ بین متغیر ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه­های آن با خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **احساس بی قدرتی** | **احساس بی هنجاری** | **احساس بی معنایی** | **احساس انزوای اجتماعی** | **احساس تنفر از خویشتن** | **ازخود بیگانگی روانی** |
| **نگرش به خرابکاری** | **F** | 30.236 | 55.966 | 59.094 | 12.202 | 19.061 | **49.534** |
| **Sig** | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.001 | 0.000 | **0.000** |
| **فرافکنی خرابکاری** | **F** | 21.843 | 37.844 | 29.787 | 15.220 | 9.290 | **26.400** |
| **Sig** | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.003 | **0.000** |
| **عمل به خرابکاری** | **F** | 35.520 | 35.078 | 21.622 | 21.060 | 6.644 | **38.450** |
| **Sig** | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.011 | **0.000** |
| **خرابکاری** | **F** | **11.981** | **50.360** | **38.819** | **13.770** | **5.723** | **25.742** |
| **Sig** | **0.001** | **0.000** | **0.000** | **0.000** | **0.018** | **0.000** |

جدول شمارۀ 4-20، خطی بودن رابطۀ بین مؤلفه­های کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان با خرابکاری (در هر سه بُعد) را نشان می­دهد. بر اساس اطلاعات موجود در جدول (سطوح معنی­داری و مقادیر F)، بین کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و تمامی مؤلفه­های آن با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ خرابکاری رابطۀ خطی وجود دارد. لذا پیش­فرض ورود متغیرها به جدول همبستگی پیرسون و رگرسیون رعایت شده است.

جدول 4-20. آزمون خطی بودن رابطۀ بین متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و مؤلفه­های آن با خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **دلبستگی به مادر** | **دلبستگی به پدر** | **دلبستگی به همسال** | **اعتماد به مادر** | **اعتماد به پدر** | **ارتباط با مادر** | **ارتباط با پدر** | **بیگانگی از مادر** | **بیگانگی از پدر** | **اعتماد به همسال** | **ارتباط با همسال** | **بیگانگی از همسال** |
| **نگرش به خرابکاری** | **F** | **10.813** | **5.453** | **7.321** | 5.355 | 5.888 | 11.126 | 6.986 | 8.906 | 5.706 | 6.278 | 7.090 | 5.570 |
| **Sig** | **0.001** | **0.020** | **0.007** | 0.021 | 0.016 | 0.001 | 0.009 | 0.003 | 0.018 | 0.013 | 0.008 | 0.019 |
| **فرافکنی خرابکاری** | **F** | **12.257** | **16.874** | **19.092** | 11.486 | 13.447 | 9.558 | 13.545 | 8.027 | 9.562 | 14.943 | 5.874 | 8.086 |
| **Sig** | **0.001** | **0.000** | **0.000** | 0.001 | 0.000 | 0.002 | 0.000 | 0.005 | 0.002 | 0.000 | 0.016 | 0.005 |
| **عمل به خرابکاری** | **F** | **12.787** | **12.572** | **17.020** | 14.087 | 7.031 | 16.118 | 7.345 | 14.859 | 8.828 | 9.497 | 5.443 | 25.808 |
| **Sig** | **0.001** | **0.001** | **0.000** | 0.000 | 0.009 | 0.000 | 0.008 | 0.000 | 0.006 | 0.003 | 0.021 | 0.000 |
| **خرابکاری** | **F** | **8.717** | **12.517** | **12.172** | **5.180** | **15.466** | **11.309** | **13.480** | **8.324** | **6.278** | **13.038** | **7.024** | **4.619** |
| **Sig** | **0.004** | **0.001** | **0.001** | **0.024** | **0.000** | **0.001** | **0.000** | **0.004** | **0.016** | **0.000** | **0.009** | **0.033** |

**4-2. آمار استنباطی**

در این بخش، به بررسی رابطۀ متغیرهای مستقل با خرابکاری پرداخته می شود که در آن، بسته به سطحِ سنجشِ متغیرها، از آماره­های مختلفی استفاده شده است. رابطۀ متغیر وابسته با سایر متغیرهای مستقل پژوهش، به علت سطح فاصله­ای آن­ها، با "آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون تک متغیره" آزمون شده است. گفتنی است که در این آزمون­ها (آزمون­های ضرایب­همبستگی و تحلیل رگرسیون تک­متغیره)، متغیرهای بیش­تری، نسبت به فرضیه­های اصلیِ پژوهش، آورده شده که به دلیلِ آن است که تمامی مؤلفه­های متغیر کیفیت دلبستگی به والدین و همسال سنجش شده­اند. افزون بر آماره­های فوق، به منظور آزمون مدل تحقیق از "رگرسیون چندمتغیره" استفاده شده است. همچنین، رابطۀ متغیر وابسته با متغیر "جنس"، به علت سطح اسمیِ دوشقّی آن، با "آمارۀ تی" مورد آزمون قرار گرفته است.

**4-2-1. ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری**

فرضیۀ اصلی پژوهش عبارت از «پیش­بینی می­شود، بین احساس از خودبیگانگی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد» می­باشد. احساس ازخودبیگانگی روانی متشکل از پنج مؤلفۀ احساس بی­قدرتی، احساس بی­هنجاری، احساس بی­معنایی، احساس انزوای اجتماعی، احساس تنفر از خویشتن می­باشد. لذا ارتباط این مؤلفه­ها با شاخص­های خرابکاری نیز بررسی می­شود تا تأثیر این مؤلفه­ها بر خرابکاری مشخص شود. این پنج مؤلفه، شاخص­های ازخودبیگانگی روانی هستند و شاخص­های خرابکاری نگرش به خرابکاری، فرافکنیِ خرابکاری و عمل به خرابکاری می­باشند. ازخودبیگانگی روانی متغیر پیش­بین و خرابکاری متغیر ملاک می­باشد. برای آزمون فرضیۀ فوق از فرضیه­های زیر استفاده شده است:

1. بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.
2. بین احساس بی‌هنجاری و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
3. بین احساس بی‌معنایی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
4. بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
5. بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

برای آزمون فرضیه­های ذکر شده، از روش­های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. ضرایب همبستگی پیرسون بین ازخودبیگانگی روانی و شاخص­های آن با خرابکاری و شاخص­های آن در جدول 4-21. نشان داده شده است.

جدول شماره 4-21: ضرایب همبستگی بین مؤلفه­های متغیر ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **احساس بی قدرتی** | **احساس بی هنجاری** | **احساس بی معنایی** | **احساس انزوای اجتماعی** | **احساس تنفر از خویشتن** | **ازخود بیگانگی روانی** |
| **نگرش به خرابکاری** | ضریب همبستگی | \*\*301. | \*\*392. | \*\*400. | \*\*198. | \*\*273. | **\*\*441.** |
| sig | 000. | 000. | 000. | 001. | 000. | **000.** |
| **فرافکنی خرابکاری** | ضریب همبستگی | \*\*307. | \*\*385. | \*\*362. | \*\*265. | \*\*241. | **\*\*428.** |
| sig | 000. | 000. | 000. | 000. | 002. | **000.** |
| **عمل به خرابکاری** | ضریب همبستگی | \*\*414. | \*\*408. | \*\*352. | \*\*336 | \*217. | **\*\*475.** |
| sig | 000. | 000. | 000. | 000. | 011. | **000.** |
| **خرابکاری** | **ضریب همبستگی** | **\*\*200.** | **\*\*394.** | **\*\*353.** | **\*\*217** | **\*164.** | **\*\*379.** |
| **sig** | **001.** | **000.** | **000.** | **000.** | **016.** | **000.** |

**فرضیۀ 1:** پیش­بینی می­شود، بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایبِ 301/0، 307/0، 414/0 و 200/0 حاکی از آن است که بین احساس بی­قدرتی و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 414/0 یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر احساس کند که اعمالش در قبال انجام کارهای مورد نظرش بی­تأثیر است، احتمالِ ارتکاب به اعمال خرابکارانه توسط وی نیز شدت خواهد یافت. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس بی­قدرتی فرد افزوده گردد، بر ارتکاب به اعمال خرابکارانه توسطِ وی نیز افزوده می­شود و بر عکس، هر چه از میزان احساس بی­قدرتی کاسته گردد، ارتکاب به رفتارهای خرابکارانه توسط وی نیز کاسته می­شود. بنابراین بین احساس بی­قدرتی با خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 1 استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس بی­قدرتی قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-22، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی متوسطی (0.301، 0.307، 0.414R= ) بین احساس بی­قدرتی و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.090، 0.094، 0.172 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس بی­قدرتی توانسته است، به ترتیب 9، 9.4 و 17.2 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین کند. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.354، 0.742، 0.317B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس بی­قدرتی)، به ترتیب 0.354، 0.742، 0.317 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 5.534، 4.745، 5.901T= ، 30.622، 22.514، 34.827F= و 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس بی­قدرتی و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس بی­قدرتی، 0.488 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس بی­قدرتی توانسته است 4 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-22: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­قدرتی و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.000 | 30.622 | 5.534 | 0.301 | 0.354 | 12.415 | 8.348 | 0.087 | 0.090 | 0.301 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس بی­قدرتی** |
| 0.000 | 22.514 | 4.745 | 0.307 | 0.742 | 3.334 | 16.634 | 0.090 | 0.094 | 0.307 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 34.827 | 5.901 | 0.414 | 0.317 | 7.756 | 4.451 | 0.167 | 0.172 | 0.414 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.001 | 11.590 | 3.404 | 0.200 | 0.488 | 46.119 | 17.839 | 0.036 | 0.040 | 0.200 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 2:** پیش­بینی می­شود، بین احساس بی‌هنجاری و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس بی­هنجاری و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می شود. همچنین، ضرایبِ 392/0، 385/0، 408/0 و 394/0 حاکی از آن است که بین احساس بی­هنجاری و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 408/0 یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر احساس کند؛ اعمالی او را به اهداف مورد نظرش می­رساند که مورد تأیید جامعه نباشند، احتمالِ ارتکاب به آن اعمال توسط وی نیز شدت خواهد یافت. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس بی­هنجاری فرد افزوده گردد، بر ارتکاب به اعمال خرابکارانه توسطِ وی نیز افزوده می­شود و بر عکس، هر چه از میزان احساس بی­هنجاری کاسته گردد، ارتکاب به رفتارهای خرابکارانه توسط وی نیز کاسته می شود. بنابراین بین احساس بی­هنجاری و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 2 استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس بی­هنجاری قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-23، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس بی­هنجاری و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی متوسطی (0.392، 0.385، 0.408R= ) بین احساس بی­هنجاری و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.154، 0.148، 0.167 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس بی­هنجاری توانسته است، به ترتیب 15.4، 14.8 و 16.7 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.537، 1.102، 0.344B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس بی­هنجاری)، به ترتیب 0.537، 1.102، 0.344 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 7.427، 6.040، 5.690T= ، 55.161، 36.481، 33.428F= و 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس بی­هنجاری و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس بی­هنجاری، 1.130 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس بی­هنجاری توانسته است 15.5 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-23: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­هنجاری و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.000 | 55.161 | 7.427 | 0.392 | 0.537 | 7.911 | 7.905 | 0.151 | 0.154 | 0.392 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس بی­هنجاری** |
| 0.000 | 36.481 | 6.040 | 0.385 | 1.102 | 5.379- | 16.052 | 0.144 | 0.148 | 0.385 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 33.428 | 5.782 | 0.408 | 0.344 | 8.025 | 4.472 | 0.162 | 0.167 | 0.408 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 50.826 | 7.129 | 0.394 | 1.130 | 28.054 | 16.611 | 0.152 | 0.155 | 0.394 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 3:** پیش­بینی می­شود، بین احساس بی‌معنایی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس بی­معنایی و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایبِ 400/0، 362/0، 352/0 و 353/0 حاکی از آن است که بین احساس بی‌معنایی و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 400/0یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر نتواند پیامد اعمال خود را پیش­بینی کند، نگرش وی به اعمال خرابکارانه نیز شدت خواهد یافت. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس بی­معنایی فرد افزوده گردد، بر نگرش وی به اعمال خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان احساس بی­معنایی کاسته گردد، نگرش به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می­شود. بنابراین بین احساس بی­معنایی و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 3 استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس بی­معنایی قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-24، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس بی­معنایی و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی متوسطی (0.400، 0.362، 0.352R= ) بین احساس بی­معنایی و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.160، 0.131، 0.124 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس بی­معنایی توانسته است، به ترتیب 16، 13.1 و 12.4 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.547، 1.011، 0.282B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس بی­معنایی)، به ترتیب 0.547، 1.011، 0.282 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 7.516، 5.539، 4.725T= ، 56.485، 30.675، 22.329F= و 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار است، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس بی­معنایی و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس بی­معنایی، 0.997 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس بی­معنایی توانسته است 12.5 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-24: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس بی­معنایی و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.000 | 56.485 | 7.516 | 0.400 | 0.547 | 10.319 | 8.035 | 0.157 | 0.160 | 0.400 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس بی­معنایی** |
| 0.000 | 30.675 | 5.539 | 0.362 | 1.011 | 3.077 | 16.234 | 0.126 | 0.131 | 0.362 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 22.329 | 4.725 | 0.352 | 0.282 | 10.997 | 4.539 | 0.118 | 0.124 | 0.352 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 38.052 | 6.169 | 0.353 | 0.997 | 37.642 | 16.855 | 0.121 | 0.125 | 0.353 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 4:** پیش­بینی می­شود، بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می شود. همچنین، ضرایبِ 198/0، 265/0، 336/0 و 217/0 حاکی از آن است که بین احساس انزوای اجتماعی و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 336/0 یعنی هرچه دانش­آموز، از صمیمیت، اطمینان و جدیت در برخوردهای اجتماعی بیشتر اجتناب کند، احتمال ارتکاب به اعمال خرابکارانه توسط وی نیز شدت خواهد یافت. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس انزوای اجتماعی فرد افزوده گردد، بر ارتکاب به اعمال خرابکارانه توسط وی نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان احساس انزوای اجتماعی کاسته گردد، عمل به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می شود. بنابراین بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 4 استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس انزوای اجتماعی قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-25، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.198، 0.265، 0.336R= ) بین احساس انزوای اجتماعی و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.039، 0.070، 0.113 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس انزوای اجتماعی توانسته است، به ترتیب 3.9، 7 و 11.3 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.330، 0.953، 0.320B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس انزوای اجتماعی)، به ترتیب 0.330، 0.953، 0.320 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 3.511، 3.956، 4.589T= ، 12.327، 15.651، 21.060F= و 0.001، 0.000، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار است، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس انزوای اجتماعی، 0.726 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس انزوای اجتماعی توانسته است 4.7 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-25: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس انزوای اجتماعی و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.001 | 12.327 | 3.511 | 0.198 | 0.330 | 13.526 | 8.478 | 0.036 | 0.039 | 0.198 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس انزوای اجتماعی** |
| 0.000 | 15.651 | 3.956 | 0.265 | 0.953 | 2.272- | 16.880 | 0.066 | 0.070 | 0.265 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 21.060 | 4.589 | 0.336 | 0.320 | 7.847 | 4.542 | 0.108 | 0.113 | 0.336 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 13.438 | 3.666 | 0.217 | 0.726 | 38.771 | 17.239 | 0.043 | 0.047 | 0.217 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 5:** پیش­بینی می­شود، بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 95 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایبِ 273/0، 241/0، 217/0 و 164/0 حاکی از آن است که بین احساس تنفر از خویشتن و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 273/0یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر از انجام فعالیت­های روزمرۀ خود (مثلاً درس خواندن) ناراضی باشد، نگرش وی نسبت به اعمال خرابکارانه نیز مثبت­تر خواهد شد. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس تنفر از خویشتن افزوده گردد، بر نگرش فرد نسبت به اعمال خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان احساس تنفر از خویشتن کاسته گردد، نگرش به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می شود. بنابراین بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 5 استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس تنفر از خویشتن قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-26، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.237، 0.241، 0.217R= ) بین احساس تنفر از خویشتن و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.074، 0.058، 0.040 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس تنفر از خویشتن توانسته است، به ترتیب 7.4، 5.8 و 4 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین کند. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.808، 1.408، 0.390B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس تنفر از خویشتن)، به ترتیب 0.808، 1.408، 0.390 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 4.380، 3.092، 2.579T= ، 19.182، 9.559، 6.651F= و 0.000، 0.002، 0.011Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس تنفر از خویشتن، 0.987 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس تنفر از خویشتن توانسته است 2.7 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-26: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس تنفر از خویشتن و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.000 | 19.182 | 4.380 | 0.273 | 0.808 | 15.992 | 8.687 | 0.070 | 0.074 | 0.237 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس تنفر از خویشتن** |
| 0.002 | 9.559 | 3.092 | 0.241 | 1.408 | 12.599 | 16.942 | 0.052 | 0.058 | 0.241 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.011 | 6.651 | 2.579 | 0.217 | 0.391 | 13.364 | 4.954 | 0.040 | 0.047 | 0.217 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.016 | 5.901 | 2.429 | 0.164 | 0.987 | 52.157 | 18.083 | 0.022 | 0.027 | 0.164 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ اصلی:** پیش­بینی می­شود، بین احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-21، نشان می­دهد که بین احساس ازخودبیگانگی روانی (مجموع پنج مؤلفۀ سیمن) و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایبِ 441/0، 428/0، 475/0 و 379/0 حاکی از آن است که بین احساس ازخودبیگانگی روانی و متغیر وابسته در هر کدام از سطوحِ نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به عنوان مثال، ضریب 475/0، یعنی دانش­آموزانی که خودشان را آنچنان که واقعیت و حقیقت دارند، حس نمی­کنند، بیشتر مرتکب اعمال خرابکارانه می­شوند. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان احساس ازخودبیگانگی روانی افزوده گردد، بر شدت عمل فرد به ارتکابِ اعمال خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان احساس ازخودبیگانگی روانی کاسته گردد، شدتِ عمل به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می­شود. بنابراین بین احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ اصلی استفاده شد تا مشخص شود که آیا احساس ازخودبیگانگی روانی قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-27، به منظور بررسی رابطۀ بین احساس ازخودبیگانگی روانی (مجموع پنج مؤلفۀ سیمن)و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی متوسطی (0.441، 0.428، 0.475R= ) بین احساس ازخودبیگانگی روانیو نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.194، 0.183، 0.225 R2= نشان می­دهد که متغیر احساس ازخودبیگانگی روانیتوانسته است، به ترتیب 19.4، 18.3 و 22.5 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.172، 0.325، 0.115B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (احساس ازخودبیگانگی روانی)، به ترتیب 0.172، 0.325، 0.115 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 6.753، 5.189، 5.420T= ، 45.600، 26.925، 29.373F= و 0.000، 0.000، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار است، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در احساس ازخودبیگانگی روانی، 0.291 واحد به خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر احساس ازخودبیگانگی روانی توانسته است 14.4 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-27: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.000 | 45.600 | 6.753 | 0.441 | 0.172 | 2.239 | 8.128 | 0.190 | 0.194 | 0.441 | **نگرش به خرابکاری** | **احساس ازخودبیگانگی روانی** |
| 0.000 | 26.925 | 5.189 | 0.428 | 0.325 | 14.988- | 15.560 | 0.176 | 0.183 | 0.428 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 29.373 | 5.420 | 0.475 | 0.115 | 3.372 | 4.471 | 0.218 | 0.225 | 0.475 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 27.921 | 5.284 | 0.379 | 0.291 | 24.741 | 16.640 | 0.139 | 0.144 | 0.379 | **خرابکاری** |

**4-2-2. کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و خرابکاری**

سه فرضیۀ اصلی پژوهش عبارت از «پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد»، «پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد» و «پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به همسالان و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد» می­باشد. کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان، هر کدام متشکل از سه مؤلفۀ اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بیگانگی می­باشد. لذا ارتباط این مؤلفه­ها با شاخص­های خرابکاری نیز بررسی می­شود تا تأثیر این مؤلفه­ها بر خرابکاری مشخص شود. این نُه مؤلفه، شاخص­های دلبستگی به والدین و همسالان هستند و شاخص­های خرابکاری نگرش به خرابکاری، فرافکنیِ خرابکاری و عمل به خرابکاری می­باشند. کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان متغیر پیش­بین و خرابکاری متغیر ملاک می­باشد. برای آزمون فرضیۀ فوق از فرضیه­های زیر استفاده شده است:

1. بین اعتماد به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.
2. بین اعتماد به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
3. بین ارتباط با مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
4. بین ارتباط با پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
5. بین بیگانگی از مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
6. بین بیگانگی از پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
7. بین اعتماد به همسال و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
8. بین ارتباط با همسال و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
9. بین بیگانگی از همسال و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

برای آزمون فرضیه­های ذکر شده، از روش­های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. ضرایب همبستگی پیرسون بین کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و شاخص­های آن با خرابکاری و شاخص­های آن در جدول 4-28، نشان داده شده است.

جدول شماره 4-28: ضرایب همبستگی بین مؤلفه­های کیفیت دلبستگی به والدین و همسال و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | **دلبستگی به مادر** | **دلبستگی به پدر** | **دلبستگی به همسال** | **اعتماد به مادر** | **اعتماد به پدر** | **ارتباط با مادر** | **ارتباط با پدر** | **بیگانگی از مادر** | **بیگانگی از پدر** | **اعتماد به همسال** | **ارتباط با همسال** | **بیگانگی از همسال** |
| **نگرش به خرابکاری** | ضریب همبستگی | **\*\*195.-** | **\*137.-** | **\*\*160.-** | \*140.- | \*146.- | \*\*190.- | \*\*147.- | \*\*168. | \*143. | \*142.- | \*\*155.- | \*134. |
| Sig | **001.** | **022.** | **000.** | 020. | 017. | 001. | 009. | 004. | 018. | 017. | 009. | 019. |
| **فرافکنی خرابکاری** | ضریب همبستگی | **\*\*246.-** | **\*\*277.-** | **\*\*311.-** | \*\*240.- | \*\*257.- | \*\*206.- | \*\*248.- | \*\*198. | \*\*214. | \*\*270.- | \*175.- | \*\*194. |
| Sig | **000.** | **000.** | **000.** | 001. | 000. | 003. | 000. | 005. | 003. | 000. | 015. | 005. |
| **عمل به خرابکاری** | ضریب همبستگی | **\*\*294.-** | **\*\*275.-** | **\*\*315.-** | \*\*287.- | \*208.- | \*\*302.- | \*\*208.- | \*\*286. | \*\*223. | \*\*238.- | \*180.- | \*\*359. |
| Sig | **000.** | **001.** | **000.** | 000. | 011. | 000. | 006. | 000. | 005. | 003. | 024. | 000. |
| **خرابکاری** | **ضریب همبستگی** | **\*\*187.-** | **\*\*221.-** | **\*\*215.-** | **\*145.-** | **\*\*240.-** | **\*\*197.-** | **\*\*215.-** | **\*\*172.** | **\*151.** | **\*\*218.-** | **\*\*163.** | **\*128.** |
| **Sig** | **002.** | **000.** | **001.** | **022.** | **000.** | **001.** | **000.** | **005.** | **017.** | **000.** | **009.** | **033.** |

