

کاربست تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایگز در مطالعه رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان

اکبر علیوردی نیا^۱، حمید حیدری^۲

(تاریخ دریافت ۹۱/۲/۳، تاریخ پذیرش ۹۱/۵/۲)

چکیده

این پژوهش، مبتنی بر روش پیمایشی بوده و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه، بخش‌های انتخاب‌شده نظریه یادگیری اجتماعی ایگز را، برای تبیین رفتارهای وندالیستی مورد آزمون قرار داده است. نظریه یادگیری اجتماعی ایگز که با عنوان نظریه تقویت افتراقی شناخته شده، چهار عنصر مهم یعنی، همنشینی افتراقی، تعاریف افتراقی، تقویت افتراقی و الگوهای افتراقی را به عنوان عوامل یادگیری رفتار انحرافی مطرح کرده است. پژوهش حاضر تنها یک جنبه از این نظریه یعنی تقویت افتراقی را مورد بررسی و آزمون تجربی قرار می‌دهد. برای سنجش متغیر تقویت افتراقی شش بُعد در نظر گرفته شد و سپس با در نظر گرفتن شش فرضیه، هر یک از این ابعاد به طور جداگانه بررسی شده است. حجم نمونه تحقیق ۳۹۲ نفر می‌باشد که از میان دانش‌آموزان سوم دبیرستانی شهر یاسوج، به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب، انتخاب شده‌اند. همچنین، اعتبار سنجی‌های تحقیق با استفاده از روش اعتبار محتوی و اعتبار سازه و پایایی تحقیق نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شده است. تحلیل مبتنی بر رگرسیون چندمتغیره، گویای آن است که از میان ابعاد متغیر تقویت افتراقی، چهار بُعد عکس‌العمل، تشویق، پاداش و موازنه تقویت، معنادار بوده و دو

aliverdina@umz.ac.ir

۱. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)

h_heidary62@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد مطالعات جوانان، دانشگاه مازندران.

بعد بازدارندگی و هزینه، معنادار نیستند. بُعد تشویق قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای وندالیستی می‌باشد و در مرتبه دوم، بعد پاداش قرار دارد. همچنین، بعد هزینه نیز کمترین قدرت پیش‌بینی را در میان ابعاد شش‌گانه متغیر تقویت افتراقی داشته است.

مفاهیم کلیدی: ایکرز، وندالیسم، یادگیری اجتماعی، تقویت افتراقی.

مقدمه و طرح مسأله

بزهکاری^۱ مجموعه وسیعی از موارد نقض هنجارهای اجتماعی را دربر می‌گیرد. در عین حال ادبیات بزهکاری به طور معمول شامل آن دسته از مباحثی می‌شود که به رفتار انحرافی نوجوانان و جوانان می‌پردازد (سیگل و سنا، ۱۳۸۴: ۱۹). یکی از اشکال بزهکاری، وندالیسم^۲ — تخریب اموال عمومی — می‌باشد. به‌زعم پژوهشگران (لوین و دیگران، ۲۰۰۷: ۴) وندالیسم نوعی جرم کوچک است که مطالعه آن مشکل است. وندالیسم شامل تخریب اموال است اما تملک آن نیست و نمودی از رفتار پرخاشگرانه به‌شمار می‌آید (گوتیرز و شو میکر، ۲۰۰۸: ۵۸). پژوهشگران عمدتاً وندالیسم را نوعی جرم مالی فرض کرده‌اند و انگیزه و جهت آن را نه کسب مال، بلکه اعمال خشونت می‌دانند. بنابراین وندالیسم را یک رفتار فرصت‌طلبانه جهت انتقام‌گیری تصور کرده‌اند (تارلینگ و موریس، ۲۰۱۰: ۴۹۰-۴۷۴). استون (۱۹۸۷)، نوع‌شناسی رفتارهای وندالیستی، توسط پژوهشگران پیشین را مورد ارزیابی قرار داد و با محدود کردن مفهوم وندالیسم اظهار داشت، وندالیسم هر نوع بدشکل کردن، از ریخت انداختن و شکستن اموال خصوصی یا عمومی است. پس از آن، سایر پژوهشگران نیز اظهار داشته‌اند وندالیسم یک رفتار بزهکارانه می‌باشد (ریبلون، ۲۰۰۶: ۳۹۴) که بر اثر آن اموال شخصی یا عمومی، تخریب می‌شود (گوتیرز و شو میکر، ۲۰۰۸: ۵۸).

اُونیل و مک‌گلین^۳ (۲۰۰۷)، بیان داشته‌اند رفتارهای وندالیستی و آثار به‌جامانده از رفتارهای وندالیستی، فرصت‌های ارتکاب مجدد این رفتارها و سایر رفتارهای بزهکارانه را تقویت می‌کند. آن‌ها آثار به‌جامانده از رفتارهای وندالیستی را از جمله عوامل محیطی تأثیرگذار بر فعالیت‌های بزهکارانه ارزیابی کرده‌اند. سایر پژوهشگران (کورنيس و کلارک، ۲۰۰۳؛ ماوسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ نیومن، ۱۹۹۷)، نیز تأثیر عوامل محیطی بر فعالیت‌های بزهکارانه را تصدیق نموده‌اند. بر این اساس محیط و نشانه‌های برجای مانده از رفتارهای انحرافی، تسریع‌کننده، تجویزگر و نیز تحریک‌کننده رفتارهای بزهکارانه محسوب می‌شوند.

1. Delinquency

2. Vandalism

3. Lauren O'Neil, Jean Marie McGloin

پوینر (۱۹۹۱: ۵۱۳) در پژوهش خویش دریافت زمانی که نشانه‌های پیشین جرم حذف و مراقبت‌های ویژه، از جمله نصب دوربین‌های مداربسته در پنج اتوبوس اعمال شد، خسارت نه تنها در اتوبوس‌های مذکور بلکه در کل ناوگان حمل و نقل که شامل هشتاد اتوبوس بود کاهش یافت. نتایج دیگر پژوهش‌ها (فیلپس و همکاران، ۲۰۰۳؛ شواینیگین، ۲۰۰۱) نیز نشان می‌دهد که همبستگی زیادی میان وجود نشانه‌های رفتار نندالیستی در محیط و تکرار آن رفتارها و همچنین افزایش دیگر رفتارهای بزهکارانه در آن محیط‌ها وجود دارد. در عین حال پژوهش‌ها تصدیق می‌کنند بزهکارانی که مرتکب رفتارهای نندالیستی می‌شوند، گرایش زیادی به دیگر رفتارهای بزهکارانه دارند (استرادا و نیلسون، ۲۰۰۸). از آنجا که عموماً رفتارهای نندالیستی جرم محسوب نمی‌شوند و پیامدهای چنین رفتارهایی نیز هزینه و خطرات مهمی برای این‌گونه بزهکاران ندارد (گوتیرز و شوامیکر، ۲۰۰۸) لذا نوجوانان آمادگی بیشتری برای ارتکاب چنین رفتارهایی خواهند داشت. بنابراین می‌توان یکی از ضرورت‌های پرداختن به موضوع رفتارهای نندالیستی را تأثیر غیرمستقیم این رفتارها بر دیگر رفتارهای بزهکارانه بیان کرد. به بیان دیگر از آنجا که احتمال گرایش به بزهکاری در افراد نندال بیش از دیگر نوجوانان و جوانان می‌باشد و همچنین وجود علائم به‌جامانده از رفتارهای نندالیستی تحریک‌کننده و تجویزگر رفتارهای بزهکارانه می‌باشد، می‌توان به اهمیت طرح و بررسی این موضوع اشاره نمود.

همچنین، می‌توان هزینه‌های اقتصادی ناشی از بازسازی، ترمیم و تعمیر آسیب‌های ناشی از رفتارهای نندالیستی را به عنوان ضرورت مطالعه این نوع رفتارها ذکر نمود (بک و دیگران، ۲۰۰۳، محسنی تبریزی، ۱۳۷۹؛ محمدی بلبان‌آباد، ۱۳۸۴؛ احمدی و سهامی، ۱۳۷۸). از این رو، گسترش این رفتارها در میان نوجوانان و جوانان و عوارض و صدمات ناشی از آن‌ها برای فرد و جامعه (گزارش ملی جوانان، ۱۳۷۱؛ احمدی و همکاران، ۱۳۸۸)، اهمیت پرداختن به این پژوهش را قابل درک می‌نماید. این پژوهش در پی آن است که براساس نظریه تقویت افتراقی ایگرز^۱، رفتارهای نندالیستی را در میان دانش‌آموزان مطالعه و تبیین نماید. نظریه یادگیری اجتماعی به عنوان یکی از اصلی‌ترین نظریه‌های انحراف و بزهکاری، زمینه‌ای ایده‌آل برای فهم رفتارهای نندالیستی ارائه می‌دهد (ایگرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ ریلون، ۲۰۰۶). زیرا این نظریه از طریق مطالعات تجربی فراوانی بررسی و تأیید شده و برای تنوع گسترده‌ای از رفتارهای بزهکارانه، از جمله رفتارهای نندالیستی به کار رفته است. مطالعات فراوانی سودمندی به کار بردن اجزای مختلف و انتخاب شده نظریه را در آزمون بزهکاری نوجوانان و جوانان مورد آزمایش قرار داده‌اند و نشانگر آن هستند که این نظریه می‌تواند تبیین مناسبی برای رفتارهای نندالیستی ارائه دهد. از

1. Akers' Differential Reinforcement Theory

این رو، مطالعه رفتارهای وندالیستی مبتنی بر نظریه تقویت افتراقی، هم میزان جامعیت این نظریه را می‌سنجد و هم درک تازه‌ای از رفتارهای وندالیستی فراهم می‌آورد.

