

بررسی تطبیقی هنجارشکنی‌ها در بین دانش آموزان سال سوم متوسطه خواف و بیرجند و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن

بیژن زارع (دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت معلم، نویسنده مسؤول)

dr.bizhazare@yahoo.com

محمد علی اسفندیاری (کارشناس ارشد جامعه‌شناسی)

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی تطبیقی انواع هنجارشکنی‌های دانش آموزان مقطع دبیرستانی در مدارس دولتی شهرستان خواف و شهر بیرجند می‌پردازد. جمعیت آماری تحقیق را دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ تشکیل می‌دهند که متناسب با جمعیت دانش آموزی هریک از دو شهر مذکور به ترتیب نمونه‌ای با حجم ۲۵۰ نفر و ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب گردیده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهند که دانش آموزان شهرستان خواف در مقایسه با دانش آموزان شهر بیرجند از پای بندی بیشتری به هنجارهای دینی، احساس آنومی کمتر، فرصت‌های خانوادگی معدودتر، پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه بیشتر، ارتباط با دوستان هنجارشکن کمتر و پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین تری برخوردارند، که به نظر می‌رسد علت آن را باید در ساخت سستی تر جامعه خواف جستجو کرد. علاوه بر این، در تحلیل رگرسیون چند متغیری در نمونه آماری مورد مطالعه خواف، متغیرهای پای بندی به هنجارهای دینی، پیوند با خانواده و پیوند با جامعه و در نمونه آماری مورد مطالعه بیرجند متغیرهای فرصت‌های خانوادگی، پیوند با مدرسه و پیوند با جامعه به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین پیش بینی متغیر وابسته (هنجارشکنی دانش آموزان) داشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: هنجارشکنی، پای بندی به هنجارهای دینی، احساس آنومی، فرصت‌های خانوادگی، پیوند با خانواده.

مقدمه، بیان مسأله و ضرورت بر رسی آن

زندگی اجتماعی انسان، به وسیله هنجارها، قوانین و مقررات اداره می شود. اگر افراد جامعه به قوانین، مقررات و هنجارهای اجتماعی که رفتارهای آن هارا به عنوان مناسب و نامناسب تعریف می کنند، مقید نباشند، فعالیت های انسان متوقف یا دچار هرج و مرج می شود. در جامعه شناسی، عدول از قوانین و قواعد تعیین شده انحراف اجتماعی (هنجارشکنی) یادمی شود. انحراف اجتماعی به عنوان عدم هم نوایی بایک هنجار یا مجموعه ای از هنجارهایی که مورد قبول اکثریت یک جمع واقع شده است، تعریف می شود (احمدی، ۱۳۷۷: ۱۱-۱۲). رفتار انحرافی، ممکن است از طرف هر یک از افراد جامعه صورت گیرد، اما به نظر می رسد در دوران بلوغ تشدید می شود، چراکه این دوره از دوره های بسیار حساس و مشکل ساز در روند زندگی افراد است. نگاه به خود به عنوان یک وجود متمایز با احساس فردیت و تلاش برای ابراز وجود و استقلال از یک طرف، کمی تجارب و محدودیت دانش برای مقابله با مسایل از طرف دیگر، نوجوان را به جدال یا تعارض هایی که به طور درونی او را تحریک می کنند، فرا می خواند (کوراکیوس، ۱۳۶۷: ۲). با توجه به آنچه گذشت می توان گفت این دوره برای دست یازیدن به رفتارهای انحرافی و هنجار شکنانه بهترین شرایط را فراهم می آورد. در جوامع امروزی هر فردی پس از تولد علاوه بر خانواده با محیط اجتماعی و طبیعی بسیار گسترده ای روبرو می شود. تشکل و رشد شخصیت از طریق ترکیب نیازهای ارگانیک با انتظارات اجتماعی در مراحل گوناگون جامعه پذیری و در برخورد با محیط های اثباتی، اجتماعی و فرهنگی صورت می گیرد. با تشکل شخصیت، اجتماع دیگر چیزی غریبه و جدا از فرد نیست بلکه جزیی از او و در او است، گرچه هر دو همانند هم نیستند (مونچ، ۱۹۸۸).

اجتماعی شدن در مدارس به صورت آگاهانه و از پیش تنظیم شده و با شیوه ای خاص صورت می گیرد. مدرسه به عنوان یک سازمان رسمی سعی می کند دانش آموزان را با این قوانین آشنا و این عده از افراد را برای پذیرفتن نقش های اجتماعی در آینده مهیا کند (گلشن فومنی، ۱۳۷۵).

افراد با ورود به مدرسه با هنجارهای گوناگونی مواجه می شوند که باید آن ها را رعایت کنند. منظور از هنجارها یعنی اینکه در مدرسه از هر فردی چه انتظاراتی می رود. هنجارها به صراحت تعیین می کنند که در درون مدرسه چه نوع رفتاری، مناسب است و چه نوع رفتاری، نامناسب (دانایی،

۱۳۸۲). هنجارها، ملاک های خاص رفتارند. به عبارت دیگر، آن ها اصول و قواعدی هستند که نشان می دهند چگونه افراد باید در شرایط خاص، عمل کنند. مثلاً از دانش آموزان انتظار می رود که به موقع در مدرسه حاضر باشند (شارع پور، ۱۳۸۳).

رفتارهای هنجارشکنانه در حال حاضر، هر ساله خسارت های جبران ناپذیری را بر سرمایه های ملی و عمومی وارد می کنند. به نظر می رسد بخش عمده ای از این آسیب ها توسط دانش آموزان صورت می گیرد. این معضل، علاوه بر هزینه های کلانی که صرف جبران آن می شود، هم موجب ناراحتی روحی و روانی مردم، خانواده های آن ها و مسئولان و هم تهدیدی برای انسجام اجتماعی می گردد.

بدیهی است این دوره از زندگی یک دوره بحرانی است که اگر عوامل تأثیر گذار در تکوین شخصیت افراد نظیر والدین، محیط مدرسه، دوستان و در مجموع اجتماع محیط مناسبی را برای هویت یابی، همانند سازی و جامعه پذیری این گروه فراهم نیاورند، بدون شک نوجوانان آسیب پذیر شده و مستعد حرکت به سوی ناهنجاری، بزهکاری و خشونت خواهند شد و چه بسا بزهکار و هنجارشکن امروز تبدیل به مجرم فردا شود.

هدف از انجام این پژوهش به ویژه از طریق یک مطالعه تطبیقی از یک سو، افزایش شناخت و معرفت در باب موضوع مورد مطالعه و از سوی دیگر، آرایه راهکارها و پیشنهاد های مناسب و جامع و جامع تری برای تدوین سیاست ها و برنامه ریزی های اجرایی در جهت تعدیل و کاهش انواع هنجارشکنی دانش آموزان به منظور تربیت و پرورش نیروهای انسانی کارآمد و سالم برای دست یابی به توسعه اقتصادی و اجتماعی مناسب جامعه در آینده است.

بر این اساس، این تحقیق در پی پاسخگویی به سؤالات زیر در راستای اهداف مطالعه است:

۱. دسته بندی انواع هنجارشکنی دانش آموزان در دو جمعیت مورد مطالعه (شهرهای خواف و بیرجند) است و با یک دیگر چه تفاوتی دارند؟
۲. کدام یک از عوامل اجتماعی در دو جمعیت مورد مطالعه بر میزان هنجارشکنی دانش آموزان آن ها تأثیر دارند؟

۳. در مجموع، عواملی نظیر فرصت های خانوادگی، پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه، ارتباط با دوستان هنجار شکن، میزان پابندی به هنجار های دینی، احساس انومی اجتماعی و پایگاه اجتماعی - اقتصادی بر میزان هنجار شکنی دانش آموزان متوسطه در دوشهرچه تأثیری دارند و چه تفاوتی از این باب بایک دیگر دارند؟ و تا چه اندازه این تفاوت را می توان به سطح توسعه دو جامعه مربوط دانست؟

پیشینه پژوهش

از جمله عناصر مهم یک تحقیق علمی مناسب و مطلوب، مرور سوابق تجربی و نظری در زمینه موضوع مورد مطالعه است. اهداف عمده مورد نظر از این کار عبارتست از: الف) گرفتن ایده های نظری و روشی از مطالعات انجام شده مرتبط با موضوع و تقویت بُعد نظری و روشی در طرح تحقیق؛ و ب) اصلاح، تدقیق طرح تحقیق و رفع نقایص آن (زارع، ۱۳۸۳). با توجه به آنچه گفته شد در ادامه به مرور مطالعات انجام شده مرتبط با موضوع در خارج و داخل می پردازیم.

برخی از مطالعات انجام شده به این نتیجه رسیده اند که عضویت دانش آموزان در گروه های بزهکار، ساخت خانواده دانش آموزان از جمله فقدان پدر یا مادر، سن و جنسیت دانش آموزان داشتن دوستان بزهکار، پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانوادگی، میزان پای بندی به هنجارها، اعتقادات و باورهای دینی، اعتماد و دلبستگی به خانواده و مدرسه با میزان و نوع هنجار شکنی آنان ارتباط معنی دار داشته است (لونستین، ۱۹۸۶؛ گلدستاین و همکاران، ۱۹۹۴؛ مناکر، ۱۹۹۴؛ کرنکوویچ و گیوردانو، ۱۹۸۷؛ تامپسون و همکاران، ۱۹۸۴؛ با پرورایت، ۲۰۰۱؛ بندا و کاروین، ۲۰۰۱؛ آدیسون، ۱۹۹۳؛ لاکفیلد و همکاران، ۱۹۹۷؛ چادویک و تاپ، ۱۹۹۳؛ کرسول، ۲۰۰۵؛ بال، ۲۰۰۵؛ ولانگ و فریزر، ۲۰۰۸).

برخی دیگر از مطالعات انجام شده نیز حاکی از آن هستند که خرده فرهنگ خشونت، احساس عدم محبوبیت، احساس عدم تعلق به خانواده، وجود روابط خشونت آمیز در خانواده بین والدین، فضای موجود در مدرسه با میزان و نوع خشونت و هنجارشکنی دانش آموزان رابطه منفی و مشارکت افراد در فعالیت های گروهی در مدرسه و اجتماع، فعالیت های جمعی ورزشی، مهارت تعامل با دیگران، پاداش های اجتماع پسند و پیوندهای اجتماعی مثبت با خشونت رابطه معکوس و معنادار

داشته اند (مک نالتی و همکاران، ۱۹۹۴ به نقل از جمشیدی و ملکی، ۱۳۸۲؛ تاکاهاشی، ۱۹۹۵؛ هرن کول و همکاران، ۲۰۰۲ به نقل از حیدری، ۱۳۸۸؛ سامپسون و لوت، ۲۰۰۲؛ رایت و فیتز پاتریک، ۲۰۰۶ به نقل از حیدری، ۱۳۸۸).