**فرضیۀ 1:** پیش­بینی می­شود، بین اعتماد به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر اعتماد به مادر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطوحِ اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 140/0-، 240/0-، 287/0- و 145/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر اعتماد به مادر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال ضریبِ 287/0- یعنی هر چه بر میزان اعتماد به چهرۀ دلبستگی مادر افزوده گردد، از شدت عمل به خرابکاری توسط دانش­آموز کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان اعتماد به مادر کاسته گردد، بر میزان ارتکاب به اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر اعتماد به مادر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 1 استفاده شد تا مشخص شود که آیا اعتماد به مادر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-29، به منظور بررسی رابطۀ بین اعتماد به مادر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.140، 0.240، 0.287R= ) بین اعتماد به مادر و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.020، 0.058، 0.082 R2= نشان می­دهد که متغیر اعتماد به مادر توانسته است، به ترتیب 2، 5.8 و 8.2 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین کند. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.229-، 0.769-، 0.285-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (اعتماد به مادر)، به ترتیب 0.229-، 0.769-، 0.285- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.349-، 3.459-، 3.711-0T= ، 5.516، 11.962، 13.773F= و 0.020، 0.001، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار است، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین اعتماد به مادر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر اعتماد به مادر، 0.486- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر اعتماد به مادر توانسته است 2.1 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-29: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به مادر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.020 | 5.516 | 2.349- | 140.- | 229.- | 33.770 | 8.775 | 0.016 | 0.020 | 0.140 | **نگرش به خرابکاری** | **اعتماد به مادر** |
| 0.001 | 11.962 | 3.459- | 240.- | 769.- | 60.157 | 17.154 | 0.053 | 0.058 | 0.240 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 13.773 | 3.711- | 287.- | 285.- | 29.795 | 4.783 | 0.076 | 0.082 | 0.287 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.022 | 5.307 | 2.304- | 145.- | 486.- | 83.130 | 18.085 | 0.017 | 0.021 | 0.145 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 2:** پیش­بینی می­شود، بین اعتماد به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر اعتماد به پدر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطوحِ اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 146/0-، 257/0، 208/0- و 240/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر اعتماد به پدر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال ضریبِ همبستگیِ 257/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر اعتماد به پدر و فرافکنی خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه بر میزان اعتماد به چهرۀ دلبستگی پدر افزوده گردد، از شدت فرافکنی اعمال خرابکارانه کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان اعتماد به پدر کاسته گردد، بر میزان فرافکنی اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر اعتماد به پدر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 2 استفاده شد تا مشخص شود که آیا اعتماد به پدر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-30، به منظور بررسی رابطۀ بین اعتماد به پدر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.146، 0.257، 0.208R= ) بین اعتماد به پدر و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.021، 0.066، 0.043 R2= نشان می­دهد که متغیر اعتماد به پدر توانسته است، به ترتیب 2.1، 6.6 و 4.3 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.190-، 0.724-، 0.176-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (اعتماد به پدر)، به ترتیب 0.190-، 0.724-، 0.176- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.402-، 3.583-، 2.591- T= ، 5.768، 12.840، 6.713F= و 0.017، 0.000، 0.011Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین اعتماد به پدر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر اعتماد به پدر، 0.638- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر اعتماد به پدر توانسته است 5.7 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-30: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به پدر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.017 | 5.768 | 2.402- | 146.- | 190.- | 31.027 | 8.359 | 0.018 | 0.021 | 0.146 | **نگرش به خرابکاری** | **اعتماد به پدر** |
| 0.000 | 12.840 | 3.583- | 257.- | 724.- | 57.071 | 16.787 | 0.061 | 0.066 | 0.257 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.011 | 6.713 | 2.591- | 208.- | 176.- | 24.978 | 4.909 | 0.037 | 0.043 | 0.208 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 14.447 | 3.801- | 240.- | 638.- | 87.048 | 17.025 | 0.053 | 0.057 | 0.240 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 3:** پیش­بینی می­شود، بین ارتباط با مادر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شمارۀ 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر ارتباط با مادر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطحِ اطمینانِ 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 190/0-، 206/0، 302/0- و 197/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر ارتباط با مادر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال ضریبِ همبستگیِ 302/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر ارتباط با مادر و عمل به خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه کیفیت ارتباط دانش­آموز با چهرۀ دلبستگی مادر بهتر باشد، از شدت عمل به خرابکاری توسط دانش­آموز کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان ارتباط با مادر کاسته گردد، بر میزان ارتکاب به اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر ارتباط با مادر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 3 استفاده شد تا مشخص شود که آیا ارتباط با مادر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-31، به منظور بررسی رابطۀ بین ارتباط با مادر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.190، 0.206، 0.302R= ) بین ارتباط با مادر و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.036، 0.042، 0.091 R2= نشان می­دهد که متغیر ارتباط با مادر توانسته است، به ترتیب 3.6، 4.2 و 9.1 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین کند. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.241-، 0.554-، 0.220-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (ارتباط با مادر)، به ترتیب 0.241-، 0.554-، 0.220- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 3.371-، 3.057-، 4.000- T= ، 11.360، 12.672، 16.629F= و 0.001، 0.003، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار است، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین ارتباط با مادر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر ارتباط با مادر، 0.514- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر ارتباط با مادر توانسته است 3.9 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-31: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با مادر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.001 | 11.360 | 3.371- | 190.- | 241.- | 31.925 | 8.581 | 0.033 | 0.036 | 0.190 | **نگرش به خرابکاری** | **ارتباط با مادر** |
| 0.003 | 12.672 | 3.057- | 206.- | 554.- | 46.216 | 9.346 | 0.038 | 0.042 | 0.206 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 16.629 | 4.078- | 302.- | 220.- | 25.106 | 4.648 | 0.086 | 0.091 | 0.302 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.001 | 11.148 | 3.339- | 197.- | 514.- | 79.051 | 17.780 | 0.035 | 0.039 | 0.197 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 4:** پیش­بینی می­شود، بین ارتباط با پدر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر ارتباط با پدر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطحِ اطمینانِ 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 147/0-، 248/0، 208/0- و 215/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر ارتباط با پدر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 248/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر ارتباط با پدر و فرافکنی خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه کیفیت ارتباط دانش­آموز با چهرۀ دلبستگی پدر بهتر باشد، از شدت فرافکنی خرابکاری توسط دانش­آموز کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان ارتباط با پدر کاسته گردد، بر میزان فرافکنی اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر ارتباط با پدر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 4 استفاده شد تا مشخص شود که آیا ارتباط با پدر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-32، به منظور بررسی رابطۀ بین ارتباط با پدر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.147، 0.248، 0.208R= ) بین ارتباط با پدر و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.022، 0.061، 0.043 R2= نشان می­دهد که متغیر ارتباط با پدر توانسته است، به ترتیب 2.2، 6.1 و 4.3 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.177-، 0.623-، 0.147-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (ارتباط با پدر)، به ترتیب 0.177-، 0.623-، 0.147- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.626-، 3.745-، 2.775-T= ، 6.898، 14.023، 7.701F= و 0.009، 0.000، 0.006Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین ارتباط با پدر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر ارتباط با پدر، 0.528- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر ارتباط با پدر توانسته است 4.6 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-32: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با پدر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.009 | 6.898 | 2.626- | 147.- | 177.- | 29.483 | 8.616 | 0.019 | 0.022 | 0.147 | **نگرش به خرابکاری** | **ارتباط با پدر** |
| 0.000 | 14.023 | 3.745- | 248.- | 623.- | 47.375 | 17.009 | 0.057 | 0.061 | 0.248 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.006 | 7.701 | 2.775- | 208.- | 147.- | 22.380 | 4.790 | 0.038 | 0.043 | 0.208 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 13.606 | 3.689 | 215.- | 528.- | 78.517 | 17.635 | 0.043 | 0.046 | 0.215 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 5:** پیش­بینی می­شود، بین بیگانگی از مادر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-28، نشان می­دهد که بین متغیر بیگانگی از مادر و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایب همبستگی 168/0، 198/0، 286/0 و 172/0 بیانگر آن است که بین متغیر بیگانگی از مادر با متغیرهای نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به­طور مثال، ضریبِ 286/0 حاکی از آن است که بین دو متغیرِ بیگانگی از مادر و عمل به رفتارهای خرابکارانه رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر از برقراری روابط صمیمانه و توأم با اعتماد به چهرۀ دلبستگی مادر اجتناب کند، بیشتر مرتکب اعمال خرابکارانه خواهد شد. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان بیگانگی از مادر افزوده گردد، بر عمل به رفتارهای خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان بیگانگی از مادر کاسته گردد، نگرش به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می شود. بنابراین بین متغیر بیگانگی از مادر با خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 5 استفاده شد تا مشخص شود که آیا بیگانگی از مادر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-33، به منظور بررسی رابطۀ بین بیگانگی از مادر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.168، 0.198، 0.286R= ) بین بیگانگی از مادر و نگرش­ به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.025، 0.039، 0.082 R2= نشان می­دهد که متغیر بیگانگی از مادر توانسته است، به ترتیب 2.5، 3.9 و 8.2 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.324، 0.820، 0.318B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (بیگانگی از مادر)، به ترتیب 0.324، 0.820، 0.318 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 2.909، 2.873، 3.781T= ، 8.459، 8.252، 14.298F= و 0.004، 0.005، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین بیگانگی از مادر و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر بیگانگی از مادر، 0.687 واحد به متغیرِ خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر بیگانگی از مادر توانسته است 3 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-33: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از مادر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.004 | 8.459 | 2.909 | 168. | 324. | 19.752 | 8.508 | 0.025 | 0.028 | 0.168 | **نگرش به خرابکاری** | **بیگانگی از مادر** |
| 0.005 | 8.252 | 2.873 | 198. | 820. | 16.557 | 17.194 | 0.034 | 0.039 | 0.198 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 14.298 | 3.781 | 286. | 318. | 13.489 | 4.644 | 0.076 | 0.082 | 0.286 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.005 | 7.909 | 2.812 | 172. | 687. | 52.741 | 18.012 | 0.026 | 0.030 | 0.172 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 6:** پیش­بینی می­شود، بین بیگانگی از پدر و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شمارۀ 4-28 نشان می­دهد که بین متغیر بیگانگی از پدر و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایب همبستگی 143/0، 214/0، 223/0 و 151/0 بیانگر آن است که بین متغیر بیگانگی از پدر با متغیرهای نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به­طور مثال، ضریبِ 223/0 حاکی از آن است که بین دو متغیرِ بیگانگی از پدر و عمل به رفتارهای خرابکارانه به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر از برقراری روابط صمیمانه و توأم با اعتماد به چهرۀ دلبستگی پدر اجتناب کند، بیشتر مرتکب اعمال خرابکارانه خواهد شد. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان بیگانگی از پدر افزوده گردد، بر عمل به رفتارهای خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان بیگانگی از پدر کاسته گردد، نگرش به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می شود. بنابراین بین متغیر بیگانگی از پدر با خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 6 استفاده شد تا مشخص شود که آیا بیگانگی از پدر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-34، به منظور بررسی رابطۀ بین بیگانگی از پدر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.143، 0.214، 0.223R= ) بین بیگانگی از پدر و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.020، 0.046، 0.050 R2= نشان می­دهد که متغیر بیگانگی از پدر توانسته است، به ترتیب 2، 4.6 و 5 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.274، 0.924، 0.254B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (بیگانگی از پدر)، به ترتیب 0.274، 0.924، 0.254 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 2.390، 3.048، 2.836T= ، 5.714، 9.292، 8.044F= و 0.018، 0.003، 0.005Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین بیگانگی از پدر و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر بیگانگی از پدر، 0.620 واحد به متغیرِ خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر بیگانگی از پدر توانسته است 2.3 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-34: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از پدر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.018 | 5.714 | 2.390 | 143. | 274. | 19.996 | 8.364 | 0.017 | 0.020 | 0.143 | **نگرش به خرابکاری** | **بیگانگی از پدر** |
| 0.003 | 9.292 | 3.048 | 214. | 924. | 14.795 | 17.628 | 0.041 | 0.046 | 0.214 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.005 | 8.044 | 2.836 | 223. | 254. | 14.094 | 4.686 | 0.044 | 0.050 | 0.223 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.017 | 5.745 | 2.397 | 151. | 620. | 53.426 | 17.840 | 0.019 | 0.023 | 0.151 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 7:** پیش­بینی می­شود، بین اعتماد به همسال و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر اعتماد به همسال و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطوحِ اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 142/0-، 270/0، 238/0- و 218/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر اعتماد به همسال با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 270/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر اعتماد به همسال و فرافکنی خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه بر میزان اعتماد به چهرۀ دلبستگی همسال افزوده گردد، از شدت فرافکنی اعمال خرابکارانه کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان اعتماد به همسال کاسته گردد، بر میزان فرافکنی اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر اعتماد به همسالان و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 7 استفاده شد تا مشخص شود که آیا اعتماد به همسال، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-35، به منظور بررسی رابطۀ بین اعتماد به همسال و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.142، 0.270، 0.238R= ) بین اعتماد به همسال و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.020، 0.073، 0.057 R2= نشان می­دهد که متغیر اعتماد به همسال توانسته است، به ترتیب 2، 7.3 و 5.7 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.171-، 0.689-، 0.159-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (اعتماد به همسال)، به ترتیب 0.171-، 0.689-، 0.159- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.396-، 3.902-، 3.023-T= ، 5.740، 15.223، 9.141F= و 0.017، 0.000، 0.003Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین اعتماد به همسال و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر اعتماد به همسال ، 0.549- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر اعتماد به همسال توانسته است 4.8 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-35: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر اعتماد به همسال و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.017 | 5.740 | 2.396- | 142.- | 171.- | 30.229 | 8.394 | 0.017 | 0.020 | 0.142 | **نگرش به خرابکاری** | **اعتماد به همسال** |
| 0.000 | 15.223 | 3.902- | 270.- | 689.- | 54.467 | 16.704 | 0.068 | 0.073 | 0.270 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.003 | 9.141 | 3.023- | 238.- | 159.- | 23.962 | 4.505 | 0.051 | 0.057 | 0.238 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 12.562 | 3.544- | 218.- | 549.- | 82.432 | 17.002 | 0.044 | 0.048 | 0.218 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 8:** پیش­بینی می­شود، بین ارتباط با همسال و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر ارتباط با همسال و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطوحِ اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 155/0-، 175/0، 180/0- و 163/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر ارتباط با همسال با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 180/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر ارتباط با همسال و عمل به خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه کیفیت ارتباط دانش­آموز با چهرۀ دلبستگی همسال بهتر باشد، از شدت عمل به خرابکاری توسط دانش­آموز کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از میزان ارتباط با همسال کاسته گردد، بر میزان ارتکاب به اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر ارتباط با همسالان و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 8 استفاده شد تا مشخص شود که آیا ارتباط با همسال، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-36، به منظور بررسی رابطۀ بین ارتباط با همسال و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.155، 0.175، 0.180R= ) بین ارتباط با همسال و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.024، 0.031، 0.032 R2= نشان می­دهد که متغیر ارتباط با همسال توانسته است، به ترتیب 2.4، 3.1 و 3.2 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.208-، 0.479-، 0.144-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (ارتباط با همسال)، به ترتیب 0.208-، 0.479-، 0.144- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.646-، 2.461-، 2.274-T= ، 7.000، 6.055، 5.171F= و 0.009، 0.015، 0.024Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین ارتباط با همسال و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر ارتباط با همسال ، 0.459- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر ارتباط با همسال توانسته است 2.7 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-36: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر ارتباط با همسال و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.009 | 7.000 | 2.646- | 155.- | 208.- | 29.336 | 8.302 | 0.021 | 0.024 | 0.155 | **نگرش به خرابکاری** | **ارتباط با همسال** |
| 0.015 | 6.055 | 2.461- | 175.- | 479.- | 41.038 | 17.046 | 0.026 | 0.031 | 0.175 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.024 | 5.171 | 2.274- | 180.- | 144.- | 21.805 | 4.635 | 0.026 | 0.032 | 0.180 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.009 | 7.020 | 2.650- | 163.- | 459.- | 74.128 | 17.423 | 0.023 | 0.027 | 0.163 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ 9:** پیش­بینی می­شود، بین بیگانگی از همسال و خرابکاری رابطۀ معنی­داری وجود دارد.

اطلاعات موجود در جدول شماره 4-28، نشان می­دهد که بین متغیر بیگانگی از همسال و خرابکاری در هر سه بُعد، رابطۀ مثبت و معنی­دار وجود دارد. سطوح معنی­داری رابطه نشان می­دهد که فرضیۀ وجودِ رابطه بین دو متغیر، با اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­شود. همچنین، ضرایب همبستگی 134/0، 194/0، 359/0 و 128/0 بیانگر آن است که بین متغیر بیگانگی از همسال با متغیرهای نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ به­طور مثال،به عنوان مثال، ضریبِ 359/0 حاکی از آن است که بین دو متغیرِ بیگانگی از همسال و عمل به رفتارهای خرابکارانه به همین میزان و به طور مثبت همبستگی وجود دارد؛ یعنی هرچه دانش­آموز، بیشتر از برقراری روابط صمیمانه و توأم با اعتماد به چهرۀ دلبستگی همسال اجتناب کند، بیشتر مرتکب اعمال خرابکارانه خواهد شد. به عبارت دیگر، هر چه بر میزان بیگانگی از همسال افزوده گردد، بر عمل به رفتارهای خرابکارانه نیز افزوده خواهد شد و بر عکس، هر چه از میزان بیگانگی از همسال کاسته گردد، نگرش به رفتارهای خرابکارانه نیز کاسته می شود. بنابراین بین متغیر بیگانگی از همسال با خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ 9 استفاده شد تا مشخص شود که آیا بیگانگی از همسال، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-37، به منظور بررسی رابطۀ بین بیگانگی از همسال و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.134، 0.194، 0.359R= ) بین بیگانگی از همسال و نگرش ­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.018، 0.038، 0.129 R2= نشان می­دهد که متغیر بیگانگی از همسال توانسته است، به ترتیب 1.8، 3.8 و 12.9 درصد از واریانس متغیر وابسته را به ترتیب در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت مثبت و رابطۀ مستقيم بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.284، 0.838، 0.436B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (بیگانگی از همسال)، به ترتیب 0.284، 0.838، 0.436 واحد به متغیر وابسته (خرابکاری)، افزوده می­شود. با توجه به مقادیر 2.365، 2.850، 5.002T= ، 5.593، 8.121، 25.024F= و 0.019، 0.005، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین بیگانگی از همسالان و خرابکاری رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر بیگانگی از همسالان، 0.563 واحد به متغیرِ خرابکاری افزوده می­شود. نهایتاً متغیر بیگانگی از همسال توانسته است 1.6 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-37: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر بیگانگی از همسال و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.019 | 5.593 | 2.365 | 134. | 284. | 18.951 | 8.431 | 0.015 | 0.018 | 0.134 | **نگرش به خرابکاری** | **بیگانگی از همسال** |
| 0.005 | 8.121 | 2.850 | 194. | 838. | 13.224 | 17.202 | 0.033 | 0.038 | 0.194 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 25.024 | 5.002 | 359. | 436. | 10.253 | 4.584 | 0.124 | 0.129 | 0.359 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.033 | 4.572 | 2.138 | 128. | 563. | 51.834 | 17.632 | 0.013 | 0.016 | 0.128 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ اصلی:** پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطحِ اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 195/0-، 246/0، 294/0- و 187/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر کیفیت دلبستگی به مادر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 294/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر کیفیت دلبستگی به مادر و عمل به خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه بر میزان صمیمیت و اعتماد دانش­آموز به مادر افزوده گردد، از ارتکاب به اعمال خرابکارانه کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از کیفیت دلبستگی به مادر کاسته گردد، بر ارتکاب به اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ اصلی (کیفیت دلبستگی به مادر) استفاده شد تا مشخص شود که آیا کیفیت دلبستگی به مادر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-38، به منظور بررسی رابطۀ بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.195، 0.246، 0.294R= ) بین کیفیت دلبستگی به مادر و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.038، 0.061، 0.087 R2= نشان می­دهد که متغیر کیفیت دلبستگی به مادر توانسته است، به ترتیب 3.8، 6.1 و 8.7 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.124-، 0.317-، 0.114-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (کیفیت دلبستگی به مادر)، به ترتیب 0.124-، 0.317-، 0.114- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 3.362-، 3.560-، 3.869-T= ، 11.300، 12.672، 14.970F= و 0.001، 0.000، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر کیفیت دلبستگی به مادر، 0.244- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر کیفیت دلبستگی به مادر توانسته است 3.5 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-38: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.001 | 11.300 | 3.362- | 195.- | 124.- | 36.056 | 8.635 | 0.035 | 0.038 | 0.195 | **نگرش به خرابکاری** | **کیفیت دلبستگی به مادر** |
| 0.000 | 12.672 | 3.560- | 246.- | 317.- | 59.864 | 16.875 | 0.056 | 0.061 | 0.246 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 14.970 | 3.869- | 294.- | 114.- | 29.009 | 4.740 | 0.081 | 0.087 | 0.294 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.002 | 9.363 | 3.060- | 187.- | 244.- | 86.054 | 18.008 | 0.031 | 0.035 | 0.187 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ اصلی:** پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطوحِ اطمینانِ 95 و 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 137/0-، 277/0، 275/0- و 221/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر کیفیت دلبستگی به پدر با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 277/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر کیفیت دلبستگی به پدر و فرافکنی اعمال خرابکارانه معکوس است؛ یعنی هر چه بر میزان صمیمیت و اعتماد دانش­آموز به پدر افزوده گردد، از میزان فرافکنی اعمال خرابکارانه کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از کیفیت دلبستگی به پدر کاسته گردد، بر میزان فرافکنی اعمال خرابکارانه افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ اصلی (کیفیت دلبستگی به پدر) استفاده شد تا مشخص شود که آیا کیفیت دلبستگی به پدر، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-39، به منظور بررسی رابطۀ بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.137، 0.277، 0.275R= ) بین کیفیت دلبستگی به پدر و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.019، 0.076، 0.076 R2= نشان می­دهد که متغیر کیفیت دلبستگی به پدر توانسته است، به ترتیب 1.9، 7.6 و 7.6 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.079-، 0.341-، 0.095-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (کیفیت دلبستگی به پدر)، به ترتیب 0.079-، 0.341-، 0.095- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.304-، 4.050-، 3.521-T= ، 5.307، 16.399، 12.616F= و 0.022، 0.000، 0.001Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 95 و 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر کیفیت دلبستگی به پدر، 0.269- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر کیفیت دلبستگی به پدر توانسته است 4.9 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-39: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.022 | 5.307 | 2.304- | 137.- | 079.- | 31.533 | 8.536 | 0.015 | 0.019 | 0.137 | **نگرش به خرابکاری** | **کیفیت دلبستگی به پدر** |
| 0.000 | 16.399 | 4.050- | 277.- | 341.- | 59.788 | 17.097 | 0.072 | 0.076 | 0.277 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.001 | 12.616 | 3.552- | 275.- | 095.- | 26.910 | 4.738 | 0.070 | 0.076 | 0.275 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.000 | 12.859 | 3.586- | 221.- | 269.- | 87.471 | 17.522 | 0.045 | 0.049 | 0.221 | **خرابکاری** |

**فرضیۀ اصلی:** پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.

جدول شماره 4-28، نتایج آزمون رابطۀ بین متغیر کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری در هر سه بُعد را نشان می­دهد. بر اساسِ این جدول، سطوح معنی­داری موجود، بیانگر آن است که رابطۀ دو متغیر در سطحِ اطمینانِ بیش از 99 درصد تأیید می­گردد. همچنین، ضرایبِ همبستگیِ 160/0-، 311/0، 315/0- و 215/0- نشان می­دهد که رابطۀ متغیر کیفیت دلبستگی به همسال با متغیر نگرش، فرافکنی، عمل و خرابکاری معکوس است؛ به عنوان مثال، ضریبِ همبستگیِ 315/0- نشان می­دهد که رابطۀ دو متغیر کیفیت دلبستگی به همسال و عمل به خرابکاری معکوس است؛ یعنی هر چه بر کیفیت دلبستگی به همسال افزوده گردد، از شدت عمل به خرابکاری کاسته می­شود و بر عکس، هر چه از کیفیت دلبستگی به همسال کاسته گردد، بر میزان عمل به خرابکاری افزوده می­شود. بنابراین بین متغیر کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری رابطه وجود دارد.

همچنین از روش تحلیل رگرسیون نیز برای بررسی فرضیۀ اصلی (کیفیت دلبستگی به همسال) استفاده شد تا مشخص شود که آیا کیفیت دلبستگی به همسال، قدرتِ پیش­بینی خرابکاری را دارد.

در جدول شماره 4-40، به منظور بررسی رابطۀ بین کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری در هر سه بُعد از تکنیک آماری رگرسیون استفاده شده است. بر اساس نتایج حاصله، همبستگی پایینی (0.160، 0.311، 0.315R= ) بین کیفیت دلبستگی به همسال و نگرش­به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری وجود دارد. مقادیر 0.025، 0.097، 0.099 R2= نشان می­دهد که متغیر کیفیت دلبستگی به همسال توانسته است، به ترتیب 2.5، 9.7 و 9.9 درصد از واریانس متغیر وابسته را در بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین نماید. ضرايب بتا نیز جهت منفی و رابطۀ معکوس بين متغيرها را نشان مي­دهد. ضرایب 0.130-، 0.430-، 0.120-B= ، نشان می­دهد که به ازای هر واحد افزایش در متغیر مستقل (کیفیت دلبستگی به همسال)، به ترتیب 0.130-، 0.430-، 0.120- واحد از متغیر وابسته (خرابکاری)، کاسته می­شود. با توجه به مقادیر 2.685-، 4.464-، 4.090-T= ، 7.207، 19.929، 16.727F= و 0.008، 0.000، 0.000Sig= در هر سه سطح، رابطۀ­ مشاهده شده بین متغیرها در سطح 99 درصد معنی­دار می­باشد، لذا فرضیۀ فوق تأیید می­شود.

همچنین ضرایب موجود حاکی از آن است که بین کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری رابطۀ معکوس و معنی­داری وجود دارد به نحوی که با هر واحد افزایش در متغیر کیفیت دلبستگی به همسال، 0.284- واحد از متغیرِ خرابکاری کاسته می­شود. نهایتاً متغیر کیفیت دلبستگی به همسال توانسته است 4.6 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کند.

جدول 4-40: آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون متغیر کیفیت دلبستگی به همسال و خرابکاری

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **F** | **T** | **Beta** | **B** | **a** | **Std. Error** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | |
| 0.008 | 7.207 | 2.685- | 160.- | 103.- | 33.273 | 8.489 | 0.022 | 0.025 | 0.160 | **نگرش به خرابکاری** | **کیفیت دلبستگی به همسال** |
| 0.000 | 19.929 | 4.464- | 311.- | 430.- | 67.145 | 16.296 | 0.092 | 0.097 | 0.311 | **فرافکنی خرابکاری** |
| 0.000 | 16.727 | 4.090- | 315.- | 120.- | 28.710 | 4.468 | 0.093 | 0.099 | 0.315 | **عمل به خرابکاری** |
| 0.001 | 12.163 | 3.488- | 215.- | 284.- | 87.581 | 17.135 | 0.042 | 0.046 | 0.215 | **خرابکاری** |

**4-2-3. آزمون مدلِ پژوهش**

در این بخش، به منظور آزمون مدل پژوهش، از آمارۀ تحلیل رگرسیونِ چندمتغیره به روش گام به گام استفاده شده است. متغیرهای پیش­بینِ پژوهش (مؤلفه­های ازخودبیگانگی روانی و مؤلفه­های کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان) با متغیر ملاک و هر سه بُعدِ آن (نگرش به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به خرابکاری) به تفکیک، آزمون شده است. با استفاده از رگرسیون چندمتغیره می­توانیم به آزمون نظریه­ها (یا مدل­ها) بپردازیم تا ببینیم کدام دسته از متغیرها به طور تقریباً دقیق، رفتار آزمودنی­ها را تحت تأثیر قرار می­دهند. از آنجا که رفتار انسان متغیر است و به سختی می­تواند مورد پیش­بینی قرار گیرد؛ لذا با استفاده از رگرسیون چندمتغیری به دنبال یافتن عوامل تأثیرگذار بر واریانس نمرات مشاهده شده هستیم. در واقع، با استفاده از رگرسیون چندمتغیره، سطوحِ طبیعی رخ دادن متغیرها اندازه­گیری می­شوند تا ببینیم که آیا این موضوع در پیش­بینی متغیر ملاک به ما کمک می­کند یا خیر. به عبارت دیگر، در رگرسیون چندمتغیره، روی دادن طبیعی نمرات را در تعدادی از متغیرهای پیش­بینی اندازه­گیری می­کنیم و سعی در تبیین این امر داریم که کدام دسته از متغیرهای مشاهده شده، در پیش­بینی متغیر ملاک موفق­ترند. راه­های متفاوتی برای تعیین سهم نسبی هر یک از متغیرهای پیش­بین وجود دارد که در این پژوهش از روشِ گام به گام[[138]](#footnote-139) استفاده شد. در این روش، هر یک از متغیرها بر اساس توالی وارد شده و سپس مقدار آن تعیین می­شود. اگر اضافه شدن متغیر به مدل کمک کند، باقی می­ماند. اما در این حالت کلیۀ متغیرهای باقی مانده در مدل مورد آزمون مجدد قرار می­گیرند تا مشخص شود که هنوز در موفقیت مدل سهیم هستند، در غیر این صورت حذف می­شوند.

**معادلۀ رگرسيون گام به گام (نگرش به خرابکاری)**

جداول شمارۀ 4-41 و 4-42 با استفاده از معادلۀ رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام، به تبيين متغير وابسته (نگرش به خرابکاری) مي­پردازند. از ميان متغيرهايي که وارد معادله رگرسيون چندمتغيره شده­اند، پنج متغير در اين معادله باقي مانده­اند که به ترتيب عبارتند از: احساس ازخودبیگانگی روانی، اعتماد به پدر، اعتماد به همسال، ارتباط با همسال و ارتباط با مادر. در رگرسيون چند متغيره به روش گام به گام تا جايي متغيرها وارد معادله مي­شوند که ديگر کمکي به پيش­بيني نکنند. ماندن پنج متغير فوق در معادلۀ رگرسيون، به اين معني نيست که ديگر متغيرها رابطه­اي با متغير وابسته ندارند، بلکه اثر پيش­بيني و سطح معني­داري متغيرهاي خارج از معادله کمتر از متغيرهاي داخل معادله مي­باشد. همان­طور که ملاحظه مي­شود اين متغيرها در نهايت توانسته­اند 87 درصد از تغييرات متغير وابسته را تبيين کنند.

مقادير R2 براي متغيرهاي مراحل يک تا پنج عبارتند از 0.761، 0.798، 0.825، 0.850 و 0.870. اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر متغير به معادلۀ رگرسيون در هر کدام از مراحل، چند درصد از تغييرات متغير وابسته تبيين شده است. مقادير R2 اضافه شده در هر مرحله از مرحلۀ دوم تا پنجم عبارتند از: 0.037، 0.027، 0.025 و 0.020. اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر يک از متغيرها در هر يک از مراحل پنج­گانۀ اين معادله، چه مقدار به ميزان R2 اضافه شده است.