مرور پیشینه تجربی تحقیق

بررسی پژوهش‌های داخلی، بیانگر آن است که در رابطه با رفتارهای وندالیستی پژوهش‌های مختلفی انجام گرفته است که هرکدام بخشی از متغیرهای اثرگذار بر وندالیسم را بررسی کرده‌اند. برخی از این پژوهش‌ها (محسنی تبریزی، ۱۳۷۹؛ مقصودی و بنی‌فاطمه، ۱۳۸۳؛ عفتی، ۱۳۸۲؛ نورعلی‌وند، ۱۳۸۶)، عوامل شخصیتی (مثل انگیزه، خودپنداره، موضع کنترل) را به عنوان علل احتمالی رفتارهای وندالیستی مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ برخی دیگر (بهرامی مهنه، ۱۳۸۳؛ رضانی، ۱۳۷۵؛ محمدی بلبان‌آباد، ۱۳۸۴) بر عوامل مربوط به خانه و خانواده (مثل فشارها، انتظارات، نگرش‌ها و شیوه‌های جامعه‌پذیری) تأکید داشته‌اند؛ سایر پژوهش‌ها (نیک‌اختر، ۱۳۷۸؛ احمدی و سهامی، ۱۳۷۸؛ جمشیدی، ۱۳۸۰؛ احمدی و همکاران، ۱۳۸۸)، عوامل مربوط به مدرسه (مثل وابستگی به مدرسه، برنامه‌های درسی، معلم و برنامه‌های آموزشی مدرسه) را به عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر وندالیسم ارزیابی نموده‌اند. بررسی پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد تفکیک نکردن مبانی نظری و چارچوب نظری، عدم ارتباط میان متغیرها و فرضیات پژوهش با چارچوب نظری، ارائه ندادن مقیاس جامعی برای سنجش وندالیسم، توجه مفرط به عوامل فردی و روان‌شناختی، استفاده مکرر از دو نظریه کنترل و خرده‌فرهنگ بزهکاری و نیز عدم توجه کافی به فرآیند یادگیری اجتماعی در تبیین رفتارهای وندالیستی از جمله مواردی است که در پیشینه داخلی به چشم می‌خورد. لازم به ذکر است که یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور، بیانگر آن است که وضعیت خانواده، نحوه گذران اوقات فراغت، پیوستگی به خانواده و مدرسه، جنسیت و طبقه اجتماعی، از جمله متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر رفتارهای وندالیستی می‌باشند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که به نظر می‌رسد تاکنون در ایران، رفتارهای وندالیستی که یک نمونه از رفتارهای بزهکارانه به‌شمار می‌رود، به طور کامل، از دیدگاه نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز بررسی نشده است.

پیشینه خارجی در زمینه رفتارهای وندالیستی نشان‌دهنده آن است که در این پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های کمی و کیفی به موضوعات متنوعی برای بررسی رفتارهای وندالیستی پرداخته شده است. بعضی از این پژوهش‌ها (اسمیت و هاف، ۱۹۸۲؛ شواینیگین، ۲۰۰۱؛ فیلتس و پولیزیه، ۲۰۰۳)، تأثیر وندالیسم بر امنیت اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند. بعضی دیگر (بوک و همکاران، ۲۰۰۳؛ براون و دولین، ۲۰۰۳؛ اونیل و مک‌کلین، ۲۰۰۷؛ وازسونی و بلیستون، ۲۰۰۷؛ وان

لیر و همکاران، ۲۰۰۹)، تأثیر رفتارهای وندالیستی را بر گرایش به دیگر رفتارهای بزهکارانه، ارزیابی کرده‌اند. همچنین، بعضی از این پژوهش‌ها (تیمرنس و همکاران، ۲۰۰۹؛ سینیتا، ۲۰۰۹؛ باتزل و همکاران، ۲۰۱۰؛ تارلینگ و موریس، ۲۰۱۰)، چگونگی شکل‌گیری رفتارهای وندالیستی را بررسی نموده‌اند. بخشی دیگر از این پژوهش‌ها (جیسون و ویلسون، ۱۹۹۰؛ سامر، ۱۹۹۱؛ نیبل و همکاران، ۱۹۹۴؛ گلدستین، ۱۹۹۰)، عوامل روان‌شناختی مؤثر بر وندالیسم را مشخص کرده‌اند. شایان ذکر است، بخش قابل توجهی از این پژوهش‌ها (ماسوکی، ۱۹۸۴؛ جوزف دلبلیو و همکاران، ۲۰۰۷؛ یاوز و کالوگلو، ۲۰۱۰؛ نیجهوف و همکاران، ۲۰۱۰؛ ساواییه و آل راوفا، ۲۰۱۰) با استفاده از روش کیفی، ضمن توجه به نظریه‌های متعدد جامعه‌شناختی، خصوصاً نظریه یادگیری اجتماعی و نظریه تقویت افتراقی ایکز (به عنوان نمونه: وینفری و همکارانش، ۱۹۹۴؛ ریلون، ۲۰۰۶) چگونگی یادگیری رفتارهای وندالیستی، تقویت این رفتارها و تکرار و گسترش این رفتارها را در محیط‌های اجتماعی متفاوت بررسی و تبیین نموده‌اند.

چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر، مبتنی بر بعدی از نظریه یادگیری اجتماعی ایکز^۱، یعنی با تأکید بر متغیر تقویت افتراقی می‌باشد. اهمیت متغیر تقویت افتراقی در نظریه ایکز در این است که در واقع، بزهکاری در جریان شرطی شدن از طریق پاداش و تنبیه یا آنچه ایکز تقویت افتراقی می‌نامد شکل می‌گیرد. بنابراین بزهکاری از طریق میزان‌های متفاوت پاداش و تنبیه (که می‌تواند برای افراد با زمینه‌های مختلف اجتماعی متفاوت باشد) تشدید شده یا کاهش می‌یابد. به نظر ایکز، افراد رفتاری را برمی‌گزینند که قبلاً تعاریف تأییدگری برای آن رفتار به دست آورده‌اند. با این روش، ایکز فرآیندی را نشان می‌دهد که افراد رفتارهای بهنجار یا نابهنجار را متأثر از شرایط اجتماعی، انتخاب کرده و ادامه می‌دهند. لذا از نظر ایکز، افراد در شرایط متفاوتی قرار می‌گیرند که ممکن است پاداش‌ها یا تنبیهات گوناگونی دریافت نمایند. یعنی میزان تقویت افتراقی، عامل تعیین‌کننده رفتارهای فرد می‌باشد.

نظریه یادگیری اجتماعی ایکز، یادگیری را در ارتباط با پیامدهای رفتار می‌داند. برجس و ایکز (۱۹۶۶)، اظهار می‌دارند که همچون تمامی رفتارها، رفتار بزهکارانه نتیجه محرک‌ها یا واکنش‌های دیگران نسبت به آن رفتار است. بر مبنای بسط این نظریه، افراد رفتار اجتماعی را از طریق شرطی شدن یا الگوگیری^۲ مستقیم از رفتار دیگران یاد می‌گیرند. همچنین، رفتار از طریق پاداش یا تقویت مثبت، تقویت می‌شود و با فقدان پاداش (مجازات منفی) یا مجازات واقعی

1. Akers' Social Learning Theory

2. Conditioning or Modeling

(مجازات مثبت یا صریح) تضعیف می‌گردد. از این‌رو اگر رفتار فرد تقویت شود، منجر به تکرار رفتار خواهد شد؛ به تعبیری دیگر، رفتار یاد گرفته شده است. همین‌طور اگر فرد بعد از یک رفتار معین تنبیه شود، یاد می‌گیرد که از تکرار رفتار اجتناب کند. بنابراین، اگر به افراد منحرف به خاطر انحراف گذشته‌شان، به‌جای تنبیه شدن، پاداش داده شود و آن‌ها به خاطر انحرافشان مورد تشویق نیز قرار گیرند، به‌طور مداوم دست به اعمال انحرافی می‌زنند. تکرار و شدت روی دادن پیامد یک رفتار و همچنین وقوع پیامد بعد از رفتار و زمان وقوع پیامد، یعنی این‌که بلافاصله بعد از رفتار یا با تأخیر می‌آید، عواملی هستند که بر رفتار تأثیرگذارند. بنابراین فرد با اشکال متنوعی از رفتار روبه‌رو است؛ و لذا برخی از اشکال رفتار بر دیگر اشکال ترجیح داده خواهد شد و این به دلیل بازخورد اجتماعی رفتار - تقویت یا تنبیه - می‌باشد.

از نظر ایگز (۱۹۹۹: ۴۸۰)، روند یادگیری در گروه‌های همسال (و با دیگر گروه‌ها) که باعث ایجاد و حفظ رفتار بزهکارانه می‌شود، عمدتاً شامل تعامل با دیگرانی می‌شود که درگیر در رفتار انحرافی هستند، از رفتار انحرافی حمایت می‌کنند، انحراف را تقویت می‌کنند و یکدیگر را در معرض الگوهای انحرافی می‌گذارند. نظریه یادگیری اجتماعی ایگز حول چهار مفهوم اصلی سازمان‌دهی شده است (ایگز و همکاران، ۱۹۸۹؛ ایگز، ۱۹۹۹؛ ایگز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایگز و جینسون، ۲۰۰۶؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ریلون، ۲۰۰۶). ارتباط و تعامل اجتماعی (همنشینی افتراقی). (۲) دریافت پاداش و یا تنبیه به خاطر رفتار - مشاهده این پاداش و تنبیه در رفتار دیگران - (تقویت افتراقی). (۳) تقلید. (۴) در معرض تعاریف مطلوب یا نامطلوب قرار گرفتن (تعاریف افتراقی)؛ این متغیرها خود متأثر از فرهنگ عمومی، ساختار جامعه، گروه‌ها و زمینه‌های تعامل اجتماعی در محیط - حجم و اندازه جامعه می‌باشند (ایگز، ۱۹۹۹؛ ایگز و جینسون، ۲۰۰۶؛ استریکلند، ۱۹۸۲).

همنشینی‌های افتراقی^۱: همنشینی افتراقی به فرآیندی برمی‌گردد که افراد به آن وسیله در زمینه‌های اجتماعی متفاوت عمل می‌نمایند، در معرض تعاریف هنجاری موافق و ناموافق با رفتار مجرمانه و قانونی قرار گرفته و در نهایت آن‌ها را یاد می‌گیرند (ایگز، ۱۹۹۴: ۹۶). اگرچه خانواده و گروه‌های همسال مهم‌ترین گروه‌های اجتماعی هستند که در آن همنشینی افتراقی رخ می‌دهد اما سایر زمینه‌ها مانند مدارس می‌تواند به‌طور برابر برای یادگیری تعاریف هنجاری مهم باشند. ایگز (۱۹۹۹: ۴۸۱) اظهار می‌دارد احتمال بزهکاری در همنشینی‌های افتراقی با همسالان منحرف بیشتر است و دیگر این‌که هر سطحی از درگیری در بزهکاری که وجود داشته باشد از طریق همنشینی افتراقی با همسالان منحرف افزایش می‌یابد. همچنین ایگز دریافت با وجود این‌که بزهکاری از

تأیید اجتماعی رفتار بزهکارانه توسط همسالان ناشی می‌شود، با این نظریه هم سازگار است که بزهکاران همنشینی با همسالانی را برمی‌گزینند که شیوه زندگی آنان را تأیید می‌کنند (ریبلون، ۲۰۰۶: ۳۸۹). بنابراین، ایگرز (۱۹۷۹: ۶۳۸) مشخص نمود. همنشینی‌های افتراقی، گذشته از این‌که در رابطه علی ابتدا می‌آیند، حداقل دو منشأ دارند: همسالان و سایر افراد مهم. به علاوه چندان‌که ساترلند و کرسی گفته‌اند، نظریه همنشینی افتراقی راجع به ارتباط میزان همنشینی‌ها با الگوهای رفتاری است و مهم نیست کدام ویژگی شخص، آن‌ها را نشان می‌دهد (وینفری و همکارانش، ۱۹۹۴: ۱۵۵).