دسته دیگری از مطالعات نیز به بررسی رابطه سرمایه اجتماعی خانوادگی، مدرسه، گروه همسالان، همسایگی و منطقه و شهر با رفتار پرخاش گرانه دانش آموزان پرداخته اند و نتیجه گرفته اند که رابطه انواع سرمایه اجتماعی با رفتار پرخاش گرانه دانش آموزان معکوس و معنادار است (گاتی و ترمبلی، ۲۰۰۷؛ باس و همکاران به نقل از حیدری، ۱۳۸۸).

برخی از مطالعات انجام شده در باب میزان و علل رفتارهای ناهنجار دانش آموزان در داخل کشور حاکی از آن است که جنسیت دانش آموزان، پیوند با خانواده و مدرسه، خرده فرهنگ بزهکار، رابطه با دوستان و گروه های بزهکار، میزان پای بندی به هنجارها و اعتقادات دینی، ساخت خانواده و میزان نظارت و کنترل و پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده دانش آموزان در میزان و نوع خشونت و هنجار شکنی آن ها اثر داشته است (حیدری چروده، ۱۳۸۰؛ طالبان، ۱۳۷۸؛ احدی، ۱۳۶۶؛ نیک اختر، ۱۳۷۸؛ سخاوت، ۱۳۸۱؛ دانایی، ۱۳۸۲؛ طالبان، ۱۳۸۰؛ ملکی و جمشیدی، ۱۳۸۲؛ زارعی، ۱۳۸۳؛ سراج زاده، ۱۹۹۸؛ احمدی و همکاران، ۱۳۸۰).

سرانجام، یافته های برخی از تحقیقات داخلی حاکی از تأثیر متغیر های مستقل جنسیت، روابط صمیمی اعضای خانواده با یک دیگر، سرمایه اجتماعی موجود در مدرسه، مشارکت در فعالیت های جمعی و کنترل مدرسه دانش آموزان روی متغیر وابسته هنجار شکنی و میزان خشونت دانش آموزان است (علیوردی نیا، ۱۳۸۷؛ حیدری، ۱۳۸۸).

نظریه های موجود: بر خلاف رویکردهای فرد گرایانه زیست شناختی و روان شناختی، جامعه شناسان اغلب رفتار انحرافی را خارج از ویژگی های فردی مورد ملاحظه قرار داده و بر زمینه های اجتماعی متمرکز می شوند و ریشه آسیب های اجتماعی را در محیط اجتماعی افراد جستجو می کنند. جامعه شناسان معتقدند که میزان قابل توجهی از جرم و جنایت و رفتار انحرافی ماهیت اجتماعی داشته و به نهادها و سازمان های اجتماعی وابسته بوده و می بایست با رویکرد جامعه شناختی تبیین شوند. آن ها به

روابط درونی میان هم نوایی و انحراف در زمینه های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت تأکید داشته و اغلب به پدیده جرم و جنایت و بزهکاری به عنوان یک امر نسبی می نگرند (احمدی، ۱۳۷۷).

بر این اساس و با توجه به مطالعات تجربی انجام شده در داخل و خارج و نظریه های موجود در این باب می توان چهارچوب نظری زیر که برگرفته از نظریه های جامعه شناسان است را جهت تبیین پدیده هنجار شکنی دانش آموزان مطرح نمود. از جمله این نظریه پردازان دورکیم است. وی به منظور گروه بندی جوامع، یک قالب دو گانه تحت عنوان جامعه دارای انسجام مکانیکی و جامعه دارای انسجام ارگانیکی را مطرح می سازد.

در جوامع پیچیده امروزی هر فرد پس از تولد علاوه بر خانواده با محیط اجتماعی و طبیعی بسیار متنوعی رو به رو می شود. علاوه بر خانواده و اطرافیان، رسانه های جمعی و مدارس امروزه نقش بسیار مهمی را در اجتماعی کردن افراد ایفا می کنند. اجتماعی شدن در مدارس به صورت آگاهانه و از پیش تنظیم شده و با مکانیزم های خاص صورت می گیرد. آشنایی با قوانین و مقررات و پایبندی به آن، از مسائل مهمی است که در جریان اجتماعی شدن مطرح می شود. بنابراین مدرسه به عنوان یک سازمان رسمی سعی می کند دانش آموزان را با این قوانین آشنا و این عده از افراد را برای پذیرفتن نقش های اجتماعی در آینده مهیا کند. فرد از طریق آموزش در مدرسه و شرکت فعال در گروه های همکلاسی، در ارتباط با گروه های آموزشی قرار می گیرد و تحت رهبری معلم و مدیر، آمادگی لازم را برای مشارکت در زندگی جمعی پیدا می کند. (گلشن فومنی، ۱۳۷۵: ۱۴۰).

هنجارها، ملاک های خاص رفتارند به عبارت دیگر، آن ها اصول و قواعدی هستند که نشان می دهند چگونه افراد باید در شرایط خاص، عمل کنند. مثلاً از دانش آموزان انتظار می رود که مقررات مدرسه را رعایت کنند (شارع پور، ۱۳۸۳: ۲۰۲) هنجار شکنی دانش آموزان در مدارس و بیرون از آن، بخشی از رفتارهای نابهنجار است که دانش آموزان بدون هیچ گونه بهره مادی مرتکب آن می شوند.

از عوامل اجتماعی مؤثر بر هنجار شکنی دانش آموزان می توان به وضعیت اقتصادی، تعارضات و کشمکش های خانوادگی، طلاق، سوابق والدین در بزهکاری، معاشرت و همنشینی با دوستان بزهکار، بیکاری، عدم نظارت و کنترل والدین بر رفتار فرزندان خود، وسایل ارتباط جمعی و ... نام برد. در این تحقیق به جهت تنوع زیاد عوامل اجتماعی مؤثر بر هنجار شکنی تنها به عوامل معدودی همچون پایبندی

به هنجارهای دینی، احساس انومی اجتماعی، فرصت‌های خانوادگی، پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه، ارتباط با دوستان هنجارشکنی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی پرداخته می‌شود.

در این پژوهش تأکید بر روی متغیرهای؛ پابندی به هنجاری دینی، احساس انومی اجتماعی، فرصت‌های خانوادگی، پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه، میزان ارتباط با دوستان هنجارشکنی و پایگاه اجتماعی-اقتصادی خواهد بود. بنابراین شناخت تأثیر هر یک از متغیرهای مذکور بر متغیر میزان هنجارشکنی دانش‌آموزان و مقایسه تأثیر آن‌ها بین دو جمعیت آماری می‌تواند ما را در شناسایی و ارایه راه حل جهت بهبود و اصلاح این مسأله اجتماعی یاری نماید.

همبستگی مکانیکی بیشتر در جوامع سنتی رواج دارد که در این جامعه افکار و گرایش‌های مشترک اعضای جامعه از نظر کمیت و شدت از افکار و گرایش‌های شخصی اعضای آن بیشتر است. در این جامعه به خاطر نیرومندی وجدان جمعی (باورها و عقاید، احساسات مشترک)، درجه توافق و یک‌پارچگی مابین افراد جامعه بالاتر و جامعه اعضایش را تحت نظارت و کنترل خود دارد. در نتیجه در این جامعه رفتار انحرافی کمتر است و در صورتی که فردی از اعضای جامعه از هنجارها تخطی کند و در واقع کرداری را انجام دهد که وجدان جمعی آن را ممنوع کرده است (جرم)، از طرف وجدان جمعی مورد تنبیه قرار می‌گیرد (شیخاوندی، ۱۳۸۴).

همبستگی ارگانیکی که ناشی از تقسیم پیچیده کار است، بیشتر در جامعه جدید وجود دارد که در آن تفاوت‌ها و تمایزات اجتماعی و رقابت‌های ما بین اعضای جامعه بیشتر است. در چنین جامعه ای از آنجایی که به خاطر تقسیم کار پیچیده، وجدان جمعی ضعیف‌تر است. در نتیجه درجه یک‌پارچگی و توافق مابین افراد جامعه کمتر و افراد کمتر تحت نظارت و کنترل جامعه هستند، به عبارت دیگر به خاطر ضعف وجدان جمعی در این جامعه، نفوذ نظارت‌کننده جامعه بر گرایش‌های فردی، کارایی‌اش را از دست می‌دهد و افراد جامعه به حال خود رها می‌شوند، که دورکیم چنین وضعیتی را نابهنجاری می‌خواند (کوزر، ۱۳۷۸، ۱۹۱).

در این جامعه به سبب شرایط هستی (تمایز پذیری اجتماعی، تراکم مادی، اخلاقی، شدت مبادلات و ارتباطات و مبارزه برای زندگی) در چنین جامعه ای نابسامانی دامنگیر افراد می‌شود (آرون، ۱۳۸۱: ۳۸۹).

در این جامعه در پی تشدید تقسیم کار، برخی از کارها با هم سازگاری نمی یابند و در نتیجه در همبستگی ارگانیکی گسست پدید می آید و اختلالی بروز می کند که «آنومی» نامیده می شود (شیخاوندی، ۱۳۸۴: ۹۵).

از جمله نظریه هایی که به تبیین رفتار بزهکاری پرداخته اند نظریه فشار ساختاری است. «سؤال اصلی در نظریه فشار ساختاری این است که چرا مردم کج رفتاری می کنند و پاسخ کلی این نظریه به این سؤال این است که عواملی در جامعه وجود دارند که برخی مردم را تحت فشار قرار می دهند و آنان را مجبور به کج رفتاری می کنند» (صدیق، ۱۳۸۳: ۱۲). به عبارت دیگر نظریه فشار ساختاری، رفتار انحرافی را نتیجه فشارهای اجتماع می داند که برخی مردم را وادار به کجروی می کند.