جدول شمارۀ 4-41: عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا پنجم براي پيش­بيني متغير وابسته (نگرش به اعمال خرابکارانه)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Std. Error** | **مقدار افزوده شده به R2** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 4.880 | - | 0.756 | 0.761 | 0.872 | احساس ازخودبیگانگی روانی | اول |
| 4.530 | 0.037 | 0.790 | 0.798 | 0.894 | اعتماد به پدر | دوم |
| 4.268 | 0.027 | 0.813 | 0.825 | 0.908 | اعتماد به همسال | سوم |
| 4.002 | 0.025 | 0.836 | 0.850 | 0.922 | ارتباط با همسال | چهارم |
| 3.767 | 0.020 | 0.855 | 0.870 | 0.933 | ارتباط با مادر | پنجم |

با توجه به مقادير ضريب رگرسيون در جدول شمارۀ 4-42، مشخص مي­شود که متغيرهای اعتماد به پدر، اعتماد به همسال، ارتباط با همسال و ارتباط با مادر که در گام­های دوم، سوم، چهارم و پنجم وارد معادله شده­اند، با متغير وابسته داراي رابطۀ معکوس و منفي هستند. تنها متغیر ازخودبیگانگی روانی، با متغير وابسته رابطه­اي مستقيم و مثبت دارند. مقادير T و سطوح معني­داريِ معادلۀ چندمتغيره نشان مي­دهد که تمامی متغيرهای وارد شده به معادله، با فاصله اطمينان 0.01 >p در سطح 99 درصد معنی­دار مي­باشند.

a= 10.816- R2.Ad= 0.855 F=57.380 Sig=0.000 R=0.933 R2=0.0.870

بنابراين بر اساس نتايج حاصله، معادلۀ رگرسيون چندمتغيره­اي که براي پيش­بيني متغير وابسته (نگرش به خرابکاری) به دست مي­آيد عبارت است از:

Y= a + b1(X1) + b2(X2) + b3(X3) + b4(X4) + b5(X5)

هر يک از اجزاي اين معادله عبارتند از:

Y= مقداري از متغير وابسته که در نهايت توسط متغيرهاي داخل معادله پيش­بيني مي­شود

a= عرض از مبدا

b= ضريب رگرسيون غيراستاندارد

X= متغيرهاي مستقلي که وارد معادله رگرسيون شده­اند.

بنابراين شکل نهايي معادله به صورت زير در مي­آيد:

Y= 10.816- 0.303 + (X1) - 0.359(X2) - 0.503(X3) -0.387(X4) -0.321(X5)

در نهایت، بر اساس نتايج حاصل از تحليل رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام: تنها 5 متغير از 18 متغيري که به معادلۀ رگرسيون وارد شدند، در معادله باقي ماندند و بقيه يعني 13 متغير از معادله خارج شدند. بيشترين تأثير بر نگرش به خرابکاری دانش­آموزان مورد بررسي، مربوط به تأثير متغير احساس ازخودبیگانگی روانی آن­ها بوده است. پس از اين متغير، متغيرهاي اعتماد به پدر، اعتماد به همسال، ارتباط با همسال و ارتباط با مادر اثري معني­دار در افزايش ميزان تبيين متغير وابسته داشتند و در نهايت مدل رگرسيوني، 87 درصد از تغييرات نگرش به اعمال خرابکارانه دانش­آموزان در پژوهش حاضر را تبيين نمود.

جدول شمارۀ 4-42: عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (نگرش به اعمال خرابکارانه)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **T** | **Beta** | **B** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 0.000 | 13.774 | 834. | 303. | احساس ازخودبیگانگی روانی | اول |
| 0.000 | 3.516- | 214.- | 359.- | اعتماد به پدر | دوم |
| 0.000 | 4.104- | 306.- | 503.- | اعتماد به همسال | سوم |
| 0.000 | 2.864- | 221.- | 387.- | ارتباط با همسال | چهارم |
| 0.000 | 2.579- | 153.- | 321.- | ارتباط با مادر | پنجم |

**معادلۀ رگرسيون گام به گام (فرافکنی خرابکاری)**

جداول شمارۀ 4-43 و 4-44 با استفاده از معادلۀ رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام، به تبيين متغير وابسته (فرافکنی خرابکاری) مي­پردازند. از ميان متغيرهايي که وارد معادلۀ رگرسيون چندمتغيره شده­اند، تنها متغیر احساس انزوای اجتماعی در معادله باقی ماند. در رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام تا جايي متغيرها وارد معادله مي­شوند که ديگر کمکي به پيش­بيني نکنند. ماندن متغير فوق در معادلۀ رگرسيون، به اين معني نيست که ديگر متغيرها رابطه­اي با متغير وابسته ندارند، بلکه اثر پيش­بيني و سطح معني­داري متغيرهاي خارج از معادله کمتر از متغير داخل معادله مي­باشد. همان­طور که ملاحظه مي­شود اين متغير توانسته است 22 درصد از تغييرات متغير وابسته را تبيين کند.

مقدار R2 نشان مي­دهد که با ورود متغير احساس انزوای اجتماعی به معادلۀ رگرسيون، چند درصد از تغييرات متغير وابسته تبيين شده است.

جدول شمارۀ 4-43: عنصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام براي پيش­بيني متغير وابسته (فرافکنی اعمال خرابکارانه)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Std. Error** | **مقدار افزوده شده به R2** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 15.435 | - | 0.196 | 0.220 | 0.469 | احساس انزوای اجتماعی | اول |

با توجه به مقدار ضريب رگرسيون در جدول شمارۀ 4-44، مشخص مي­شود که متغير احساس انزوای اجتماعی، با متغير وابسته داراي رابطۀ مستقیم و مثبت است. مقدار T و سطح معني­داري معادلۀ چندمتغيره نشان مي­دهد که متغير وارد شده به معادله، با فاصله اطمينان 0.01 >p در سطح 99 درصد معنی­دار مي­باشد.

a= 21.418- R2.Ad= 0.196 F=9.292 Sig=0.005 R=0.469 R2= 0.220

بنابراين بر اساس نتايج حاصله، معادلۀ رگرسيون چندمتغيره­اي که براي پيش­بيني متغير وابسته به دست مي­آيد عبارت است از:

Y= a + b(X)

هر يک از اجزاي اين معادله عبارتند از:

Y= مقداري از متغير وابسته (فرافکنی اعمال خرابکارانه) که در نهايت توسط متغيرهاي داخل معادله پيش­بيني مي­شود

a= عرض از مبدا

b= ضريب رگرسيون غيراستاندارد

X= متغير مستقلي که وارد معادلۀ رگرسيون شده­ است.

بنابراين شکل نهايي معادله به صورت زير در مي­آيد:

Y= 21.418- 1.579 + (X)

در نهایت، بر اساس نتايج حاصل از تحليل رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام: تنها 1 متغير از 18 متغيري که به معادلۀ رگرسيون وارد شدند، در معادله باقي ماند و بقيه يعني 17 متغير از معادله خارج شدند. لذا بيشترين تأثير بر فرافکنی خرابکاری در بین دانش­آموزان مورد بررسي، مربوط به تأثير متغير احساس انزوای اجتماعی آن­ها بوده است. در نهايت مدل رگرسيوني، 22 درصد از تغييرات فرافکنی خرابکاری دانش­آموزان در پژوهش حاضر را تبيين نمود.

جدول شمارۀ 4-44: عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (فرافکنی اعمال خرابکارانه)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **T** | **Beta** | **B** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 0.005 | 3.048 | 469. | 1.579 | احساس انزوای اجتماعی | اول |

**معادلۀ رگرسيون گام به گام (شدت عمل به خرابکاری)**

جداول شماره 4-45 و 4-46 با استفاده از معادلۀ رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام، به تبيين متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری) مي­پردازند. از ميان متغيرهايي که وارد معادلۀ رگرسيون چندمتغيره شده­اند، سه متغير در اين معادله باقي مانده­اند که به ترتيب عبارتند از: بیگانگی از همسال، احساس بی­معنایی و بیگانگی از پدر. در رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام تا جايي متغيرها وارد معادله مي­شوند که ديگر کمکي به پيش­بيني نکنند. ماندن سه متغير فوق در معادلۀ رگرسيون، به اين معني نيست که ديگر متغيرها رابطه­اي با متغير وابسته ندارند، بلکه اثر پيش­بيني و سطح معني­داري متغيرهاي خارج از معادله کمتر از متغيرهاي داخل معادله مي­باشد. همان­طور که ملاحظه مي­شود اين متغيرها در نهايت توانسته­اند 62.3 درصد از تغييرات متغير وابسته را تبيين کنند.

مقادير R2 براي متغيرهاي مراحل يک تا سه عبارتند از 0.423، 0.536 و 0.623. اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر متغير به معادله رگرسيون در هر کدام از مراحل چند درصد از تغييرات متغير وابسته تبيين شده است. مقادير R2 اضافه شده در هر مرحله از مرحله دوم تا سوم عبارتند از: 0.113 و 0.087. اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر يک از متغيرها در هر يک از مراحل سه­گانۀ اين معادله، چه مقدار به ميزان R2 اضافه شده است.

جدول شمارۀ 4-45: عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا سوم براي پيش­بيني متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Std. Error** | **مقدار افزوده شده به R2** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 3.340 | - | 0.398 | 0.423 | 0.651 | بیگانگی از همسال | اول |
| 3.063 | 0.113 | 0.494 | 0.536 | 0.732 | احساس بی­معنایی | دوم |
| 2.826 | 0.087 | 0.569 | 0.623 | 0.789 | بیگانگی از پدر | سوم |

با توجه به مقادير ضريب رگرسيون در جدول شمارۀ 4-46، مشخص مي­شود که تمامی متغيرهایی که وارد معادله شده است، با متغير وابسته داراي رابطۀ مستقیم و مثبت هستند. مقادير T و سطوح معني­داري معادلۀ­ چندمتغيره نشان مي­دهد که تمامی متغيرهای وارد شده به معادله، با فاصلۀ اطمينان 0.01 >p در سطح 99 درصد معنی­دار مي­باشند.

a= 2.859 R2.Ad= 0.569 F=11.575 Sig=0.000 R=0.789 R2= 0.623

بنابراين بر اساس نتايج حاصله، معادلۀ رگرسيون چندمتغيره­اي که براي پيش­بيني متغير وابسته به دست مي­آيد عبارت است از:

Y= a + b1(X1) + b2(X2) + b3(X3)

هر يک از اجزاي اين معادله عبارتند از:

Y= مقداري از متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری) که در نهايت توسط متغيرهاي داخل معادله پيش بيني مي­شود

a= عرض از مبدا

b= ضريب رگرسيون غيراستاندارد

X= متغيرهاي مستقلي که وارد معادله رگرسيون شده­اند.

بنابراين شکل نهايي معادله به صورت زير در مي­آيد:

Y= 2.859+ 684.(X1)+ 379.(X2) + 418.(X3)

در نهایت، بر اساس نتايج حاصل از تحليل رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام: تنها 3 متغير از 18 متغيري که به معادلۀ رگرسيون وارد شدند، در معادله باقي ماندند و بقيه يعني 15 متغير از معادله خارج شدند. بيشترين تأثير بر شدت عمل به خرابکاری در بین دانش­آموزان مورد بررسي، مربوط به تأثير متغير بیگانگی از همسال آن­ها بوده است. پس از اين متغير، متغيرهاي احساس بی­معنایی و بیگانگی از پدر اثري معني­دار در افزايش ميزان تبيين متغير وابسته داشتند و در نهايت مدل رگرسيوني، 62.3 درصد از تغييرات عمل به خرابکاری دانش­آموزان در پژوهش حاضر را تبيين نمود.

جدول شمارۀ 4-46: عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (شدت عمل به خرابکاری)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **T** | **Beta** | **B** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 0.000 | 3.902 | 610. | 684. | بیگانگی از همسال | اول |
| 0.000 | 3.199 | 520. | 379. | احساس بی­معنایی | دوم |
| 0.000 | 2.201 | 370. | 418. | بیگانگی از پدر | سوم |

**معادلۀ رگرسيون گام به گام (خرابکاری)**

جداول شمارۀ 4-47 و 4-48 با استفاده از معادلۀ رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام، به تبيين متغير وابسته (خرابکاری) مي­پردازند. از ميان متغيرهايي که وارد معادلۀ رگرسيون چندمتغيره شده­اند، شش متغير در اين معادله باقي مانده­اند که به ترتيب عبارتند از: احساس انزوای اجتماعی، ارتباط با پدر، اعتماد به مادر، ارتباط با مادر، بیگانگی از پدر و بیگانگی از همسال. در رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام تا جايي متغيرها وارد معادله مي­شوند که ديگر کمکي به پيش­بيني نکنند. ماندن شش متغير فوق در معادلۀ رگرسيون، به اين معني نيست که ديگر متغيرها رابطه­اي با متغير وابسته ندارند، بلکه اثر پيش­بيني و سطح معني­داري متغيرهاي خارج از معادله کمتر از متغيرهاي داخل معادله مي­باشد. همان­طور که ملاحظه مي­شود اين متغيرها در نهايت توانسته­اند 90 درصد از تغييرات متغير وابسته را تبيين کنند.

مقادير R2 براي متغيرهاي مراحل يک تا شش عبارتند از: 0.639، 0.716، 0.760، 0.856، 0.882 و 0.900. اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر متغير به معادلۀ رگرسيون در هر کدام از مراحل، چند درصد از تغييرات متغير وابسته تبيين شده است. مقادير R2 اضافه شده در هر مرحله از مرحلۀ دوم تا ششم عبارتند از: 0.077، 0.044، 0.096، 0.025 و 0.019 اين مقادير نشان مي­دهد که با ورود هر يک از متغيرها در هر يک از مراحل شش­گانۀ اين معادله، چه مقدار به ميزان R2 اضافه شده است.

جدول شمارۀ 4-47: عناصر اصلي تحليل چندمتغيره به روش گام به گام از مرحلۀ اول تا ششم براي پيش­بيني متغير وابسته (خرابکاری)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Std. Error** | **مقدار افزوده شده به R2** | **R2 Ad** | **R2** | **R** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 12.307 | - | 0.627 | 0.639 | 0.799 | احساس انزوای اجتماعی | اول |
| 11.099 | 0.077 | 0.696 | 0.716 | 0.846 | ارتباط با پدر | دوم |
| 10.386 | 0.044 | 0.734 | 0.760 | 0.872 | اعتماد به مادر | سوم |
| 8.183 | 0.096 | 0.835 | 0.856 | 0.925 | ارتباط با مادر | چهارم |
| 7.566 | 0.025 | 0.859 | 0.882 | 0.939 | بیگانگی از پدر | پنجم |
| 7.082 | 0.019 | 0.876 | 0.900 | 0.949 | بیگانگی از همسال | ششم |

با توجه به مقادير ضريب رگرسيون در جدول شمارۀ 4-48 مشخص مي­شود که از بین متغيرهایی که وارد معادله شده است، متغیرهای احساس انزوای اجتماعی، بیگانگی از پدر و بیگانگی از همسال با متغير وابسته داراي رابطۀ مستقیم و مثبت هستند. بقیۀ متغیرهای وارد شده در معادله با متغیر وابسته دارای رابطۀ منفی و معکوس است. مقادير T و سطوح معني­داري معادلۀ چندمتغيره نشان مي­دهد که تمامی متغيرهای وارد شده به معادله، با فاصلۀ اطمينان 0.01 >p در سطح 99 درصد معنی­دار مي­باشند.

a= 11.977- R2.Ad= 0.876 F=37.617 Sig=0.000 R=0.949 R2= 0.900

بنابراين بر اساس نتايج حاصله، معادله رگرسيون چند متغيره­اي که براي پيش­بيني متغير وابسته به دست مي­آيد عبارت است از:

Y= a + b1(X1) - b2(X2) - b3(X3) - b4(X4) + b5(X5) + b6(X6)

هر يک از اجزاي اين معادله عبارتند از:

Y= مقداري از متغير وابسته (خرابکاری) که در نهايت توسط متغيرهاي داخل معادله پيش بيني مي­شود

a= عرض از مبدا

b= ضريب رگرسيون غيراستاندارد

X= متغيرهاي مستقلي که وارد معادلۀ رگرسيون شده­اند.

بنابراين شکل نهايي معادله به صورت زير در مي­آيد:

Y= 11.977- + 2.232(X1) - 598.(X2)2.202 - (X3) 2.203 - (X4) 1.725 +(X5)984. + (X6)

در نهایت، بر اساس نتايج حاصل از تحليل رگرسيون چندمتغيره به روش گام به گام: تنها 6 متغير از 18 متغيري که به معادلۀ رگرسيون وارد شدند، در معادله باقي ماندند و بقيه يعني 12 متغير از معادله خارج شدند. بيشترين تأثير بر شدت عمل به خرابکاری در بین دانش­آموزان مورد بررسي، مربوط به تأثير متغير احساس انزوای اجتماعی آن­ها بوده است. پس از اين متغير، متغيرهاي ارتباط با پدر، اعتماد به مادر، ارتباط با مادر، بیگانگی از پدر و بیگانگی از همسال اثري معني­دار در افزايش ميزان تبيين متغير وابسته داشتند و در نهايت مدل رگرسيوني، 90 درصد از تغييرات خرابکاری در پژوهش حاضر را تبيين نمود.

جدول شمارۀ 4-48: عناصر متغيرهاي درون معادله براي پيش­بيني متغير وابسته (خرابکاری)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Sig** | **T** | **Beta** | **B** | **نام متغیر** | **مرحله** |
| 0.000 | 8.574 | 666. | 2.232 | احساس انزوای اجتماعی | اول |
| 0.000 | 1.863- | 169.- | 598.- | ارتباط با پدر | دوم |
| 0.000 | 6.367- | 572.- | 2.202- | اعتماد به مادر | سوم |
| 0.000 | 5.650- | 523.- | 2.203- | ارتباط با مادر | چهارم |
| 0.000 | 3.264 | 322. | 1.725 | بیگانگی از پدر | پنجم |
| 0.000 | 2.162 | 194. | 984. | بیگانگی از همسال | ششم |

**4-2-4. جنسیت و خرابکاری**

در ادامۀ تحلیل­های آماری در بررسی رابطۀ بین جنسیت و خرابکاری، از آمارۀ T استفاده شد. فرضیۀ پژوهش از این قرار بود:

فرضیۀ اصلی پژوهش عبارت از «پیش­بینی می­شود، بین جنسیت و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد» می­باشد. جنسیت در این پژوهش شامل دو گروه دانش­آموزان دختر و پسر بود لذا ارتباط این متغیر با شاخص­های خرابکاری نیز بررسی می­شود تا تأثیر این متغیر بر خرابکاری مشخص شود. شاخص­های خرابکاری؛ نگرش به خرابکاری، فرافکنیِ خرابکاری و عمل به خرابکاری می­باشند. جنسیت، متغیر پیش­بین و خرابکاری متغیر ملاک می­باشد. برای آزمون فرضیۀ فوق از فرضیه­های زیر استفاده شده است:

1. بین جنسیت و نگرش به خرابکاری تفاوت معنی­داری وجود دارد.
2. بین جنسیت و فرافکنی خرابکاری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
3. بین جنسیت و عمل به خرابکاری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

برای آزمون فرضیه­های ذکر شده، از آمارۀ T استفاده شد.

**فرضیۀ 1:** بین جنسیت و نگرش به خرابکاری تفاوت معنی­داری وجود دارد.

جدول شمارۀ 4-49، نتایج بررسی تفاوت نگرش به خرابکاری بر حسب جنسیت پاسخگویان را نشان می­دهد. میزان میانگین­ها حاکی از آن است که تفاوت چندانی بین میانگین نمرات نگرش به خرابکاری، در بین دختران و پسران وجود ندارد. آزمون T با مقدار 1.007 و سطح معنی­داری 315. Sig=، بیانگر این است که تفاوت معنی­داری بین پسران و دختران از نظر نگرش به خرابکاری وجود ندارد، لذا فرضیۀ فوق تأیید نمی­شود.

جدول شمارۀ 4-49: آزمون تفاوت نگرش به خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **متغیر** | **میانگین نمرات نگرش به خرابکاری** | **انحراف استاندارد** | **T** | **Sig** |
| **دختر** | 24.53 | 7.948 | 1.007 | 315. |
| **پسر** | 23.55 | 9.526 |

**فرضیۀ 2:** بین جنسیت و فرافکنی خرابکاری تفاوت معنی­داری وجود دارد.

جدول شماره 4-50، نتایج بررسی تفاوت فرافکنی خرابکاری بر حسب جنسیت پاسخگویان را نشان می­دهد. میزان میانگین­ها حاکی از آن است که میانگین فرافکنی خرابکاری، در بین دختران تفاوت چندانی با پسران نداشته است. آزمون T با مقدار 071.- و سطح معنی­داری 943. Sig= بیانگر این است که تفاوت معنی­داری بین پسران و دختران از نظر فرافکنی خرابکاری وجود ندارد، لذا فرضیۀ فوق تأیید نمی­شود.

جدول شمارۀ 4-50: آزمون تفاوت فرافکنی خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **متغیر** | **میانگین نمرات فرافکنی خرابکاری** | **انحراف استاندارد** | **T** | **Sig** |
| **دختر** | 28.08 | 16.390 | 071.- | 943. |
| **پسر** | 28.26 | 18.961 |

**فرضیۀ 3:** بین جنسیت و عمل به خرابکاری تفاوت معنی­داری وجود دارد.

جدول شمارۀ 4-51، نتایج بررسی تفاوت عمل به خرابکاری بر حسب جنسیت پاسخگویان را نشان می­دهد. میزان میانگین­ها حاکی از آن است که میانگین نمرات عمل به خرابکاری، در بین پسران تفاوت چندانی با دختران نداشته است. آزمون T با مقدار 1.205- و سطح معنی­داری 230. Sig= بیانگر این است که تفاوت معنی­داری بین پسران و دختران از نظر عمل به خرابکاری وجود ندارد، لذا فرضیۀ فوق تأیید نمی­شود.

جدول شمارۀ 4-51: آزمون تفاوت عمل به خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **متغیر** | **میانگین نمرات عمل به خرابکاری** | **انحراف استاندارد** | **T** | **Sig** |
| **دختر** | 17.34 | 4.767 | 1.205- | 230. |
| **پسر** | 18.23 | 2.972 |

**فرضیۀ اصلی:** بین جنسیت و خرابکاری تفاوت معنی­داری وجود دارد.

جدول شمارۀ 4-52، نتایج بررسی تفاوت خرابکاری بر حسب جنسیت پاسخگویان را نشان می­دهد. میزان میانگین­ها حاکی از آن است که میانگین نمرات خرابکاری، در بین پسران تفاوت چندانی با دختران نداشته است. آزمون T با مقدار 0.333 و سطح معنی­داری 740. Sig= بیانگر این است که تفاوت معنی­داری بین پسران و دختران از نظر خرابکاری وجود ندارد، لذا فرضیۀ فوق تأیید نمی­شود.

جدول شمارۀ 4-52: آزمون تفاوت خرابکاری بر حسب "جنسیت" پاسخگویان

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **متغیر** | **میانگین نمرات خرابکاری** | **انحراف استاندارد** | **T** | **Sig** |
| **دختر** | 62.65 | 16.496 | 0.333 | 740. |
| **پسر** | 61.94 | 19.761 |

فصل پنجم: نتیجه­گیری و بحث، پیشنهاد‌ها

در این فصل از پژوهش به بررسی یافته­ها و نتایج این پژوهش پرداخته می­شود. ابتدا خلاصه­ای از فصول قبلی آورده می­شود و بعد نتایج تفسیر می­شوند.

5-1. خلاصۀ پژوهش

از جمله موضوعات مورد علاقۀ مسؤولان، برنامه‌ريزان آموزشي و متولیان امور تربیتی، در حیطۀ آموزش و پرورش، مطالعۀ رفتارهای خرابکارانه در بین دانش­آموزان است. خرابکاري يا تخريب عمومي و غير قانوني اموال، يكي از پيچيده‌ترين نمونه‌هاي رفتار انساني است. حتي تصميم‌گيري دربارۀ اينكه خرابکاري چيست و چه چيزهايي خرابکاري نيست، به سادگي امكان­پذير نيست. واكنش نسبت به تخريب اموال بر اساس اوضاع و شرايط مختلف ممكن است متفاوت باشد. در برخي گروه‌ها معمولي‌ترين شيوة تخريب اموال، که همانا شعار نوشتن روی ديوار است، مورد قبول قرار مي‌گيرد و يا اينكه ناديده گرفته می‌شود؛ به عبارت دیگر، کسی که مرتکب چنین عملی می‌شود، از طرف گروه مورد مؤاخذه قرار نمی‌گیرد. برخي محققان در انگلستان و آمريكا، از معاني و انگيزه‌هاي متفاوتی در خلق اشكال متنوع خرابکاري سخن می‌گویند (هاسكل و يابلونسكي، 1974: 272).

مدارس امروزي بخش عمدة جامعه‌پذيري نوجوانان را كه قبلاً به عهدة خانواده‌ها بود، به عهده دارند. پس مي‌توان گفت، كه موفقيت يا عدم موفقيت اين نهاد در انجام وظايف خود، در آيندة نوجوانان تأثير زيادي دارد؛ لذا، بررسي علل و عوامل مؤثر بر رفتارهاي نابهنجار در مدرسه و ارائة راهكار جهت ترميم آن اهميت اساسي دارد. پژوهشگران تاکنون، عوامل مختلفی را در این خصوص بررسی کرده­اند. در سال­های اخیر عواملی نظیر احساس محرومیت نسبی، شیوه­های فرزندپروری، از هم گسیختگی خانواده، احساس تبعیض، احساس سرخوردگی توأم با خشم، کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان، عوامل اجتماعی اقتصادی و غیره، در میزان رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان بررسی شده­اند. این مطالعات بر مبنای نظریات مختلف (از جمله نظریات: کوهن، کلووارد و اوهلین، میلر، ساترلند، هیرشی، نظریۀ اجتماعی شدن، نظریۀ برآیند کلارک، نظریۀ فضای عاطفی خانواده، نظریۀ فشار گروهی و نظریۀ یادگیری­اجتماعی، ناکامی-پرخاشگری، تئوری بازگشتی، دیدگاه­های جنسیتی و نظریۀ دلبستگی) در رابطه با موضوعِ خشونت و خرابکاری صورت گرفته است؛ لیکن ما در این پژوهش برای تبیین این مسأله، به کاربست تجربی نظریۀ "بیگانگی روانی" ملوین سیمن و نظریۀ "دلبستگی" بالبی پرداختیم.

بر اساس نظر سیمن، بیگانگی روانی؛ احساسی است که طی آن انسان خودش را آنچنان که واقعیت و حقیقت دارد حس نمی‌کند (ستوده، 1380). رفتارهای بیگانه از نظر وی عبارتند از: 1- احساس بي­قدرتي: این مفهوم، احتمال و يا انتظار متصوره از سوي فرد در قبال بي‌تأثيري عمل خويش در انجام کارِ مورد نظر را می­سنجد. 2- احساس بي‌هنجاري: زماني رخ مي‌دهد، كه فرد راه مقبول رسيدن به هدف را مسدود مي‌داند و لذا راه‌هایي را انتخاب می­کند كه جامعه آن را نفي كرده است. 3- احساس بي­معنائي: هنگامي رخ می­دهد كه فرد نسبت به آن‌چه مي‌بايد عقيده داشته باشد، دچار ابهام باشد. 4- احساس انزواي اجتماعي: واقعيتي ذهنی است كه در آن فرد با هر آن­چه كه از نظر جامعه معتبر و ارزشمند است، خود را هم عقيده و همسو نمي‌بيند. 5- احساس تنفر از خويشتن: اين جنبه از بيگانگي به عنوان فقدان معناي ذاتي يا پاداش در كار است، در واقع شخص فاقد خشنودي‌هاي به طور ذاتي با معنا در كارش مي‌باشد (کوزر و روزنبرگ، 1378: 417-407)؛ لذا اولین متغیر پیش­بین در این پژوهش، متغیر از‌خودبیگانگی روانی به عنوان متغیری ترکیبی مشتمل بر ابعاد: احساس بی‌قدرتی، احساس بی‌هنجاری، احساس بی‌معنایی، احساس انزوای اجتماعی، و احساس تنفر از خویشتن بود.