تقویت افتراقی^۱: تقویت‌کننده‌های اجتماعی بخش عمده متغیرهای نظریه یادگیری اجتماعی ایگرز را شکل می‌دهند. از این‌رو یک جزء مهم در تئوری یادگیری اجتماعی ایگرز شرطی شدن ابزاری است. رفتار یا کسب می‌شود یا به وسیله اثرات، نتایج و پیامدهایی که بر روی محیط شخص دارد شرطی می‌شود (ایگرز، ۱۹۸۵: ۴۲). به علاوه، ایگرز معتقد است فرآیندهای اصلی که به وسیله آن شرطی شدن ابزاری به دست می‌آیند، تقویت‌کننده‌ها و تنبیه است. رفتار موقعی تقویت می‌شود که موارد مکرری با یک پاسخ از طرف دیگران مورد مواجهه قرار گیرد که بازیگر این صحنه را در شرایط مشابه در این رفتار درگیر می‌کند که در نتیجه این رفتار تکرار می‌شود (همان: ۴۳). ایگرز اشاره می‌نماید، برخی اوقات رفتار ما با عکس‌العمل دیگران مواجه می‌شود (یا نتایجی دیگر به دنبال دارد) که تحت تأثیر آن در شرایط مشابه ما همان رفتار را تکرار می‌کنیم (ص ۴۴). تقویت‌کننده‌ها یا مثبت (دریافت یک پاداش) و یا منفی (برداشته شدن یک تنبیه) هستند. ایگرز بیشتر بین تقویت‌کننده‌های اجتماعی و غیر اجتماعی تمایز می‌گذارد؛ تمایز اصلی این است که تقویت‌کننده‌های غیر اجتماعی بدون هیچ شرطی در سطحی فیزیولوژیک پاداش‌دهنده هستند در حالی که تقویت‌کننده‌های اجتماعی نیاز به سایر افراد انسانی دارند تا در صورتی که تفسیرشان این بود که وضعیات یا نتایج، مورد تأییدشان است به کنشگر کمک کنند.

به طور مشابه نظریه یادگیری اجتماعی ایگرز تأکید زیادی بر نقش تنبیه‌کننده‌ها در از بین بردن رفتار دارد. مانند مورد تقویت‌کننده‌ها، تنبیه ممکن است با افزایش یا کاهش حوادث تحریک‌کننده رخ دهد (ایگرز، ۱۹۸۵: ۴۴). یک رفتار وقتی تنبیه می‌شود که پاسخ دیگران به گونه‌ای است که فرد به تکرار آن رفتار در شرایط مشابه تشویق نمی‌شود و در نتیجه این رفتار کاهش می‌یابد (همان: ۴۵). به علاوه ایگرز دریافت که تنبیه‌کننده‌ها ممکن است تقویت‌های افتراقی اجتماعی یا غیر اجتماعی یا حتی ترکیبی از این دو باشند (ایگرز، ۱۹۸۵؛ ایگرز و همکاران، ۱۹۷۹).

1. Differential Reinforcement

تقلید افتراقی^۱: چنان‌که ایگز گفته است (۱۹۸۵، صص ۶۱-۳۹، ایگز و سایرین، ۱۹۷۹)، نظریه یادگیری اجتماعی می‌گوید، رفتار هم از طریق شرطی‌سازی رفتاری مستقیم - تقویت افتراقی - و هم از طریق تقلید و الگوبرداری از رفتار دیگران حاصل می‌شود. افراد در تعامل (یا هویت‌یابی) با گروه‌های مهم در زندگی‌شان یاد می‌گیرند که در برابر رفتاری خاص - این‌جا تعریف‌های مصطلح - (بد یا خوب، درست یا غلط)، رفتارهای هنجارآمیز (هنجاری) از خود نشان دهند (ایگز و همکاران، ۱۹۸۹: ۶۲۶). نهایتاً این‌که به‌زعم ایگز تقلید به الگوبرداری از رفتار معین از طریق مشاهده دیگران برمی‌گردد. منابع تقلید یا الگوبرداری، از گروه‌های اجتماعی برجسته (والدین، همسالان، معلمین) و سایر منابع مانند رسانه‌ها برمی‌خیزد. تقلید در مرحله آغاز یادگیری رفتار انحرافی در حال اهمیت یافتن است و در حفظ و توقف رفتار - اگرچه هنوز اثراتی دارد - در حال کاهش اهمیت است (اسکینر و فریم، ۱۹۹۷: ۴۹۹).

تعاریف افتراقی^۲: تعاریف رفتارهایی هستند درباره رفتاری خاص که از طریق فرآیند هم‌نشینی افتراقی، تقلید و تعامل یا مواجهه کلی با منابع یادگیری که در محیط اجتماعی یک فرد قرار دارند، آموخته می‌شوند (ایگز، ۱۹۹۴: ۹۷). همچون ساترلند، ایگز (۱۹۸۵: ۴۹) معتقد است که تعاریف، معانی هنجاری هستند که بر رفتار داده می‌شوند. یعنی این‌که یک رفتار را این‌گونه تعریف می‌کنند که یا خوب است و یا خوب نیست. بنابراین تعاریف رفتار، هم از نظر ساترلند و هم ایگز، اجزاء اخلاقی هم‌کنش (تعامل) اجتماعی است که بیان‌کننده درستی یا نادرستی یک چیز است. لیکن برخلاف ساترلند، ایگز این تعاریف را با عنوان رفتار شفاهی می‌خواند و اشاره می‌کند که آن‌ها مانند هر رفتار دیگری که قابلیت یادگیری دارند، یاد گرفته می‌شوند. زمانی که تعاریف یاد گرفته شد، به شکلی از انگیزه‌های متمایز یا نشانه‌هایی در مورد نتایج مورد انتظار از دیگر رفتارها تبدیل می‌شوند (ویلیامز و مک‌شن، ۱۳۸۶: ۲۳۰). ایگز تعاریف متفاوت را به عنوان یک ساختمان و سازه می‌بیند و بیان می‌کند که یک شخص از طریق ارتباط متقابل صمیمی و نزدیک با دیگران ارزیابی‌های شرایط و رفتارها را به عنوان مناسب و نامناسب، خوب یا بد می‌آموزد. ارتباط بزهکارانه به احتمال، بیشتر هنگامی در پی می‌آید که افراد جوان از طریق تشویقات و تنبیهات و تعاریف مطابق به جای تعاریف نامطابق با بزهکاری پرورش می‌یابند.

رابطه میان متغیرهای نظریه تقویت افتراقی

ایگز و همکاران (۱۹۷۹) دریافته‌اند که بین متغیرهای نظریه، چند هم‌مسیری وجود دارد. زیرا آن‌ها دغدغه جست‌وجوی تفصیلی قدرت نسبی متغیرها و ساختارها را داشتند (ایگز و همکاران،

1. differential imitation

2. differential definitions

۱۹۸۴: ۳۵۹). در عین حال نظریه تقویت افتراقی فرآیند روابط درونی میان متغیرها را تبیین و پیشنهاد می‌کند (ایکز، ۱۹۷۷: ۶۸-۳۹). همنشینی افتراقی در ابتدا به تعامل و هویت گروه‌های متفاوت اشاره می‌کند. این گروه‌ها محیط‌های اجتماعی را فراهم می‌آورند که در برابر تعاریف، تقلید، الگوها و تقویت اجتماعی برای ارتکاب رفتار نندالیستی یا خودداری از هر رفتار نندالیستی‌ای که رُخ می‌دهد قرار گیرد. تعاریف از طریق تقلید و تقویت اجتماعی آن‌ها به وسیله اعضای گروه‌هایی که شخص با آن‌ها همکاری می‌کند، فراگرفته می‌شود و زمانی که فراگرفته شود، این تعاریف به عنوان یک محرک متمایزکننده برای رفتار درست یا نادرست ارائه می‌شود. تعاریف در تعامل با تقلید، الگوهای نندالیستی پیش‌بینی شده‌ی مربوط به تقویت رفتار نندالیستی یا اجتناب از آن را به وجود می‌آورد. بعد از رفتار اولیه، زمانی که اثرات مربوط به تعاریف باید ادامه یابد (خودشان به وسیله تجربه تحت تأثیر قرار می‌گیرند) تقلید کم‌اهمیت‌تر می‌شود. در این نقطه از فرآیند است که پیامدهای واقعی (تقویت‌کننده‌ها و تنبیه‌کننده‌های اجتماعی و غیر اجتماعی) مربوط به رفتار، برای تعیین احتمال این که رفتار نندالیستی در چه سطحی ادامه خواهد داشت نقش دارد. این پیامدها در ابتدا شامل تأثیرات واقعی مربوط به رفتارهای نندالیستی و تکرار آن‌ها (البته ادراک مربوط به آن می‌تواند به وسیله تأثیراتی که شخص قبلاً برای پذیرش یاد گرفته است بهبود یابد) و واکنش‌های واقعی دیگران در یک زمان یا این که کسی درباره آن اطلاع می‌یابد و همچنین واکنش‌های مورد انتظار دیگران که درباره رفتارهای نندالیستی بیان نمی‌شود، است. از این رو، ایکز (۱۹۷۷: ۶۷) و همچنین ایکز و همکاران (۱۹۷۹: ۶۳۹)، اظهار داشته‌اند، متغیرهای نظریه تقویت افتراقی به عنوان جنبه‌هایی از فرآیندهای یادگیری یکسان، ارتباط درونی مثبت دارند، با وجود این، متغیرهای مهم از نظر مفهومی متمایزند و برای مانع شدن از تأثیرات مستقل، می‌توان روابط درونی آن‌ها را به طور جداگانه نیز پذیرفت.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی: رفتار نندالیستی تابعی مثبت از میزان تقویت افتراقی است.

فرضیه‌های فرعی:

- رفتار نندالیستی تابعی مثبت از عکس‌العمل است.
- رفتار نندالیستی تابعی مثبت از تشویق است.
- رفتار نندالیستی تابعی منفی از بازدارندگی است.
- رفتار نندالیستی تابعی مثبت از پاداش است.
- رفتار نندالیستی تابعی منفی از هزینه است.
- رفتار نندالیستی تابعی مثبت از موازنه تقویت است.