در این رابطه، مرتن مقاله ای در سال ۱۹۳۸ تحت عنوان ساختار اجتماعی و آنومی به چاپ رساند و نظریه خود را براساس عقاید دورکیم از آنومی (بی هنجاری) و انسجام اجتماعی بنا کرده است (واندرزندن، ۱۹۹۶/ ویلیامز، ۱۹۸۲). مرتن بر آن است که انحراف از ساختار و فرهنگ جامعه سرچشمه می گیرد. وی استدلال خود را با معیار توافق جمعی درباره ارزش ها آغاز می کنند و معتقد است که تمام اعضای جامعه در ارزش های مشترک سهیم اند. اما از آنجایی که اعضای جامعه از لحاظ ساختارهای اجتماعی در موقعیت های مختلفی قرار می گیرند. برای درک ارزش های مشترک از فرصت های مساوی برخوردار نیستند. چنین وضعی ممکن است به خاطر شکاف های ساختی که از نظر اجتماعی بین آرزوها (اهداف مشترک) و دست یابی واقعی (دست رسی به ابزار اجتماعی برای رسیدن به این اهداف) وجود دارد ممکن است به آنومی در نظام اجتماعی منجر شود. او کوشید تا کشف کند که چگونه بعضی از ساخت های اجتماعی بر افراد خاصی از جامعه تأثیر گذاشته و موجب می شوند تا آن ها مرتکب رفتارهای ناهمنا با هنجارهای اجتماعی بشوند (احمدی، ۱۳۷۷: ۵۱). در این رابطه، مرتن دلیل می آورد که از لحاظ اقتصادی افراد طبقه پایین، بیشتر تحت تأثیر ناهم نوایی اهداف مشترک مطرح شده و کمیابی وسایل دست رسی به آن هستند، پس انتظار می رود که میزان بالایی از رفتار انحرافی و جرم در طبقات پایین رخ دهد که این امر نتیجه ناسازگاری ساختی می باشد (هاگن، ۱۹۹۴: ۳۲).

مرتن عقیده دارد که اعضای قشرهای پایین اجتماع به احتمال زیاد این راه را (تبهکاری) برای موفقیت انتخاب می کنند. به بیان وی، آنان برای کسب موفقیت به وسایل و راه های پذیرفته شده و قانونی دست رسی ناچیزی دارند، از آنجایی که راه موفقیت برای آن ها مسدود است بدعت گذاری می کنند و به تبهکاری که بیش از راه های صحیح به آن ها پاداش می دهد روی می آورند(همان). نظریه فشار ساختاری، برخلاف نظریه کنترل اجتماعی می گوید: اینکه اکثر مردم با ارزش های مسلط و حاکم همونوا هستند، علتش وجود کنترل های درونی و بیرونی است. کنترل های درونی عبارتند از: هنجارهای درونی شده و ارزش هایی که فرد آن ها را می آموزد. کنترل های بیرونی پاداش های اجتماعی به خاطر هم نوایی و مجازات های اجتماعی به خاطر انحرافات است که فرد دریافت می کند(هورتن و هانت، ۱۹۸۴: ۱۷۷).

بر این اساس می توان ادعا کرد که هنجارشکنی دانش آموزان هم، تا حد زیادی ناشی از نارسایی کنترل اجتماعی است. یعنی دانش آموز زمانی هنجارشکن می شود که با گروه ها و افراد هنجارشکن به گونه ای نزدیک و صمیمی وارد تعامل اجتماعی شود و این امر صورت نمی گیرد مگر اینکه کنترل خانواده روی فرزندان خود اندک باشد. نظارت خانواده در ارتباط دانش آموز با دوستان، افراد و گروه های هنجارشکن نقش اساسی دارد(از مهم ترین عوامل کنترل کننده دانش آموزان خانواده، دوستان و مدرسه هستند). به عبارت دیگر دانش آموزانی که تحت نظارت و کنترل خانواده و دوستان منضبط خود هستند اعمال انحرافی (هنجارشکنی) کمتری از خود نشان می دهند(کی نیا، ۱۳۷۰: ۶۴).

اما، گروه دیگری از نظریه پردازان در تبیین چگونگی شکل گیری رفتار انحرافی(هنجارشکنی) بر همبستگی افراد با عوامل محیطی و اجتماعی تأکید می کنند. از جمله به گفته رابرتسون، کسانی که با اجتماع خود همبستگی بیشتری دارند، تمایل بیشتری به تبعیت از مقررات دارند. بنابراین هرچه دانش آموز همبستگی بیشتری با محیط مدرسه داشته باشد، به همان میزان بیشتر از مقررات مدرسه تبعیت می کند. این نظریه هم نوایی را حاصل وجود پیوند های اجتماعی بین افراد جامعه و اعمال انواع کنترل از طرف جامعه بر افراد دانسته و ناهم نوایی(هنجارشکنی) را ناشی از گسستن پیوند های شخص با نظم قرار دادی جامعه می داند. بدین ترتیب، هیرشی معتقد است که کجروی معلول ضعف

یا گسستگی تعلق فرد به جامعه است (به نقل از صدیق، ۱۳۶۷: ۶۰). او می گوید افرادی که با گروه های دیگر مانند خانواده، مدرسه و گروه همسالان رابطه قوی و محکمی دارند، کمتر احتمال دارد مرتکب اعمال بزهکارانه شوند (برنارد، ۱۹۸۶: ۳۴۱).

هیرشی چهار علقه اجتماعی را مطرح می کند که عبارتند از: عقیده یا باور، دلبستگی و تعلق، تعهد و مشغولیت، و ایمان و وفاداری. تحقیقات او در زمینه تأثیر دلبستگی به والدین، مدارس و گروه همسالان روی اعمال بزهکارانه نشان داد. پسرانی که شدیداً به والدینشان دلبستگی دارند، نسبت به پسرانی که دلبستگی کمتری دارند، کمتر احتمال دارد مرتکب اعمال بزهکارانه شوند (همان، ۲۴۲). در مجموع از نظر هیرشی، احتمال بزهکاری افرادی که به خانواده، مدرسه، محل کار و دوستان خود دلبستگی دارند به مراتب کمتر از کسانی است که دلبستگی چندانی ندارند.

در این رابطه، سرانجام می توان از نظریه «انتقال فرهنگی» یا «پیوند افتراقی» ساترلند در تبیین رفتار انحرافی نام برد. ساترلند می گوید هم نوایی و انحراف آموختنی است. یعنی از طریق ارتباط متقابل با سایر مردم فرا گرفته می شود. هنجار شکنی نیز همانند سایر رفتارهایی که افراد می آموزند، آموخته می شود. افراد معمولاً ارزش های افرادی را می آموزند که به راحتی با آن ها در ارتباط هستند (خانواده، گروه دوستان) از طریق همین ارتباطات و تماس های مکرر است که هنجارها و ارزش های یک گروه به فرد یا افراد دیگر منتقل می شود. ادوین ساترلند می گوید که رفتار انحرافی از طریق معاشرت با اغیار (یعنی داشتن روابط اجتماعی با نوع خاصی از مردم مانند جنایتکاران) آموخته می شود (ستوده، ۱۳۷۸: ۱۳۱). به عقیده وی، فرد در صورتی مرتکب جرمی می شود که الگوهای انحرافی در محیط اجتماعی که او زندگی می کند پاداش دریافت کنند. هرچه تماس افراد با چنین محیط هایی زودتر آغاز شود (سن افراد)، تکرار تماس به دفعات بیشتر باشد (فراوانی معاشرت)، ارتباط نزدیک تر و عمیق تر باشد (عمیق معاشرت) و مدت این معاشرت ها طولانی تر باشد (مدت زمان معاشرت)، به همین نسبت احتمال اینکه آن ها نیز به یک بزهکار تبدیل شوند، بیشتر است (زندن، ۱۹۹۶: ۱۴۱).

ساترلند معتقد است برای اینک شخص بتواند بزهکار گردد. نخست باید بزهکاری را یاد بگیرد و این یادگیری در نتیجه کنش های متقابل اجتماعی فرد در فرایند اجتماعی شدن حاصل می

شود (کوئن، ۱۳۷۸: ۲۲۱). گروه دوستان و همسالان و خانواده از عمده ترین عوامل اجتماعی کننده فرد محسوب می شوند. ساترلند فرایند یادگیری رفتار هنجارشکنانه را به گونه زیر بیان می کند:

(۱) یادگیری (رفتار مجرمانه) از طریق ارتباطات فرد با سایر افراد و بیشتر به صورت شفاهی انجام می شود.

(۲) بخش زیادی از رفتار مجرمانه در گروه های نزدیک که فرد با آن ها رابطه صمیمانه ای دارد انجام می گیرد.

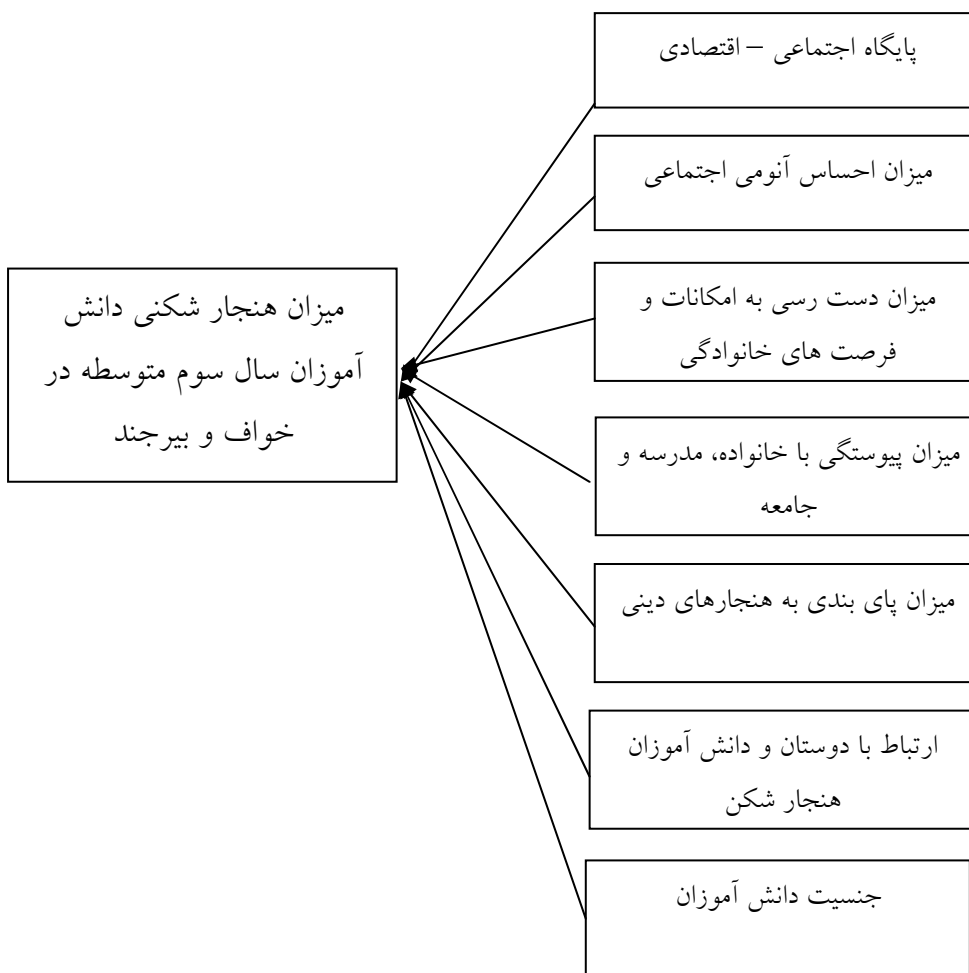
(۳) زمانی فرد به عمل مجرمانه دست می زند که دست رسی او به کسانی که موافق نقض هنجارها و قواعد هستند، بیشتر از کسانی باشد که با نقض هنجارها و قواعد مخالف هستند.