همچنین مطالعات نشان داده­اند که کیفیت دلبستگی دانش­آموزان به والدین و دوستان نیز در مسیر تحولی آن­ها مؤثر بوده و می­تواند در ظهور و بروز چنین رفتارهایی اثرگذار باشد (پاکدامن، 1384؛ واحدی و مرادی، 1388؛ بهزادی­پور، پاکدامن، بشارت، 1389؛ پاکدامن، سیدموسوی، قنبری، 1390؛ پاکدامن، سیدموسوی، قنبری، ملحی، 1390؛ سالیوان و سالیوان، 1980؛ کُهن، 1990؛ بارتلومی و هوروتز، 1991؛ کنی و دونالدسون، 1991؛ هولمبک و واندری، 1993؛ 1996؛ نوم و همکاران، 1999؛ ورشوئرن و مارکوئن، 2002؛ روبین و همکاران، 2004؛ فانتی، 2005؛ گالن و رابینسون، 2005). لذا این پژوهش، متغیر کیفیت دلبستگی را نیز به عنوان دومین متغیرِ پیش­بین مورد مداقه قرار داد. نظریه­پردازان دلبستگی، دلبستگی را یک پیوند پایدار عاطفی می­دانند که با تمایل به جستجو و حفظ نزدیکی با فرد خاص به هنگام بروز تنیدگی مشخص می­شود. مفهوم کیفیت دلبستگی از عناصر متعددی مانند اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بی اعتنایی هیجانی (بیگانگی) تشکیل شده است که جنبه­های عاطفی، شناختی و رفتاری دلبستگی بین فرزندان با والدین و همسالانشان را ارزیابی می­کند. به طوری که عنصر اعتماد متقابل، احساس امنیت افراد را در میزان پاسخدهی والدین و همسالان نسبت به نیازهای هیجانی آن­ها، عنصر کیفیت ارتباط، کمیّت و کیفیت ارتباط کلامی و عنصر بیگانگی نیز احساساتِ بی­اعتنایی هیجانی و انزوا را نشان می­دهد (آرمسدن و گرینبرگ، 1987: 430-427). در بین بسیاری از صاحب­نظران در این زمینه، توافق کلی وجود دارد که نوجوانانِ خرابکار غالباً در معرض آن­گونه از روابط اجتماعی قرار دارند که از ویژگی­های آن، نبودن رابطه و پیوند نزدیک و صمیمانه بین والد و فرزند است که به تدریج کیفیت این رابطه در رفتار آنان نسبت به دیگران و محیط اجتماعی اثر می­گذارد (جاکوب دول و همکاران، 2013).

بنابراین، این پژوهش علاوه بر سنجش میزان ازخودبیگانگی روانی در دانش­آموزان، با تکیه بر نظریۀ دلبستگی در پی بررسی ارتباط کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه نیز بود.

از آنجا که خرابکاری در میان قشر جوان و نوجوان معمول­تر است و آن­ها زمان بیشتری با مدرسه سروکار دارند، مدارس بیشتر در معرض رفتارهای خرابکارانه قرار دارند. به همین دلیل است که امروزه ما شاهد این هستیم که بسیاری از مدیران، از معلمان درخواست ایفای نقشِ ناظم را دارند تا مدرّس. البته دانش­آموزان خرابکار، در بیرون از مدرسه نیز دست از خرابکاری بر نمی­دارند. بر این اساس، در اين پژوهش تأكيد بر خرابكاري‌هايي بود كه دانش‌آموزان، در محيط دبيرستان و در مسير رفت­ و ­آمد از خانه به مدرسه و محلۀ زندگی و بالعکس مرتکب مي­شدند. بنابراين در این پژوهش، مدرسه به عنوان جامعة آماري در نظر گرفته شد و سعي بر آن گرديد، تا عواملي كه در بروز رفتار خرابکارانه در بين دختران و پسران مقطع سوم دبيرستان، يعني سنين نوجواني مؤثرند، بررسی گردد.

لذا سؤال اساسي پژوهش اين بود كه "آیا مؤلفه­های بیگانگی روانی ملوین سیمن و کیفیت دلبستگی بر پیدایش و گسترش خرابکاری در بین دانش‌آموزان شهر فسا اثر می­گذارند؟". با توجه به اینکه ازخودبیگانگی روانی و کیفیت دلبستگی بر خرابکاری تأثیر می­گذارند، بنابراین هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطۀ بین متغیرهای ازخودبیگانگی روانی و کیفیت دلبستگی با خرابکاری در بین آزمودنی­ها می­باشد. بر این اساس، فرضیاتِ اصلیِ این پژوهش به قرار زیر بودند:

1. پیش­بینی می­شود، بین احساس ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
2. پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به مادر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
3. پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به پدر و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
4. پیش­بینی می­شود، بین کیفیت دلبستگی به همسالان و خرابکاری رابطۀ معنی‌داری وجود دارد.
5. پیش­بینی می­شود، بین جنسیت و خرابکاری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

پر واضح است که هر یک از این فرضیه­ها با توجه به ابعاد و خرده­مقیاس­ها به فرضیه­های جزئی­تری تقسیم شدند و مجموعِ این فرضیه­ها به سمت اعتباریابی عوامل مؤثر بر خرابکاری خواهند رفت و نشان خواهند داد که آیا رویکردِ ملوین سیمن و بالبی می­تواند فضای فرهنگی-اجتماعی جامعۀ ایران در نسبت با پدیدۀ خرابکاری را تبیین کند.

روش پژوهش با توجه به هدف پژوهشی، روش توصیفی از نوع همبستگی است. آزمودنی­ها دانش­آموزان سال سوم دبیرستان شهر فسا در سال تحصیلی 93-92 به تعداد 320 نفر هستند که با روش نمونه­گیری خوشه­ای چندمرحله­ای گزینش شدند.

داده­های مربوط به متغیر ازخودبیگانگی روانی با پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی سیمن برای دانش­آموزان دبیرستانی جمع­آوری شدند. اطلاعات کیفیت دلبستگی به والدین به کمک سیاهۀ دلبستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرینبرگ جمع­آوری شدند. شاخص­های خرابکاری آزمودنی­ها نیز از طریقِ اجرای پرسشنامۀ خرابکاری (نسخۀ استفاده شده توسط نیک­اختر و سهامی و احمدی) استخراج شدند.

برای تحلیل آماری داده­های پژوهش از آمار توصیفی (شاخص­های پراکندگی) و از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون، و آزمون T) استفاده شده است و این تحلیل­ها به وسیلۀ نرم افزار Spss نسخۀ 19 انجام شدند.

۵-2. پاسخ به فرضیات پژوهش

در اين قسمت از پژوهش، رابطة هر كدام از متغيرهاي مستقل با متغير وابسته مورد ارزيابي قرار خواهد گرفت.

**یافته­های این پژوهش در مورد ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری عبارتند از:**

1. بین احساس بی­قدرتی با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.
2. بین احساس بی‌هنجاری با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.
3. بین احساس بی‌معنایی با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.
4. بین احساس انزوای اجتماعی با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.
5. بین احساس تنفر از خویشتن با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.
6. بین احساس از خودبیگانگی روانی با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد.

این یافته­ها نشان می­دهد که احساس بی­قدرتی، احساس بی­هنجاری، احساس بی­معنایی، احساس انزوای اجتماعی، احساس تنفر از خویشتن و احساس ازخودبیگانگی روانی، با خرابکاری در هر سه بُعد رابطه وجود دارد که با یافته­های فروم (1368)، زیمباردو (1969) و سیگل (1998) همخوانی دارد. به عبارت دیگر این پژوهش نشان داد ازخودبیگانگی روانی بر میزانِ خرابکاری در بین آزمودنی­ها تأثیر می­گذارد و یافته­های قبلی را تأیید می­کند.

**فرضیۀ نخست**

احساس بي‌قدرتي، به عنوان اولين متغير با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ مثبت و معنی‌داری دارد و در هر چهار مورد، رابطة آن‌ها در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه به ميزاني كه فرد احساس مي‌كند هيچ‌گونه قدرتي در برابر نيروهاي اجتماعي ندارد يا احساس بي‌قدرتي مي‌كند گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در او بيشتر است. این یافته با یافتۀ سیگل (1998)، هماهنگ است. در تبیین این یافته باید گفت که وقتی دانش­آموزان احساس می­کنند که اعمالشان در قبال کارهایی که در خانه و مدرسه انجام می­دهند بی تأثیر است؛ به سمت رفتارهای خرابکارانه می­روند اما دانش­آموزانی که چنین احساسی ندارند رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز می­دهند.

**فرضیۀ دوم**

احساس بي‌هنجاري نيز به نظر سيمن يكي از ابعاد يا معاني از‌خود‌بيگانگي روانی است و به وضعيتي اشاره دارد كه فرد هنجارهاي جامعه را نمي‌پذيرد. اين وضعيت زماني رخ مي‌دهد كه فرد راه مقبول رسيدن به هدف را مسدود مي‌داند و لذا راهي انتخاب مي‌كند كه جامعه آن‌را نفي كرده است. اين حالت نيز به نظر سيمن يكي از معانی احساس از‌خود‌بيگانگي روانی است. بنابراين احساس بي‌هنجاري نيز به عنوان يك متغير براي تبيين خرابکاري در نظر گرفته شد. نتايج حاكي از وجود رابطة مثبت و معنی­دار بين اين متغير با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن مي‌باشد و در هر چهار حالت، رابطه در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. این یافته با یافتۀ فروم (1368)، زیمباردو (1969) و سیگل (1998)، هماهنگ است. در تبیین این یافته باید گفت که وقتی دانش­آموزان احساس می­کنند که اعمالی آن­ها را به اهدافِ مورد نظرشان می­رساند که مورد تأیید مسئولان مدرسه و والدین نباشد؛ بیشتر مرتکب رفتارهای خرابکارانه می­شوند اما دانش­آموزانی که هنجارهای مدرسه و محیط خانواده را پذیرفته­اند، آن هنجارها را در شیوه­های رفتاری خود به کار برده و لذا رفتارشان بهنجار خواهد بود.

**فرضیۀ سوم**

احساس بي‌معنايي نيز وضعيتي است كه فرد در آن وضعيت در مورد اعتقادات خود دچار ترديد است. در اين وضعيت فرد احساس ازخودبيگانگي روانی مي‌كند و نهايتاً اين وضعيت فرد را مستعد انجام رفتار خرابکارانه مي‌كند. نتايج در اين پژوهش نشان مي‌دهد که بين احساس بي‌معنايي و خرابکاري در هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ آن رابطة مثبت و معني‌داري وجود دارد و در هر چهار مورد رابطۀ آن­ها در سطح 99 درصد اطمینان معنی­­دار است. یعنی هر چه فرد در تخمينِ پيش­بينيِ بالنسبه دقيق رفتار ديگران و نيز برآورد عواقب نتايجِ رفتار خود با دشواري بیشتری روبرو باشد، خرابکاری در معنای کلی، شدت نگرش، فرافکنی و عملِ وی به رفتارهای خرابکارانه نیز افزایش می‌یابد. این یافته با یافتۀ زیمباردو (1969) و سیگل (1998)، هماهنگ است. در تبیین این یافته باید گفت که وقتی دانش­آموزان نتوانند پیامدهای اعمالشان را پیش­بینی کنند؛ بیشتر مرتکب رفتارهای خرابکارانه می­شوند. این در حالی است که دانش­آموزانی که معتقدند اعمالی که انجام می­دهند در حصول به نتیجۀ دلخواهشان مؤثر است، از روی آوردن به اعمال خرابکارانه امتناع می­کنند.

**فرضیۀ چهارم**

احساس انزواي اجتماعي نيز يكي از وضعيت‌هاي ناشي از عدم تطابق وسايل و اهداف از نظر سیمن مي‌باشد. سیمن معتقد است وقتي فرد هم اهداف فرهنگي پذيرفته شده را و هم وسايل رسيدن به اين اهداف را رد مي‌كند، انزوا را پیشه می‌کند. كوهن نيز معتقد است، وقتي فرد دچار احساس انزوا مي‌شود سعي دارد اين احساس را از خود دور كند بنابراين به رفتار خرابکارانه براي كسب لذت و شادي روي مي‌آورد. كوهن در اثر مشهور خود تحت عنوان "پسران بزه‌كار" مي‌نويسد: "شرارت و خرابكاري اموال (رفتار خرابکارانه) كه عموماً توسط نوجوانان در مكان‌هاي عمومي و يا در خلوت صورت مي‌گيرد نه داراي هدف، نه نظم و نه داراي دليل مشخص و آشكاري مي­باشد" (كوهن، 1955: 185). بنابراين به نظر می‌رسد فرد خرابکار از انجام رفتار خرابکارانه به دنبال كسب منفعت نيست بلكه مي‌خواهد از اين‌كه دچار ناكامي منزلتي شده است به نوعي از جامعه انتقام بگيرد و يا كسب لذت كند. در واقع پاره فرهنگ بزه‌کار به وی منزلت داده و نیز خشونت را مجاز می‌شمارد. بنابراین، متغیر احساس انزوای اجتماعی نیز با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ آن رابطۀ مثبت و معنی­داری دارد و در هر چهار مورد رابطۀ آن­ها در سطح 99 درصد اطمینان معنی­­دار است. این یافته با یافتۀ کوهن (1955) و سیگل (1998)، هماهنگ است.

**فرضیۀ پنجم**

آخرين بُعد احساس از‌خود‌بيگانگي روانی، احساس تنفر از خويشتن است. در وضعيت احساس تنفر از خويشتن، فرد خود را وسيله و ابزار ديگران براي رسيدن به هدف مي‌بيند. اين معنايِ از‌خود‌بيگانگي روانی بيشتر در كارهاي اريك فروم ديده مي‌شود. در اين حالت فرد در كار خودش احساس خوشنودي نمي‌كند، يا نقشي كه جامعه به فرد مي‌دهد، براي وي حالتي از اجبار و اكراه دارد. در مورد دانش‌آموزان، احساس تنفر از خويشتن اشاره به اين مسأله دارد كه فرد از نقش دانش‌آموزي خود خوشنود نيست و هنجارهاي مدرسه را يا رعايت نمي‌كند يا در بهترين حالت با بي‌ميلي رعايت مي‌كند؛ به بيان ديگر دانش‌آموز مي‌خواهد به‌وسيلة رعايت هنجار‌هاي مدرسه، تنها تكليف را از سر خود رفع كند. نتايج در اين پژوهش نشان مي‌دهد كه به ميزاني كه در فرد احساس تنفر از خويشتن بيشتر است، گرايش، فرافکنی و عملِ فرد نسبت به رفتار خرابکارانه نیز بيشتر است. بنابراین، متغیر احساس تنفر از خویشتن نیز با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ آن رابطۀ مثبت و معنی­داری دارد به طوری­که رابطۀ آن با نگرش و فرافکنی خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان و با شدتِ عمل و متغیر ترکیبیِ خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان معنی­دار بود. این یافته نیز با یافتۀ اریک فروم (1368) و سیگل (1998)، هماهنگ است.

**فرضیۀ ششم**

همان­طور كه قبلاً گفته شد، احساس از‌خود‌بيگانگي روانی، از مجموع پنج متغير احساس بي‌قدرتي، احساس بي‌هنجاري، احساس بي‌معنايي، احساس انزواي اجتماعي و احساس تنفر از خويشتن بدست آمده است. نتایج این مطالعه نشان داد که بین متغیر احساس ازخودبیگانگی روانی با خرابکاری در هر سه شیوۀ عملیاتی شده رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد به طوری­که این رابطه در سطح 99 درصد اطمینان معنی­دار می­باشد. ضريب تعيين در مورد احساس ازخودبيگانگي روانی، وقتي وارد معادلة رگرسيون مي‌شود، در خرابکاری و هر سه بُعدِ نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری به ترتیب معادل 0.144، 0.194، 0.183 و 0.225 مي‌باشد؛ به عبارت ديگر، احساس از‌خود‌بيگانگي روانی به ترتیب 14.4، 19.4، 18.3 و 22.5 درصد از واريانس خرابکاري را تبيين مي‌كند. این نتایج همسو با مطالعات و یافته­های اریک فروم (1368)، زیمباردو، (1969) و سیگل، (1998) بود.

**یافته­های این پژوهش در مورد کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان و خرابکاری عبارتند از:**

1. بین اعتماد به مادر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
2. بین اعتماد به پدر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
3. بین ارتباط با مادر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
4. بین ارتباط با پدر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
5. بین بیگانگی از مادر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری مشاهده شد.
6. بین بیگانگی از پدر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری مشاهده شد.
7. بین اعتماد به همسال با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
8. بین ارتباط با همسال با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
9. بین بیگانگی از همسال با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری مشاهده شد.
10. بین کیفیت دلبستگی به مادر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
11. بین کیفیت دلبستگی به پدر با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.
12. بین کیفیت دلبستگی به همسالان با خرابکاری و هر سه بُعدِ آن، رابطۀ منفی و معنی­داری مشاهده شد.

این یافته­ها نشان می­دهد که بین تمامی مؤلفه­های کیفیت دلبستگی به والدین و همسال، با خرابکاری در هر سه بُعد رابطه وجود دارد که با یافته­های پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن (1990)، سیمپسون (1990)، ییی و همکاران (1990)، کوکو (2000)، لیبل و همکاران (2000)، لوی (2000)، اشنایدر، (2001)، بال (2005)، مادریگال (2006)، لوبر و همکاران (2009) همخوانی دارد. به عبارت دیگر این پژوهش نشان داد کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان بر میزانِ خرابکاری در بین آزمودنی­ها تأثیر می­گذارد و یافته­های قبلی را تأیید می­کند.

**فرضیۀ هفتم**

اعتماد به مادر، به عنوان اولين مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به مادر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر نگرش و متغیر ترکیبیِ خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر فرافکنی و عمل به خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه پاسخگویان در میزانِ پاسخدهی مادران نسبت به نیازهای هیجانیِ خود احساس امنیت بیشتری کنند، از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، کُهن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، لیبرمن و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) و مخالف با مطالعۀ سیمون و همکاران (2001) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان اعتماد بیشتری به چهرۀ دلبستگی مادر داشته باشند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که چنین اعتمادی را بین خود و مادرشان احساس نمی­کنند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ هشتم**

اعتماد به پدر نیز به عنوان اولين مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به پدر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر نگرش و عمل در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر فرافکنی و متغیر ترکیبی خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه پاسخگویان در میزانِ پاسخدهی پدران نسبت به نیازهای هیجانیِ خود احساس امنیت بیشتری کنند و پدران را حامی خود بدانند، از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) و مخالف با مطالعۀ لیبرمن و همکاران (1999)، سیمون و همکاران (2001) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان اعتماد بیشتری به چهرۀ دلبستگی پدر داشته باشند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که چنین اعتمادی را بین خود و پدرانشان احساس نمی­کنند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ نهم**

ارتباط با مادر، به عنوان مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به مادر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد به طوری­که رابطۀ آن­ها در هر چهار حالت در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه کمّیت و کیفیت ارتباط کلامی پاسخگویان با مادرانشان بهتر باشد، از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، سالیوان و سالیوان (1980)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، کُهن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، لیبرمن و همکاران (1999)، سیمون و همکاران (2001)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، فانتی (2005) و لوبر و همکاران (2009) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان ارتباط بهتر و منسجم­تری با چهرۀ دلبستگی مادر داشته باشند و در واقع در برقراری این ارتباطِ پویا جدیّت داشته باشند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که از داشتن چنین ارتباطی محروم هستند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ دهم**

ارتباط با پدر، به عنوان مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به پدر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد به طوری­که رابطۀ آن­ها در هر چهار حالت در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه کمّیت و کیفیت ارتباط کلامی پاسخگویان با پدرانشان بهتر باشد، از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، سالیوان و سالیوان (1980)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، فانتی (2005) و لوبر و همکاران (2009) و مخالف با مطالعۀ لیبرمن و همکاران (1999)، سیمون و همکاران (2001) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان ارتباط بهتر و منسجم­تری با چهرۀ دلبستگی پدر داشته باشند و در واقع در برقراری این ارتباطِ پویا جدیّت داشته باشند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که از داشتن چنین ارتباطی محروم هستند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ یازدهم**

بیگانگی از مادر، به عنوان سومین مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به مادر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ مثبت و معنی‌داری دارد. به طوری­که رابطۀ آن­ها در هر چهار حالت در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هرچه پاسخگویان از سوی مادر موردِ بی­اعتنایی و بی­محبتی قرار گیرند، منزوی­تر شده و در نتیجه به میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها افزوده می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، کُهن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، لیبرمن و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) و مخالف با مطالعۀ سیمون و همکاران (2001) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان در برخورد با چهرۀ دلبستگی مادر احساسِ انزوای بیشتری کنند و در واقع از سوی مادرانشان مورد بی­اعتنایی قرار گیرند؛ بیشتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که همواره مورد توجه و در کانونِ مهر و محبت مادرانشان بوده­اند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز می­دهند.

**فرضیۀ دوازدهم**

بیگانگی از پدر، به عنوان سومین مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به پدر با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ مثبت و معنی‌داری دارد. به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر نگرش و متغیر ترکیبیِ خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر فرافکنی و عمل به خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هرچه پاسخگویان از سوی پدر موردِ بی­اعتنایی و بی­محبتی قرار گیرند، منزوی­تر شده و در نتیجه به میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها افزوده می­شود. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) و مخالف با مطالعۀ لیبرمن و همکاران (1999)، سیمون و همکاران (2001) بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان در برخورد با چهرۀ دلبستگی پدر احساسِ انزوای بیشتری کنند و در واقع از سوی پدرانشان مورد بی­اعتنایی قرار گیرند؛ بیشتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که همواره مورد توجه و در کانونِ مهر و محبتِ پدرانشان بوده­اند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز می­دهند.

**فرضیۀ سیزدهم**

اعتماد به همسال نیز به عنوان اولين مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به همسال با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد. به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر نگرش در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر فرافکنی، مقیاس مبتنی بر عمل و متغیر ترکیبی خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه پاسخگویان در میزانِ پاسخدهی همسالان نسبت به نیازهای هیجانیِ خود احساس امنیت بیشتری کنند و همسالان را حامی خود بدانند، خود را طرد شده از گروه ندانسته و به سمتِ گروهای همسال بزهکار نمی­روند و در نتیجه از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش نیک­اختر (1378)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، زمان و شیپمن (1997)، سیگل (1998)، لیبرمن و همکاران (1999)، روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، هومفری و همکاران (2007)، برینان و همکاران (2009) و جاکوب دول و همکاران (2013)، بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان اعتماد بیشتری به چهرۀ دلبستگی همسال داشته باشند بیشتر از جانبِ آن­ها مورد پذیرش قرار گیرند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که چنین اعتمادی را بین خود و همسالانشان احساس نمی­کنند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ چهاردهم**

ارتباط با همسال نیز به عنوان دومین مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به همسال با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ منفی و معنی‌داری دارد. به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر فرافکنی و عمل در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر نگرش و متغیر ترکیبی خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هر چه کمّیت و کیفیت ارتباط کلامی پاسخگویان با همسالانشان بهتر باشد، از میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها کاسته می­شود. این یافته همسو با پژوهش نیک­اختر (1378)، محسنی تبریزی (1379)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، زمان و شیپمن (1997)، سیگل (1998)، لیبرمن و همکاران (1999)، روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، هومفری و همکاران (2007)، برینان و همکاران (2009) و جاکوب دول و همکاران (2013)، بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان ارتباط بهتر و صمیمانه­تری با چهرۀ دلبستگی همسال داشته باشند و بیشتر در حفظ این ارتباط جدّیت داشته باشند؛ کمتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که از داشتن چنین ارتباطی محروم هستند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز نمی­دهند.

**فرضیۀ پانزدهم**

بیگانگی از همسال، به عنوان سومین مؤلفۀ کیفیت دلبستگی به همسال با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملياتي شدة آن رابطۀ مثبت و معنی‌داری دارد. به طوری­که رابطۀ آن­ها با مقیاس مبتنی بر نگرش و متغیر ترکیبیِ خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان و با مقیاس مبتنی بر فرافکنی و عمل به خرابکاری در سطح 99 درصد اطمینان معني‌دار است. اين بدين معني است كه هرچه پاسخگویان از سوی همسالانِ خود موردِ بی­اعتنایی و بی­محبتی قرار گیرند، منزوی­تر شده و در نتیجه به میزانِ خرابکاری، گرايش، فرافکنی و عمل به رفتارهای خرابکارانه در آن­ها افزوده می­شود. این یافته همسو با پژوهش فروم (1368)، نیک­اختر (1378)، محسنی­تبریزی (1379)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، زمان و شیپمن (1997)، سیگل (1998)، لیبرمن و همکاران (1999)، روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، هومفری و همکاران (2007)، برینان و همکاران (2009) و جاکوب دول و همکاران (2013)، بوده است. در تبیین این یافته باید گفت که هرچه دانش­آموزان در برخورد با چهرۀ دلبستگی همسال احساسِ انزوای بیشتری کنند و در واقع از سوی همسالانشان مورد بی­اعتنایی قرار گیرند؛ بیشتر احتمال دارد به سمت رفتارهای خرابکارانه پیش ­روند اما دانش­آموزانی که همواره مورد توجه همسالانشان بوده­اند، معمولاً رفتاری بهنجار و مورد پذیرش جامعه از خود بروز می­دهند.

**فرضیۀ شانزدهم**

همان­طور كه قبلاً اشاره شد، کیفیت دلبستگی به مادر، از مجموع متغیرهای اعتماد به مادر، کیفیت ارتباط با مادر و بیگانگی (خشم و عصبانیت) از مادر بدست آمده است. نتایج این مطالعه نشان داد که بین متغیر کیفیت دلبستگی به مادر با خرابکاری در هر سه شیوۀ عملیاتی شده رابطۀ منفی و معنی­داری وجود دارد به طوری­که این رابطه در سطح 99 درصد اطمینان معنی­دار می­باشد. ضريب تعيين در مورد کیفیت دلبستگی به مادر وقتي وارد معادلة رگرسيون مي‌شود، در خرابکاری و هر سه بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری به ترتیب معادل 0.035، 0.038، 0.061 و 0.087 مي‌باشد؛ به عبارت ديگر، کیفیت دلبستگی به مادر به ترتیب 3.5، 3.8، 6.1 و 8.7 درصد از واريانس خرابکاري را تبيين مي‌كند. این نتایج همسو با مطالعات و یافته­های واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، کُهن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، لیبرمن و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) بود. در تبیین این یافته می­توان گفت سطوح بالای کیفیت دلبستگی به مادر باعث کاهش رفتارهای خرابکارانه در بین دانش­آموزان می­شود.

**فرضیۀ هفدهم**

همان­طور كه قبلاً اشاره شد، کیفیت دلبستگی به پدر، از مجموع متغیرهای اعتماد به پدر، کیفیت ارتباط با پدر و بیگانگی (خشم و عصبانیت) از پدر بدست آمده است. نتایج این مطالعه نشان داد که بین متغیر کیفیت دلبستگی به پدر با خرابکاری در هر سه شیوۀ عملیاتی شده رابطۀ منفی و معنی­داری وجود دارد به طوری­که این رابطه با مقیاس نگرش به خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان و با بقیۀ متغیرهای وابسته در سطح 99 درصد اطمینان معنی­دار می­باشد. ضريب تعيين در مورد کیفیت دلبستگی به پدر وقتي وارد معادلة رگرسيون مي‌شود، در خرابکاری و هر سه بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری به ترتیب معادل 0.049، 0.019، 0.076و 0.076 مي‌باشد؛ به عبارت ديگر، کیفیت دلبستگی به پدر به ترتیب 4.9، 1.9، 7.6 و 7.6، درصد از واريانس خرابکاری را تبيين مي‌كند. این نتایج همسو با مطالعات و یافته­های واحدی و مرادی (1388)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، نوم و همکاران (1999)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، لوبر و همکاران (2009) بود. در تبیین این یافته می­توان گفت سطوح بالای کیفیت دلبستگی به پدر باعث کاهش رفتارهای خرابکارانه در بین دانش­آموزان می­شود.