روش بررسی

این پژوهش پیمایشی و از نوع مقطعی می‌باشد. واحد تحلیل در این پژوهش فرد (دانش‌آموز) است و داده‌های تحقیق از طریق پرسش‌نامه و به شیوه جمع اجرا گردآوری شده است. طراحی پرسش‌نامه براساس چارچوب نظری و فرضیه‌های تحقیق می‌باشد؛ اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از روش اعتبار محتوی و اعتبار سازه تعیین شده است. در این پژوهش، ارزیابی پایایی نیز مبتنی بر روش همسانی درونی^۱ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ انجام شده است. همسانی درونی رویکردی برای برآورد پایایی نمره‌های آزمون است که در آن سؤالات آزمون به طور مجزا مورد بررسی قرار می‌گیرد. جدول شماره (۱) نتایج تحلیل پایایی متغیر وابسته و ابعاد متغیر مستقل را نشان می‌دهد. جمعیت آماری تحقیق، شامل همه دانش‌آموزان سوم دبیرستانی شهر یاسوج می‌باشد، که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از این رو، با استفاده از فرمول کوکران یک نمونه ۳۹۲ نفری، به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب^۲، انتخاب شده‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری علوم اجتماعی^۳ و به روش رگرسیون چندگانه^۴ انجام گرفته است. برای سنجش متغیر مستقل (میزان تقویت افتراقی) شش بُعد تشویق با ۱۸ گویه، عکس‌العمل ۱۸ گویه، بازدارندگی ۲۷ گویه، پاداش ۹ گویه، پاداش ۹ گویه، هزینه ۹ گویه و موازنه تقویت با ۱۸ گویه بررسی شدند. همچنین متغیر وابسته (رفتارهای وندالیستی) از دو بُعد وندالیسم درون مدرسه با ۳ گویه و وندالیسم بیرون از مدرسه با ۶ گویه تشکیل شده است.

جدول شماره ۱: نتایج تحلیل پایانی متغیرهای اصلی تحقیق

ردیف	متغیر	تعداد گویه	ضریب پایایی
۱	رفتارهای وندالیستی	۹	۰/۸۲
۲	عکس‌العمل	۱۸	۰/۹۲
۳	تشویق	۱۸	۰/۹۵
۴	بازدارندگی	۲۷	۰/۹۱
۵	پاداش	۹	۰/۹۲
۶	هزینه	۹	۰/۹۵
۷	موازنه‌ی تقویت	۱۸	۰/۹۱

1. Internal Consistency
3. SPSS

2. Startified sampling
4. Multipie

متغیرهای پژوهش

وندالیسم: برای سنجش و اندازه‌گیری مفهوم وندالیسم به عنوان متغیر وابسته، دو بُعد وندالیسم درون مدرسه و وندالیسم بیرون از مدرسه مشخص گردید. پس از مؤلفه‌ها و معرف‌های هر بُعد تعیین گردید. در نهایت ۳ سؤال به وندالیسم درون مدرسه و ۶ سؤال به وندالیسم بیرون از مدرسه اختصاص داده شد. فرآیند شاخص‌سازی وندالیسم در جدول شماره (۲)، ارائه شده است. شایان ذکر است شاخص‌سازی و تدوین گویه‌های وندالیسم براساس پژوهش‌های تجربی پیشین (براون و دولین، ۲۰۰۳؛ احمدی و همکاران، ۱۳۸۸؛ سینتیا، ۲۰۰۹؛ ساوابیه و آل راوفوا، ۲۰۱۰) صورت گرفته است.

جدول شماره ۲: فرآیند سنجش رفتارهای نندالیستی

متغیر	ابعاد	مؤلفه‌ها	معرف‌ها	گویه
وندالیسم	درون مدرسه	نقاشی، نوشتن، تخریب و شکستن	نوشتن و نقاشی روی دیوارها و میز و صندلی در مدرسه، آسیب زدن و یا شکستن وسایل مدرسه، واژگون کردن سطل زباله و ریختن زباله در کلاس	۳
			بیرون از مدرسه	طبیعت، فضای پارک‌ها و اماکن تفریحی
		فضای عمومی شهر، املاک خصوصی، خودروهای عمومی و خصوصی	نوشتن روی در و دیوار منازل، نوشتن و آسیب زدن به تابلوها و علائم راهنمایی و رانندگی، شکستن چراغ‌های روشنایی در معابر، خط انداختن روی ماشین	۴

میزان تقویت افتراقی: براساس نظریه ایگز، متغیر تقویت افتراقی در این تحقیق دارای شش بُعد می‌باشد که میزان تقویت رفتارها در هر کنشگر برای ارتکاب رفتارهای نندالیستی را بازتاب می‌دهد. ایگز در پژوهش‌های متعدد (ایگز، ۱۹۶۸؛ ۱۹۸۵؛ ۱۹۹۸؛ ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۴، ایگز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ۱۹۸۹؛ ایگز و همکاران، ۱۹۸۴) و نیز دیگر پژوهشگران (استریکلند، ۱۹۸۲؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ریلون، ۲۰۰۶)، برای سنجش میزان تقویت افتراقی، از ابعاد عکس‌العمل، تشویق، بازدارندگی، پاداش، هزینه و موازنه تقویت، استفاده

نموده‌اند. لازم به ذکر است آنان ابعاد دیگری نیز در نظر گرفته‌اند، لیکن در پژوهش حاضر ابعادی مورد نظر است که با متغیر وابسته سازگاری دارند و از نظر فرهنگی متناسب با جمعیت تحقیق می‌باشد. در ذیل، مراحل شاخص‌سازی این ابعاد ذکر شده است.

عکس‌العمل^۱: عکس‌العمل، اشاره به شدت واکنش دیگران (دیگران مهم: والدین، همسالان، معلم، دوستان) به رفتارهای فرد دارد. برای سنجش بعد عکس‌العمل، دو مؤلفه عکس‌العمل والدین و عکس‌العمل دوستان انتخاب شدند. برای سنجش عکس‌العمل والدین سؤال شد: «فکر می‌کنید اگر والدین‌تان باخبر شوند که رفتارهای زیر را انجام داده‌اید چه برخوردی خواهند داشت؟»؛ آزمودنی از میان معرف‌های مربوط به این بعد، می‌توانست یک گزینه را انتخاب کند. معرف‌های عکس‌العمل والدین عبارت است از تأیید رفتار، تنبیه یا کتک‌زدن، سرزنش و اوقات تلخی، بی‌تفاوتی و منع ارتباط؛ همچنین برای سنجش عکس‌العمل دوستان سؤال شد: «فکر می‌کنید اگر دوستان‌تان باخبر شوند که رفتارهای زیر را انجام داده‌اید چه واکنشی نشان می‌دهند؟»؛ آزمودنی از میان معرف‌های مربوط به این بعد، می‌توانست یک گزینه را انتخاب کند. معرف‌های عکس‌العمل دوستان عبارت است از تشویق، نصیحت‌کردن، اطلاع‌دادن به معلمین یا والدین، قطع دوستی، قهرکردن و بی‌تفاوتی؛ لازم به ذکر است که سنجش این بعد براساس تحقیقات پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ استریکلند، ۱۹۸۲؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۴؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ربیلون، ۲۰۰۶)، انجام گرفته است.

تشویق^۲: ارائه تشویق، به معنی نشان دادن رفتار مطلوب است. از طریق تشویق، انجام دادن یا انجام ندادن یک رفتار مورد تأیید قرار می‌گیرد. سنجش بعد تشویق با استفاده از دو مؤلفه تشویق والدین و تشویق دوستان و یا تکیه بر معرف تشویق به عدم تخریب‌گری انجام گرفت. برای سنجش بعد تشویق، این گویه مطرح شد: «والدینم مرا تشویق می‌کنند که رفتارهای زیر را انجام ندهم» و نیز سؤال شد: «دوستانم مرا تشویق می‌کنند که رفتارهای زیر را انجام ندهم»: سپس برای پاسخ به گویه‌ها، یک طیف پنج‌گزینه‌ای براساس طیف لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظر، مخالفم و کاملاً مخالفم)، تعیین گردید. این بعد با تکیه بر پژوهش‌های پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ استریکلند، ۱۹۸۲؛ ایکرز و کوچران، ۱۹۸۵؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ربیلون، ۲۰۰۶) شاخص‌سازی شده است.

بازدارندگی^۳: ایکرز (۱۹۷۹: ۳۶۸) با بیان این‌که بازدارندگی به مفهوم کلاسیک محدود به قطعیت، شدت و وضوح واقعی یا پیش‌بینی‌شده مقرراتی قانونی است که به خاطر الزامات حقوق

1. Reaction
3. Deterrence

2. Praise

کیفری رسماً اجرا شده‌اند، اشاره می‌کند نظریه کنترل اجتماعی ابعاد تازه‌تری از این مفهوم را معرفی نمود که محدود به کنترل اجتماعی غیر رسمی است. بنابراین ایگرز با توسعه ابعاد این مفهوم، بازدارندگی را شامل قطعیت، شدت و سرعت رفتارهای بازدارنده نهادهای رسمی و غیر رسمی، می‌داند. (ایگرز و کوچران، ۱۹۸۵؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ ایگرز و همکاران، ۱۹۷۹). برای سنجش بعد بازدارندگی، ابتدا با توجه به دو بعد وندالیسم: درون مدرسه و بیرون از مدرسه، بازدارندگی رسمی به عنوان مؤلفه (۱) انتخاب شد. پس از آن مؤلفه‌های (۲)، قطعیت، شدت و سرعت، مشخص گردیدند. برای سنجش هر کدام از مؤلفه‌ها، یک سؤال مطرح شد. به عنوان نمونه، برای سنجش مؤلفه قطعیت - مؤلفه درون مدرسه - سؤال شد: «چقدر احتمال می‌دهید به خاطر انجام رفتارهای زیر توسط معلمین، مدیر یا ناظم، دچار دردسر شوید؟»؛ سپس معرف احتمال گیرافتادن مبتنی بر طیف لیکرت (از خیلی کم تا خیلی زیاد و اصلاً)، برای پاسخ به مؤلفه قطعیت تعیین گردید؛ برای سنجش مؤلفه شدت - مؤلفه درون مدرسه - سؤال شد: «اگر معلمین، مدیر یا ناظم بفهمند دانش‌آموزی در مدرسه رفتارهای زیر را انجام داده است، چه رفتاری با او خواهند داشت؟»؛ و سپس معرف‌های اخطار و سرزنش، تذکر به والدین، تعهدگرفتن، کم‌کردن نمره انضباط و پرداخت خسارت برای پاسخ به مؤلفه شدت (درون مدرسه)، تعیین شدند؛ همچنین، معرف‌های اهمیت نداشتن، تذکر، گرفتن تعهد از والدین، گرفتن خسارت و بازداشت برای مؤلفه شدت (بیرون از مدرسه) مشخص گردیدند؛ در نهایت، مؤلفه سرعت - مؤلفه درون مدرسه - با سؤال: «اگر معلمین، مدیر یا ناظم باخیر شوند دانش‌آموزی رفتارهای زیر را انجام داده است، به چه سرعتی او را تنبیه می‌کنند؟»؛ سنجش شد. برای سنجش معرف سرعت تنبیه، مبتنی بر طیف لیکرت (از خیلی کم تا خیلی سریع و اصلاً)، گزینه‌هایی برای پاسخ به مؤلفه سرعت انتخاب شده است. شاخص‌سازی این بُعد مبتنی بر پژوهش‌های پیشین (ایگرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایگرز، ۱۹۸۵؛ ایگرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷)، صورت گرفته است.