(۴) معاشرت های گوناگون افراد از جهت تکرار، مدت، تقدم و شدت یکسان نیستند در نتیجه، تأثیر متفاوتی به لحاظ رفتاری بر جای می گذارند (ساترلند، ۱۹۸۲: ۱۴۶).

چهارچوب نظری پژوهش

با توجه به مرور یافته های تحقیقات انجام یافته داخلی و خارجی و مباحث نظری ارایه شده می توان چهارچوب نظری پژوهش را بدین ترتیب تدوین نمود: با توجه به اینکه هدف این پژوهش مطالعه تطبیقی میزان هنجارشکنی دانش آموزان سال سوم متوسطه در دو شهر خواف (سستی) و بیرجند (تاحدی مدرن یا درحال گذار) است لذا از یک سو، از نظریه آنومی دورکیم استفاده شده است. بر اساس این نظریه، در جامعه سنتی به خاطر نیرومندی وجدان جمعی (به ویژه وجود پایبندی شدید به هنجارهای دینی) درجه توافق و یکپارچگی ما بین افراد جامعه بالاتر و جامعه اعضایش راحت کنترل و نظارت خود دارد. در نتیجه، این وضعیت در این نوع از جامعه رفتار انحرافی و آنومی کمتر است. در حالی که، در جامعه درحال گذار، در پی تشدید تقسیم کار، برخی کارها با هم سازگاری پیدا نمی کنند، در نتیجه در همبستگی و یکپارچگی اجتماعی گسست و اختلال رخ می دهد. در نتیجه، آنومی و آشفتگی اجتماعی زمینه ساز هنجارشکنی و انحراف می گردد. از سوی دیگر، به نظر می رسد که با ترکیب نظریه های سطح خرد و کلان، بهتر بتوان مسأله «هنجارشکنی» دانش آموزان آن را تبیین کرد. بر این اساس، از نظریه های کنترل اجتماعی هیرشی (متغیرهای پیوستگی با

خانواده، مدرسه و جامعه و پایبندی به هنجارهای دینی)، و از نظریه ساترلند (متغیرهای ارتباط با دوستان و دانش آموزان هنجارشکن)، و از نظریه فشار ساختاری مرتن (متغیرهای پایگاه اجتماعی - اقتصادی، دست رسی به امکانات و فرصت های خانوادگی و احساس انومی اجتماعی) گرفته شده است. ضمن آنکه، بر اساس یافته های اکثریت تحقیقات انجام شده خارجی و داخلی جنسیت دانش آموزان با میزان هنجار شکنی آنان ارتباط دارد، این تحقیق نیز چنین تلقی دارد. با توجه به چهارچوب نظری پژوهش می توان مدل زیر برای درک بهتر رابطه بین متغیرهای مستقل و زمینه ای با متغیر وابسته ترسیم نمود:



فرضیات تحقیق

- ۱) در بین پسران دانش آموز هر دو شهر میزان هنجار شکنی بیش از دختران دانش آموز آن دو شهر است.
- ۲) بین میزان پابندی به هنجارهای دینی و میزان هنجار شکنی دانش آموزان در دو شهر رابطه معکوس وجود دارد بدین معنا که اگر میزان پابندی دانش آموزان به هنجارهای دینی بیشتر باشد، پس میزان هنجار شکنی آنان در مدرسه کمتر خواهد بود.
- ۳) بین احساس انومی اجتماعی و میزان هنجار شکنی رابطه مستقیم وجود دارد بدین معنا که، اگر احساس انومی اجتماعی در بین دانش آموزان بیشتر باشد، پس میزان هنجار شکنی آنان در مدرسه بیشتر خواهد بود.
- ۴) بین دست رسی به فرصت های خانوادگی و میزان هنجار شکنی دانش آموزان در دو شهر رابطه معکوس وجود دارد بدین معنا که، اگر دانش آموزان دست رسی بیشتری به امکانات و فرصت های خانوادگی داشته باشند پس میزان هنجار شکنی آنان در مدرسه کمتر خواهد بود.
- ۵) بین پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه و میزان هنجار شکنی دانش آموزان در دو شهر رابطه معکوس وجود دارد بدین معنا که، اگر پیوند دانش آموزان با خانواده، مدرسه و جامعه خود بیشتر باشد، پس میزان هنجار شکنی آنان هم در مدرسه کمتر است.
- ۶) بین کنش متقابل با هنجارشکنان و میزان هنجار شکنی دانش آموزان در دو شهر رابطه مستقیم وجود دارد. بدین معنا که، اگر ارتباط دانش آموزان با دانش آموزان یا دوستان هنجار شکن خود در مدرسه بیشتر باشد پس میزان هنجار شکنی آنان هم بیشتر است.
- ۷) بین پایگاه اجتماعی- اقتصادی و میزان هنجار شکنی دانش آموزان در دو شهر رابطه معکوس وجود دارد بدین معنا که، اگر والدین دانش آموزان از پایگاه اجتماعی- اقتصادی بالاتری برخوردار باشند. پس هنجار شکنی فرزندان آنان در مدرسه کمتر است.

روش تحقیق

در این پژوهش با توجه به اهداف، ماهیت موضوع پژوهش و امکانات اجرایی آن (نادری و سیف نراقی، ۱۳۷۶: ۶۳) از روش پیمایش و جهت جمع آوری داده ها از تکنیک پرسش نامه استفاده شده است. جمعیت آماری تحقیق را، کلیه دانش آموزان پسر و دختر شاغل به تحصیل در سال سوم دبیرستان های دولتی در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ شهر های بیرجند و خواف تشکیل می دهند. از آنجا که امکان مطالعه کل جمعیت آماری تحقیق وجود نداشت، لذا، با استفاده از فرمول نمونه گیری کوکران (سرای، ۱۳۷۲: ۱۳۲) با توجه به میزان دقت احتمالی معادل $d=0/05$ ، احتمال وجود صفت مورد نظر در جامعه آماری برابر $P=0/5$ و احتمال عدم وجود همان صفت در جامعه آماری برابر $q=0/5$ و احتمال صحت گفتار $0/95$ برابر $T=1/96$ و حجم جمعیت آماری دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی در دو شهر یاد شده و با توجه به امکانات انسانی و مالی و محدودیت ها و مشکلات جمع آوری داده های مورد نیاز در آموزش و پرورش، حجم نمونه شهر بیرجند معادل ۳۰۰ نفر و شهر خواف معادل ۲۵۰ نفر تعیین شد. پس از تعیین حجم نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده و به شیوه قرعه کشی از میان دبیرستان های پسرانه و دخترانه دولتی هر دو شهر مدارس مورد نظر تعیین و در مرحله بعد به تعداد مساوی از نظر جنس و رشته تحصیلی و با توجه به فهرست دانش آموزان یک شماره انتخاب و براساس نسبت نمونه تعداد مورد نیاز انتخاب و پرسش نامه با نظارت پرسشگر توسط خود دانش آموزان منتخب در نمونه تکمیل گردید. سطح تحلیل در این پژوهش دانش آموزان و واحد مشاهده «فرد» است.

روایی (اعتبار)^۱

می دانیم سنجه معتبر سنجه ای است که همان چیزی را بسنجد که مورد نظر محقق است. به عبارت دیگر، اعتبار یا عدم اعتبار به خود سنجه مربوط نمی شود، بلکه به کاربرد آن برای سنجش موضوع مورد بررسی بر می گردد (فرانکفورد و نیچمیاس، ۱۳۸۱: ۲۴۱/دواس، ۱۳۷۶: ۶۳). در این پژوهش برای افزایش اعتبار از روش های زیر استفاده شده است:

1 Validity

۱) اینکه تا چه حد اظهارات، پرسش ها یا معرف های تشکیل دهنده ابزار به گونه ای مناسب نشانگر ویژگی های اندازه گیری شده هستند، مورد توجه بوده است.

۲) سعی شده است ابزارهای سنجش با چهارچوب نظری مورد استناد پژوهش و فرضیات تحقیق رابطه تنگاتنگی داشته باشد.

۳) استفاده از نظرات اساتید متخصص و مجرب در زمینه مورد مطالعه به عنوان داور.

پایایی

در واقع سنجشی دارای پایایی است که در صورت تکرار آن در مطالعات مشابه دیگر به همان نتایجی که آن ها رسیده اند. در این رابطه برای ارتقاء پایایی سؤالات پرسش نامه از روش های جمله بندی دقیق پرسش ها، تعلیم مناسب پرسشگران و طراحی روش مناسب کدگذاری استفاده شده است (همان ۲۴۲/ همان ۳-۶۲). به علاوه، از پرسش های آزموده شده در مطالعات قبلی همچون، طالبان، ۱۳۸۱/ دانایی، ۱۳۸۲/ حیدری چروده، ۱۳۸۰/ روزبهانی، ۱۳۷۸ و ... استفاده گردیده است. ضمن آنکه، در مواردی که گویه های جدیدی طراحی شده، با انجام یک پیش آزمون، آلفای کرونباخ آن ها محاسبه شده و با حذف گویه های نامناسب پایایی پرسش نامه تقویت شده است.