**فرضیۀ هجدهم**

همان­طور كه قبلاً اشاره شد، کیفیت دلبستگی به همسال، از مجموع متغیرهای اعتماد به همسال، کیفیت ارتباط با همسال و بیگانگی (خشم و عصبانیت) از همسال بدست آمده است. نتایج این مطالعه نشان داد که بین متغیر کیفیت دلبستگی به همسال با خرابکاری در هر سه شیوۀ عملیاتی شده رابطۀ منفی و معنی­داری وجود دارد به طوری­که این رابطه با مقیاس نگرش به خرابکاری در سطح 95 درصد اطمینان و با بقیۀ متغیرهای وابسته در سطح 99 درصد اطمینان معنی­دار می­باشد. ضريب تعيين در مورد کیفیت دلبستگی به همسال وقتي وارد معادلة رگرسيون مي‌شود، در خرابکاری و هر سه بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری به ترتیب معادل 0.046، 0.025، 0.097 و 0.099 مي‌باشد؛ به عبارت ديگر، کیفیت دلبستگی به همسال به ترتیب 4.6، 2.5، 9.7، و 9.9 درصد از واريانس خرابکاري را تبيين مي‌كند. این نتایج همسو با مطالعات و یافته­های فروم (1368)، نیک­اختر (1378)، محسنی­تبریزی (1379)، هاشمی و جوکار (1392)، آرمسدن و گرینبرگ (1987)، آرمسدن (1990)، زمان و شیپمن (1997)، سیگل (1998)، لیبرمن و همکاران (1999)، روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، هومفری و همکاران (2007)، برینان و همکاران (2009) و جاکوب دول و همکاران (2013)، بود. در تبیین این یافته می­توان گفت سطوح بالای کیفیت دلبستگی به همسال باعث کاهش رفتارهای خرابکارانه در بین دانش­آموزان می­شود.

**یافته­های این پژوهش در مورد جنسیت و خرابکاری عبارتند از:**

1. بین جنسیتِ پاسخگویان با خرابکاری، رابطۀ معنی­داری مشاهده نشد.
2. بین جنسیتِ پاسخگویان با نگرش به خرابکاری، رابطۀ معنی­داری مشاهده نشد.
3. بین جنسیتِ پاسخگویان با فرافکنیِ خرابکاری، رابطۀ معنی­داری مشاهده نشد.
4. بین جنسیتِ پاسخگویان با عمل به خرابکاری، رابطۀ معنی­داری مشاهده نشد.

این یافته­ها نشان می­دهد که بین جنسیت، با خرابکاری در هر سه بُعد رابطه­ای یافت نشد که با یافته­های پاکدامن، 1380؛ شمس­آبادی، 1382؛ میرفردی، 1391؛ مک­کوبی و ژاگلین، 1980؛ کرسول؛ 2005؛ مک­کوری، 2005 همخوانی دارد. به عبارت دیگر این پژوهش نشان داد جنسیت دانش­آموزان نمی­تواند بر میزانِ خرابکاری در بین آزمودنی­ها تأثیر گذار باشد.

۵-3. نتیجه­گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط کیفیت دلبستگی با رفتارهای خرابکارانه بر مبنای نظریۀ بیگانگی روانی ملوین سیمن در دانش­آموزان دبیرستانیِ جامعۀ شهری انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که ازخودبیگانگی روانی و کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان، هر دو در پیش­بینی رفتارهای خرابکارانه نقش دارند.

در پژوهش حاضر، احساس بي­قدرتي، احساس بي‌هنجاري، احساس بي‌معنايي، احساس انزواي اجتماعي و احساس تنفر از خويشتن به عنوان شاخص‌هايي براي سنجش متغیر ترکیبی "ازخودبيگانگي روانی" در نظر گرفته شد. بر اساس دیدگاه ملوین سیمن در تئوری ازخودبیگانگی روانی، احساسي كه فرد از موقعيت خود در ارتباط با جامعه دارد و يا تعريفي كه فرد از جايگاه خود در جامعه دارد يا به عبارتي ديگر، جايگاهي كه فرد احساس مي‌كند جامعه به او بخشيده است، عامل بروز رفتار است. بنابراين رفتار نابهنجار زاييدة احساس فرد نسبت به جايگاه و موقعيتي است كه جامعه به او عطا كرده است.

در پژوهش­های انجام گرفتة قبلي، بر اين متغير‌ها تأكيد نشده است. اكثر تحقيقات انجام شدة داخلي براي تبيين خرابکاری يا بزه‌كاري از نظريات جامعه‌شناسي استفاده كرده‌اند و كمتر به متغير‌هاي روان‌شناختي توجه كرده‌اند. بنابراين پژوهش حاضر علي­رغم كاستي‌ها، مي‌تواند راه را براي تبيين كامل‌تر در پژوهش­های بعدي هموار كند. به زعم ملوين سيمن، احساس ازخودبيگانگي روانی معاني مختلفي دارد. به عبارت ديگر، در دوره‌هاي مختلف يا انديشمندان مختلف هر كدام به جنبه‌ای از آن تأكيد كرده‌اند. در اين پژوهش، ابعاد مختلف احساس ازخودبيگانگي روانی، به عنوان متغير در نظر گرفته شده است. تمامي اين متغير‌ها، احساس فرد از موقعيت خود، يا به عبارتي حالت ذهني فرد است. بنابراين متغير‌ها را می‌توان، به نوعی متغیرهای روان‌شناختی دانست؛ بدين معني كه، بازتاب جنبة عيني فرد نمي‌باشد و یک حالت رواني است تا وضعيت عيني او.

نتایج نشان داد که بین هر پنج مؤلفۀ ازخودبیگانگی روانی با خرابکاری در هر سه شیوۀ عملیاتی شده رابطۀ مثبت و معنی­داری وجود دارد. این یافته با یافته­ها و مطالعاتِ اریک فروم (1368)، زیمباردو (1969) و سیگل (1998) هماهنگ است.

در تبیین این یافته باید گفت که ريشة خرابکاریِ افراد تحت تأثیر اجتماع، خانواده و مدرسه قرار می­گیرد. و علت روی آوردن به رفتارهای خرابکارانه را باید در ناهمسازي دانش­آموزان و نيازهايشان با ساختارها و نهادهاي مسلّط جامعه، مدرسه و محیط خانواده جستجو کرد. دانش­آموزان با ضعیف شدن نظارت والدین، مشاهدۀ توأمان بی­نظمی و بی­هنجاری در محیطِ جامعه، مدرسه و خانواده دچار نوعی احساس بی­هنجاری، بی­قدرتی و بی­معنایی شده و برای تحقق خواستۀ خود ممکن است یا راه انزوا و بیگانه شدن با جامعه را در پیش گیرند و یا برای دیده شدن و مورد توجه قرار گرفتن به سمت ارتکاب رفتارهای خرابکارانه و تخریب اموال عمومی پیش روند. بر این اساس، می­توان چنین نتیجه گرفت که این نوع رفتارها، واکنش در برابر برخی صور فشار، تحمیلات، ناملایمات، اجحاف­ها، شکست­ها و مشکلات درون جامعه، خانواده و مدرسه است که مبیّن تخریب آگاهانه، ارادی و خودخواستۀ اموال، تأسیسات و متعلقات عمومی (و مدرسه­ای) است. همچنین در تبیین این نتایج می­توان گفت: دورۀ نوجوانی، خواسته­های جدیدی را مطرح می­سازد که در این بین از یک سو میل به تبعیت از ارزش­های نوجوانی، پذیرفته شدن و جذب در گروه­های همسالان، فشارهای گروهی و میل به ابراز وجود، از طرف دیگر فقدان امکانات، روابط عاطفی نامناسب و عدم توجه به خواسته­ها و نظرات نوجوان در محیط مدرسه و خانواده توسط مدیران و معلمان و والدین، بی تجربگی و عدم شناخت کافی، دانش­آموز را در یک بحران فکری و آشفتگی روانی قرار می­دهد و عوارضی به بار می­آورد که در نتیجۀ آن، بروز رفتارهای خرابکارانه را شاهد هستیم. لذا این رفتارها زمینه­ساز بی­احترامی و عدم توجه به هنجارها و مقررات آموزشی و ارزش­های اجتماعی در محیط آموزشگاه می­شود که این امر به نوبۀ خود موجبات بی­نظمی و امحای انسجام اجتماعی در کلاس درس و مدرسه می­گردد.

در مورد نوع رفتار خرابکارانه نیز باید گفت، به طور کلی در این پژوهش، نوشتن و نقاشی کردن بر روی میز و صندلی شایع­ترین نوع رفتار خرابکارانه بوده است و نوشتن یادگاری بر روی دیوارها، نوشتن یادگاری روی تنۀ درختان و چیدن گل و کندن بوته­ها در پارک و فضای سبز، کندن صفحات مجلات، هم چنین کندن تراکت‌های تبلیغاتی و آگهی‌های ترحیم، تخریب اموال مدرسه و سنگ­پرانی­های بی­هدف، بردن لوازم­التحریر مدرسه و صدمه زدن و پنچر کردن اتومبیل­ها به ترتیب رتبه‌های بعدی را به خود اختصاص داده‌اند. کمترین میانگین، یا به عبارتی غیر معمول‌ترین نوع رفتار خرابکارانه، شکستن لامپ خیابان‌ها و شیشۀ اماکن خالی از سکنه است.

همچنین در این پژوهش، اعتماد متقابل به والد و همسال، کیفیت ارتباط با والد و همسال و احساس بیگانگی از والد و همسال به عنوان شاخص‌هايي براي سنجش متغیرهای ترکیبی "کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان" در نظر گرفته شد. از آنجا که از یک سو، خانواده به عنوان عمده­ترین نهاد اجتماعی و اولین نظام مؤثر بر نحوۀ رشد کودکان و نوجوانان و از سوی دیگر گروه همسال به عنوان یکی از تأثیرگذارترین عوامل مؤثر بر رشد شخصیت کودکان و نوجوانان، محسوب می­شود از نظریۀ دلبستگی بالبی در این پژوهش بهره بردیم. عوامل مختلف در خانواده و گروه همسال هر یک به نحوی بر فرایند تحول نوجوان ایفای نقش می­کنند. در این بین موضوعِ دلبستگی از جمله عواملی است که توجه بسیاری از روانشناسان را در مطالعاتِ از این دست، به خود جلب کرده است. نظریۀ دلبستگی بالبی یکی از تحولات بسیار مهم در حوزۀ روانشناختی معاصر بوده که به برجسته­سازی اهمیتِ کیفیت دلبستگی کودک با چهره­های دلبستگی در فرایند رشد شناختی می­پردازد. بر اساسِ نظر بالبی (1973)، روابط دلبستگی در سراسر چرخۀ زندگی حضور فعالی داشته به نحوی که سوابق تجارب اولیۀ کودک با چهره­های دلبستگی آثار بلندمدتی را ایجاد می­کند که آثارش تا سنین بزرگسالی نیز ظهور و بروز خواهد یافت (گودوین، 2004، به نقل از مهبد و فولادچنگ). بر این اساس، پژوهش­های متعددی نشان داده­اند که سطوح پایین دلبستگی به چهره­های دلبستگی منجر به افزایش رفتارهای خرابکارانه و ضد اجتماعی در دانش­آموزان می­شود (نیک­اختر، 1378؛ واحدی و مرادی، 1388؛ پاکدامن و همکارانa،1390؛ پاکدامن و همکارانb، 1390؛ اعلمی و همکاران، 1391؛ لونسترین، 1986؛ آرمسدن،1990؛ سیمپسون، 1990؛ ییی و همکاران، 1990؛ لوی، 2000؛ بال، 2005؛ مادریگال، 2006؛ فانگ و همکاران، 2009؛ لوبر و همکاران،2009؛ و جاکوب دول و همکاران، 2013).

لذا یکی دیگر از اهداف پژوهش حاضر، شناخت رابطۀ میان کیفیت دلبستگی در دانش­آموزان دبیرستانی شهر فسا با رفتارهای خرابکارانه آنان و تعیین نقش مؤلفه­های دلبستگی در پیش­بینی رفتارهای خرابکارانه بود. تأکید بر کیفیت دلبستگی به جای سبک­های دلبستگی در مطالعۀ رفتارهای خرابکارانه، پژوهش حاضر را از سایر پژوهش­ها در این حوزه متمایز ساخته است. همان­گونه که کسیدی و شاور (2008)؛ (به نقل از پاکدامن، 1390)، نیز اذعان داشته­اند؛ نقش رفتارهای دلبستگی در دورۀ نوجوانی به دلیل تعارضات موجود میان تمایل به استقلال و رفتارهای دلبستگی، دستخوش تغییر می­شود؛ لذا به نظر می­رسید که بررسی کیفیت دلبستگی با مؤلفه­هایی همچون اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بیگانگی (خشم و عصبانیت) که به عنوان مؤلفه­های تأثیرگذاری در ایجاد استقلال و برقراری روابط اجتماعی جدید در دورۀ نوجوانی شناخته شده­اند، بهتر می­توانست هدفِ پژوهش حاضر را در بررسی رابطۀ میان کیفیت دلبستگی در نوجوانی با رفتارهای خرابکارانه، تأمین کند.

نتایج نشان داد که دلبستگی مادرانه، پدرانه و همسالانه هر سه پیش­بینی­کنندۀ معکوس و معنی­دارِ رفتارهای خرابکارانه هستند. به عبارت دیگر، کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان به عنوان یک پیش­بینی­کنندۀ مهم در نگرش، فرافکنی و بروز رفتارهای خرابکارانه شناخته شدند؛ به طوری­که رابطۀ مثبت میان والد-نوجوان و همسال-نوجوان، شامل اعتماد و ارتباط، با خرابکاری و هر سه شیوۀ عملیاتی شدۀ آن رابطۀ منفیِ معنی­دار و بیگانگی از والدین و همسالان با خرابکاری و هر سه سطحِ عملیاتی شدۀ آن، رابطۀ مثبت و معنی­داری را نشان می­دهد. بنابراین سطوحِ پایین دلبستگی به والدین و همسالان و سطوحِ بالای بیگانگی از والدین و همسالان منجر به افزایش رفتارهای خرابکارانه در بین آزمودنی­های این پژوهش شده است. این یافته همسو با پژوهش­­های هاشمی و جوکار (1392)، پاکدامن و همکارانa (1390)، پاکدامن و همکارانb (1390)، آرمسدن (1990)، سیمپسون (1990)، ییی و همکاران (1990)، راس کراسنر و همکاران (1996)، کوکو (2000)، لیبل و همکاران (2000)، اشنایدر، (2001)، لوی (2000)، بال (2005)، مادریگال (2006)، لوبر و همکاران (2009)، و مخالف با مطالعه کرسول (2005) بوده است.

از میان خرده مقیاس­های مربوط به اعتماد متقابل، اعتماد به پدر مهمترین عامل در پیش­بینی نگرش به خرابکاری، اعتماد به مادر به عنوان مهمترین عاملِ پیش­بینی کنندۀ عمل به خرابکاری و اعتماد به همسال به عنوان مهمترین عاملِ پیش­بینی کنندۀ فرافکنیِ اعمال خرابکارانه شناخته شدند. این یافته همسو با پژوهش واحدی و مرادی (1388)، کُهن (1990)، بارتلومی و هورتز (1991)، کنی و دونالدسون (1991)، هولمبک و واندری (1993)، تاباچنیک و فیدل (1996)، راس کراسنر و همکاران (1996)، نوم و همکاران (1999)، کوکو (2000)، لیبل و همکاران (2000)، اشنایدر، (2001)، ورشوئرن و مارکوئن (2002) روبین و همکاران (2004)، گالن و رابینسون (2005)، و مخالف با مطالعۀ لیبرمن و همکاران (1999)، سیمون و همکاران (2001) بوده است. همچنین از میان خرده­مقیاس­های مربوط به ارتباط متقابل؛ ارتباط با مادر مهمترین پیش­بینی­کنندۀ نگرش و عمل به خرابکاری بوده و ارتباط با پدر نیز توانسته بیشترین پیش­بینی را از فرافکنی خرابکاری در بین آزمودنی­ها به دست دهد. این نتیجه نیز همسو با مطالعۀ سالیوان و سالیوان (1980) و فانتی (2005)، بوده است. از میان خرده­مقیاس­های مربوط به بیگانگی نیز، بیگانگی از مادر، بیگانگی از پدر و بیگانگی از همسال به ترتیب نیرومندترین پیش­بینی­کننده­های نگرش به خرابکاری، فرافکنی خرابکاری و عمل به رفتارهای خرابکارانه هستند. همچنین نتایج مؤید آن بود که دلبستگی به همسال، فراتر از دلبستگی به والدین می­تواند فرافکنی و شدت عمل به رفتارهای خرابکارانه را در دانش­آموزان دبیرستانیِ مورد مطالعه تبیین کند. اما دلبستگی به مادر تبیین­کنندۀ نیرومندتری نسبت به دلبستگی به پدر و همسال در نگرش به خرابکاری بود این نتیجه همسو با مطالعۀ کُهن (1990) بود.

همان­طور كه قبلاً اشاره شد، کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان، از مجموع متغیرهای اعتماد متقابل، کیفیت ارتباط و بیگانگی (خشم و عصبانیت) بدست آمده است. ضريب تعيين در مورد کیفیت دلبستگی به مادر وقتي وارد معادلة رگرسيون مي‌شود، در هر سه بُعد نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری به ترتیب معادل 0.038، 0.061 و 0.087 مي‌باشد؛ به عبارت ديگر، کیفیت دلبستگی به مادر به ترتیب 3.8، 6.1 و 8.7 درصد از واريانس خرابکاري را تبيين مي‌كند. این مقادیر در رابطه با کیفیت دلبستگی به پدر به ترتیب 2، 7.6، 7.6 درصد و در رابطه با کیفیت دلبستگی به همسال به ترتیب 2.5، 9.7، 10 درصد در تبیین واریانسِ خرابکاری گزارش شد. هر سه بُعد کیفیت دلبستگی با هم، به ترتیب 6/5، 7/12، 7/17 درصد از تغییرات متغیر وابسته را در بُعدهای نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تبیین کرد. همان­طور که مشهود است دلبستگی به همسال نسبت به دلبستگی به والدین توانسته است مقدار بیشتری از تغییرات عمل به خرابکاری را تبیین کند (10 درصد) در واقع این نتیجه به زبانی دیگر مؤید مطالعۀ هاشمی و جوکار (1392)، می­باشد. همچنین این نتایج همسو با مطالعات (زمان و شیپمن، 1997؛ کاسترمن و همکاران، 2004؛ ویلیامز و کلی، 2005) بود.

در تبیین این یافته­ها باید گفت که شخصیت کامل هر انسانی در شیوۀ دوست داشتن وی نمایان می­شود. دلبستگی در جریان چرخه­های زندگی از مادر به نزدیکان و بالأخره به گروه­های دیگری تسری می­یابد و به صورت عاملی مهم برای ساخت­دهی شخصیت کودک در می­آید. بنابراین رفتار دلبستگی و پیامدهای عاطفی آن در سرتاسر زندگی، همواره حاضر و فعالند و بدین ترتیب روابط عاطفی یک فرد در سراسر زندگی به چگونگی توحیدیافتگی رفتار دلبستگی در چارچوب شخصیت وی وابسته است و می­تواند تأثیر قاطعی بر تحول شخصیت داشته باشد و حتی در آینده به اختلال­های وخیم مرضی منجر گردد. پیوندهای درون خانواده، مکان­هایی برای شکل­گیری الگوهای رفتاری نوجوانان است که آنان را در بسیاری از تصمیمات رفتاری و روابط اجتماعی راهنمایی می­کند. از این­ رو الگوهای رفتاری خانواده دربرگیرندۀ راه­هایی برای مدیریت رفتار و حل تعارضات رفتاری است. به طوری­که در بین بسیاری از صاحب­نظران در این زمینه، توافق کلی وجود دارد که نوجوانانِ خرابکار غالباً در معرض آنگونه از روابط اجتماعی قرار دارند که از ویژگی­های آن، نبودن رابطه و پیوند نزدیک و صمیمانه بین والد و فرزند است که به تدریج کیفیت این رابطه در رفتار آنان نسبت به دیگران و محیط اجتماعی اثر می­گذارد (جاکوب دول و همکاران، 2013). به طوری­که دانش­آموزان خرابکار معمولاً به هنجارها و ارزش­های خانوادگی تقید و دلبستگی چندانی ندارند و رفتارهای آن­ها انسجام و یکپارچگی محیط خانواده را تحت شعاع قرار می­دهد و موجب ناسازگاری و اختلاف میان والدین و جوانان می­شود که محیط گرم و صمیمی خانواده را پر تنش می­سازد، در این صورت ممکن است که دانش­آموزان به بیرون از خانه پناه ببرند و به علت ویژگی­های سِنّی خود در خطر آسیب­های گوناگون قرار گیرند. بنابراین می­توان گفت سطوح بالای دلبستگی می­تواند موجب افزایش جهت­گیری مثبت و بادوام در روابط اجتماعی شود که این امر خود را در سطوح مختلف اجتماعی شدن نشان می­دهد. روابط گرم و صمیمی با والدین موجب می­شود افراد احساس نزدیکی و صمیمیت بیشتری با والدین خود داشته باشند و الگوهای رفتاری آن­ها را آموخته و به زندگی خود منتقل کنند. در این صورت، این روابط مانع از روی آوردن نوجوانان به رفتارهای ضد اجتماعی و خرابکارانه شده و موجب شکل­گیری یک پیوند و رابطۀ مثبت اجتماعی می­شود که نوجوانان را از کج­روی و تعارض با ساختارهای اجتماعی و فردی منع می­کند.

متغير بعدی مورد بحث در این پژوهش "جنس" بود. نتايجِ آزمونِ T در این پژوهش نشان داد كه تفاوت بین ميانگين‌ نمرات خرابکاری، نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری در بین دو جنس به لحاظ آماري معني‌دار نیست. بدین معنی که جنسِ افراد نتوانسته است سبب تفاوت در رفتارهای خرابکارانۀ دختران و پسران گردد. بنابراین، هرچند در تحقیقات مختلف (نیک اختر، 1378؛ محسنی تبریزی، 1379؛ سهامی و احمدی، 1383؛ محمدی بلبلان آباد، 1385؛ ضیاءالدینی و همکاران، 1386؛ نامداری و نظری، 1386؛ مرنگلو، 1388؛ موسی­زاده، 1389؛ بنسون، 1993؛ بال، 2005؛ اسپایچ، 2006)، تأثیر متغیر جنسیت بر خرابکاری به اثبات رسیده است اما نتایج به دست آمده از بررسی رابطۀ بین جنسیت و خرابکاری (در هر سه بُعد) در این پژوهش بر خلاف اکثر تحقیقات پیشین و مطابق با تحقیقات (پاکدامن، 1380؛ شمس­آبادی، 1382؛ میرفردی، 1391؛ مک­کوبی و ژاگلین، 1980؛ کرسول؛ 2005؛ مک­کوری، 2005)، رابطۀ بین این دو متغیر را تأیید نمی­کند. به عبارت دیگر، در بین دختران و پسران سال سوم دبیرستان در شهر فسا از نظر نگرش، فرافکنی و عمل به خرابکاری تفاوت چندانی مشاهده نمی­شود. این نتیجه را شاید بتوان با توجه به بافت شهری و قومیتی شهر فسا توجیه نمود؛ به گونه­ای که این شهر از یک بافت یکپارچۀ قومی و به دلیل شرایط در حال گذار و نهادینه شدن الزامات رفتاری و فرهنگ شهروندی که در این شهر وجود دارد، تفاوت چندانی بین دختران و پسران در این زمینه وجود ندارد.

از جمله اهداف این پژوهش بررسی و مطالعۀ نقش مؤلفه­های ازخودبیگانگی روانی و کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان در رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان سال سوم دبیرستانِ شهر فسا بود. به این منظور، رگرسیون گام به گام محاسبه گردید. لذا در بخش آزمونِ مدل، به منظور تبیین متغیر وابسته، متغیرهای فاصله­ای (18 متغیر شامل: احساس بی­قدرتی، احساس بی­هنجاری، احساس بی­معنایی، احساس انزوای اجتماعی، احساس تنفر از خویشتن، احساس ازخودبیگانگی روانی، کیفیت دلبستگی به مادر، کیفیت دلبستگی به پدر، کیفیت دلبستگی به همسال، اعتماد به مادر، اعتماد به پدر، ارتباط با مادر، ارتباط با پدر، بیگانگی از مادر، بیگانگی از پدر، اعتماد به همسال، ارتباط با همسال و بیگانگی از همسال) وارد معادلۀ رگرسیون شدند و ارتباط آن­ها با سطوح سه گانۀ خرابکاری (نگرش به رفتارهای خرابکارانه، فرافکنی خرابکاری و شدت عمل به خرابکاری) به طور جداگانه مورد تحلیل رگرسیونی به روشِ گام به گام قرار گرفت. نتایج به دست آمده از این آزمون­ها برای متغیر وابستۀ نگرش به خرابکاری نشان می­دهد که به ترتیب، پنج متغیر "احساس ازخودبیگانگی روانی"، "اعتماد به پدر"، "اعتماد به همسال"، "ارتباط با همسال" و سرانجام "ارتباط با مادر" واردِ معادله شدند. این پنج متغیر، بر رویِ هم، ­توانستند 87 درصد از واریانسِ متغیر وابسته را تبیین کنند. همچنین، ضرایب معنی داری حاکی از آن بود که رابطۀ این پنج متغیر با نگرش به خرابکاری، در سطح اطمینان 99 درصد، از نظر آماری معنی دار است. ضرایب بتا نیز نشان داد که بین متغیر احساس ازخودبیگانگی روانی و نگرش به خرابکاری رابطه­ای مستقیم وجود دارد اما بین سایر متغیرهای وارد شده به معادله، با نگرش به خرابکاری رابطۀ معکوس وجود دارد.

همچنین، نتایج تحلیل چندمتغیره برای متغیر فرافکنی خرابکاری نشان داد که، تنها متغیر "احساس انزوای اجتماعی" توانسته است وارد معادلۀ رگرسیون شود. این متغیر به تنهایی توانست 22 درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کند؛ ضریبِ معنی­داری نیز نشان داد که رابطۀ احساس انزوای اجتماعی با متغیر فرافکنی خرابکاری، در سطح اطمینان 99 درصد، معنی دار است. همچنین، ضریب بتا نشان داد که بین این متغیر و متغیر وابسته رابطۀ مستقیم وجود دارد.

همین تحلیل چندمتغیره، در مورد متغیر شدت عمل به رفتارهای خرابکارانه نتایج دیگری به دست داد. بر اساس این نتایج، معادلۀ پیش­بینی دارای سه مرحله است و به ترتیب، متغیرهای "بیگانگی از همسال"، "احساس بی­معنایی" و سرانجام "بیگانگی از پدر" وارد معادله شدند. این سه متغیر، بر رویِ هم، 62.3 درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کردند. همچنین، ضرایب معنی داری نشان داد که رابطۀ این سه متغیر با عمل به رفتارهای خرابکارانه، در سطح اطمینان 99 درصد، از نظر آماری معنی­دار است. ضرایب بتا نیز حاکی از آن بود که بین سایر متغیرها و شدت عمل به خرابکاری رابطۀ مستقیم وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه از یک سو بی­اعتنایی هیجانی از همسالان و پدران بیشتر باشد (دانش­آموزان، با همسالان و پدران خود رابطۀ صمیمی نداشته باشند) و از دیگر سو دانش­آموزان در مورد اعتقادات خود دچار ترديد باشند؛ انجام رفتارهای خرابکارانه در بین آن­ها افزایش می­یابد.