پاداش^۱: به‌زعم ایگرز (۱۹۸۵: ۴۴) تقویت رفتار مسبوق به دریافت پاداش می‌باشد. پاداش فایده‌ای است که در ازای رفتار به دست می‌آید. پاداش شامل همه چیزهای خوب و رضایت‌بخش است که فرد به خاطر انجام دادن رفتاری دریافت می‌کند. همه چیزهای خوبی که در ازای رفتار به دست می‌آیند محدود به هم‌نشینی افتراقی نمی‌باشد، بلکه می‌تواند محصول رفتار نیز باشد. بدین معنی که تجارب رفتار بزهکارانه می‌تواند لذت‌بخش، شادی آور، یا هیجان‌انگیز باشند. بنابراین پاداش‌ها در سطح فیزیولوژیک، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی قابل تفکیک هستند (ویلیامز و مک‌شن، ۱۳۸۶؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ربیلون، ۲۰۰۶). برای سنجش بعد پاداش، مؤلفه پاداش

1. Rewards

اجتماعی در سطح روان‌شناختی تعیین شد؛ سپس سؤال شد: «فکر می‌کنید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید چه نتایج خوبی برایتان دارد؟»؛ از این رو، برای پاسخ‌گویی به این سؤال، معرف‌های تفریح و سرگرمی، احساس موفقیت، مانند دیگری بودن و هیجان‌انگیز بودن انتخاب شده است. در بعد پاداش، آزمودنی می‌توانست بیش از یک مورد را علامت بزند. بر این اساس به دریافت نکردن پاداش (نداشتن تجربه و ندالیستی) نمره صفر و به هر یک از معرف‌ها، نمره ۱+ داده شد. جمع نمره‌های مربوط به موارد انتخاب شده، نمره حقیقی فرد (میزان پاداشی که گرفته بود) را نشان می‌داد. این بعد با تکیه بر پژوهش‌های پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۸۴؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ریلون، ۲۰۰۶) شاخص‌سازی شده است.

هزینه ۱: هزینه شامل همه چیزهای بد و ناخشنودکننده است که فرد به خاطر انجام دادن رفتاری دریافت می‌کند هزینه یک رفتار هم شامل بازخورد خود رفتار است و هم بازخورد رفتار دیگران است (سیگل و سنا، ۱۳۸۴؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ ایکرز و کوچران، ۱۹۸۵). بعد هزینه با استفاده از مؤلفه‌های اجتماعی و غیر اجتماعی و با سؤال: «فکر می‌کنید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید چه پیامدهای بدی برایتان دارد؟» سنجش شد. بر این اساس، تصور آزمودنی از پیامدهای بد رفتارهای و ندالیستی، بر اساس معرف‌های احساس گناه، بی‌آبرو و انگشت‌نما شدن، سرزنش شدن و پرداخت خسارت سنجش شده است. در بُعد هزینه، آزمودنی می‌توانست بیش از یک مورد را انتخاب کند. بر این اساس به نداشتن هزینه (نداشتن تجربه و ندالیستی) نمره صفر و به هر یک از معرف‌ها نمره ۱+ داده شد. جمع نمره‌های مربوط به موارد انتخاب شده، نمره حقیقی فرد (میزان هزینه‌های رفتار) را نشان می‌داد. شاخص‌سازی این بعد با تکیه بر پژوهش‌های پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۸۴؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ریلون، ۲۰۰۶)، انجام گرفته است.

موازنه تقویت ۲: موازنه تقویت عبارت است از تفریق همه چیزهای خوبی که فرد در ازای رفتارش به دست آورده است و یا فکر (تصور) می‌کند که به دست می‌آورد از همه چیزهای بدی که فرد در ازای رفتارش تجربه کرده است و یا فکر (تصور) می‌کند که ممکن است متوجه او باشد (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ ریلون، ۲۰۰۶) سنجش بعد موازنه تقویت با تکیه بر دو مؤلفه واقعی^۳ و ادراکی^۴، و معرف‌های احساس خوب و بهبود روابط، بد بودن و بد شدن روابط، مواجه نشدن با مشکل، بدبینی دیگران و تنبیه شدن انجام شده است. برای سنجش بعد ادراکی سؤال شد: «فکر می‌کنید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید با چه

1. Cost
3. Real

2. Reinforcement Balance
4. Perceived

مشکلاتی روبه‌رو خواهید شد؟» و برای سنجش بعد واقعی سؤال شد: «وقتی برای اولین بار رفتارهای زیر را انجام دادید چه اتفاقی برایتان افتاد یا چه احساسی داشتید؟ شاخص‌سازی این بعد با تکیه بر تحقیقات پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایکرز، ۱۹۸۵؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷) انجام گرفته است.

تحلیل رگرسیونی برای تبیین متغیر وابسته (رفتارهای وندالیستی)

در این پژوهش برای تبیین اثر ابعاد شش‌گانه‌ای متغیر مستقل از روش رگرسیون چندگانه جبری (همزمان) استفاده شده است. متغیرهای شش‌گانه عکس‌العمل، تشویق، بازدارندگی، پاداش، هزینه و موازنه تقویت با انتخاب روش همزمان وارد معامله شده‌اند. جدول شماره (۳) مدل تأثیر ابعاد متغیر مستقل بر رفتارهای وندالیستی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: ضرایب تأثیر رفتارهای وندالیستی

متغیرها	B	بتا ^۱	t	Sig	همبستگی ^۲			آمار هم‌خطی ^۳
					مرتبه صفر ^۴	تفکیکی ^۵	نیمه‌تفکیکی ^۶	
عکس‌العمل	-۰/۰۰۴	-۰/۰۹۲	-۲/۰۹	۰/۰۳۸	۰/۱۹۹	-۰/۱۰۶	-۰/۰۸۰	۱/۳۲
تشویق	۰/۰۱۱	۰/۳۰۳	۶/۴۵	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳	۰/۳۱۶	۰/۲۵۱	۱/۴۵
بازدارندگی	-۰/۰۳۴	-۰/۰۴۷	-۱/۱۶	۰/۲۴۸	-۰/۱۴۸	-۰/۰۵۹	-۰/۰۴۴	۱/۱۱
پاداش	۰/۰۴۲	۰/۲۹۶	۶/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۵۵۲	۰/۲۹۹	۰/۲۳۶	۱/۵۷
هزینه	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴۰	-۰/۰۱	۰/۳۱۱	-۰/۱۹۴	-۰/۰۵۲	-۰/۰۳۹	۱/۰۸
موازنه تقویت	۰/۰۰۸	۰/۲۳۴	۵	۰/۰۰۰	۰/۲۴۲	۰/۵۰۶	۰/۱۸۸	۱/۵۶
ضریب همبستگی چندگانه	۰/۶۵۸	ضریب تعیین	۰/۴۳۳	ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۴۲۵	F	۴۹/۱۰	سطح معنی‌داری
								۰/۰۰۰

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| 1. beta | 2. correlation |
| 3. collinearity statistics | 4. zero order |
| 5. partial correlation coefficient | 6. part correlation coefficient |
| 7. tolerance | 8. vif |

چنان‌که داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد ضریب تعیین (R^2) معادل ۰/۴۳ درصد محاسبه شده است. یعنی شش متغیر عکس‌العمل، تشویق، بازدارندگی، هزینه و موازنه تقویت، حدوداً ۰/۴۳ درصد از تغییرات رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان را توضیح می‌دهند و ۰/۵۷ درصد باقیمانده متعلق به عوامل دیگری می‌باشد که خارج از این بررسی هستند. نسبت F مشاهده‌شده مبنی بر آزمون معنی‌داری ضریب تعدیل معادل ۴۹/۱۰ درصد محاسبه شده است که در سطوح بسیار بالای آماری ($P=۰/۰۰۰$) معنی‌دار است. همچنین اهمیت نسبی هر متغیر مستقل در توضیح تغییرات متغیر وابسته با مشاهده مقدار ضرایب یا وزن‌های رگرسیونی به‌دست می‌آید. علامت منفی وزن‌های رگرسیونی، اعم از ضرایب خام یا غیراستاندارد و ضرایب استاندارد، نشان‌دهنده تأثیر منفی و معکوس متغیرهای مستقل (عکس‌العمل، بازدارندگی و هزینه) بر رفتارهای وندالیستی پاسخ‌گویان است. جداول رگرسیونی نشان می‌دهند چهار متغیر (عکس‌العمل، تشویق، پاداش و موازنه تقویت) مورد بررسی معنادار بوده و هر یک دارای وزن‌های متفاوتی هستند. همچنین دو متغیر بازدارندگی و هزینه، معنادار نیستند. ضرایب تأثیر استاندارد موجود در جدول (۳) گویای آن

جدول شماره ۴: ضرایب تأثیر رفتارهای وندالیستی – بعد درون مدرسه

متغیرها	B	بتا ^۱	t	Sig	همبستگی			آمار هم خطی	
					مرتبه صفر	تفکیکی	نیمه تفکیکی	تورم	ضریب حداقل تحمل
عکس‌العمل	-۰/۰۰۲	-۰/۰۱۲	-۰/۲۵	۰/۸۰۴	۰/۳۲۷	-۰/۰۱۳	-۰/۰۱۰	۰/۸	۱/۳۲
تشویق	۰/۰۴۱	۰/۲۵۸	۵/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۴۶۹	۰/۲۷۶	۰/۲۳۶	۰/۷	۱/۴۵
بازدارندگی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴۲	-۰/۹۴	۰/۳۴۶	-۰/۱۵۰	-۰/۰۴۸	۰/۰۴۰	۰/۹	۱/۱۱
پاداش	۰/۱۲۵	۰/۲۱۳	۴/۰۶	۰/۰۰۰	۰/۴۵۴	۰/۲۰۳	۰/۱۷۰	۰/۶	۱/۵۷
هزینه	۰/۰۴۴	-۰/۰۹۰	-۲/۰۶	۰/۰۴۰	-۰/۲۲۲	-۰/۱۰۴	-۰/۰۸۶	۰/۹	۱/۰۸
موازنه تقویت	۰/۰۲۳	۰/۱۶۸	۳/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۴	۰/۱۶۱	۰/۱۳۴	۰/۶	۱/۵۶
ضریب همبستگی چندگانه	۰/۵۷۰		ضریب تعیین	۰/۳۲۵	ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۳۱۴	F	۳۰/۸۹	سطح معنی‌داری
									۰/۰۰۰

1. beta

است که متغیر تشویق با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی ($b=0/30$) قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای وندالیستی می‌باشد که نسبت به پنج متغیر دیگر مؤثرترین متغیر محسوب می‌شود. در عین حال، متغیر هزینه با ضریب استاندارد رگرسیونی ($b=-0/04$) کمترین قدرت پیش‌بینی را در بین شش متغیر مستقل موجود در پژوهش داشته است.