جدول شماره ۱: مقدار آلفای کرونباخ و Kmo حاصل از نتیجه تحلیل عاملی گویه های مربوط به متغیرها

| نام متغیر | تعداد گویه ها | شهرستان خواف | شهر بیرجند |
|---------------------------|---------------|--------------|------------|
| میزان هنجارشکنی | ۱۳ | ۰/۸۶ | ۰/۹۰ |
| پای بندی به هنجارهای دینی | ۶ | ۰/۸۸ | ۰/۸۳ |
| فرصت های خانوادگی | ۵ | ۰/۸۱ | ۰/۸۵ |
| پیوند با خانواده | ۷ | ۰/۸۵ | ۰/۸۰ |
| پیوند با مدرسه | ۵ | ۰/۸۳ | ۰/۸۰ |
| ارتباط با دوستان هنجارشکن | ۹ | ۰/۸۸ | ۰/۹۰ |
| پایگاه اقتصادی- اجتماعی | ۶ | ۰/۹۰ | ۰/۹۵ |

جدول شماره ۲: تعریف نظری و عملی متغیرهای تحقیق

| متغیر | تعریف نظری | تعریف عملی |
|--|--|---|
| میزان هنجارشکنی (متغیر وابسته) در سطح تربیتی | هنجارشکنی به آن دسته اعمال دانش آموزان اطلاق می شود که به لحاظ هنجارهای قانونی یا اجتماعی (عرفی) رایج در سازمان مدرسه به عنوان اعمال انحرافی یا کجروی ارزیابی می گردند | سرقت و دله دزدی، تخریب اموال مدرسه، فرار از مدرسه، دعوی توأم با زد و خورد، بی احترامی به معلم و اولیاء مدرسه، غیبت غیر موجه، تقلب در امتحانات، سیگار کشیدن، مصرف مواد مخدر و مشروبات الکلی، دوستی با جنس مخالف، داشتن عکس ها و نوارهای مبتذل و رد و بدل کردن آن ها و... |
| میزان پای بندی به هنجارهای دینی (مستقل) | دیندار کسی است که با آگاهی از اصول و شعائر یک دین هم به طور نظری و هم عملی به آن ها عمل نموده و تبعیت وی از آن دین هم بر زندگی اجتماعی و غیر دینی او تأثیر گذارد (انوری، ۱۳۷۳). گلاک و استارک ابعاد اعتقادی، مناسکی، عاطفی و فکری را برای دین ذکر می کنند (گلاک و استارک، ۱۹۶۸). | در این پژوهش تنها بعد مناسکی از دین اسلام که شامل اهمیت دادن به نماز خواندن، روزه گرفتن و خواندن قرآن است مد نظر است. |
| میزان احساس انومی اجتماعی (مستقل) | منظور وجود یک حالت بی قاعدگی یا بی هنجاری است که در آن، افراد قادر نیستند براساس یک نظام روشن از قواعد رفتاری مشترک ارتباط متقابل برقرار کنند و نیازهای خود را ارضاء نمایند. در نتیجه نظم فرهنگی و اجتماعی از هم پاشیده می شود (رفیع پور، ۱۳۷۸). | ابعاد عملی احساس انومی اجتماعی عبارتند از: تردید در مورد قابل اعتماد بودن مردم، احساس نومیایی، بدبینی به نزدیکان و مردم و چشم انداز آینده |
| فرصت ها و امکانات خانوادگی (مستقل) | منظور فرصت ها و امکاناتی که فرد از طریق خانواده در اختیار می گیرد. به عبارت دیگر، فرصت های زندگی به امکانات گوناگونی اطلاق می شود که شخص از طریق خانواده اش در اختیار می گیرد تا به اهداف خود برسد (کونن، ۱۳۷۸) | امکاناتی نظیر دست یابی به تحصیلات، برخورداری از وسایل کمک آموزشی (کلاس های تقویتی، زبان، نقاشی و ...)، کامپیوتر، وسیله نقلیه شخصی و ... |
| میزان ارتباط با دوستان هنجارشکن (مستقل) | بزهکاری و هنجارشکنی نتیجه یادگیری هنجارها و ارزش های انحرافی به ویژه در چهارچوب خرده فرهنگ ها و گروه های دوستانه و همسالان است (صدیق سروستانی، ۱۳۸۳). | دوستی با دانش آموزان هنجارشکن، ادامه دوستی با دانش آموزان اخراج شده از مدرسه به خاطر بی انضباطی، دوستی با دانش آموزان متقلب، دارای پرونده در کلاسی ها، دوستی با افرادی که نوارها و عکس های مبتذل در مدرسه رد و بدل می |

| | | | |
|--|---|----------------------------------|-----------------------------|
| کنندو... | | | |
| درآمد به تومان: شامل پرداخت هایی که معمولاً ناشی از دستمزد، حقوق یا سرمایه گذاری است، می شود (گیلنز، ۱۳۷۸). در اینجا به سه رده پایین، متوسط و بالا تقسیم شده است. | پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده عبارت از موقعیت، مرتبه و منزلتی است که افراد براساس میزان درآمد، تحصیلات، شغل و دیگر عناصر ارزشمند اجتماعی در جامعه کسب می کنند (میلر، ۱۳۸۰) | پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده | |
| میزان تمایل به مسافرت رفتن با خانواده، همراهی با پدر و مادر برای صرفه جویی در مخارج خانواده، احساس آرامش و راحتی در محیط خانواده، تلاش برای کاهش تنش ها در خانواده و ... | میزان پذیرشی که فرد در محیط خانواده از روابط خود با والدین و سایر اعضای خانواده به دست می آورد. | خانواده | |
| میزان رضایت از نظم و مقررات مدرسه، احساس افتخار و سربلندی به معلمان و مدرسه، میزان همکاری با اولیاء مدرسه در برقراری نظم در مدرسه، رضایت از فضای موجود در مدرسه و ... | اینکه فرد تا چه اندازه با محیط مدرسه و همکلاسی ها و اولیاء مدرسه سازگاری و دل بستگی دارد. | مدرسه | میزان احساس تعلق و پیوند با |
| میزان تمایل برای مشارکت در بهبود اقتصادی جامعه و محله، میزان آمادگی برای مشارکت در فعالیت های اجتماعی، آمادگی برای مشارکت در اجرای طرح هایی نظیر واکسناسیون | اینکه فرد تا چه اندازه در سازگاری با هنجارهای جامعه تلاش می کند و خود را مقید به پیروی از آن ها می داند | جامعه | |

تجزیه و تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل یافته ها در سه بخش جداول توزیع فراوانی، جداول تقاطعی و همبستگی و سرانجام تحلیل رگرسیون مرکب به گونه ای تطبیقی در شهرهای خواف و بیرجند و به ترتیب ذیل ارائه می شود.

الف- یافته های توصیفی

جدول شماره ۳: چگونگی وضعیت توزیع فراوانی متغیرهای زمینه ای

| متغیر | | جامعه | | خواف (درصد) | | بیرجند (درصد) | |
|--------------|------------------------|-------|------|-------------|------|---------------|------|
| جنس | پسر | | | ۶۰ | | ۵۱/۳ | |
| | دختر | | | ۴۰ | | ۴۸/۷ | |
| تحصیلات | بی سواد | پدر | ۱۰/۴ | مادر | ۵۳/۸ | پدر | ۶/۴ |
| | | مادر | ۲۸ | پدر | ۲۴/۱ | مادر | ۳۲/۹ |
| | ابتدایی | ۴۹ | ۲۴/۹ | ۲۷/۳ | ۱۶/۶ | | |
| | راهنمایی | ۱۵/۴ | ۷/۹ | ۱۲/۹ | ۱۹/۷ | | |
| | دیپلم | ۱۷/۴ | ۰/۸ | ۲۰/۲ | ۲/۸ | | |
| | فوق دیپلم به بالا | ۷/۹ | ۰/۸ | ۲۲ | ۱۷/۱ | | |
| درآمد والدین | کمتر از ۱۰۰ هزار تومان | ۰/۴ | ۴۴/۴ | — | ۱۷/۱ | | |
| | ۱۰۰ تا ۱۵۰ هزار تومان | ۲۵/۳ | ۴۴/۴ | ۹/۱ | ۱۷/۱ | | |
| | ۱۵۱ تا ۲۰۰ هزار تومان | ۴۰/۲ | ۱۱/۱ | ۱۳/۶ | ۳۶/۶ | | |
| | ۲۰۱ تا ۲۵۰ هزار تومان | ۱۱/۸ | — | ۳۳/۷ | ۲۹/۳ | | |
| | ۲۵۰ هزار تومان به بالا | ۲۲/۳ | — | ۴۳/۶ | — | | |
| منزلت شغلی | پایین | ۲۰/۱ | ۳۰/۳ | ۸۷ | ۱۶/۷ | | |
| | متوسط | ۷۳/۲ | ۹/۲ | ۸ | ۰/۸ | | |
| | بالا | — | — | — | — | | |

یافته های جدول شماره ۳، حاکی از آن است که سهم دختران نمونه مورد مطالعه شهر خواف به مراتب کمتر از سهم دختران در نمونه مورد مطالعه شهر بیرجند است (۴۰٪ در مقابل ۴۸/۷٪). در مورد متغیر تحصیلات والدین نیز یافته ها نشان می دهد که بیشترین میزان تحصیلات والدین در جامعه آماری اول (خواف) برای پدر مدرک ابتدایی (۴۹٪) و برای مادر بی سواد (۵۳/۸٪) در حالی در جامعه آماری دوم (بیرجند) برای پدر مدرک راهنمایی (۲۷/۳٪) و برای مادر مدرک ابتدایی (۳۲/۹٪) می باشد. هم چنین، در مجموع سطح تحصیلات والدین در جامعه آماری بیرجند بالاتر از جامعه آماری خواف است. در باب متغیر درآمد والدین، بیشترین درصد پدران در جامعه آماری خواف به گروهی تعلق دارد که درآمد آن ها بین ۱۵۱ تا ۲۰۰ هزار تومان است (۴۰/۲٪). در حالی که، در جامعه آماری بیرجند بیشترین درصد پدران به

گروه درآمدی بالای ۲۵۰ هزار تومان تعلق دارند (۴۳/۶٪). در مورد منزلت شغلی والدین، یافته ها حاکی از آن است که بیشترین درصد پدران در هر دو جامعه به گروه مشاغل دارای منزلت شغلی متوسط تعلق دارند. اما، در عین حال در مجموع منزلت شغلی والدین در جامعه آماری بیرجند بالاتر از خواف است.