در نهایت، با ورودِ 18 متغیر مستقل به معادلۀ خرابکاری (حاصلِ جمعِ هر سه بُعدِ خرابکاری) معادلۀ پیش­بینی شامل 6 مرحله به دست آمد که به ترتیب متغیرهای "احساس انزوای اجتماعی"، "ارتباط با پدر"، "اعتماد به مادر"، "ارتباط با مادر"، "بیگانگی از پدر" و نهایتاً "بیگانگی از همسال" توانستند بیشترین تبیین را از متغیر وابسته به دست دهند. به طوری­که این شش متغیر، بر روی هم توانستند 90 درصد از واریانس خرابکاری را تبیین کنند. همچنین، ضرایب معنی­داری نشان داد که رابطۀ این شش متغیر با خرابکاری، در سطح اطمینان 99 درصد، از نظر آماری معنی دار است.

سرانجام این که، چارچوب نظری تحقیق توانسته است به خوبی از عهدۀ تبیین خرابکاری در فسا بر آید. پُر واضح است که بهره­گیری از این چارچوب نظری، همراه با ساختِ شاخص­های متناسب با جامعۀ مورد مطالعه، این امکان را فراهم ساخته است.

**۵-4. محدودیت­های پژوهش**

برخی از مهم­ترین محدودیت­های این پژوهش عبارتند از:

1. جمعیت مورد بررسی در این پژوهش، دانش­آموزان سال سوم دبیرستان شهر فسا بوده است و تعمیم نتایج به جمعیت­های دیگر با محدودیت روبروست.
2. استفاده از پرسشنامه­های خودگزارش­دهی، امکان بررسی عوامل مؤثرِ دیگر در تبیین خرابکاری را فراهم نیاورد.
3. با توجه به طرح همبستگی پژوهش، استنباط نتایج علّی از یافته­ها ممکن نیست.
4. این پژوهش، محدودیت­های پرسشنامه را دارا می­باشد. از جمله اينكه محقق در فرآيند جمع­آوري اطلاعات با اين تكنيك، تنها به پاسخ‌هاي واقعي و درست پاسخگويان تکیه دارد. يا فرض اين است كه، پاسخگو جواب‌هاي واقعي را منعكس مي‌كند، ولي هيچ معياري براي صحت جواب‌هاي واقعي وجود ندارد.

**۵-5. پیشنهادهای پژوهش**

در پایانِ این پژوهش، برخی پیشنهادها، که بر اساسِ یافته­ها و نتایج پژوهش تدوین شده، ارائه می­شود. باید یادآوری نمود که نتایجِ کاربردیِ این پژوهش محدود به این پیشنهادها نشده و در این جا فقط به مهم­ترینِ آن­ها اشاره می­شود.

**5-5-1. پیشنهادهای پژوهشی**

1. اين پژوهش يك بررسي مقدماتي براي تعيين برخي عوامل مؤثر بر خرابکاري در حوزۀ روانشناسی تربیتی است. تأكيد محقق در پژوهش حاضر بر متغيرهاي احساس از‌خود‌بيگانگي روانی و کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان است؛ در حالي‌كه مسلماً متغيرهاي ديگري (همچون: احساس محرومیت نسبی (اقتصادی، اجتماعی و خدماتی)، کنترل اجتماعی، میزان جامعه­طلبی و غیره) نیز مي‌توانند تبيين‌گر خرابکاري باشند، كه بررسي آن نيازمند تحقيقات گسترده‌تر و جامع‌تر است.
2. در پژوهش حاضر عمدتاً از نظريۀ ملوین سیمن و بالبی استفاده شده است، ولي مي‌توان از نظریه‌هاي ديگر (همچون نظریه­های یادگیری اجتماعی، ناکامی-پرخاشگری و به ویژه تئوری تحول روانی-اجتماعی اریکسون) نيز براي تبيين اين مسألۀ روانشناختی استفاده كرد.
3. به لحاظ نظری، با توجه به مدل نظری ارائه شده در این پژوهش و با توجه به بدیع بودن مدل پیشنهادی و توان بالایی که این مدل در تبیین خرابکاری داشت؛ این پژوهش می­تواند موجبات بسط مدل­های موجود در بررسی رفتارهای خرابکارانه از نقطه نظر توجه به نقش دلبستگی و ازخودبیگانگی روانی در کاهش رفتارهای خرابکارانه فراهم آورد.
4. پيشنهاد قابل ارائه ديگر اين است كه، مي‌توان در پژوهش­های بعدي، از مقايسۀ دو گروه آزمايش و كنترل براي تبيين خرابکاري استفاده كرد. به اين ترتيب كه گروه آزمايش، شامل افراد خرابکار و گروه كنترل نيز شامل همان تعداد افراد، كه از طريق نمونه‌گيري تصادفي به دست آمده‌اند، مي‌باشد.
5. با توجه به محدودیتِ تعمیم نتایج این پژوهش، پیشنهاد می­شود مطالعات طولی با حجم نمونه­های بزرگ در سایر شهرهای ایران انجام شود تا با دقت بیشتری بتوان نتایج به دست آمده را به سایر جمعیت­ها تعمیم داد.
6. با توجه به محدودیت­های استفاده از پرسشنامه، پیشنهاد می­گردد به منظور افزودن به غنایِ محتوایِ یافته­ها، سنجش کیفیت دلبستگی، میزان ازخودبیگانگی و رفتارهای خرابکارانه با استفاده از مصاحبه با نوجوانان برای بررسی دقیق­تر، انجام پذیرد. در صورت امکان، دسترسی به پرونده­های انضباطی دانش­آموزان نیز خالی از لطف نخواهد بود.

**5-5-2. پیشنهادهای کاربردی**

1. از نقطه نظر کاربردی نیز، پژوهش حاضر پیام مهمی را برای والدین به عنوان اولین دست­اندرکاران تعلیم و تربیت مبنی بر توجه به نقشِ ایجاد فضاهای عاطفی و ارتباطات نزدیک و صمیمانه با فرزندان در کاهش رفتارهای خرابکارانه به همراه دارد.
2. با توجه به اهمیت، کاربرد و نقش تأثیرگذارِ دلبستگی بر رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان، پیشنهاد می­شود دوره­های ضمن خدمت و کارگاه­های آموزشی برای دیگر دست­اندرکاران تعلیم و تربیتِ دانش­آموزان (آموزگاران و مدیرانِ مدارس) به منظورِ یاددهی مهارت­های اجتماعی در مدارس به دانش­آموزان (شامل نحوۀ تصمیم­گیری و ایجاد اعتمادبه­نفس) شکل گیرد. عملیاتی کردنِ این پیشنهاد؛ قطعاً در کاهش رفتارهای خرابکارانۀ دانش­آموزان و به تبع آن رفتارهای مجرمانه در آینده نقش محسوسی خواهد داشت.
3. پیشنهاد می­شود در جلسات اولیا و مربیان و همچنین جلسات در ارتباط با آموزشِ فرزندان، بر اهمیت و تأثیر کیفیت دلبستگی (ایجاد فضای اعتماد، محبت، عاطفه، صمیمیت و ...) در رشد و تحول بهنجار دانش­آموزان تأکید شود.
4. از آنجا که احساس بی­قدرتی زمانی به وجود می­آید که شخص رابطه­ای آشکار میان سطح تلاش خود و نتیجۀ عمل نمی­یابد از این­رو شایسته است تا آموزگاران از این منظر موقعیت­هایی را خلق کنند تا زمینه­های ایجاد تصور مثبت در دانش­آموزان شکل بگیرد. به عنوان مثال، تقویت در مقاطع تحصیلی نباید تنها به نتایج و نمره­های دانش­آموز محدود شود، بلکه این سطحِ تلاش دانش­آموز است که باید ارج نهاده شود.
5. پیشنهاد می­گردد مشاوران و خانواده درمانگران در مواجهه با دانش­آموزانِ خرابکار، ضمن اینکه به عنوان پایگاهی ایمن برای مراجعان خود عمل می­کنند با بهره­مندی از مدلِ این پژوهش، به پیشینۀ روابط دورۀ تحول و شبکۀ ارتباطی کنونی مراجعان با والدین و همسالانشان نیز توجه کرده و فرد را در فضای روابط دلبستگی­اش مورد کنکاش قرار دهند، چراکه با شناخت این زمینه­ها می­توان در سطوح مختلف مداخله کرد و زمینۀ ارتقای کیفیت دلبستگی آنان را فراهم نمود. در این فعالیتِ درمانی، استفاده از مصاحبۀ سنجش دلبستگی و یا پرسشنامۀ کیفیت دلبستگی پیشنهاد می­گردد.

از جمله پیشنهادهای دیگر به منظور كاهش رفتار خرابکارانه می­توان به موارد ذیل اشاره کرد:

* بازسازي، اصلاح و تعمير فوري وسايل خراب شده
* ايجاد و تأسيس مراكز پژوهش و پيشگيري از خرابکاري
* تقويت روحيۀ مسئوليت­پذيري دانش­آموزان
* توجه بيشتر به خواسته‌ها و نياز‌مندي‌هاي جوانان از طرف خانواده و مسئولان مدرسه
* توجه هر چه بيشتر مسئولان مدرسه به شكايات، نظرات و انتقادات دانش‌آموزان

منابع

ابراهیمی، سیدمحمد؛ مسگریان، علی (1387). آسیب­شناسی اقتصادی نقاط حاشیه­نشین و ارتباط آن با جرایم در مناطق اقبالیه، پوبیندر و خیرآباد قزوین. *مجلۀ اصلاح و تربیت*، شمارۀ 87، مهر 87، صص 30-20.

اتکینسون و دیگران (1380). زمینۀ روانشناسی هیلگارد. ترجمۀ محمدتقی براهنی. تهران: نشر رشد.

احدي، حسن (1378). روانشناسي رشد، مفاهيم بنيادي در روانشناسي كودك، تهران: انتشارات پرديس.

احمدی، حبیب (1384). جامعه­شناسی انحرافات. تهران: انتشارات سمت.

احمدي، حبيب (1377). نظريه­هاي انحرافات اجتماعي، چاپ اول، شيراز: انتشارات زر.

احمدي، حبيب (1382). روان­شناسي اجتماعي، چاپ اول، شيراز: انتشارات مركز نشر دانشگاه شيراز.

ارونسون، الیوت (1373). روانشناسی اجتماعی. ترجمۀ حسین شکرکن. تهران: نشر رشد.

استکی آزاد، نسیم؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین (1390). مقایسۀ منزلت اجتماعی کودکان پسر مبتلا به اختلالات رفتار ایذائی و بهنجار در مقطع ابتدائی. *پژوهش­های روانشناسی اجتماعی*، دورۀ 1، شمارۀ 1، صص 15-1.

اسداللهی، عبدالرحیم؛ برات­وند، محمود (1385). رابطۀ بین کودک آزاری والدین و الگوی مجرمانه شرارت در کودکان آزار دیده (مطالعه موردی: مجرمین شرارت زندان­های خوزستان). *فصلنامۀ علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، سال پنجم، شمارۀ 19، صص 250-225.

اسمائیلی نسب، مریم؛ علیزاده، حمید؛ احدی، حسن؛ دلاور، علی؛ اسکندری، حسین (1389). مقایسۀ اثر بخشی دو روش آموزش والدین با رویکرد آدلری و رفتاری بر کاهش نشانه­های اختلال سلوک در کودکان. *پژوهش در حیطۀ کودکان استثنائی*، سال دهم، شمارۀ 3، صص 236-227.

اسمائیلی نسب، مریم؛ علیزاده، حمید؛ احدی، حسن؛ دلاور، علی؛ اسکندری، حسین (1390). مقایسۀ اثربخشی دو روش آموزش والدین با رویکرد آدلر-درایکورس و بارکلی بر بهبود مؤلفه­های محیط خانواده در خانواده­های دارای فرزندان با اختلال سلوک. *فصلنامۀ مطالعات روانشناسی بالینی*، شمارۀ چهارم، سال اول، پاییز 90، صص 70-43.

اشرف، احمد (1355). كژ رفتاري، مسائل انساني و آسيب­شناسي اجتماعي، تهران: انتشارات آموزشگاه عالي خدمات اجتماعي.

اعزازي، شهلا (1376). جامعه­شناسي خانواده. تهران: انتشارات روشنگران و مطالعات زنان.

اعلمی، مجید؛ بهرامی احسان، هادی؛ اسدالله تویسرکانی، مریم (1391). نقش ابعاد رضایت زناشویی در پیش­بینی اختلال رفتار مقابله­ای و اختلال سلوک. *فصلنامۀ ایرانی کودکان استثنایی*، سال دوازدهم، شمارۀ سوم، صص 68-61.

آقازاده، معصوم (1387). بررسی عوامل اجتماعی و محیطی مؤثر بر وندالیسم در بین نوجوانان شهر تهران (مطالعۀ تطبیقی بین دانش­آموزان پسر دورۀ راهنمایی و دبیرستان. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه خوارزمی تهران.

بهزادی­پور، ستاره؛ پاکدامن، شهلا؛ بشارت، محمدعلی (1389). رابطۀ بین سبک­های دلبستگی و نگرانی­های مربوط به وزن در دختران نوجوان. *مجلۀ علوم رفتاری*، دورۀ 4، شمارۀ 1، بهار 89، صص 76-69.

پاکدامن، شهلا (1380). بررسی ارتباط بین دلبستگی و جامعه­طلبی در نوجوانی. پایان­نامه دکتری در رشتۀ روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.

پاکدامن، شهلا (1384). برجاماندگی اختلال واکنشی دلبستگی در نوجوانی. *روانشناسی تحولی*، بهار 84، شمارۀ 3، صص 192-185.

پاکدامن، شهلا، سیدموسوی، پریسا سادات؛ قنبری، سعید (1390). کیفیت دلبستگی و مشکلات رفتاری - هیجانی در نوجوانان: بررسی نقش پدران. *فصلنامۀ روانشناسی کاربردی*، سال 5، شمارۀ 1 (17)، بهار 90، صص 100-85.

پاکدامن، شهلا، سیدموسوی، پریسا سادات؛ قنبری، سعید؛ ملحی، الناز (1390). کیفیت دلبستگی به والدین و نشانه­های درونی­سازی شدن و برون­سازی شده در نوجوانان: بررسی مقایسه­ای نقش پدران و مادران. *فصلنامۀ پژوهش­های نوین روانشناختی*، سال ششم، شمارۀ 23، تابستان 90، صص 44-21.

تویسرکانی راوی، مهدیه؛ یونسی، سیدجلال؛ یوسفی لویه، مجید (1387). تآثیر آموزش مهارت­های اجتماعی مبتنی بر قصه در کاهش نشانه­های اختلال سلوک کودکان. *فصلنامه خانواده پژوهی*، سال چهارم، شماره 13، بهار 87، صص 76-63.

جارویس، مت (1380). روانشناسی ورزش. ترجمۀ نورعلی خواجه­وند. تهران: انتشارات کوثر.

حاج­بیگی، محمدرضا؛ مسعودی، احمدرضا (1385). خشونت و پرخاشگری در فوتبال و راه­های کنترل آن. *فصلنامۀ امنیت*، سال پنجم، شمارۀ 1و2، پاییز و زمستان 85، صص 116-73.

خدمتگزار، حسین؛ شاره، حسین؛ وکیلی، یعقوب؛ اصغرنژاد فرید، علی­اصغر (1387). سبک اسنادی بزهکاران دارای اختلال سلوک و مراقبان کانون اصلاح و تربیت. *مجلۀ روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال چهاردهم، شمارۀ 1، بهار 87، صص 23-17.

خواجه­نوري، بيژن (1376). بررسي عوامل اجتماعي-اقتصادي مؤثر بر بيگانگي زنان (مطالعۀ موردي زنان شهر شيراز)، رسالۀ كارشناسي ارشد دانشگاه شيراز.

دادستان، پری­رخ (1376). آدلر و آدلری نگری. *مجلۀ روانشناسی*، (4) 1؛ صص 329-303.

دادستان، پری­رخ (1376). روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.

دادستان، پریرخ (1381). بررسی جدایی روانشناختی از والدین و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

دلاور، علی (1388). احتمالات و آمار کاربردی در روان­شناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد.

دلاور، علی؛ ابراهیمی، آسیه (1392). بررسی نقش عوامل فردی و خانوادگی در اختلال سلوک (فراتحلیلی بر مطالعات انجام شده در ایران). *فصلنامۀ روانشناسی بالینی*، شمارۀ دهم، سال سوم، بهار 92، صص 137-115.

رابرت­گر، تد (1379). چرا انسان­ها شورش می­کنند. ترجمۀ علی مرشدی زاده. تهران: انتشارات پژوهشکدۀ مطالعات راهبردی.

ربیعی، نازنین؛ دولتشاهی، بهروز؛ باقری، فریبرز (1390). مقایسۀ بازداری در کودکان دبستانی دارای علائم و نشانه­های اختلال سلوک با کودکان بهنجار. *مجلۀ روانشناسی بالینی*، سال سوم، شمارۀ 1، (پیاپی 9)، بهار 90، صص 8-1.

رحمتی، محمد مهدی (1382). بررسی عامل­های جامعه­شناختی خشونت و پرخاشگری تماشاگران فوتبال. *فصلنامۀ المپیک*. سال یازدهم شمارۀ 3و4، صص 91-77.

رحمتی، محمدمهدی (1383). بررسی اعتبار تجربی تئوری ناکامی-پرخاشگری تماشاگران فوتبال شهر تهران. *فصلنامۀ علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، سال چهارم، شمارۀ 14، صص 231-205.

رحیم نیا، محسن؛ رسولیان، مریم (1383). مقایسۀ مکانیسم­های سازگاری نوجوانان کانون اصلاح و تربیت تهران و نوجوانان دبیرستانی. *مقالۀ پژوهشی اصیل*، صص 8-1.

رضائیان، حمید؛ محسنی، نیکچهره؛ محمدی، محمدرضا؛ غباری بناب، باقر؛ سرمد، زهره؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مؤمنی، فرزاد (1385). بررسی مدل علیّتی متغیرهای خانواده، ادراک خود نوجوانان و اختلال سلوک. *مجلۀ پژوهشی حکیم*، صص 38-32.

رفيع پور، فرامرز (1380). توسعه و تضاد، چاپ دوم، تهران: شركت سهامي انتشار.

رمضاني، ناصر (1375). عوامل مؤثر بر پيدايش رفتارهاي ونداليستي در ميان برخي پسران 8 تا 16 سال ساكن مناطق حاشيۀ خطوط راه آهن در جنوب شهر تهران، رسالۀ كارشناسي ارشد دانشگاه علوم و تحقيقات واحد تهران مركز.

ژانورن، پاتریس (1367). وندالیسم: بیماری جهانی خرابکاری. ترجمۀ فرخ ماهان. *مجلۀ دانشمند*. سال بیست و ششم، شمارۀ پی در پی 299، صص 33-28.

ساروخانی، باقر (1381). روش های تحقیق در علوم اجتماعی. جلد اول: اصول و مبانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ساعی، علی (1381). تحلیل آماری در علوم اجتماعی با نرم افزار spss (درآمدی بر روش تحقیق اجتماعی). تهران: کیان مهر.

ستوده، هدایت الله (1380). آسیب­شناسی اجتماعی (جامعه­شناسی انحرافات)، تهران: انتشارات آوای نور.

سخاوت، جعفر (1383). جامعه­شناسی انحراف اجتماعی؛ تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

سهامی، سوسن؛ احمدی، حبیب (1383). بزهکاری و خرابکاری. *فصلنامۀ تازه­های روان­درمانی*، سال پنجم، شمارۀ 17و18، صص 123-106.

شامبياتي، هوشنگ (1375). بزهكاري اطفال و نوجوانان، چاپ ششم، تهران: انتشارات ويستار.

شکربیگی، عالیه؛ محمدی راد، فاطمه (1385). وندالیسم در تهران: علل و عوامل. سایت اینترنتی جامعه­شناسی ایران.

شكر ريزي، زهرا (1376). ونداليسم (تخريب آگاهانه اموال عمومي)، رسالۀ كارشناسي­ارشد دانشگاه علوم و تحقيقات تهران مركز.

شمس اسفندآبادی، حسن؛ امامی پور، سوزان؛ صدرالسادات، سیدجلال (1382). بررسی شیوع اختلال رفتاری در دانش­آموزان مقطع ابتدائی شهر ابهر. *فصلنامۀ توانبخشی*، شمارۀ 12، بهار 82، صص 41-34.

شمس، علی (1387). اخلال در نظم. *مجلۀ اصلاح و تربیت*، شمارۀ 80، آذر 87، صص 11-4.

شهریوری، کتایون؛ ناطق، ابراهیم؛ عظیم­خانی، امین؛ عزیزی­جوان، حبیب­علی (1389). ساخت و هنجاریابی مقیاس درجه­بندی تشخیص اختلال سلوک در دانش­آموزان مقطع پنجم ابتدائی شهر تهران (فرم معلّمان). *مجلۀ اصول بهداشت روانی*، سال دوازدهم، پاییز 1389، صص 583-574.

صدرالسادات، سیدجلال؛ هوشیاری، زهرا؛ صدرالسادات، لیلا؛ روزبهانی، اکبر؛ غیاث، مجید؛ نیک فرجام، مسعود (1388). تعیین و هنجاریابی مقیاس درجه­بندی جهت تشخیص افتراقی اختلالات سلوک و بیش فعالی در کودکان 7 تا 12 سالۀ شهر تهران. *مجلۀ دانشکده پزشکی اصفهان*، سال بیست و هفتم، شمارۀ 100؛ آذر 88، صص 599-589.

ضیاءالدینی، حسن؛ میرکافی، احمد؛ نخعی، نوذر (1386). شیوع اختلال سلوک در دانش­آموزان مقطع ابتدائی شهر کرمان در سال تحصیلی 83-82. *مجلۀ پزشکی هرمزگان*، سال یازدهم، شمارۀ دوم، تابستان 86، صص 228-221.

طالب، مهدی (1369). چگونگی انجام مطالعات اجتماعی، تهران: انتشارات امیرکبیر.

طباییان، راضیه؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین (1390). بررسی ساختار عاملی، پایایی، روایی همگرا و روایی تشخیصی مقیاس سنجش روابط همگنان (PRQ). *مجلۀ مطالعات آموزش و یادگیری*، دورۀ سوم، شمارۀ دوم، پاییز و زمستان 90، پیاپی 2/61، صص 83-63.

عبدلی، بهروز (1385). مبانی روان­شناسی اجتماعی در تربیت بدنی و ورزش. تهران: انتشارات بامداد کتاب.

عزیزیان، نسرین (1390). مقایسۀ وضعیت وندالیسم در بین دانش­آموزان دختر مقطع متوسطۀ مدارس دولتی و غیر دولتی شهرستان سنندج و بررسی عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه پیام نور.

عفتی، محمد (1381). بررسی انگیزه­های مؤثر بر وندالیزم (با تکیه بر سنگ­پرانی به قطارهای مسافربری). *نامۀ پژوهش فرهنگی*، سال هفتم، دورۀ جدید، شمارۀ 3، صص 35-3.

علیوردی نیا، اکبر؛ آرمان مهر، وجیهه (1387). فعالیت­های ورزشی و بزهکاری: آزمون تجربی نظریۀ پیوند اجتماعی هیرشی. *نشریۀ علوم حرکتی و ورزش*، سال ششم، جلد دوم، شمارۀ 12، پاییز و زمستان 87، صص 141-133.

علیوردی نیا، اکبر؛ حیدری، حمید (1391). کاربست تجربی نظریۀ یادگیری اجتماعی ایکرز در مطالعۀ رفتارهای وندالیستی دانش­آموزان. *مجلۀ جامعه­شناسی ایران*، دورۀ سیزدهم، شمارۀ 1و2، صص 30-3.

علیوردی نیا، اکبر؛ ریاحی، محمداسمائیل؛ موسوی چاشمی، سیده ملیحه (1387). مطالعۀ جامعه­شناختی بزهکاری: آزمون تجربی نظریۀ فشار عمومی اگنیو. *مجلۀ جامعه­شناسی ایران*، دورۀ هشتم، شمارۀ 2، تابستان 86، صص 111-83.

عنبری، موسی (1381). از بازیگری امروز تا تماشاگری امروز. *مجلۀ اینترنتی فصل نو*.

فتاحی مرنگلو، مهدی (1388). سنجش میزان گرایش به رفتارهای وندالیستی و بررسی برخی از عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن در بین دانش­آموزان مقطع متوسطۀ شهر ارومیه در سال تحصیلی 87-88. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

فرجاد، محمدحسين (1369). روان­شناسي و جامعه­شناسي جنائي، چاپ اول، تهران: نشر همراه.

فرجاد، محمدحسين (1372). آسيب­شناسي اجتماعي خانواده و طلاق، چاپ اول، تهران: انتشارات منصوري.

فرجاد، محمدحسين (1375). آسيب­شناسي اجتماعي و جامعه­شناسي انحرافات، چاپ هفتم، تهران: انتشارات بدر.

فروم، اريك (1368). جامعۀ سالم. ترجمۀ اكبر تبريزي. تهران: انتشارات بهجت.

قیس، عادله (1388). بررسی جامعه­شناختی تأثیر احساس محرومیت (اقتصادی، اجتماعی، خدماتی) بر گرایش جوانان (15-25 سال) به رفتارهای وندالیستی شهر تهران. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه الزهرا (س).

کشگر، سارا؛ کارگر، غلامعلی؛ خورشیدی، رضا (1390). نقش رسانه­ها در انتقال ارزش­های اخلاقی و رابطۀ آن با وندالیسم در فوتبال. *فصلنامۀ پژوهش­های ارتباطی*، سال هجدهم، شمارۀ 4 (پیاپی 68)، زمستان 90، صص 105-71.

کمیجانی، مهرناز (1388). گذری بر راهبردهای درمانی اختلال سلوک. *مجلۀ تعلیم و تربیت اسلامی*، شمارۀ 95 و 96، آبان و آذر 1388، صص 45-40.

کمیجانی، مهرنناز؛ ماهر، فرهاد (1386). مقایسۀ شیوه­های فرزندپروری والدین نوجوانان با اختلال سلوک و نوجوانان عادی. *فصلنامۀ دانش و پژوهش در روان­شناسی*، شمارۀ سی­وسوم، پاییز 86، صص 94-63.

کی­نیا، مهدی (1373). مبانی جرم­شناسی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

كرايب، يان (1381). نظريۀ اجتماعي مدرن. ترجمۀ عباس مخبر. چاپ دوم، تهران: نشر آگاه.

‌كوزر، ليوئيس؛ روزنبرگ، برنارد (1378). نظريه‌هاي بنيادي جامعه‌شناختي. ترجمۀ فرهنگ ارشاد، چاپ اول، تهران: نشر ني.

كي­نيا، مهدي (1370). مباني جرم­شناسي، جلد دوم و سوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

لیتل، دانیل (1381). تبیین در علوم اجتماعی، درآمدی به فلسفة علم الاجتماع. ترجمة عبدالکریم سروش، تهران: موسسة فرهنگی صراط.