جدول رگرسیونی شماره (۴) نشان می‌دهد که چهار متغیر عکس‌العمل، تشویق، پاداش و موازنه تقویت معنادار بوده و هر یک دارای وزن‌های متفاوتی هستند. همچنین دو متغیر بازدارندگی و هزینه معنادار نیستند. ضرایب تأثیر استاندارد موجود در جدول مذکور نشان می‌دهد که متغیر تشویق با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی ($b=0/25$) قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای وندالیستی درون مدرسه می‌باشد که نسبت به پنج متغیر دیگر مؤثرترین متغیر محسوب می‌شود.

جدول شماره ۵: ضرایب تأثیر رفتارهای وندالیستی – بعد بیرون از مدرسه

متغیرها	B	بتا	t	Sig	همبستگی			آمار هم‌خطی	
					مرتبه صفر	تفکیکی	نیمه تفکیکی	تورم	ضریب حداقل تحمل
عکس‌العمل	-0/037	-0/134	-2/91	0/004	0/139	-0/147	-0/116	0/7	1/32
تشویق	0/054	0/265	5/48	0/000	0/457	0/269	0/219	0/7	1/45
بازدارندگی	-0/007	-0/043	-1/01	0/314	-0/122	-0/051	-0/040	0/9	1/11
پاداش	0/249	0/305	6/08	0/000	0/529	0/296	0/243	0/6	1/57
هزینه	0/001	-0/002	0/042	0/697	-0/140	0/002	0/002	0/9	1/08
موازنه تقویت	0/046	0/242	4/85	0/000	0/479	0/240	0/194	0/6	1/56
ضریب همبستگی چندگانه		ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده		F		سطح معنی‌داری		
0/620		0/385	0/375		40/31		0/000		

جدول رگرسیونی شماره (۵) گویای این است که چهار متغیر عکس‌العمل، تشویق، پاداش و موازنه تقویت معنادار بوده و هر یک دارای وزن‌های متفاوتی هستند. همچنین دو متغیر بازدارندگی و هزینه معنادار نیستند. ضرایب تأثیر استاندارد موجود در جدول مذکور نشان می‌دهد که متغیر پاداش با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی ($b=0/30$) قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای

وندالیستی بیرون از مدرسه می‌باشد که نسبت به پنج متغیر دیگر مؤثرترین متغیر محسوب می‌شود. جداول رگرسیونی مربوط به ابعاد رفتارهای وندالیستی (جداول ۴ و ۵) نشان می‌دهد، همبستگی چندگانه (R) برای بعد درون مدرسه معادل ۰/۵۷ محاسبه شده و برای بعد بیرون از مدرسه معادل ۰/۶۲ محاسبه شده است. بر این اساس، متغیرهای مستقل تحقیق، با رفتارهای وندالیستی بیرون از مدرسه همبستگی بیشتری دارند. همچنین، ضریب تعیین (R^2) برای بعد درون مدرسه معادل ۰/۳۲ محاسبه شده و برای بعد بیرون از مدرسه معادل ۰/۳۸ محاسبه شده است. بنابراین متغیرهای مستقل، رفتارهای وندالیستی بیرون از مدرسه را بهتر از رفتارهای وندالیستی درون مدرسه توضیح می‌دهند. مقایسه ضرایب تأثیر رفتارهای وندالیستی در دو بعد درون مدرسه و بیرون از مدرسه نشان می‌دهد که متغیر عکس‌العمل در بعد درون مدرسه معنادار نیست و در بعد بیرون از مدرسه معنادار می‌باشد. به نظر می‌رسد این امر می‌تواند ناشی از عدم تأثیر گزینه‌های رفتار عکس‌العملی نظیر قهرکردن و نصیحت والدین به خاطر رفتار وندالیستی در مدرسه باشد. همچنین، معنادار بودن متغیر هزینه در پیشگیری از رفتارهای وندالیستی درون مدرسه، در مقابل معنادار نبودن آن در رفتارهای وندالیستی بیرون از مدرسه، بدین معنا می‌تواند باشد که هزینه‌های ناشی از رفتار وندالیستی در مدرسه نظیر پرداخت خسارت، سرزنش شدن یا بی‌آبرویی در مدرسه بیش از مدرسه است.

براساس جداول رگرسیونی مذکور، چهار متغیر عکس‌العمل، تشویق، پاداش و موازنه تقویت معنادار بوده و هر یک دارای وزن‌های متفاوتی هستند. لیکن، دو متغیر بازدارندگی و هزینه معنادار نیستند. ضرایب تأثیر استاندارد موجود در جدول مذکور نشان می‌دهد که متغیر تشویق با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی (۰/۲۵ = بتا) قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای وندالیستی درون مدرسه می‌باشد که نسبت به پنج متغیر دیگر مؤثرترین متغیر محسوب می‌شود. همچنین، ضرایب تأثیر استاندارد موجود در جدول مذکور نشان می‌دهد که متغیر پاداش با ضریب تأثیر استاندارد رگرسیونی (۰/۳۰ = بتا) قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده رفتارهای وندالیستی بیرون از مدرسه می‌باشد که نسبت به پنج متغیر دیگر مؤثرترین متغیر محسوب می‌شود.

نتیجه‌گیری

ایکرز، نظریه هم‌نشینی افتراقی را با نظریه تقویت رفتاری ترکیب نمود تا نظریه‌ای در باب رفتار انحرافی بسازد که به گونه‌ای به نظریه یادگیری اجتماعی باز می‌گردد. ایکرز و دیگران (ایکرز و برجس، ۱۹۶۶؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۴؛ ایکرز، ۱۹۸۵؛ ایکرز و

همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ایکز، ۱۹۹۷؛ ایکز، ۲۰۰۴؛ ربیلون، ۲۰۰۶؛ جوزف دبلیو و همکاران، ۲۰۰۷) این الگوی یادگیری اجتماعی را در خصوص برخی رفتارهای انحرافی بارها مورد بررسی قرار دادند. نظریه یادگیری اجتماعی ایکز که با عنوان نظریه تقویت افتراقی شناخته شده است، چهار عنصر مهم یعنی همنشینی افتراقی، تعاریف افتراقی، تقویت افتراقی و الگوهای افتراقی را به عنوان عوامل یادگیری رفتار انحرافی مطرح کرده است. پژوهش حاضر تنها جوانبی از این نظریه یعنی تقویت افتراقی را مورد آزمون قرار داده است. بر این اساس برای آزمون قدرت تبیین و توان تحلیلی این نظریه، رفتارهای وندالیستی مورد بررسی قرار گرفت. رفتارهای وندالیستی که یک نمونه از رفتارهای بزهکارانه به‌شمار می‌رود، تاکنون به طور کامل، از منظر این نظریه، بررسی نشده است. از این رو، مطالعه رفتارهای وندالیستی مبتنی بر نظریه تقویت افتراقی، هم میزان جامعیت این نظریه را می‌سنجد و هم درک تازه‌ای از رفتارهای وندالیستی فراهم می‌آورد. برای سنجش متغیر تقویت افتراقی شش بُعد در نظر گرفته شد و سپس با در نظر گرفتن شش فرضیه، هر یک از این ابعاد به طور جداگانه بررسی شده است. نتایج حاصل از آزمون فرضیات تحقیق، به شرح ذیل می‌باشد:

فرضیه‌های شماره یک و دو که بر وجود رابطه مستقیم بین عکس‌العمل و تشویق با رفتارهای وندالیستی دلالت دارند، مورد تأیید قرار گرفت. براساس نظریه تقویت افتراقی ایکز (۱۹۸۵: ۴۴)، برخی اوقات رفتار فرد با عکس‌العمل دیگران مواجه می‌شود (یا نتایجی دیگر به دنبال دارد) که تحت تأثیر آن در شرایط مشابه فرد همان رفتار را تکرار می‌کند. عکس‌العمل اشاره به شدت و اکنش دیگران (دیگران مهم: والدین، همسالان، معلم، دوستان)، به رفتارهای فرد دارد. عکس‌العمل، رفتاری است در پاسخ به رفتار فرد بزهکار که با تأیید یارد تعاریف، نگرش‌ها، ارزش‌ها و نیز فنون و ابزار بزهکارانه صورت می‌گیرد. چنان‌که پژوهش‌های دیگر (ربیلون، ۲۰۰۶؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴) نیز تأیید کرده‌اند، عکس‌العمل دیگران تأثیر معناداری بر میزان رفتارهای وندالیستی دارد. یعنی، هرچه میزان تأیید تعاریف، ارزش‌ها و رفتارهای وندالیستی بیشتر باشد میزان رفتارهای وندالیستی نیز بیشتر خواهد بود و هرچه میزان رد تعاریف، ارزش‌ها و رفتارهای وندالیستی بیشتر باشد میزان رفتارهای وندالیستی کاهش می‌یابد و نیز کمتر خواهد بود. براساس نظریه تقویت افتراقی ایکز (ایکز، ۱۹۸۵: ۴۹) رفتارهای بزهکارانه از طریق دریافت تشویق توسط همنشینان افتراقی تقویت می‌شود. تشویق برای ازدیاد رفتار صورت گیرد. بر این اساس، ارائه تشویق به معنی نشان دادن رفتار مطلوب است. از طریق تشویق، انجام دادن یا انجام ندادن یک رفتار مورد تأیید قرار می‌گیرد. تشویق شامل تأیید داشتن یا نداشتن تعریف، الگو، همنشین و رفتار بزهکارانه است. تحقیقت تجربی پیشین (اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ استرایکاند، ۱۹۸۲؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛

ریبلون، ۲۰۰۶) نیز رابطه مستقیم و مثبتی میان تشویق و رفتارهای بزهکارانه و همین‌طور رفتارهای وندالیستی را نشان می‌دهند. یعنی با افزایش میزان تشویق برای داشتن تعاریف، ارزش‌ها و رفتارهای مرتبط با وندالیسم، میزان وندالیسم نیز افزایش می‌یابد. در عین حال عدم تشویق و رد تعاریف، ارزش‌ها و رفتارهای مرتبط با وندالیسم، منجر به کاهش میزان وندالیسم می‌شود.