جدول شماره ۴: تیپولوژی انواع هنجارشکنی دانش آموزان در مدارس شهرهای خواف و بیرجند

| نوع هنجارشکنی | خواف(درصد) | نوع هنجارشکنی | بیرجند(درصد) |
|------------------------------------|------------|----------------------------------|--------------|
| غیبت غیرموجه | ۹۱/۱ | تقلب در امتحانات | ۹۸ |
| تقلب در امتحانات | ۸۹/۲ | غیبت غیرموجه | ۹۲/۷ |
| دعوا با معلمین یا دیگر دانش آموزان | ۵۶ | فرار از مدرسه | ۷۷/۷ |
| سیگار کشیدن | ۵۲/۸ | شکستن عمدی میز و صندلی | ۶۷/۶ |
| رد و بدل کردن عکس و نوار غیرمجاز | ۴۹/۳ | سیگار کشیدن | ۶۷ |
| دوستی با جنس مخالف | ۴۳/۷ | دوستی با جنس مخالف | ۶۱ |
| فرار از مدرسه | ۴۰/۶ | دعوا با معلم یا دانش آموزان دیگر | ۶۰ |
| آرایش و پوشش نامناسب | ۳۲/۶ | رد و بدل کردن عکس و نوار غیرمجاز | ۵۶ |
| سرقت از کیف یا میز دانش آموزان | ۲۵/۷ | آرایش و پوشش نامناسب | ۴۹ |
| شکستن عمدی میز و صندلی | ۱۸/۵ | سرقت از کیف یا میز دانش آموزان | ۳۵ |
| مصرف مواد مخدر و مشروبات الکلی | ۱۷/۵ | مصرف مواد مخدر و مشروبات الکلی | ۲۸ |
| میانگین کل هنجارشکنی ها | ۴۷ | میانگین کل هنجارشکنی ها | ۶۲/۹ |

داده های جدول شماره ۴، حاکی از آن است که درصد میانگین هنجارشکنی دانش آموزان شهر بیرجند به مراتب بیش از درصد میانگین کل هنجارشکنی دانش آموزان شهر خواف است (۶۲/۹٪ در مقابل ۴۷٪). به لحاظ درصد انواع هنجارشکنی ها در شهر بیرجند به ترتیب تقلب در امتحانات با ۹۸٪، غیبت غیرموجه با ۹۲/۷٪، فرار از مدرسه با ۷۷/۷٪، شکستن عمدی میز و صندلی با ۶۷/۶٪ و سیگار کشیدن با ۶۷٪ در بین دانش آموزان بیشتر رواج دارد. در حالی که، در شهر خواف براساس درصد انواع هنجارشکنی دانش آموزان به ترتیب می توان از غیبت غیرموجه با ۹۱/۱٪، تقلب در امتحانات با ۸۹/۲٪، دعوا با معلم یا دانش آموزان دیگر با ۵۶٪، سیگار کشیدن با ۵۲/۸٪ و رد و بدل کردن عکس ها و نوارهای غیرمجاز با ۴۹/۳٪ می توان ذکر کرد.

جدول شماره ۵: نتیجه آزمون T تفاوت میانگین های متغیرهای مستقل در دو شهر خواف و بیرجند

| سطح معناداری | مقدار T | بیرجند | | | خواف | | | شهر متغیر مستقل |
|--------------|---------|-------------------------------------|---------------------|---------|-------------------------------------|---------------------|---------|--|
| | | میانگین خطای انحراف استاندارد | انحراف استاندارد | میانگین | میانگین خطای انحراف استاندارد | انحراف استاندارد | میانگین | |
| ۰/۰۰۳ | ۰/۸۵ | ۰/۴۸ | ۰/۸۴ | ۲/۱۴ | ۰/۵۰ | ۰/۸۰ | ۲/۳۶ | میزان تفاوت پای بندی به هنجارهای دینی |
| ۰/۰۰۰ | ۳۶/۴ | ۰/۰۳ | ۰/۵۳ | ۱۲/۳۵ | ۰/۰۴ | ۰/۸۰ | ۲ | تفاوت میزان احساس آنومی اجتماعی |
| ۰/۰۰۶ | ۷/۴۹ | ۰/۰۴ | ۰/۷۲ | ۲ | ۰/۰۴ | ۰/۷۹ | ۱/۹ | تفاوت میزان دست رسی به فرصت های خانوادگی |
| ۰/۰۰۰ | ۵۷/۸ | ۰/۰۳۴ | ۰/۵۹ | ۲/۳۸ | ۰/۰۲ | ۰/۴۵ | ۲/۸۳ | تفاوت پیوند با خانواده |
| ۰/۰۰۰ | ۱۳/۹ | ۰/۰۴ | ۰/۸۶ | ۲/۱۴ | ۰/۰۳ | ۰/۵۷ | ۲/۳۷ | تفاوت میزان پیوند با مدرسه |
| ۰/۰۰۰ | ۳۹/۸ | ۰/۰۵ | ۰/۹۳ | ۱/۱۸ | ۰/۰۵ | ۰/۸۰ | ۲/۴۷ | تفاوت میزان پیوند با جامعه |
| ۰/۰۰۰ | ۱۵/۸ | ۰/۰۴ | ۰/۷۹ | ۲/۲۳ | ۰/۰۴ | ۰/۷۴ | ۱/۹۸ | تفاوت میزان ارتباط با دوستان هنجارشکن |
| ۰/۰۰۰ | ۳۰/۵ | ۰/۰۴ | ۰/۶۴ | ۲/۲۲ | ۰/۰۵ | ۰/۸۰ | ۱/۸۳ | تفاوت پایگاه اجتماعی - اقتصادی |
| ۰/۰۰۰ | ۳۸/۱۷ | ۰/۰۴ | ۰/۷۹ | ۱/۶۳ | ۰/۰۴ | ۰/۶۴ | ۱/۳۶ | تفاوت میزان هنجارشکنی دانش آموزان |

با ملاحظه مقدار میانگین متغیر مستقل میزان پای بندی به هنجارهای دینی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دو شهر خواف و بیرجند می توان گفت باتوجه به بالاتر بودن مقدار میانگین این متغیر در شهر خواف در مقایسه با شهر بیرجند، میزان پای بندی به هنجارهای دینی در بین آن ها بیشتر است (۲/۳۶ در خواف، ۲/۱۴ در بیرجند). آزمون T-Test- نیز نشان دهنده معنادار بودن این تفاوت است.

مقدار تفاوت میانگین میزان احساس انومی اجتماعی باتوجه به ارقام موجود در جدول شماره ۵، حاکی از کمتر بودن احساس انومی اجتماعی در دانش آموزان سال سوم دبیرستانهای دولتی در شهر خواف در مقایسه با دانش آموزان سال سوم این نوع از دبیرستان ها در شهر بیرجند است. مقدار و سطح معناداری آزمون T-Test نیز این وضعیت را تأیید می کند (۲ در شهر خواف در مقابل ۲/۳۵ در شهر بیرجند).

مقدار تفاوت میانگین میزان دست رسی به امکانات و فرصت های خانوادگی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی در دو شهر مورد مطالعه مندرج در جدول فوق، نیز حاکی از آن است که پاسخگویان مورد مطالعه در شهر خواف در مقایسه با پاسخگویان شهر بیرجند دست رسی کمتری به امکانات و فرصت های خانوادگی دارند. مقدار و سطح معناداری آزمون T-Test مربوطه نیز موید همین وضعیت است (میانگین ۱/۹۰ در خواف در مقابل میانگین ۲ در بیرجند).

همچنین مقدار تفاوت میانگین احساس تعلق و پیوند با خانواده، مدرسه و جامعه مندرج در جدول شماره ۵، بیانگر آن است که دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی در شهر خواف در مقایسه با دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی شهر بیرجند از احساس پیوند و تعلق بالاتری با خانواده، مدرسه و جامعه خود برخوردارند. مقدار و سطح معناداری مربوط به آزمون T-Test متغیرهای مستقل مذکور نیز موید همین وضعیت است. به علاوه باید گفت که براساس مقدار تفاوت میانگین مربوط به متغیر ارتباط با دوستان هنجارشکن در میان پاسخگویان شهر بیرجند در مقایسه با پاسخگویان شهر خواف که در جدول شماره ۵، درج گردیده می توان نتیجه گرفت که دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی شهر

بیرجند با دوستان هنجارشکن بیشتری ارتباط داشته اند. مقدار و سطح معناداری مربوط به آزمون T-Test نیز این وضعیت را به خوبی نشان می دهد.

در باب تفاوت میانگین پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده های پاسخگویان در شهرهای خواف و بیرجند، ارقام مندرج در جدول فوق حاکی از آن است که میانگین پایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی مورد مطالعه در شهر بیرجند بالاتر از پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده همگان مورد مطالعه خود در شهر خواف است. مقدار و سطح معناداری مربوط به آزمون T-Test این متغیر در دو شهر یادشده نیز موید همین وضعیت است.

سرانجام، در مورد تفاوت مقدار میانگین و سطح معناداری متغیر وابسته میزان هنجارشکنی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های دولتی دو شهر مورد مطالعه، داده جدول شماره ۵، حاکی از آن است که میزان متغیر وابسته در دو شهر نیز موید همین مطلب است. در یک جمع بندی کلی نیز می توان تفاوت معنادار میانگین متغیرهای مستقل مورد مطالعه را به ساخت اجتماعی این دو شهر مرتبط دانست. زیرا، شهر خواف از یک ساخت سنتی و بسته و با کنترل اجتماعی شدیدتر و امکانات رفاهی و تفریحی محدودتر برخوردار است که این امر شرایط متفاوت تری را برای دانش آموزان و محدودیت آزادی عمل بیشتری را برای آنان در مقایسه با دانش آموزان در شهر بیرجند فراهم می آورد.

ب. جداول تقاطعی

در این بخش به بررسی رابطه (پیوستگی) دو متغیر مستقل و وابسته تحقیق براساس فرضیات تحقیق می پردازیم. برای جلوگیری از ذکر جداول دو متغیره سعی شده است موارد مورد نیاز مربوط به هریک از متغیرهای مستقل با متغیر وابسته تحقیق از هر دو جمعیت آماری مورد مطالعه به گونه ای آورده شود که کار مقایسه نیز به سهولت امکان پذیر باشد. جدول شماره شش: تلخیص دقیقی از آماره های مربوطه برای آزمون فرضیات تحقیق در دو جمعیت آماری است:

جدول شماره ۶: چگونگی رابطه متغیرهای مستقل با متغیر وابسته تحقیق^۱

| جامعه آماری | | خواف | | | بیرجند | | | |
|---------------------------------|--------------|-----------------|--------------|-------|-----------------|--------------|-------|------|
| متغیر وابسته | | میزان هنجارشکنی | | | میزان هنجارشکنی | | | |
| طبقات | | کم | متوسط | زیاد | کم | متوسط | زیاد | |
| متغیر مستقل | سطح معناداری | مقدار | سطح معناداری | مقدار | مقدار | سطح معناداری | مقدار | |
| جنس | P=0/000 | پسر | ۱۴/۶ | ۲۴/۷ | ۶۰/۷ | ۲۸/۵ | ۳۶ | ۴۵/۵ |
| | | دختر | ۱ | ۸ | ۹۱/- | ۱۱ | ۲۱/۲ | ۶۷/۸ |
| میزان پای بندی به هنجارهای دینی | P=0/000 | کم | ۹۰/۲ | - | - | ۲۰ | - | - |
| | | متوسط | ۷/۶ | ۶/۴ | ۴ | ۶۷ | ۱۷ | - |
| | | زیاد | ۳/۶ | ۱۶/۸ | ۵۲/۴ | ۲/۷ | ۹/۷ | ۴۴ |
| میزان احساس انومی اجتماعی | P=0/000 | کم | - | ۰/۴ | ۸/۸ | ۳/۳ | - | ۱۶/۷ |
| | | متوسط | - | ۹/۲ | ۸/۸ | ۶۷ | ۰/۳ | ۱۶/۷ |
| | | زیاد | ۲/۸ | ۴۹/۶ | ۲۰/۴ | ۱۹/۳ | ۳۴ | ۳ |
| میزان فرصت های خانوادگی | P=0/000 | کم | ۸/۸ | ۰/۴ | - | ۱۶/۷ | ۳/۳ | - |
| | | متوسط | ۶/۸ | ۹/۶ | ۱/۶ | ۱۶/۷ | ۷ | - |
| | | زیاد | ۷/۲ | ۳۷/۶ | ۲۸ | ۲/۷ | ۲۶/۳ | ۲/۳ |
| میزان پیوند با خانواده | P=0/000 | کم | - | ۸/۴ | ۰/۸ | ۳/۳ | ۱۶/۷ | - |
| | | متوسط | ۰/۴ | ۱۱/۲ | ۶/۴ | - | ۳۳/۷ | - |
| | | زیاد | - | ۶/۴ | ۶۶/۴ | ۲/۷ | ۹/۷ | ۴۴ |
| میزان پیوند با مدرسه | P=0/000 | کم | ۰/۴ | ۸/۸ | - | ۳/۳ | ۱۳/۳ | ۳/۳ |
| | | متوسط | ۱/۶ | ۱۳/۲ | ۳/۲ | ۱۶/۷ | ۰/۳ | ۶/۷ |
| | | زیاد | ۲/۸ | ۳۱/۲ | ۳۸/۸ | ۲/۷ | ۲۶/۳ | ۲/۳ |
| میزان پیوند | P=0/000 | کم | ۸/۸ | - | ۰/۴ | ۱۶/۷ | ۳/۳ | - |