محبي، حسين (1382). بررسي عوامل اجتماعي-اقتصادي مؤثر بر خرابكاري به عنوان مقدمۀ رفتار بزهكارانه در بين دانش­آموزان دبيرستان­هاي شهرستان زرين دشت، رسالۀ كارشناسي­ارشد دانشگاه شهيد باهنر كرمان.

محسنی­تبریزی، علیرضا (1370). بیگانگی. *نامۀ علوم اجتماعی*، جلد 2، شمارۀ 2، انتشارات دانشگاه تهران.

محسنی­تبریزی، علیرضا (1374). بررسی وندالیسم در تهران. مؤسسۀ مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران.

محسنی­تبریزی، علیرضا (1379). مبانی نظری و تجربی وندالیسم: مروری بر یافته­های یک تحقیق. *نامۀ علوم اجتماعی*، شمارۀ 16، پاییز و زمستان 1379، صص 227-193.

محسنی­تبریزی، علیرضا؛ درویش ملا، محمدحسین (1387). سنجش میزان احساس محرومیت نسبی و محرومیت نسبی ادراکی جوانان (مطالعۀ شهر تهران). *نامۀ علوم اجتماعی*، شمارۀ 34، پاییز 87، صص 97-73.

محسني­تبريزي، عليرضا (1372). خودكشي در استان ايلام، مؤسسۀ مطالعات و تحقيقات اجتماعي دانشگاه تهران.

محسني­تبريزي، عليرضا (1383). ونداليسم، چاپ اول، تهران: انتشارات آن.

محمد اسماعیل، الهه (1384). بررسی و مقایسۀ رشد اخلاقی نوجوانان عادی و دارای اختلال سلوک. *فصلنامۀ پژوهش در حیطۀ کودکان استثنایی 15*، سال پنجم، شمارۀ 1، بهار 84، صص 30-19.

محمدی بلبلان آباد، اسعد (1385). سنجش میزان وندالیسم و بررسی برخی از عوامل مرتبط با آن در بین دانش­آموزان ناحیۀ یک مقطع متوسطۀ شهر سنندج. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه تبریز.

مرادی، علیرضا (1365). خصوصیات شخصیتی نوجوانان، پایان­نامۀ کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

مشكاني، محمدرضا، مشكاني، زهرا سادات، (1383). سنجش تأثير عوامل دروني و بيروني خانواده بر بزهكاري، مجموعه مقالات مسائل اجتماعي ايران، چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.

مقصودی، سوده؛ بنی فاطمه، زهرا (1383). تحلیل محتوای دیوارنویسی­های کلاس­های درس دانشگاه شهید باهنر کرمان. *فصلنامۀ علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، سال سوم، شمارۀ 13، صص 288-267.

ممتاز، فريده (1381). انحرافات اجتماعي، نظريه­ها و ديدگاه­ها، چاپ اول، تهران: شركت سهامي انتشار.

منصور، محمود (1369). احساس کهتری. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

منصور، محمود (1376). نوجوانی و تخدیرطلبی. *مجلۀ روانشناسی*، (3) 1؛ صص 223-207.

منصور، محمود؛ دادستان، پری­رخ (1376). روانشناسی ژنتیک 2، از روان تحلیل­گری تا رفتارشناسی. تهران: انتشارات رشد.

موسی­زاده، عبدالناصر (1389). بررسی ارتباط عوامل فردی-اجتماعی با بروز رفتارهای تخریب­گرانۀ دانش­آموزان دبیرستانی مناطق جنوب تهران در سال تحصیلی 89-88. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

مهبد، مینا؛ فولادچنگ، محبوبه (1391). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه­گری خودکارآمدی. *فصلنامۀ روانشناسی کاربردی*، سال 6، شمارۀ 1 (21)، بهار 1391، صص 88-102.

میرفردی، اصغر؛ احمدی، سیروس؛ نیکخواه، زهرا (1391). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به وندالیسم (خرابکاری) در بین دانش­آموزان دبیرستانی شهر یاسوج. *فصلنامۀ جامعه­شناسی کاربردی*، سال بیست و سوم، شمارۀ پیاپی (47)، شمارۀ سوم، پاییز 91، صص 206-185.

نادری، آرزو (1389). مطالعۀ علل رفتارهای وندالیستی در شهر همدان. پایان­نامۀ کارشناسی­ارشد، دانشگاه بوعلی سینا.

نامداری، پریسا؛ نظری، هدایت (1386). میزان شیوع اختلال­های رفتار ایذائی در کودکان دبستانی شهر خرم آباد در سال 1384. *فصلنامۀ علمی پژوهشی یافته*. شمارۀ 3، پاییز 86، مسلسل 33، صص 40-35.

نبوی، سید عبدالحسین (1374). بررسی عوامل اجتماعی-اقتصادی مؤثر در شیوع جرائم در جامعۀ شهری اهواز، پایان‌نامۀ دکتری گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران.

نجفی، محمود؛ فولاد چنگ، محبوبه؛ علیزاده، حمید؛ محمدی فر، محمدعلی (1388). میزان شیوع اختلال کاستی توجه و بیش فعالی، اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله­ای در دانش­آموزان دبستانی. *پژوهش در حیطۀ کودکان استثنایی*، سال نهم، شمارۀ 3، صص 254-239.

نصرتی، محمدصالح (1383). بررسی تحولی رابطۀ پایگاه­های هویت با میزان دلبستگی در نوجوانان پسر (14، 16 و 18 ساله) شهرستان کامیاران. پایان­نامۀ کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکدۀ علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

نوربخش، سیدمرتضی؛ درویش، عبدالرضا (1375). بررسی اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان: بزهکاری، رفتار ضد اجتماعی-وندالیزم، *مجلۀ راه­آهن*، تهران: دورۀ سی­ونهم، شمارۀ 4، صص 49-26.

نيك اختر، علي (1378). بررسي عوامل اجتماعي-اقتصادي مؤثر بر خرابكاري به عنوان نوعي رفتار بزهكارانه در بين دانش­آموزان دبيرستان­هاي شيراز، رسالۀ كارشناسي­ارشد، دانشگاه شيراز.

واحدی، شهرام، مرادی، سمانه (1388). رابطۀ سبک­های دلبستگی پدر و مادر با سازگاری هیجانی، رفتاری و اجتماعی در دانشجویان غیر بومی سال اول. *مجلۀ علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی*، سال یازدهم، شمارۀ 3 (پیاپی43)، صص 232-223.

وثوقی، منصور؛ خسروی نژاد، سیدمحسن (1388). بررسی عوامل فرهنگی-اجتماعی رفتار هیجانی تماشاگران فوتبال. *پژوهش نامۀ علوم اجتماعی*، سال سوم، شمارۀ اول، بهار 88، صص 140-117.

هاشمی، زهرا؛ جوکار، بهرام (1392). مدل­یابی علّی تاب­آوری هیجانی: نقش دلبستگی به والدین و همسالان، راهبردهای مقابله­ای و تنظیم شناختی هیجانات. *مجلۀ مطالعات روانشناختی*، دانشکدۀ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س). دورۀ 9، شمارۀ 1، بهار 92، صص 37-9.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4rd) washing ton , De: Author.

Armsden GC, Greenberg MT. The inventory of parent and peer attachment; individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *J Youth Adolesc* 1987; 16: 427-54.

Armsden, G. C. & et. Al. (1990). Parent and Peer Attachment in Early Adolescent Depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol 18, No. 6, 683-697.

Aysel, Yavuz and Nilgun, Kulglu (2011). Effects of Locational Factors on Vandalism in Seaside parks. *Scientific Research and Essays* Vol. 6 (20): pp 4207-4212.

Ball, Joanna, (2005). *The moderating effect of family factors on the relationship between lifetime trauma event exposure and juvenile delinquency in a sample of male juvenile offenders*, dissertation PhD, Georgia State University.

Barnum, Chris. Richardson, Nick J. and Perfetti, Robert J. (2012). *The Relationship Between Underage Alcohol Possession and Future Criminal Behavior: An Empirical Analysis Using Age–Period Cohort Characteristics Models*. SAGE Open: P1–11.

Bartholomew K, Horowitz LM. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category. *J Pers Soc Psychol*; 61: 226-44.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*. Vol (31). Loss, sadness and Depression. Basic Books, New York.

Brennan, M. L. Bradshaw, C. P. & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims*. Journal of Psychology in the Schools*, 46(2), 100-115.

Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of early adolescence*. 30(4), 543-566.

Burbach, D. J. & et al. (1989). Parental Bonding and Depressive Disorders in Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol 30, 414-429.

Burgess KB, Marshall PJ, Rubin KH, Fox NA. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *J Child Psychol Psychiatry*; 44: 819-31.

Carswell, Steven B (2005). *Pathways to delinquency: the role of parental attachment, family socioeconomic status, and deviant peer relationship in risk behaviors and delinquency among urban African-American middle school students*, dissertation PhD, The American University.

Cassidy, J., & Shaver, P.R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 419-435). New York: Guilford Press.

Cloward, Richard and Ohin, Lioyd (1968). *Delinquency and Opportunit, A Theory of Delinquent Gang*, New York: Free press.

Cohn DA. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Dev*; 61: 152-62.

Colmen PK. (2003). Perception of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationship in middle childhood*. Infant Child Dev*; 12: 351-68.

Cottrell JL. (1992). The relation of attachment and supports to adolescent well-being and school adjustment. *J Adolesc Res*; 7: 28-42.

De Carlo, Alonzo (2012). A Developmental Explanatory Model of Maladaptive Aggressive Dispositions in Urban African American Adolescents. *SAGE Open:* PP 1-13.

Doyle AB, Markieweiz D. (2005). Parenting marital conflict and adjustment from early-to midadolescence: Mediated by adolescent attachment style. *J Youth Adolesc*; 34: 97-110.

Erikson MF, Srouf LA, Egeland B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. Growing points of attachment theory and research. *Monographs Soc Res Child Dev*; 50: 147-66.

Ervasti, Jenni Mika Kivimäki, Riikka Puusniekka, Pauliina Luopa, Jaana Pentti, Sakari Suominen, Jussi Vahtera, Marianna Virtanen (2012). Association of pupil vandalism, bullying and truancy with teachers' absence due to illness: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology* 50: PP 347–361.

Fang, C; Egleston, B., Brown, K. Lavigne, J., Stevens,V., Barton, B; Chardler, D., & Dorgan, J.(2009). Family cohesion moderates the relation between free testosterone and delinquent behaviors in adolescent boys and girls. *Journal of Adolescent Health* .44, 590-597.

Fanti KA. (2005). The parent-adolescent relationship and college adjustment over the freshman year. MA. Dissertation. Georgia State University, *College of psychology*: 24-8.

Feeney, J. A. (1999). Issues of closeness and distance in dating relationships: Effects if sex and attachment style. *Journal of social and personal Relationships*. Vol 16 (5), 571-590.

Goodwin, I. (2004). The relevance of attachment theory to the philosophy, organization, & practice of adult mental health care. *Clinical Psychology Review.* 23(1): 35-56.

Gottfredson, Denise C. Cross Amanda, Soule David A. (2007). *Distinguishing Charateristics of Effective and Ineffective Afterschool Programs to Prevent Delinquency and Victimization*. Volume 6 Number 2: PP 289–318.

Gullone E, Robinson K. (2005). The inventory of parent and peer attachment revised (IPPA-R) for children: A psychometric in investigation. *Clin Psychol Psychother*; 12: 67-79.

Haskell, M.R and Yablonsky, L (1974). *Juvenile Delinquency*. By Rand Mc Nally College publish company All right reserved.

Hawley, G. A. (1988). *MPD. Measures of Psychosocial Development*. Professional manual. PAR Psychological Assessment Resourcess, Inc.

Hober, A.R (1991*). Delinquency and vandalism in the Netherlands’s public transportation system*, economic research center.

Holmbeck GN, Wandrei ML. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students*. J Counsel Psychol*; 40(1): 73-8.

Holmbreg, K. & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit hyperactivity disorder in 10-year-olds in a swedish community. *Journal of Developmental Medicine and Child Neurology*. 50(2), 134-138.

Humphrey, J., Storch, E. & Geffken, G. (2007). Peer victimization in children with deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*. 11(3), 248-260.

Jacob Doll, Jonathan. Eslami, Zohreh and Walters, Lynne (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *SAGE Open*: PP 1-15.

Kenny ME, Donaldson G. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *J Counsel Psychol*; 38: 479-86.

Kokko K, Pulkkinen L. (2000). Aggression in child book and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some predictive factors. *Dev Psychol*; 36: 463-72.

Kosterman, R., Haggerty, K.P., Spoth, R., & Redmond, C. (2004). Unique influence of Mothers and Fathers on Their Children Antisocial Behavior, *Journal of Marriage and Family*, 66, 762-778.

Lahey, B. B. (1992). *Psychology an Introduction*. Fourth Edition, Wm. C. Brown Publishers.

Laible DJ, Carlo G, Raffaelli M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *J Youth Adolesc*; 29: 45-59.

Lemmens, J. S, Valkenburg, P. M. & Peter, Goodman, R., Ford, T. & Beveridge, M. (2006). *ADHD and conduct disorders and involvement in different bullying roles in a british community sample*. University of Bristol: Avon Longitudinal Study of Parents and Children. Department of Social Medicine.

Levy, T. M. (2000). *Handbook of attachment interrention*. San Diego, CA, US: Academic Press, Inc.

Lieberman M, Doyle A, Markiewiez D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Dev*; 70: 202-13.

Maccoby, E. E. & Jacklin. C. N. (1980). Psychological sex Defferences. In: Rutter, M. (1980). *Developmental psychiatry American Psychiatric Press*, Inc.

Madrigal, A .C. (2006). *The direct and indirect effect of family environment and community violence exposure on lotion middle-school age youth's psychological distress and risk for gong affiliation*. University of Nevada.

Main M, Kaplan L, Cassidy J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. Growing points in attachment theory and research. *Monographs Soc Res child Dev*; 50: 66-104.

McCorry, Timothy A (2005). *Parental control, gender and delinquency in patriarchal and non–patriarchal households: a qualitative assessment*, dissertation PhD, state university of New York at Buffalo.

Melvin Seeman (1959). On The Meaning of Alienation. University of California, *Los Angeles American Sociological Review*, Vol. 24, No. 6 (Dec., 1959), pp. 783-791.

Moayedfar H, Agha Mohammdadian H, Tabatabaei SM. (2007). Relationship attachment styles and social self esteem. *Journal of psychological studies*; 3(1): 61-72. (Persian)

Noom MJ, Dekovic M, Meeus WHJ. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *J Adolesc*; 22: 771-83.

Norman Chester Center For Football Research. (2001). Football and Football Hooliganism. *University of Liecester*: PP 1-17.

Renken B, Egeland B, Marvinney D, Mangelsdorf S, Sroufe LA. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *J Pers*; 57: 257-80.

Rezaee, Saeedeh. Rao S P and Ezrin Arbi (2011). Vandalism in Tehran, Iran Influence of some of the Urban Environmental Factors. Department of Architecture Faculty of the Built Environment University of Malaya 50603 KualaLumpur, *Malaysia*: pp 1-8.

Rolf Loeber, Jeffrey Burke, and Dustin A. Pardini (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features, *Journal of child psychology and psychiatry* 50: 1-2, PP 133-142.

Rose-Krasnor L, Rubin KH, Booth CL, Coplan R. (1996). The relation of maternal directive nessand child attachment security to social competence in preschoolers. *Int J Behav Dev*; 19: 309-25.

Rubin KH, Dwyer KM, Booth-LaForce C, Kim AH, Burgess KB, Rose Krasnor L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *J Early Adolesc*; 24: 326-56.

Scheneider BH, Atkinson L, Tardiff C. (2001). Child-parent attachment and children’s peer relations: A quantitative review. *Dev Psychol*; 37: 86-100.

Siegel, Larry (1998).*Criminology*, London: Wadsworth Publishing Company.

Simons KJ, Paternite CE, Shore C. (2001). Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents. *J Early Adolesc*; 21: 182-203.

Simpson, J. A. (1990). Influence if attachment style on romantic relationship. *Journal of personality and social psychology*. 59, 971-980.

Spaaij, Ramon (2006). Batailles Boys: Postmodernity, Fascists and football fans, *British Journal of sociology*, 51 (3): PP 443-460.

Sullivan K, Sullivan A. (1980). Adolescent-parent separation. *Dev Psychol*; 16: 79-97.

Sutherland, Edwin and Cressey Donald (1970). *Criminology*, New York: Lippincott Company.

Thomas P. Gullotta & cary M.Blau (2007). *Childhood Behavioral Issues*.

Thompson Kirrilly, Naomi Offler, Lily Hirsch, Danielle Every, Matthew J. Thomas, Drew Dawson (2012). From broken windows to a renovated research agenda: A review of the literature on vandalism and graffiti in the rail industry. *Transportation Research* Part A 46: PP 1280–1290.

Tremblay Richard E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51:4, pp 341–367.

Van den Boom, D. C. (1994). The Influence of temperament and mothering on attachment and exploration: an experimental manipulation of sensitive responsiveness Among Lower- calss mothers with Irratable Infants. *Child Dev.* 65 (5), 1457-1477.

Verschueren K, Marcoen A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and no aggressive rejected children. *J School Psychol*; 40: 501-22.

Weber, G. A. & et al. (1992). A Rorschach syudy of attachment and Anxity in Inpatient Conduct Disordered and dysthymic adolescents. *Journal of Personality Assessment* Vol 58 (1), 16-26.

Williams, S.K., & Kelly, F.D. (2005). Relationships among Involvement, Attachment, and Behavioral Problems in Adolescence: Examining Father’s Influence, *The Journal of Early Adolescence*, 25, 168-196.

Yee, D. H. & et al. (1990). An Inquiry into Confucian Socialization related to The development of Juvenile delinquency. Symposium on social and psychological Factors in Juvenile delinquency (1988, Taipei, Taiwan). *Chinese Journal of Psychology*. Vol 32, 75-94.

Zeman, J., & Shipman, K. (1997). Social-contextual Influences on Expectancies for Managing Anger and Sadness: The Transition from Middle Childhood to Adolescence, *Developmental Psychology*, 33, 917-924.

پیوست‌ها

پیوست 1. پرسشنامۀ ازخودبیگانگی روانی و خرابکاری.

بسمه تعالی

راهنمای پرسشنامه P.A & V.B کد: ......................

نام و نام خانوادگی: ...................... تاریخ:..................

**دستورالعمل:**

پاسخگوی گرامی، این پرسشنامه از چهار بخش (الف، ب، ج، د) تشکیل شده است. لطفاً عبارات مربوط به هر بخش را خوانده و با دقت به آن­ها پاسخ دهید.

در بخش ج این پرسشنامه بعد از هر عبارت، سؤالی مطرح شده است و از شما خواسته شده تا تعداد افرادی را که در اطرافیان خود با ویژگی­های آن عبارت، می­شناسید را مشخص کنید. لذا از بین اعداد 1 تا 10، یکی را انتخاب کرده و عدد مورد نظرتان را با رسم دایره به دورِ آن مشخص کنید.

**برای مثال:**

اگر معتقدید که در اطرافیان شما 4 نفر دارای آن ویژگی مورد نظر هستند به دورِ عدد 4 یک دایره بکشید.

**مانند جمله:** از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر بر روی میز و صندلی اقدام به نوشتن یا نقاشی کردن می­کنند؟

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**الف- مشخصات:**

1- جنسیت .............. 2- سن ...... 3- رشته تحصیلی .............................. 4- نام دبیرستان ...........................

5- محل زندگی: 1- شهر 2- روستا

6- محل تولد: 1- شهر 2- روستا

7- تحصیلات پدر:

بیسواد ابتدایی سیکل دیپلم فوق دیپلم لیسانس فوق لیسانس و بالاتر

8- تحصیلات مادر:

بیسواد ابتدایی سیکل دیپلم فوق دیپلم لیسانس فوق لیسانس و بالاتر

9- وضعیت اشتغال پدر: 1- شاغل 2- غیر شاغل

10- وضعیت اشتغال مادر: 1- شاغل 2- غیر شاغل

11- نوع منزل مسکونی: 1- مالکیت شخصی 2- استیجاری 3- سازمانی 4- موارد دیگر

12- تعداد اتاق­های منزل: ..............................

13- درآمد ماهیانه خانواده: 1- کمتر از 500.000 تومان 2- بین 500.000 تا 1.000.000 تومان

3- بین 1.000.000 تا 1.500.000 تومان 4- بین 1.500.000 تا 2.000.000 تومان

5- بالاتر از 2.000.000 تومان

14- بُعد خانوار (تعداد افرادی که با شما در یک واحد مسکونی زندگی می­کنند): ..........

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ب: لطفاً عبارات زیر را بخوانید و بگویید به چه میزان با آن موافق یا مخالفید؟** | | کاملاً مخالف | مخالف | نظری ندارم | موافق | کاملاً موافق |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1 | آینده بسیار نا امید کننده به نظر می‌رسد. |  |  |  |  |  |
| 2 | من برای درس خواندن از دوستانم کمک می­گیرم. |  |  |  |  |  |
| 3 | فکر می­کنم هر چه قدر هم که برای پیشرفت تحصیلی تلاش کنم، باز هم نمی­توانم به نتایج مورد نظر برسم. |  |  |  |  |  |
| 4 | من اوقات فراغت خود را می­توانم به برنامه­هایی بپردازم که خودم تنظیم می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 5 | زندگی اکثر مردم بیهوده و بی­هدف است. |  |  |  |  |  |
| 6 | زندگی مجموعه­ای از مشکلات تمام ناشدنی است. |  |  |  |  |  |
| 7 | امکان کمی برای پیشرفت تحصیلی وجود دارد، مگر این که کسی شانس بیاورد. |  |  |  |  |  |
| 8 | مسایل مختلف زندگی آن‌قدر پیچیده است، که فکر کردن دربارۀ آن‌ها انسان را گیج می‌کند. |  |  |  |  |  |
| 9 | اتفاقاتی که در زندگی روی می‌دهد، همیشه غیر قابل پیش‌بینی است. |  |  |  |  |  |
| 10 | وقتی به زمان امتحانات نزدیک می­شوم احساس پریشانی و نگرانی می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 11 | این روزها، آنقدر دنیا تغییر کرده و چیزهای جدیدی به وجود آورده است، که افراد نمی‌دانند، ذهنشان را به کدامیک مشغول کنند. |  |  |  |  |  |
| 12 | احساس می­کنم آنطور که باید قادر به بهبود وضعیت تحصیلی خود نیستم. |  |  |  |  |  |
| 13 | این روزها آدم سر در گم است و نمی­داند به چه چیزی اعتقاد داشته باشد. |  |  |  |  |  |
| 14 | دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، اساساً دنیایی دوستانه و توأم با مهربانی است. |  |  |  |  |  |
| 15 | امروزه دیگر تعداد کمی روابط قابل اعتماد بین مردم وجود دارد. |  |  |  |  |  |
| 16 | فکر می­کنم زندگی ارزش این همه تلاش را ندارد. |  |  |  |  |  |
| 17 | فکر می­کنم بین درس خواندن و نمره خوب گرفتن ارتباطی وجود ندارد. |  |  |  |  |  |
| 18 | امروزه یک فرد با تصمیم‌گیری‌های زیادی روبرو است که این امر او را به ستوه می‌آورد (خسته می­کند). |  |  |  |  |  |
| 19 | فکر می­کنم معلمان بر اساس ملاک­های علمی به دانش­آموزان نمره نمی­دهند. |  |  |  |  |  |
| 20 | دیگران آنقدر تغییر عقیده می­دهند، که انسان تعجب می­کند که چگونه می­توان به کسی اعتماد کرد. |  |  |  |  |  |
| 21 | من از چیزهایی که بخواهد آزادی­های فردی مرا محدود کند (همانند حجاب و گذران اوقات با دوستان) حتی اگر از طرف والدین یا مسئولان مدرسه با ارزش باشد، بدم می­آید. |  |  |  |  |  |
| 22 | همه چیز نسبی است و قواعد معینی وجود ندارد که بتوان با آن زندگی کرد. |  |  |  |  |  |
| 23 | فکر می­کنم شرکت در انتخابات شورای دانش­آموزی بی­معناست زیرا آن کسی که باید انتخاب شود انتخاب می­شود. |  |  |  |  |  |
| 24 | اغلب در فهم این که معنای زندگی چیست مشکل دارم. |  |  |  |  |  |
| 25 | تصمیم­گیری در مورد ادامه تحصیل بعد از دورۀ دبیرستان، نهایتاً به رأی خودِ من وابسته است. |  |  |  |  |  |
| 26 | احساس می­کنم بیان مشکلات به مسئولان مدرسه چندان ثمر بخش نیست. |  |  |  |  |  |
| 27 | فکر می­کنم انسان تا حدود زیادی می­تواند سرنوشت خود را تغییر دهد. |  |  |  |  |  |
| 28 | فکر می­کنم اوضاع و احوال گروه­های کم درآمد جامعه روز به روز بدتر می­شود. |  |  |  |  |  |
| 29 | فکر می­کنم به فکر حال بودن، بهتر از به فکر آینده بودن است. |  |  |  |  |  |
| 30 | به میزانی که انتظار دارم از طرف دوستانم مورد پذیرش قرار نمی­گیرم. |  |  |  |  |  |
| 31 | فکر می­کنم افرادی در حل مشکلات خود موفق­ترند که دروغ­گویی و ریاکاری در پیش گیرند. |  |  |  |  |  |
| 32 | گاهی اوقات احساس می‌کنم که در این جهان کاملاً تنها هستم. |  |  |  |  |  |
| 33 | فکر می­کنم دانش­آموزان در تعیین بسیاری از فعالیت­های فوق برنامه در مدرسه نقش زیادی ندارند. |  |  |  |  |  |
|  |  | کاملاً مخالف | مخالف | نظری ندارم | موافق | کاملاً موافق |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 34 | امروز بیشتر افراد به­ندرت احساس تنهایی می‌کنند. |  |  |  |  |  |
| 35 | یافتن دوستان واقعی مثل همیشه راحت است. |  |  |  |  |  |
| 36 | در زندگی صداقت و درستکاری بهترین روش است. ولو اینکه به ضرر خود افراد باشد. |  |  |  |  |  |
| 37 | اگر کسی خودش را صمیمی نشان بدهد، همیشه در داشتن دوستان موفق است. |  |  |  |  |  |
| 38 | احساس می­کنم از طرف دیگران مورد سوء استفاده قرار می­گیرم. |  |  |  |  |  |
| 39 | مردم به طور طبیعی و ذاتی، صمیمی و یاور انسان‌ها هستند. |  |  |  |  |  |
| 40 | من در محیط مدرسه احساس آرامش و راحتی می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 41 | به آن اندازه که اشتیاق دارم، دوستانم را ملاقات نمی‌کنم. |  |  |  |  |  |
| 42 | من در مورد آینده‌ای که نوجوانان امروز با آن روبرو می‌شوند نگرانم. |  |  |  |  |  |
| 43 | به نظرم بسیاری از باورهایی که والدین من درباره زندگی دارند، برای یک زندگی سالم و انسانی بهترین است. |  |  |  |  |  |
| 44 | امروزه به هیچ کس نمی­توان اعتماد کرد. |  |  |  |  |  |
| 45 | احساس می­کنم بعضی از همکلاسی­هایم در رعایت مقررات مدرسه دورو و ریا کار هستند. |  |  |  |  |  |
| 46 | از این که مقررات مدرسه را رعایت می‌کنم احساس رضایت دارم. |  |  |  |  |  |
| 47 | فکر می­کنم نباید به معلمان و مسئولان مدرسه اعتماد کرد. |  |  |  |  |  |
| 48 | شرکت در مراسم و برنامه‌های مدرسه برایم لذت‌بخش است. |  |  |  |  |  |
| 49 | ما چنان در خانه و مدرسه کنترل می‌شویم که چندان اختیاری برای انتخاب، حتی در امور شخصی باقی نمی‌ماند. |  |  |  |  |  |
| 50 | برای رسیدن به آن چه می­خواهم می­توانم دست به هر کاری بزنم (چه درست، چه غلط). |  |  |  |  |  |
| 51 | من توانایی لازم برای حل مشکلات درسی خود را دارم. |  |  |  |  |  |
| 52 | ما فقط پیچ و مهره در ماشین زندگی هستیم. |  |  |  |  |  |
| 53 | بعضی از همکلاسی­های من ظرفیت لازم را برای استفاده از آزادی که معلم، سر کلاس به آن­ها می­دهد ندارند. |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ج: برخی از نوجوانان در برخی مواقع به امور زیر وسوسه می­شوند و گاه به خاطر سرگرمی به این گونه امور مبادرت می­ورزند. برخی از مردم راجع به این اعمال بی نظر و برخی نظرات انتقادی ابراز می­دارند. شما نیز نظرات خود را راجع به این امور بیان دارید.** | | اصلاً انتقادی ندارم | انتقادی ندارم | نظری ندارم | انتقاد دارم | شدیداً انتقاد دارم |
| **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 1 | نسبت به تخریب اموال مدرسه و صدمه زدن به آن­ها مثل بخاری، آبسردکن، میز و ... . |  |  |  |  |  |
| 2 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3 | نسبت به شکستن لامپ خیابان­ها و شیشه اماکن خالی از سکنه. |  |  |  |  |  |
| 4 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5 | نسبت به صدمه زدن و پنچر کردن اتومبیل­ها. |  |  |  |  |  |
| 6 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
|  |  | اصلاً انتقادی ندارم | انتقادی ندارم | نظری ندارم | انتقاد دارم | شدیداً انتقاد دارم |
| **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 7 | نسبت به بردن لوازم­التحریر مدرسه یا همکلاسی. |  |  |  |  |  |
| 8 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9 | نسبت به کندن صفحات مجلات. |  |  |  |  |  |
| 10 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11 | نسبت به نوشتن یادگاری بر روی دیوارها. |  |  |  |  |  |
| 12 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 13 | نسبت به کندن تراکت­های تبلیغاتی و آگهی­های ترحیم. |  |  |  |  |  |
| 14 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 15 | نسبت به نوشتن و نقاشی کردن روی میز و صندلی. |  |  |  |  |  |
| 16 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 17 | نسبت به نوشتن یادگاری روی تنه درختان و چیدن گل و کندن بوته­ها در پارک و فضای سبز. |  |  |  |  |  |
| 18 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 19 | نسبت به سنگ پراکنی­های بی‌هدف، که گاهی باعث رسیدن خسارت به تابلوها و دیگر اموال می‌شود. |  |  |  |  |  |
| 20 | از ده نفر از اطرافیان شما چند نفر با ارتکاب این عمل مخالفتی ندارند؟ |  | | | | |
| 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **د: ممکن است بفرمایید که خود شما در یکی دو سال اخیر به چه میزان به اعمال زیر وسوسه شده­اید؟** | | هیچگاه | یک بار | دو بار | بیش از دو بار |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| 21 | تخریب اموال مدرسه و صدمه زدن به آن ها مثل بخاری، آبسردکن، میز و ... . |  |  |  |  |
| 22 | شکستن لامپ خیابان ها و شیشه اماکن خالی از سکنه. |  |  |  |  |
| 23 | صدمه زدن و پنچر کردن اتومبیل­ها. |  |  |  |  |
| 24 | بردن لوازم التحریر مدرسه یا همکلاسی |  |  |  |  |
| 25 | کندن صفحات مجلات. |  |  |  |  |
| 26 | نوشتن یادگاری بر روی دیوارها. |  |  |  |  |
| 27 | کندن تراکت­های تبلیغاتی و آگهی­های ترحیم |  |  |  |  |
| 28 | نوشتن و نقاشی کردن روی میز و صندلی. |  |  |  |  |
| 29 | نوشتن یادگاری روی تنه درختان و چیدن گل و کندن بوته­ها در پارک و فضای سبز. |  |  |  |  |
| 30 | سنگ پراکنی­های بی‌هدف، که گاهی باعث رسیدن خسارت به تابلوها و دیگر اموال می‌شود. |  |  |  |  |