فرضیه‌ای که بر وجود رابطه مستقیم بین پاداش‌ها و رفتارهای وندالیستی دلالت دارد مورد تأیید قرار گرفت. براساس نظریه تقویت افتراقی ایکرز (ایکرز، ۱۹۸۵: ۴۴) تقویت رفتار مسبوق به دریافت پاداش می‌باشد. پاداش‌ها به طور مستقیم موجب افزایش تکرار رفتار می‌گردند. پاداش فایده‌ای است که در ازای رفتار به دست می‌آید. پاداش شامل همه چیزهای خوب و رضایت‌بخش است که فرد به خاطر انجام دادن رفتاری دریافت می‌کند. همه چیزهای خوبی که در ازای رفتار به دست می‌آیند محدود به همنشینی افتراقی نمی‌باشد، بلکه می‌تواند محصول رفتار نیز باشد. بدین معنی که تجارب رفتار بزهکارانه می‌تواند لذت‌بخش، شادی‌آور، یا هیجان‌انگیز باشند. بنابراین پاداش‌ها در سطح فیزیولوژیک، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی قابل تفکیک هستند. همان‌طور که پژوهش‌های تجربی پیشین (استرایکلند، ۱۹۸۲؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ اسکینر و فریم، ۱۹۹۷؛ ریبلون، ۲۰۰۶) نیز تأیید کرده‌اند، آنچه موجب تقویت رفتارهای وندالیستی می‌شود دریافت پاداش است. یعنی، فرد بزهکار در ازای ارتکاب رفتار وندالیستی احساس رضایت‌بخشی در سطح فیزیولوژیک یا در سطح روان‌شناختی و اجتماعی دریافت می‌کند. هرچه میزان دریافت پاداش‌ها بیشتر باشد، میزان ارتکاب رفتارهای وندالیستی نیز افزایش پیدا می‌کند. در عین حال، با کاهش میزان پاداش‌ها، میزان رفتارهای وندالیستی نیز کاهش می‌یابد.

فرضیه‌ای که دال بر وجود رابطه مستقیم بین موازنه تقویت و رفتارهای وندالیستی دلالت دارد نیز مورد تأیید قرار گرفت. براساس نظریه تقویت افتراقی ایکرز (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹) ممکن است افراد از پاداش و هزینه مترتب بر رفتار، یک ارزیابی واقعی یا تنها یک تصور داشته باشند. به این معنی که ارزیابی فرد از پاداش و هزینه رفتار، براساس تجارب پیشین او، مشاهده تجربه دیگران، مشاهده واکنش اجتماعی به رفتار دیگران و تعاریف تأییدکننده یا نفی‌کننده رفتار که تصور او را می‌سازند شکل می‌گیرد. بنابراین موازنه تقویت عبارت است از تفریق همه چیزهای خوبی که فرد در ازای رفتارش به دست آورده است و یا فکر (تصور) می‌کند که به دست می‌آورد از همه چیزهای بدی که فرد در ازای رفتارش تجربه کرده است و یا فکر (تصور) می‌کند که ممکن است متوجه او باشد. پژوهش‌های پیشین (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ایکرز و همکاران، ۱۹۸۹؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ ریبلون، ۲۰۰۶) نیز فرضیه مذکور را تأیید می‌کنند. بر این اساس، افرادی که فکر می‌کنند با ارتکاب رفتارهای وندالیستی پیامدهای خوبی را تجربه می‌نمایند و بعد از دریافت

پیامدهای مطلوب ارتکاب رفتار یا مشاهده‌های پیامدهای مطلوب در رفتار دیگران، به میزان زیادی مبادرت به رفتارهای وندالیستی می‌نمایند. لیکن افرادی که تصور خوبی از رفتارهای وندالیستی داشته‌اند و پیامدهای نامطلوبی را تجربه یا مشاهده نموده‌اند به میزان کمتری مبادرت به رفتارهای وندالیستی خواند داشت.

این پژوهش یک بررسی کامل از نظریه تقویت افتراقی ایگز ارائه نمی‌دهد. در صورتی که این پژوهش همه جوانب نظریه را به عنوان مبنای تحلیل قرار می‌داد، واریانس بیشتری را در رفتارهای وندالیستی تشریح می‌نمود. با این حال این پژوهش، استفاده از نظریه تقویت افتراقی در فهم طیفی از رفتارهای وندالیستی میان دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. پژوهش‌های بعدی درباره این مقیاس‌ها باید گسترش یابد و الگوهای تقویت افتراقی کامل‌تری را بررسی نماید. به علاوه چون جنسیت در برخی از انواع رفتارهای وندالیستی مؤثر بود، پژوهش‌های بعدی می‌تواند بر اثرات احتمالی تعامل بین جنسیت و متغیرهای تقویت افتراقی تمرکز نماید. انواع دیگر نمونه‌ها نیز باید برای بررسی بیشتر رفتارهای وندالیستی استفاده شود. مطالعات نظام‌مند درباره رفتارهای وندالیستی در عرصه‌های اجتماعی متفاوت و درباره ندال‌ها با سنین مختلف، می‌تواند مباحث ارزشمندی برای فهم وسعت و عمق رفتارهای وندالیستی، تهدیدات آن برای امنیت اجتماعی و هزینه‌های مالی آن برای جامعه ارائه دهد. روشن است که رفتارهای وندالیستی نوجوانان و جوانان همه‌روزه رخ می‌دهد، چون آنان بخش زیادی از وقتشان را در حال یادگیری رفتارها از طریق همسالان، رسانه‌ها و غیره هستند و بخشی از این یادگیری شامل یادگیری رفتارهای وندالیستی است. آنان تعاریف و ارزش‌های تأییدگر و نیز فنون ارتکاب رفتارهای وندالیستی را از طریق ارتباط با ندال‌ها به دست می‌آورند. از آنجا که بخش وسیعی از آموزش نوجوانان و جوانان و یادگیری رفتارها در نهادهای آموزشی شکل می‌گیرد، بهترین مکان برای شروع آموزش قوانین و اخلاق اجتماعی به آنان باید کلاس درس باشد.

بینش اساسی در نظریه تقویت افتراقی این است که شخص در صورتی مبادرت به رفتار بزهکارانه یا غیر بزهکارانه می‌نماید که برای انجام آن رفتار، در گذشته و در شرایط مشابه (یا از طریق مشاهده) تشویق شده، یا تنبیه نشده باشد؛ همچنین، فرد از طریق تصور تشویق در آینده، به انجام رفتار مبادرت می‌ورزد. به طور کلی، نظریه تقویت افتراقی، یادگیری رفتار را تابع هم‌نشینی، تقویت، تعاریف و الگوهای افتراقی می‌داند. از این رو پژوهشگران (اگنیو، ۱۹۹۸؛ ایگز و جیسون، ۲۰۰۶؛ ربیلون، ۲۰۰۶؛ استرایکلند، ۱۹۸۲؛ وینفری و همکاران، ۱۹۹۴؛ ویلیامز و مک‌شن، ۱۳۸۶) نظریه تقویت افتراقی را واجد دلالت‌های سیاستی مفید برای کاهش میزان بزهکاری و نیز افزایش هم‌نوازی ارزیابی نموده‌اند. زیرا این نظریه چگونگی تقویت رفتار را و نیز تکرار رفتار را به خوبی

تیین می‌نماید (ایکرز و جیسون، ۲۰۰۶؛ استرایکلند، ۱۹۸۲؛ اگنو، ۱۹۹۸). برخی از پژوهش‌ها برنامه‌های تغییر رفتار را مبتنی بر نظریه تقویت افتراقی توصیه نموده‌اند (برجس و نیلسون، ۱۹۷۴). ریبیلون (۲۰۰۶) یک طرح تقویت جامعه‌پذیری در مدارس را براساس نظریه تقویت افتراقی پیشنهاد داده است. بر این اساس، از طریق تأیید تعاریف و ارزش‌های مثبت و رد تعاریف و ارزش‌های منفی از طریق گروه‌های همسال و معلمین مدارس، می‌توان میزان بزهکاری را کاهش داد و نیز الگوهای مربوط به ارزش‌های مثبت را تقویت نمود. همچنین، بوک و همکارانش (۲۰۰۳) سیاست‌گذاری مبتنی بر رویکرد یادگیری اجتماعی را برای کاهش خسارت‌های ناشی از رفتارها و نندالیستی، از طریق تقویت تعاریف و رفتارهای مورد تأیید و نیز بالا بردن هزینه‌های ناشی از رفتار و نندالیستی، پیشنهاد داده‌اند.

اونیل و مک‌گلین (۲۰۰۷) ضمن ارزیابی کفایت نظریه یادگیری اجتماعی اظهار داشته‌اند دلالت‌های نظریه تقویت افتراقی برای سیاست‌گذاری در جهت کاهش جرم در مدارس از طریق الگوهای افتراقی و نیز همنشینی افتراقی امکان‌پذیر است. از این رو، با افزایش میزان تشویق، و نیز افزایش میزان هزینه‌ها، و با افزایش سرعت و شدت بازدارندگی می‌توان میزان جرایم مدرسه را کاهش داد. همچنین، به نظر ساواییه و ال‌راوفوا (۲۰۱۰) افزایش میزان رفتارهای و نندالیستی تابع تقویت اجتماعی این رفتارها است. از این رو با شناسایی چگونگی تقویت رفتارهای و نندالیستی می‌توان دلالت‌های لازم برای پیشگیری از این رفتارها را شناسایی کرد و از این طریق راهکارهای لازم برای کاهش هزینه‌های ناشی از و نالیسم و بالا بردن سطح امنیت اماکن عمومی را به دست آورد.

نظریه تقویت افتراقی به ما می‌گوید که رفتار بر پایه پاداش‌ها و هزینه‌های مستقیم و بی‌واسطه قرار دارد که در سطوح فیزیولوژیک، روان‌شناختی و اجتماعی موجب تقویت رفتار می‌شوند. از این رو باید در رابطه با هر رفتار بزهکارانه عوامل تقویت‌کننده رفتار که مرتبط با هر کدام از این سه سطح می‌باشند، مطالعه شوند. سپس از طریق تقویت تعاریف، دلالت‌های رفتار مورد نظر را برای پاداش‌های بلندمدت و ارزش‌های اجتماعی تأیید شده از طریق الگوهای افتراقی به افرادی که در معرض رفتار مورد نظر هستند آموزش داد. روشن است که چنین اهدافی را مشکل می‌توان به دست آورد. لیکن هدف پژوهشگر اجتماعی در حیطه جامعه‌شناسی بزهکاری با تکیه بر رویکرد فرآیند اجتماعی، دست یافتن به راهبردهای مهم برای تغییر رفتار است. به نظر می‌رسد، نظریه تقویت افتراقی در سطح سیاست‌گذاری‌های اجتماعی، کاملاً مؤثر و مفید باشد. شایان ذکر است که رویکرد (نظریه) تقویت افتراقی، به عنوان جایگزینی برای دیگر چارچوب‌های نظری نمی‌باشد بلکه مکمل مهمی برای سایر نظریه‌ها (ی انحراف اجتماعی) می‌باشد. هر یک از چارچوب‌های نظری،

مطرح‌کننده پرسش‌هایی درباره جنبه‌های مختلف انحراف اجتماعی هستند و انکار اهمیت هر یک از آن‌ها به معنی محدود ساختن ادراکات ماست. اگر ما بخواهیم پیچیدگی شرایط انحرافات اجتماعی را بفهمیم قادر به این کار نیستیم، اما نظریه تقویت افتراقی می‌تواند به ما در این راه کمک کند.