۱. با توجه به سطح سنجش متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق در جداول تقاطعی از آمارهای مناسب برای تعیین رابطه معناداری و جهت رابطه ها استفاده شده است (دواس، ۱۳۷۶: ۱۹۵-۱۹۴).

| | | | | | | | | | | | |
|---------|-----------|------|------|------|---------|-----------------|------|------|------|-------|--------------|
| | 0/49 | ۱۶۷ | ۶۷ | ۰/۳ | | 0/81 G=-0/93 | ۷۷/۲ | ۱/۶ | ۹۲ | متوسط | با جامعه |
| | G=-0/78 | ۲۷ | - | ۵۳/۷ | | | ۳/۶ | ۱۲ | ۵۷/۲ | زیاد | |
| P=0/000 | Taub=0/76 | - | - | ۲۰ | P=0/000 | Taub=0/48 | ۰/۴ | - | ۸/۸ | کم | میزان ارتباط |
| | G=0/99 | - | ۰/۳ | ۲۳/۳ | | G=0/81 | ۰/۸ | ۸/۸ | ۸/۴ | متوسط | با دوستان |
| | | ۲۲/۳ | ۳۱/۳ | ۲/۷ | | | ۲۷/۲ | ۳۶/۴ | ۹/۲ | زیاد | هنجارشکن |
| P=0/000 | Taub=0/6 | ۹/۴ | ۱۰/۲ | - | P=0/000 | Taub=0/23 | ۶/۱ | ۲/۲ | - | کم | پایگاه |
| | G=0/96 | ۲/۴ | ۱۲/۶ | - | | G=0/46 | ۱۱/۴ | ۶/۶ | ۰/۹ | متوسط | اجتماعی - |
| | | ۰/۴ | ۳۰/۳ | ۳۴/۶ | | | ۳۲ | ۱۹/۷ | ۲۱/۱ | زیاد | اقتصادی |

(* در ستون آماره ها هم در شهر خواف و هم شهر بیرجند به دلیل صرفه جویی از فضای ستون مربوط به جنس، تنها مقدار آماره χ^2 ذکر شده است ولی برای سایر متغیرهای مستقل تنها مقدار آماره تا و ب کندال و گاما ذکر شده است.

در آزمون فرضیات تحقیق، داده های موجود در جدول فوق به ویژه آماره های مورد استفاده با سطح معناداری قابل قبول در دو جمعیت آماری مورد مطالعه در دو شهر نشان دهنده تأیید فرضیات پژوهش است. اگرچه، در مورد هر کدام از فرضیات می توان به صورت موجز و دقیق تر نیز به بحث و بررسی پرداخت لیکن به دلیل جلوگیری از اطاله مطلب تنها به توضیح این نکته در مورد فرضیه اول بسنده می شود که، در دو جمعیت آماری در بین پسران دانش آموز میزان هنجارشکنی بیش از دختران دانش آموز است. داده های جدول فوق در هر دو شهر نیز موید همین موضوع است. ولی باید به این نکته اشاره شود که در جامعه اول یعنی شهر خواف بیش از ۹۰٪ دختران در مقابل ۶۰٪ پسران از میزان هنجارشکنی پایینی برخوردار بوده اند. در حالی که در شهر بیرجند ۶۷/۸ درصد در مقابل ۵/۵ درصد پسران از هنجارشکنی پایین برخوردار بوده اند. البته، این وضعیت با یافته های جهانی و داخلی نیز هم سو است. اما، می توان ادعا کرد که ساختار اجتماعی و سطح توسعه دو شهر نیز اثر خود را در تأثیر عامل جنس در میزان هنجارشکنی دانش آموزان بخوبی نشان می دهد.

جدول شماره ۷، نتایج نهایی تحلیل رگرسیون چندمتغیره در دو جمعیت آماری خواف و بیرجند^۱

| شهر بیرجند | | | | شهر خواف | | | |
|-----------------------------------|-----------|---------|--------------|------------------------------------|-----------|---------|--------------|
| متغیرهای مستقل وارد شده | ضرایب بتا | مقدار T | سطح معناداری | متغیرهای مستقل وارد شده | ضرایب بتا | مقدار T | سطح معناداری |
| هنجارهای دینی | -۰/۳۹۲ | -۶/۰۶ | ۰/۰۰۰ | پیوند با جامعه | -۰/۵۶۳ | -۱۰/۷۷ | ۰/۰۰۰ |
| پیوند با خانواده | -۰/۲۹۹ | -۴/۹۷ | ۰/۰۰۰ | پیوند با مدرسه | -۰/۷۴۵ | -۱۴/۸۲ | ۰/۰۰۰ |
| پیوند با جامعه | -۰/۱۸۱ | -۳/۳۲ | ۰/۰۰۰ | فرصت های خانوادگی | -۰/۸۳۱ | -۱۰/۷۸ | ۰/۰۰۰ |
| $R^2 = 0/84$ $R = 0/91$ تعدیل شده | | | | $R^2 = 0/92$ $R = 0/773$ تعدیل شده | | | |

به عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده ۵۹٪ تغییرات متغیر وابسته (هنجارشکنی) بوسیله سه متغیر پایبندی به هنجارهای دینی، پیوند با خانواده و پیوند با جامعه تبیین می شود. سایر متغیرهای مستقل نقش بسیار ناچیزی در تبیین واریانس متغیر وابسته داشته اند.

همان گونه که ملاحظه می کنید متغیر پایبندی به هنجارهای دینی سهم بیشتری در مقایسه با پیشگویی متغیر وابسته دارد. مقدار بتای آن برابر با -۰/۳۹۲- است و آزمون t با ۹۹٪ آن را تأیید کرده است. که دو متغیر دیگر در بیانگر رابطه معکوس بین متغیر پایبندی به هنجارهای دینی و هنجارشکنی است. این بدان معنا است که دانش آموزانی که پایبندی کمی به هنجارهای دینی دارند میزان هنجارشکنی آنان در مدرسه زیادتر است. در مرحله بعد متغیر پیوند با خانواده قرار دارد که مقدار بتای آن -۰/۲۹۹- است که بیانگر رابطه معکوس بین متغیر پیوند با خانواده و هنجارشکنی می باشد. به عبارت دیگر؛ هرچه میزان پیوند دانش آموزان با خانواده خود بیشتر شود، از میزان هنجارشکنی آن ها

^۱در انجام آزمون رگرسیون چندمتغیره، سطح سنجش متغیرهای مستقل و وابسته غیرفاصله ای با استفاده از روش های مرسوم به سطح سنجش فاصله ای ارتقاء داده شده است (دواس، ۱۳۷۶: ۳۱۶-۳۰۷).

کاسته می شود. و در مرتبه آخر متغیر پیوند با جامعه با مقدار بتای $0/181$ - قرار دارد. که بیانگر رابطه معکوس بین متغیر پیوند با جامعه و هنجارشکنی می باشد. بدین معنا که هرچه پیوند دانش آموزان با جامعه خود بیشتر باشد، میزان هنجارشکنی آنان در مدرسه کمتر است.

بنابراین می توان نتیجه گرفت که این یعنی پیوند با مدرسه ضریب همبستگی چندگانه به $0/876$ ، ضریب تعیین به $0/768$ و ضریب تعیین تعدیل سه متغیر، بیش از سایر متغیرهای مستقل مورد بررسی در میزان هنجارشکنی دانش آموزان در مدرسه تأثیر داشته اند. سایر متغیرهای مستقل از معادله خارج شده اند، زیرا ورود آن ها به معادله شامل همه متغیرهای مستقل بودند. پس از انجام آزمون از متغیرهای وارد شده به معادله از بین متغیرهای مستقل تنها سه متغیر، پیوند با جامعه، پیوند با مدرسه و فرصت های زندگی باقی ماندند که خروجی جدول تحلیل رگرسیون تا سه گام پیش رفته است. در گام اول متغیر پیوند با جامعه وارد معادله شده است که میزان ضریب همبستگی آن (R) با متغیر وابسته $0/837$ به دست آمده است. در این مرحله میزان ضریب تعیین برابر با $0/701$ و ضریب تعیین تعدیل شده برابر با $0/700$ به دست آمده است. در گام دوم با وارد شدن دومین متغیر شده به $0/766$ افزایش یافته است. و بالاخره در گام سوم با وارد شدن سومین متغیر یعنی فرصت های خانوادگی ضریب همبستگی چندگانه به $0/918$ ، ضریب تعیین به $0/842$ و ضریب تعیین تعدیل شده به $0/840$ افزایش یافته است.

به عبارت دیگر براساس ضریب تعیین تعدیل شده $0/84$ تغییرات متغیر وابسته (هنجارشکنی) بوسیله سه متغیر پیوند با جامعه، پیوند با مدرسه و فرصت های خانوادگی تبیین می شود. سایر متغیرهای مستقل نقش بسیار ناچیزی در تبیین واریانس متغیر وابسته داشته اند.