پیوست 2. پرسشنامۀ کیفیت دلبستگی به والدین و همسالان خرابکاری.

بسمه تعالی

راهنمای پرسشنامه -R I.P.P.A کد: ..................

**................................**

نام و نام خانوادگی: ............................ جنسیت: ................. رشته تحصیلی: ................. تاریخ:..................

**..................................**

**دستورالعمل:**

در بالا، اسم، جنس، رشته تحصیلی و تاریخ را بنویسید. این دفترچه از سه قسمت تشکیل شده است که هر قسمت شامل جملات یا عباراتی درباره روابط شما با افرادِ با اهمیت در زندگی­تان است: مادر، پدر و دوستان نزدیک شما. لطفاً قبل از شروع پاسخگویی به سؤالات هر بخش، دستورالعمل آن بخش را به دقت مطالعه کنید.

در مقابل هر جمله روی مربعی را که عقیده شما را بهتر بیان می­کند یک ضربدر بکشید و حتماً مطمئن شوید که روی مربع مناسب ضربدر کشیده­اید. اگر خواستید پاسخ خود را عوض کنید، مربع را سیاه کنید و سپس روی مربع­ای دیگر که می­خواهید ضربدر بکشید. (از پاک کن استفاده نکنید).

اگر جمله­ای «همیشه در مورد شما صدق می­کند» روی مربع ضربدر بزنید.

**5**

اگر جمله­ای «اغلب اوقات در مورد شما صدق می­کند» روی مربع ضربدر بزنید.

**4**

**3**

اگر جمله­ای «بعضی اوقات در مورد شما صدق می­کند» روی مربع ضربدر بزنید.

اگر جمله­ای «به ندرت در مورد شما صدق می­کند» روی مربع ضربدر بزنید.

**2**

اگر جمله­ای «هرگز در مورد شما صدق نمی­کند» روی مربع ضربدر بزنید.

**1**

**در مورد هر عبارت فقط یک مربع را مشخص کنید. حتماً به همه سؤالات پاسخ دهید. هیچ سؤالی را بدون پاسخ نگذارید.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ردیف** | **بخش اول:** هر یک از گزاره­های زیر دربارۀ احساس شما نسبت به مادر، یا کسی که برای شما در نقش مادر بوده است سؤال می­کند. اگر در مورد شما بیش از یک نفر نقش مادری را بر عهده داشته­ است (به عنوان مثال مادر طبیعی و نا مادری) سؤالات را با در نظر گرفتن کسی که بیشترین تأثیر را بر شما داشته است پاسخ دهید. لطفاً گزاره­ها را بخوانید و سپس درون مربعی را که میزان درستی آن گزاره برای شخص شما را نشان می­دهد ضربدر بکشید. | **همیشه** | **اغلب اوقات** | **بعضی اوقات** | **به ندرت** | **هرگز** |
| **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 1 | مادرم به احساسات من احترام می­گذارد. |  |  |  |  |  |
| 2 | احساس می­کنم مادرم به وظایف مادریش عمل می­کند. |  |  |  |  |  |
| 3 | آرزو می­کنم مادر دیگری داشتم. |  |  |  |  |  |
| 4 | مادرم مرا همان­گونه که هستم می­پذیرد. |  |  |  |  |  |
| 5 | دوست دارم نظر مادرم را دربارۀ نگرانی­هایم بدانم. |  |  |  |  |  |
| 6 | فایده­ای ندارد که احساساتم را در حضور مادرم نشان بدهم. |  |  |  |  |  |
| 7 | مادرم می­تواند بگوید که چه وقت در مورد چیزی نگران هستم. |  |  |  |  |  |
| 8 | از بازگو کردن مشکلاتم به مادرم احساس شرم یا حماقت می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 9 | مادرم انتظار بیش از اندازه­ای از من دارد. |  |  |  |  |  |
| 10 | در حضور مادرم به آسانی ناراحت می­شوم. |  |  |  |  |  |
| 11 | خیلی بیشتر از حدی که مادرم تشخیص می­دهد، ناراحت می­شوم. |  |  |  |  |  |
| 12 | وقتی دربارۀ مسائل بحث می­کنیم مادرم به نظر من اهمیت می­دهد. |  |  |  |  |  |
| 13 | مادرم به قضاوت من اعتماد دارد. |  |  |  |  |  |
| 14 | مادرم برای خود مشکلاتی دارد، از این رو من با مشکلات خود او را آزار نمی­دهم. |  |  |  |  |  |
| 15 | مادرم به من کمک می­کند تا درک بهتری از خودم داشته باشم. |  |  |  |  |  |
| 16 | مشکلات و گرفتاری­هایم را به مادرم می­گویم. |  |  |  |  |  |
| 17 | از دست مادرم عصبانی هستم. |  |  |  |  |  |
| 18 | مادرم به من توجه زیادی نمی­کند. |  |  |  |  |  |
| 19 | مادرم به من کمک می­کند تا دربارۀ مشکلاتم صحبت کنم. |  |  |  |  |  |
| 20 | مادرم مرا درک می­کند. |  |  |  |  |  |
| 21 | وقتی دربارۀ مسئله­ای عصبانی هستم مادرم سعی می­کند احساس مرا درک کند. |  |  |  |  |  |
| 22 | به مادرم اعتماد دارم. |  |  |  |  |  |
| 23 | مادرم درک نمی­کند که این روزها به من چه می­گذرد. |  |  |  |  |  |
| 24 | در مواجهه با مشکلات می­توانم روی مادرم حساب کنم. |  |  |  |  |  |
| 25 | اگر مادرم بداند که چیزی مرا رنج می­دهد، از من جویا می­شود. |  |  |  |  |  |
| **ردیف** | **بخش دوم:** هر یک از گزاره­های زیر دربارۀ احساس شما نسبت به پدر، یا کسی که برای شما در نقش پدر بوده است سؤال می­کند. اگر در مورد شما بیش از یک نفر نقش پدری را بر عهده داشته­ است (به عنوان مثال پدر طبیعی و نا پدری) سؤالات را با در نظر گرفتن کسی که بیشترین تأثیر را بر شما داشته است پاسخ دهید. لطفاً گزاره­ها را بخوانید و سپس درون مربعی را که میزان درستی آن گزاره برای شخص شما را نشان می­دهد ضربدر بکشید. | **همیشه** | **اغلب اوقات** | **بعضی اوقات** | **به ندرت** | **هرگز** |
| **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 1 | پدرم به احساسات من احترام می­گذارد. |  |  |  |  |  |
| 2 | احساس می­کنم پدرم به وظایف پدریش عمل می­کند. |  |  |  |  |  |
| 3 | آرزو می­کنم پدر دیگری داشتم. |  |  |  |  |  |
| 4 | پدرم مرا همان­گونه که هستم می­پذیرد. |  |  |  |  |  |
| 5 | دوست دارم نظر پدرم را دربارۀ نگرانی­هایم بدانم. |  |  |  |  |  |
| 6 | فایده­ای ندارد که احساساتم را در حضور پدرم نشان بدهم. |  |  |  |  |  |
| 7 | پدرم می­تواند بگوید که چه وقت در مورد چیزی نگران هستم. |  |  |  |  |  |
| 8 | از بازگو کردن مشکلاتم به پدرم احساس شرم یا حماقت می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 9 | پدرم انتظار بیش از اندازه­ای از من دارد. |  |  |  |  |  |
| 10 | در حضور پدرم به آسانی ناراحت می­شوم. |  |  |  |  |  |
| 11 | خیلی بیشتر از حدی که پدرم تشخیص می­دهد، ناراحت می­شوم. |  |  |  |  |  |
| 12 | وقتی دربارۀ مسائل بحث می­کنیم پدرم به نظر من اهمیت می­دهد. |  |  |  |  |  |
| 13 | پدرم به قضاوت من اعتماد دارد. |  |  |  |  |  |
| 14 | پدرم برای خود مشکلاتی دارد، از این رو من با مشکلات خود او را آزار نمی­دهم. |  |  |  |  |  |
| 15 | پدرم به من کمک می­کند تا درک بهتری از خودم داشته باشم. |  |  |  |  |  |
| 16 | مشکلات و گرفتاری­هایم را به پدرم می­گویم. |  |  |  |  |  |
| 17 | از دست پدرم عصبانی هستم. |  |  |  |  |  |
| 18 | پدرم به من توجه زیادی نمی­کند. |  |  |  |  |  |
| 19 | پدرم به من کمک می­کند تا دربارۀ مشکلاتم صحبت کنم. |  |  |  |  |  |
| 20 | پدرم مرا درک می­کند. |  |  |  |  |  |
| 21 | وقتی دربارۀ مسئله­ای عصبانی هستم پدرم سعی می­کند احساس مرا درک کند. |  |  |  |  |  |
| 22 | به پدرم اعتماد دارم. |  |  |  |  |  |
| 23 | پدرم درک نمی­کند که این روزها به من چه می­گذرد. |  |  |  |  |  |
| 24 | در مواجهه با مشکلات می­توانم روی پدرم حساب کنم. |  |  |  |  |  |
| 25 | اگر پدرم بداند که چیزی مرا رنج می­دهد، از من جویا می­شود. |  |  |  |  |  |
| **ردیف** | **بخش سوم:** گزاره­های این بخش دربارۀ احساسی که شما نسبت به دوستان نزدیک خود دارید، سؤال می­کند. لطفاً گزاره­ها را بخوانید و سپس درون مربعی را که میزان درستی آن گزاره برای شخص شما را نشان می­دهد ضربدر بکشید. | **همیشه** | **اغلب اوقات** | **بعضی اوقات** | **به ندرت** | **هرگز** |
| **5** | **4** | **3** | **2** | **1** |
| 1 | دوست دارم نظر دوستانم را دربارۀ نگرانی­هایم بدانم. |  |  |  |  |  |
| 2 | وقتی دربارۀ چیزی نگرانم، دوستانم تشخیص می­دهند. |  |  |  |  |  |
| 3 | وقتی دربارۀ مسائل بحث می­کنیم دوستانم به نظر من اهمیت می­دهند. |  |  |  |  |  |
| 4 | از بازگو کردن مشکلاتم برای دوستانم احساس شرم یا حماقت می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 5 | آرزو می­کردم دوستان دیگری داشتم. |  |  |  |  |  |
| 6 | دوستانم مرا درک می­کنند. |  |  |  |  |  |
| 7 | دوستانم به من کمک می­کنند تا دربارۀ مشکلاتم صحبت کنم. |  |  |  |  |  |
| 8 | دوستانم مرا همان­گونه که هستم می­پذیرند. |  |  |  |  |  |
| 9 | احتیاج دارم که بیشتر با دوستانم باشم. |  |  |  |  |  |
| 10 | دوستانم درک نمی­کنند که این روزها بر من چه می­گذرد. |  |  |  |  |  |
| 11 | وقتی که با دوستانم هستم احساس تنهایی یا جدایی می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 12 | دوستانم به آنچه که باید بگویم گوش می­دهند. |  |  |  |  |  |
| 13 | احساس می­کنم دوستان خوبی دارم. |  |  |  |  |  |
| 14 | با دوستانم به راحتی ارتباط برقرار می­کنم. |  |  |  |  |  |
| 15 | وقتی در مورد مسئله­ای عصبانی هستم، دوستانم موقعیت مرا درک می­کنند. |  |  |  |  |  |
| 16 | دوستانم به من کمک می­کنند تا درک بهتری از خودم داشته باشم. |  |  |  |  |  |
| 17 | دوستانم به وضعیت روحی من توجه می­کنند. |  |  |  |  |  |
| 18 | از دوستانم عصبانی هستم. |  |  |  |  |  |
| 19 | هنگام مواجهه با مشکلات می­توانم روی دوستانم حساب کنم. |  |  |  |  |  |
| 20 | به دوستانم اعتماد دارم. |  |  |  |  |  |
| 21 | دوستانم به احساسات من احترام می­گذارند. |  |  |  |  |  |
| 22 | خیلی بیشتر از آنچه دوستانم بدانند، ناراحت می­شوم. |  |  |  |  |  |
| 23 | به نظر می­رسد که دوستانم بدون هیچ دلیلی از دست من آزرده می­شوند. |  |  |  |  |  |
| 24 | می­توانم مشکلات و گرفتاری­هایم را با دوستانم در میان بگذارم. |  |  |  |  |  |
| 25 | اگر دوستانم بدانند چیزی مرا آزار می­دهد، دربارۀ آن از من جویا می­شوند. |  |  |  |  |  |

**Abstract**

The present study aimed to examine the relationship between attachment and vandalistic behaviors in high school students based on Melvin Seeman’s theory of psychological alienation. The population of this research, included 1043 male and female students in third grade of high school in 2013-2014 in Fasa, Iran. Were randomly selected The Self-report Questionnaire of Psychological Alienation (PV&VB, Seeman, 1959) and the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA-R, Armsden & Greenberg, 1987). Werev administered The data were analyzed through Pearson’s Correlation Coefficient, Regression and One-way ANNOVA (T-test). Findings indicated that there was a significant relationship between attachment to parents, peers and their elements, and vandalistic behaviors in a three parallel manner. Also, it was found that the relationship with parents and peers (the positive relationship between parents, peers and adolescent) had a negative and significant relationship with dependent variable, and alienation from parents and peers had a positive and significant relationship with vandalism. It can be inferred, therefore, that attachment to parents and peers had a negative relationship with vandalism. In addition, it was reported that all five dimensions of psychological alienation (i.e., powerlessness, normlessness, meaninglessness, social isolation, and self-estrangement) were significantly and positively related to vandalistic behaviors. Moreover, there was no significant relationship reported in vandalistic behaviors between males and females. Finally, six variables of social isolation, trusting father, relationship with mother, alienation from father and peers which were afterwards inserted in regression could explain 90 percent of variance of dependent variable, i.e., vandalism. Also, significance value represented that the relationship between the six-mentioned variables and vandalism was significant at 99 % confidence level. Considering the significant relationship between vandalism and aforementioned variables, it can be concluded that there would be a dire need to creating emotional ambiance and establishing close relationship between adolescents, schools and parents. Furthermore, it is necessarily required to educatestudents about social skills (including the process of decision-making, enhancing self-confidence, managing peers’ stress, and boosting conscientiousness) in schools in order to decrease vandalistic behaviors.

**Keywords:** Vandalism, powerlessness, normlessness, meaninglessness, social isolation, self-estrangement, psychological alienation theory, attachment quality.



Kharazmi University

Faculty of Psychology and Education

Department of Educational Psychology

Title

**The Relationship between Attachment quality and vandalistic behaviours in High School Students based on Melvin seemans theory of psychological alienation**

By

**Afsharian, Neda**

Supervisor

**Kadivar, Parvin**, Ph.D.

Advisor

**Sarami, Gholamreza**, Ph.D.

July 2014

1. . Social order [↑](#footnote-ref-2)
2. . Vandalistic [↑](#footnote-ref-3)
3. . M. Seeman [↑](#footnote-ref-4)
4. . Powerlessness [↑](#footnote-ref-5)
5. . Meaninglessness [↑](#footnote-ref-6)
6. . Normlessness [↑](#footnote-ref-7)
7. . Social isolation [↑](#footnote-ref-8)
8. . Self estrangement [↑](#footnote-ref-9)
9. . Burgess & Marshall & Rubin [↑](#footnote-ref-10)
10. . Erikson & Srouf & Egeland [↑](#footnote-ref-11)
11. . Kolmen [↑](#footnote-ref-12)
12. . Cohn [↑](#footnote-ref-13)
13. . Bartholomew & Horowitz [↑](#footnote-ref-14)
14. . Kenny & Donaldson [↑](#footnote-ref-15)
15. . Holmbeck & Wandrei [↑](#footnote-ref-16)
16. . Rose-Krasnor [↑](#footnote-ref-17)
17. . Noom & Dekovic & Meeus [↑](#footnote-ref-18)
18. . Kokko [↑](#footnote-ref-19)
19. . laible [↑](#footnote-ref-20)
20. . Scheneider [↑](#footnote-ref-21)
21. . Verschueren & Marcoen [↑](#footnote-ref-22)
22. . Rubin & et.al [↑](#footnote-ref-23)
23. . Fanti [↑](#footnote-ref-24)
24. . Gullone & Robinson [↑](#footnote-ref-25)
25. . Conduct Disorder [↑](#footnote-ref-26)
26. . Kerr, J [↑](#footnote-ref-27)
27. . سه شیوۀ عملیاتی نمودن متغیر وابسته (خرابکاری) به اهتمام استاد راهنما، سرکار خانم دکتر کدیور، صورت گرفته است. [↑](#footnote-ref-28)
28. . این معرف­ها از بین شاخص­های موجود در مطالعات پیشینِ داخلی و خارجی جمع­آوری شده بود. [↑](#footnote-ref-29)
29. . Albert Cohen [↑](#footnote-ref-30)
30. . Status frustration [↑](#footnote-ref-31)
31. . Clifferential opportunity [↑](#footnote-ref-32)
32. . Richard Cloward [↑](#footnote-ref-33)
33. . Lioyd Ohlin [↑](#footnote-ref-34)
34. . W.B.Miller [↑](#footnote-ref-35)
35. . M. Seeman [↑](#footnote-ref-36)
36. . Powerlessness [↑](#footnote-ref-37)
37. . Normlessness [↑](#footnote-ref-38)
38. . Meaninglessness [↑](#footnote-ref-39)
39. . Social isolation [↑](#footnote-ref-40)
40. . Self estrangement [↑](#footnote-ref-41)
41. . E.Fromm [↑](#footnote-ref-42)
42. . Edwin Sutherland [↑](#footnote-ref-43)
43. . Donal Cressey [↑](#footnote-ref-44)
44. . Diffenctial association [↑](#footnote-ref-45)
45. . Travis Hirschi [↑](#footnote-ref-46)
46. . Attachment [↑](#footnote-ref-47)
47. . Commitment [↑](#footnote-ref-48)
48. . Involvement [↑](#footnote-ref-49)
49. . Belif [↑](#footnote-ref-50)
50. . Howard Becker [↑](#footnote-ref-51)
51. . Edwin Lemert [↑](#footnote-ref-52)
52. . Asch [↑](#footnote-ref-53)
53. . Lovenolth [↑](#footnote-ref-54)
54. . Brayant & Zilman [↑](#footnote-ref-55)
55. . Trust [↑](#footnote-ref-56)
56. . Mistrust [↑](#footnote-ref-57)
57. . Autonomy [↑](#footnote-ref-58)
58. . Shame & Doubt [↑](#footnote-ref-59)
59. . Initiative [↑](#footnote-ref-60)
60. . Guilt [↑](#footnote-ref-61)
61. . Industry [↑](#footnote-ref-62)
62. . Inferiority [↑](#footnote-ref-63)
63. . Identity [↑](#footnote-ref-64)
64. . Identity Confusion [↑](#footnote-ref-65)
65. . Isolation [↑](#footnote-ref-66)
66. . Generativity [↑](#footnote-ref-67)
67. . Stagnation [↑](#footnote-ref-68)
68. . Maturity [↑](#footnote-ref-69)
69. . Despair [↑](#footnote-ref-70)
70. . Totalism [↑](#footnote-ref-71)
71. . Kerr, J [↑](#footnote-ref-72)
72. . Norman chester [↑](#footnote-ref-73)
73. . Sullivan & Sullivan [↑](#footnote-ref-74)
74. . Lowenstrein [↑](#footnote-ref-75)
75. . Dellinquency gangs [↑](#footnote-ref-76)
76. . Demore [↑](#footnote-ref-77)
77. . Mayer [↑](#footnote-ref-78)
78. . Coslin [↑](#footnote-ref-79)
79. . Burbach, D. J & et. al [↑](#footnote-ref-80)
80. . Cohn [↑](#footnote-ref-81)
81. . Yee, D. H. [↑](#footnote-ref-82)
82. . Bartholomew & Horowitz [↑](#footnote-ref-83)
83. . Sommer [↑](#footnote-ref-84)
84. . Kenny & Donaldson [↑](#footnote-ref-85)
85. . Benson [↑](#footnote-ref-86)
86. . Holmbeck & Wandrei [↑](#footnote-ref-87)
87. . Takahashi [↑](#footnote-ref-88)
88. . Zeman & Shipman [↑](#footnote-ref-89)
89. . Siegel, Larry [↑](#footnote-ref-90)
90. . Lieberman & Doyle & Markiewiez [↑](#footnote-ref-91)
91. . Noom & Dekovic & Meeus [↑](#footnote-ref-92)
92. . Schneider & Atkinson & Tardiff [↑](#footnote-ref-93)
93. . Rose-Krasnor [↑](#footnote-ref-94)
94. . Kokko [↑](#footnote-ref-95)
95. . laible [↑](#footnote-ref-96)
96. . Simons & Paternite & Shore [↑](#footnote-ref-97)
97. . Verschueren & Marcoen [↑](#footnote-ref-98)
98. . Rubin & et.al [↑](#footnote-ref-99)
99. . Kosterman, Haggerty, Spoth & Redmond [↑](#footnote-ref-100)
100. . Fanti [↑](#footnote-ref-101)
101. . Gullone & Robinson [↑](#footnote-ref-102)
102. . Ball [↑](#footnote-ref-103)
103. . Familial caregiver support [↑](#footnote-ref-104)
104. . Caregiver discipline supervision [↑](#footnote-ref-105)
105. . Caregiver child relationship quality [↑](#footnote-ref-106)
106. . Carswell [↑](#footnote-ref-107)
107. . McCorry [↑](#footnote-ref-108)
108. . Normative regulation [↑](#footnote-ref-109)
109. . Monitoring [↑](#footnote-ref-110)
110. . Disciplining [↑](#footnote-ref-111)
111. . Williams & Kelly [↑](#footnote-ref-112)
112. . Lemmens, J. S. & et. all [↑](#footnote-ref-113)
113. . Madrigal, A .C. [↑](#footnote-ref-114)
114. . Gottfredson, Denise C. & et. all [↑](#footnote-ref-115)
115. . Humphrey, J. & et. all [↑](#footnote-ref-116)
116. . Holmbreg, K. & Hjern, A. [↑](#footnote-ref-117)
117. . Brennan, M. L. & et. all [↑](#footnote-ref-118)
118. . Fang, C & et. all [↑](#footnote-ref-119)
119. . Rolf Loeber, Jeffrey Burke, and Dustin A. Pardini [↑](#footnote-ref-120)
120. . Bruyn, E. H. & et. all [↑](#footnote-ref-121)
121. . Tremblay Richard E. [↑](#footnote-ref-122)
122. . Rezaee, Saeedeh & et. all [↑](#footnote-ref-123)
123. . Aysel Yavuz & Nilgun Kulglu [↑](#footnote-ref-124)
124. . Ervasti, Jenni & et. all [↑](#footnote-ref-125)
125. . Barnum & et. all [↑](#footnote-ref-126)
126. . Thompson, Kirrilly & et.all [↑](#footnote-ref-127)
127. . De Carlo [↑](#footnote-ref-128)
128. . Jacob Doll & et. all [↑](#footnote-ref-129)
129. . Quantitative [↑](#footnote-ref-130)
130. . Creswell [↑](#footnote-ref-131)
131. . likert scale [↑](#footnote-ref-132)
132. . Armesden [↑](#footnote-ref-133)
133. . Greenberg [↑](#footnote-ref-134)
134. . Stepwise [↑](#footnote-ref-135)
135. . Univariate Coefficient of Correlation. [↑](#footnote-ref-136)
136. . Multi-variate Regression. [↑](#footnote-ref-137)
137. . One-way analysis of variance. [↑](#footnote-ref-138)
138. . Stepwise [↑](#footnote-ref-139)