منابع

- احمدی، حبیب و سهامی، سوسن (۱۳۷۸)، «بررسی عوامل مؤثر بر وندالیسم در میان دانش‌آموزان شیراز»، فصلنامه تازه‌های روان‌درمانی، سال پنجم، شماره ۱۷، ۱۸: ۱۲۳-۱۰۶.
- احمدی، حبیب؛ بیژن خواجه‌نوری و سید مجید موسوی (۱۳۸۸)، «عوامل مرتبط با بزهکاری دانش‌آموزان دبیرستانی»، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال نهم، شماره ۳۳، ۲۲-۱۰۵.
- بهرامی مهنه، فاطمه (۱۳۸۳)، «بررسی عوامل مؤثر بر وندالیسم نوجوانان (۲۴-۱۵) سال در حاشیه شهر مشهد (مورد کاوی کیوسک‌های تلفن)»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی، تهران: دانشگاه الزهرا.
- جمشیدی، احمد (۱۳۸۰)، «بررسی عوامل اجتماعی اقتصادی مؤثر بر خرابکاری اموال عمومی توسط دانش‌آموزان شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، تهران: دانشگاه تهران.
- رضیانی، ناصر (۱۳۷۵)، «وندالیسم (تخریب عمدی اموال عمومی)»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- سازمان ملی جوانان (۱۳۸۱)، نگرش‌ها و ارزش‌های جوانان مراکز استان، تهران: سازمان ملی جوانان ایران.
- سیگل، لاری و جوزف سنا (۱۳۸۴)، «بزهکاری نوجوانان»، ترجمه علی‌اکبر تاج‌زینانی، تهران: سازمان ملی جوانان.
- عفتی، محمد (۱۳۸۲)، «بررسی انگیزه‌های مؤثر بر وندالیسم (با تکیه بر سنگ‌پرانی به قطارهای مسافری)»، نامه پژوهش فرهنگی، شماره ۳۵: ۳-۳.
- محسنی تبریزی، علیرضا (۱۳۷۹) «مبانی نظری و تجربی وندالیسم»، نامه علوم اجتماعی، شماره ۱۶: ۲۲۷-۱۹۳.
- محمدی بلبان‌آباد، اسعد (۱۳۸۴)، «سنجش میزان وندالیسم و بررسی عوامل فردی و اجتماعی مرتبط با آن در بین دانش‌آموزان ناحیه یک مقطع متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تبریز: دانشگاه تبریز.
- مقصودی، سوده و بنی فاطمه، زهرا (۱۳۸۳)، «تحلیل دیوان‌نویسی‌های کلاس‌های درس دانشگاه شهید باهنر کرمان»، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال سوم، شماره ۱۳: ۲۹۰-۲۶۷.
- نورعلی‌وند، علی (۱۳۸۶)، «بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر وندالیسم و اوباشیگری در ورزش فوتبال»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان.
- نیک‌اختر، علی (۱۳۷۸)، «بررسی عوامل مؤثر بر خرابکاری در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شیراز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، شیراز: دانشگاه شیراز.
- ویلیامز، فرانک پی. و ماری لین دی. مک شین (۱۳۸۶)، «نظریه‌های جرم‌شناسی»، ترجمه حمیدرضا ملک‌محمدی، تهران: بنیاد حقوقی میزان.

- Agnew, R. (1998), "Symposium on Ronald L. Akers, Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance", Boston, MA: Northeastern University Press. In *Journal of Theoretical Criminology*, Vol. 3(4): 437-493.
- Akers, R. L. & Lee, G. & Borg, M. J. (2004), "Social Learning and Structural Factors in Adolescent substance Use", *Western Criminology Review*, Vol. 5(1): 17-34.
- Akers, R. L. & Krohn, M. D. & Lanza-Kaduce, L. & Radosevich, M. (1979), "Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory", *American Sociological Review*, Vol. 44: 636-655.
- Akers, R. L. (1977), *Deviant Behavior: A Social Learning Approach*, 2nd ed, Belmont: Wadsworth.
- Akers, R. L. (1994), *Criminological Theories: Introduction and Evaluation*, Los Angeles, Roxbury.
- Akers, R. L. and Burgess, R. L. (1966), "A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior", *Social Problems*, Vol. 14: 128-147.
- Akers, R. L. and Cochran, J. K. (1985), "Adolescent Marijuana Use: A Test of Three Theories of Deviant Behavior", *Deviant Behavior*, Vol. 6: 323-346.
- Akers, R. L. and Krohn, M. D. & Lanza-Kaduce, L. (1984), "Community Context and Theories of Deviant Behavior: An Examination of Social Learning and Social Bonding Theories", *The Sociological Quarterly*, Vol. 25(3): 353-372.
- Akers, R. L. (1968), "Problems in the Sociology of Deviance: Social Definitions and Behavior", *Social Forces*, Vol. 46(4): 455-465.
- Akers, R. L., & Jensen, G. F. (2006), "The Empirical Status of Social Learning Theory of Crime and Deviance: The Past, Present, and Future", In F. T. Cullen, J. P. Wright, & K. R. Blevins (Eds), *Taking stock: The Status of Criminological Theory* (pp: 37-76). New Brunswick, NJ: Transaction Publishing.
- Akers, R. L. & La Creca, A. J. & Cochran, J. & Sellers, C. (1989) "Social Learning Theory and Alcohol Behavior Among The Elderly", *The Sociological Quarterly*, Vol. 30(4): 625-638.
- Akers, R. L. (1985), "Social Learning Theory and Adolescent Cigarette Smoking", *Social Problems*, Vol. 32: 455-473.
- Akers, R. L. (1998), *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*, Boston: Northeastern University Press.
- Akers, R. L. (1999), "Social Learning and Social Structure: Reply to Sampson, Morash, and Krohn", in symposium on social Learning and Social Structure, *Theoretical Criminology*, Vol. 3(4): 477-493.

- Bottrell, D. & Armstrong, D. & France, A. (2010), "Young People's Relations to Crime: Pathways Across Ecologies", *Youth Justice*, Vol. 10(1): 56-72.
- Brown, G. & Devlin a. (2003), "Vandalism: environmental and Social Factors", *Journal of College Student Development*, Vol. 44(4): 502-516.
- Buck, a. J. & Hakim, S. & Swanson, C. & Rattner, A. (2003), "Vandalism of Vending Machines: Factors that attract Professionals and Amateurs", *Journal of Criminal Justice*, Vol. 31: 85-95.
- Burgess, Robert L. and Joyce McCarl Nielsen (1974), "An Experimental Analysis of Some Structural Determinants of Equitable and Inequitable Exchange Relations", *American Sociological Review*, Vol. 39: 427-43.
- Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (2003), "Opportunities, Precipitators and Criminal Decisions: A Reply to Wortley's Critique of Situational Crime Prevention", In M. J. Smith & D. B. Cornish (Eds), *Theory for practice in situational Crime Prevention: Crime Prevention Studies*, Vol. 16, pp: 41-96). Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Cynthia L. H. (2009), *Adolescent Graffiti Vandalism: Exploring the Root Causes*, A paper submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Masters of Science in Leadership and Management, University of La Verne, California.
- Estrada, F. and Nilsson, A. (2008), "Segregation and Victimization: Neighborhood Resources, Individual Risk Factors and Exposure to Property Crime", *European Journal of Criminology*, Vol. 5: 193-216.
- Feltes, T. & Polizei, H. F. & Schwennengen, V. (2003), *Vandalism, Terrorism and Security in Urban Public Passenger Transport*, ECMT Publications are distributed by: OECD Publications Service, France.
- Geason, S. & Wilson, P. R. (1990), "Preventing Graffiti and Vandalism", *Australian Institute of Criminology*, Canberra. <http://www.aic.gov.au>.
- Goldestein, A. P. and et al. (1994), *Youth Violence, Aggression and Vandalism*, London: Plenum Pup Corp.
- Gutierrez, F. C. & Shoemaker, D. J. (2008), "Self-Reported Delinquency of High School Students in Metro Manila", *Youth & Society*, Vol. 40(1): 55-85.
- Horowitz, T. & Tobaly, D. (2003), "School Vandalism: Individual and Social Context, Adolescence", *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 34(14): 131-139.
- Joseph W. LaBrie and et al. (2007), "Female College Drinking and The Social Learning Theory: An Examination of the Developmental Transition Period from High School to College", *Journal of College Student Development*, Vol. 48(3): 344-356.

- Levin, J. & Vincent F. & Daniela M. (2007), "When a Crime Committed by a Teenager Becomes a Hate Crime Results from Two Studies", *Americal Behavioral Scientist*, Vol. 51(2): 246-257.
- Massucci, B. J. D. (1984), "School Vandalism: A Plan of Action", *NASSP Bulletin*, Vol. 68: 17-21.
- Mawson, A. R. & Lapsley, P. M. & Hoffman, a. M. & guignard, J. C. (2002), "Preventing Lethal Violence in Schools: The Case for Entry Based Weapons Screening", *Journal of Health Politics, Policy and Law*, Vol. 21(2): 243-260.
- Newman, G. (1997), "Introduction: Towards a Theory of Situational Crime Prevention", In G. Newman, R. V. Clarke, & S. Giora Shoham (Eds), *Rational Choice and Situational Crime Prevention* (pp: 1-23). Dartmouth, NH: Ashgate.
- Nieble, G. and et al. (1994), "Violence and Aggression in Schools in Schleswig Holstein", *Zeitschrift fur Padagogik, Elementary Secondary Education, Languages English*, Vol. 39(5): 775_98.
- Nijhof, K. S. & Scholte, H. J. & Overbeek, G. & Engels, R. E. (2010), "Friends' and Adolescents' Delinquency: The Moderating Role of Social Status and Reciprocity of Friendships", *Criminal Justice and Behavior*, Vol. 37: 289-305.
- O'Neill, L. and McGloin, J. M. (2007), "Considering The Efficacy of Situational Crime Prevention in Schools", *Journal of Criminal Justice*, Vol. 35: 511-523.
- Poyner, B. (1991), "Situational Crime Prevention in Two Parking Facilities", *Security Journal*, Vol. 2(2): 96-101.
- Revellon, C. J. (2006), "Delinquency to Attract The social Attention of Peers? An Extension and Longitudinal Test of The Social Reinforcement Hypothesis", *Journal of Research In Crime and Delinquency*, Vol. 43(4): 387-411.
- Schwenningen, V. (2001), *Vandalism in Public Spaces of Urban Transportation/Trans*, www.oecd.org/cem & www.LaSecuritedsvills.org
- Skinner, W. F. & Fream, A. M. (1997), "A Social Learning Theory Analysis of Computer Crime Among College Students", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 34: 495-518.
- Smith, B. L. & Huff, C. R. (1982), "Crime in The Country: The Vulnerability and Victimization of Rural Citizens", *Journal of Criminal Justice*, Vol. 10: 271-282.
- Sommer, R. (1991), "Crime and Vandalism", *Journal of Environmental Social Psychology*, Vol. 7(1): 1-72.
- Strickland, D. E. (1982), "Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory: A Comment and Critique", *Americal Sociological Review*, Vol. 47(1): 162-167.