اما در مورد اهمیت و نقش هریک از این سه متغیر مستقل فوق در پیشگویی معادله رگرسیون باید از مقدار بتا استفاده کرد. از آنجا که مقادیر بتا استاندارد شده می باشند بنابراین از طریق آن می توان در مورد اهمیت نسبی متغیرها قضاوت کرد. همان گونه که ملاحظه می کنید متغیر فرصت های خانوادگی سهم بیشتری در مقایسه با دو متغیر دیگر در پیشگویی متغیر وابسته دارد. مقدار بتای آن برابر با $0/831$ - ست و آزمون t با $0/99$ اطمینان را تأیید کرده است. که بیانگر رابطه معکوس بین متغیر فرصت های خانوادگی و هنجارشکنی می باشد و این بدان معنا است که دانش آموزانی که دست

رسی اندکی به فرصت های خانوادگی دارند میزان هنجارشکنی آنان در مدرسه زیادتر است). در مرحله بعد متغیر پیوند با مدرسه قرار دارد که مقدار بتای آن $0/745-$ است که بیانگر رابطه بین متغیر پیوند با مدرسه و هنجارشکنی می باشد. به عبارت دیگر؛ هرچه پیوند دانش آموزان با مدرسه خود بیشتر باشد، میزان هنجارشکنی آنان در مدرسه کمتر است. و در مرتبه آخر متغیر پیوند با جامعه با مقدار بتای $0/563-$ قرار دارد که بیانگر رابطه معکوس بین متغیر پیوند با جامعه و هنجارشکنی می باشد. بدین معنا که هرچه پیوند دانش آموزان با جامعه خود بیشتر باشد، میزان هنجارشکنی آنان در مدرسه کمتر است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که این سه متغیر، بیش از سایر متغیرهای مستقل موردبررسی در میزان هنجارشکنی دانش آموزان در مدرسه تأثیر داشته اند. سایر متغیرهای مستقل از معادله خارج شده اند، زیرا ورود آن ها به معادله موجب افزایش معناداری در ضریب تعیین نشده است. باید به این نکته تأکید کرد که عدم ورود متغیرهای دیگر به معادله رگرسیونی جهت پیش بینی متغیر وابسته به معنی کم اهمیت بودن آن ها نیست. این امر تنها به دلیل وجود همبستگی بین این متغیرها (متغیرهای خارج از معادله) با متغیرهایی که وارد معادله شده اند صورت می گیرد. زیرا در روش گام به گام هدف انتخاب بهترین متغیرها برای پیش بینی است.

در مقایسه نتایج یافته های حاصل از آزمون رگرسیون چند متغیره در دو شهر می توان گفت که متغیرهای مستقل تأثیرگذار در تبیین متغیر وابسته تحقیق در هر شهر انعکاسی از ساختار اجتماعی- اقتصادی و سطح توسعه همان شهر است. شهر خواف هنوز هم یک شهر سنتی دارای انسجام مکانیکی است که در آن کنترل اجتماعی توسط وجدان جمعی از یک سو و نقش پر اهمیت خانواده و دین (از آنجا که اکثریت مردم این شهر به لحاظ اعتقادی اهل سنت هستند دین نقش انکار ناپذیری در جنبه های مختلف حیات فردی و اجتماعی آنان دارد) به عنوان یک بازدارنده قوی از هنجارشکنی افراد به طور عام و دانش آموزان به طور اخص از سوی دیگر است. در حالی که متغیرهای مستقل تأثیرگذار در تبیین متغیر وابسته تحقیق در شهر بیرجند خود بازتابی از ساختار اجتماعی- اقتصادی و سطح توسعه آن است که در آن نقش وجدان جمعی به عنوان عامل کنترل اجتماعی کم رنگ شده است. و در مقابل بر نقش نهادهای نو ظهور متولی رسمی اجرای قانون و مقررات افزوده شده است. در نتیجه خانواده ها به تنهایی نقش گذار نیستند. ضمن آنکه، خود افراد و از جمله دانش آموزان از آزادی

عمل بیشتری در انجام کنش برخوردارند. در نهایت باید گفت که نتایج حاصل از تحقیق هم با یافته های تجربی خارجی و داخلی هم سو است و هم چهارچوب مفهومی پشتیبان تحقیق را مورد تأیید قرار می دهد.

فهرست منابع

- احدی، حسن (۱۳۶۶): بررسی عوامل اجتماعی مؤثر در ایجاد بروز اختلالات رفتاری و بزهکاری دانش آموزان، تهران، معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- احمدی، حبیب و سوسن، سهامی (۱۳۷۷): بررسی عوامل مؤثر بر وندالیسم در میان دانش آموزان، شیراز، دانشگاه شیراز.
- احمدی، حبیب (۱۳۷۷): نظریه انحرافات اجتماعی، شیراز، انتشارات رز.
- احمدی، حبیب و همکاران (۱۳۸۰): بررسی تطبیقی رفتار بزهکارانه دانش آموزان دبیرستان های نظام قدیم و جدید شهر شیراز، شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره شانزدهم، شماره دوم.
- احمدی، حبیب و همکاران (۱۳۸۶): بررسی عوامل مؤثر بر خرابکاری دانش آموزان (مطالعه موردی: دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان رامهرمز)، فصل نامه توسعه انسانی، نشریه تخصصی، دوره دوم، شماره دوم، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- حیدری چروده، مجید (۱۳۸۰): بررسی میزان و علل ناهنجاری های اجتماعی دانش آموزان دوره راهنمایی شهرهای خراسان، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه شناسی، مشهد، پژوهشکده اقبال جهاد دانشگاهی.
- حیدری، علی حیدر (۱۳۸۸): بررسی رابطه سرمایه اجتماعی و خشونت، مطالعه موردی: دبیرستان های پسرانه شهر نورآباد لرستان، رساله کارشناسی ارشد جامعه شناسی تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- دانایی، مجید (۱۳۸۲): بررسی میزان پای بندی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد به نظم و عوامل مؤثر بر آن در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد: دانشگاه مشهد.
- دواس، دی.ای (۱۳۷۶): پیمایش در تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نایی، تهران، نشر نی.
- زارع، بیژن (۱۳۸۳): بررسی مطالعات علوم انسانی در باب دفاع مقدس (جنگ)، تهران: معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- زارعی، امین (۱۳۸۳): بررسی عوامل مؤثر بر خشونت دانش آموزان دبیرستانی در شهر تهران، رساله کارشناسی ارشد جامعه شناسی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.

سناوت، جعفر (۱۳۸۱): بررسی عوامل مؤثر بر ناهنجاری های رفتاری دانش آموزان استان لرستان، تهران، مجله انجمن جامعه شناسی، دوره دوم، شماره ۲.

سرای، حسن (۱۳۷۲): مقدمه ای بر نمونه گیری در تحقیق، تهران، انتشارات سمت.

شارع پور، محمود (۱۳۸۳): جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات سمت.

طالبان، محمدرضا (۱۳۸۰): دینداری و بزهکاری، نمایه پژوهش، شماره ۲۰، سال پنجم، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

طالبان، محمدرضا (۱۳۸۰): دینداری و بزهکاری در میان دانش آموزان، تهران، مؤسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات.

کوراکیوس، ویلیام (۱۳۶۷): بزهکاری نوجوانان، ترجمه نجفی زند، تهران، نشر کتاب کودک.

گلشنی فومنی، رسول (۱۳۷۵): جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران، ناشر مؤلف.

ملکی، حسین و احمد جمشیدی (۱۳۸۲): بررسی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر رفتارهای خشونت آمیز دانش آموزان شهر تهران، مندرج در مجموعه مقالات «آموزش و پرورش و گفتمان های نوین»، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نادری، عزت اله و مریم سیف نراقی (۱۳۷۶): روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن ها در علوم انسانی، تهران، دفتر تحقیقات و انتشارات بدر.

علیوردی نیا، اکبر و همکاران (۱۳۸۷): سرمایه اجتماعی خانواده و بزهکاری تهران، فصل نامه پژوهش زنان، دوره ششم، شماره ۲، تابستان.

Adeseun, Quadri Akin Tunde(1993): The Impact of Religious Belifs and Religious Commitments on Delinquent Behaviors. Ph. D. Thesis, University of Maryland ,College park.

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 P.H.D.,Georgia State University.

Bair.C.J& Wright, B. R.E.(2001): If you Love Me, Keep my Commondmnts, Ameta – Analysis of The Effect on Crime, Journal of Research in Crime and Delinquency, Vol. 38.

Carswell,Stevven B(2005):Pathways to Delnquency:The Role of Parental Attachment ,Family Socio-Economic Status,and Deviant Peer Relationship in

- Risk Behaviors and Delinquency Among Urban African-American Middle School Students, Dissertation P.H.D., The American University.
- Chadwick, b.A. & Top, B.L. (1993): Religiously and delinquency among LDS Adolescents. *Journal for The Scientific study of Religion*, 32. No. 1
- Crenkovich, Stephan & Peggyc, Giordano (1987): Family Relationships and Delinquency, *Criminology*, reprinted by permission of The American Sociological Association.
- Goldstain, A. and others, (1994): *You the Violence, Aggression and Vandalism*. London
- Litchfield, Allch.W, Darwin, Thomas, L. & Doali, Bing (1997) Dimensions of Religiosity as Mediators between Parenting and Adolescent Deviant Behavior, *Journal of Adolescent Research*, Vol. 12.
- Lownstein, I (1986): Vandalism in School, *Journal of health at school*. Vol. 2. No. 3.
- Menaqker, J (1994): Factors Affecting School Vandalism & Violence, *Journal of National Organization Legal problem of Education*. Vol. 37, No. 5.
- Munch, Richard (1988): *Understanding Modernity*, London: Routledge.
- Serajzadeh, Hossein (1998): *Muslim Religiosity and Delinquency: An Examination Iranian youth*, Department of Sociology University of Essex, London.
- Thompson, Williams, Jimit, michell and Richard, A. Doder (1984): An Empirical of Hirshcics Control Theory of Delinquency, *Deviant Behaviour*.
- Takahashi, Susumu (1995): An Essay on School Violence and Safety Education in Japan, *Journal of Thresholds in education*. Vol, 21. No. 2.
- Gatti, Uberto & Richard E. Trembly (2007): Social Capital and Aggressive Behavior, *European Journal Crime Policy*, Vol, 13.
- Hermkohl, Todd I, Foster, Huang, Bu, & Kosterman, Rick (2001): A Comparison of Social Development Processes Learning to Violence Behavior in Late Adolescence of Childhood initiators of Violence, *Journal of Research in crime and Delinquency*, Vol, 38, No. 7.
- Leung, A & Ferris, s (2008): Shool Size and Youth Violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol, 65.
- Sampson, Robert J & Land, John H (2002): Crime and Deviance over The life Course : The Salince of Adult Social Bonds, *American Sociological Review*, Vol, 55.
- Salmi, Venla & Kivivuori, Jane (2006): (The Association Between Social Capital and Juvenile Crime), *European Society of Criminology*. Vol, 3, No. 2.