

Tineri violenți, categorii violente de școlari sau școli violente? Studiu multinivel al fenomenelor de victimizare la adolescenții școlari

Adrian Hatos, Universitatea din Oradea¹

Abstract

The article investigates first the forms and incidence of victimization in a random sample of 2000 upper secondary students from Oradea, Romania. Using the same sample, the second part of the study is concerned with unveiling the causation of bullying through multilevel regression. Although they cover only 4% of the variation of bullying, school-level factors have significant impact. At least as important is the conclusion that socio-economic background and the social composition of the school play important roles in the production of bullying.

Introducere

Problema agresivității și a comportamentului antisocial este gravă în școlile din România. Judecând o facem nu doar pe baza impresiilor produse de cazuri de violență mediatizate ci și prin referire la comparații internaționale. Din 37 de națiuni participante la studiul TIMMS din 1994, care a inclus și întrebări referitoare la incidența evenimentelor violente în școală, la clasele 7-8, România a înregistrat scoruri foarte mari la toate variabilele utilizate pentru a măsura fenomenele de victimizare (Akiba, LeTendre, Baker, & Goesling, 2002). Astfel, România a avut, în acel moment, după Ungaria, cel mai mare procent de elevi (67%, media internațională fiind de 27,8%) care au declarat că au devenit victime ale violenței la școală cel puțin odată în ultima lună. Tot pe al doilea loc, după Ungaria, s-a situat țara noastră, la procentul elevilor care au declarat că prietenii de-ai lor au căzut victime ale violenței la școală în același interval de referință (78%, la o medie pe națiuni de 47,9%). În țara noastră s-a înregistrat cel mai mare procent de profesori care consideră că activitatea lor didactică este serios afectată de amenințările existente la adresa siguranței lor și a elevilor (49%, media internațională fiind de 13,7%).

În articolul ne referim la problema victimizării, denumită *bullying* în literatura anglo-saxonă, care este definită de norvegianul Olweus, care a abordat pe larg problema, astfel: "O persoană este victimizată atunci când ea sau el sunt expuși, o perioadă mai lungă și în mod regulat, la acțiuni negative din partea unuia sau mai multor persoane" (Besag, 1989p. 3). Tot Besag (1989p. 3) subliniază faptul că victimizarea este un act de agresiune care este în primul rând social, alături de alte caracteristici precum necesitatea existenței unui dezechilibru de putere – cel lipsit de putere fiind agresat de cel puternic - și că victimizarea poate fi verbală, psihologică și fizică. În România, singura tratare sistematică a problematicii victimizării am găsit-o în Neamțu (2003, pp. 217-239), lucrare care furnizează o excelentă sinteză a literaturii internaționale, fără a oferi, din păcate, date din România.

¹ Studiul este produs pe baza datelor colectate în cadrul anchetei din 2006 finanțate CNCSIS prin grantul A192/2006.

Victime, victimizatori, victime/victimizator. Clasificare

Literatura identifică de cele mai multe ori trei categorii de elevi implicați în acte de victimizare: victime, victimizatori și victime/victimizatori (Haynie et al., 2001; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Besag (1989) găsește în fiecare dintre aceste clase mai multe subclase, stabilite de studiile realizate până la începutul deceniului 90 al secolului trecut. Victimele pot fi: pasive, provocatoare, complotiste, false. Printre victimizatori cercetătorii au detașat o categorie anxioasă (Besag, 1989, p. 15). Existența victimelor care sunt în același timp victimizatori a fost puternic contestată, de exemplu de Olweus (Olweus) care considera că între cele două categorii deosebirea sunt atât de mari încât ponderea celor care sunt, în același timp victime cât și victimizatori nu poate fi decât foarte mică.

Caracteristicile victimelor și ale agresorilor

Una dintre caracteristicile recunoscute constant ca asociate cu comportamentele de victimizare este genul. Olweus (Olweus), Seals și Young (Seals & Young) și Tulloch (Tulloch) arată că incidența și formele fenomenelor de victimizare sunt diferite la fete și la băieți. Astfel victimizarea fizică este semnificativ mai frecventă la băieți, în timp ce cea verbală este, potrivit studiilor anglo-saxone, specialitatea fetelor. Nivelurile generale ale victimizării sunt mai mari la băieți decât la fete: Juvonen și colaboratorii (2003) găsesc un procent dublu de victimizatori printre băieți față de fete. În același studiu, procentul victimelor-victimizatori este de trei ori mai mare printre băieți.

La nivel atitudinal, studiile psihologice din anii 70-80 ai secolului trecut, arătau că victimizatorii au niveluri ale anxietății mai mici decât media elevilor, precum și atitudini pozitive față de utilizarea violenței în situații problematice (Besag, 1989), spre deosebirea de victima standard, caracterizată de o personalitate anxioasă combinată cu slăbiciune fizică (Olweus, 1993). Mai multe studii, printre care cele sintetizate de Besag (1989) sau cea raportată de Juvonen și colaboratorii (2003) arată că elevii-victimă care victimizează la rândul lor sunt categoria de elevi cu cel mai mare risc de implicare în fapte de devianță gravă, fiind și categoria care suferă cel mai acut de excludere din grupurile de adolescenți.

Implicarea în fapte de violență școlară pare a fi o fațetă a dezangajării școlare. Karcher (2002) constată, de pildă, într-un studiu realizat cu elevi de gimnaziu americani, predominant albi, că elevii violenți manifestă o slăbire a legăturilor cu profesorii.

Relația dintre statusul socio-economic de origine al elevului și implicarea în comportamente de victimizare sau riscul de a fi victimă sistematică este, totuși, arareori abordată. Lucrările de diverse faturi metodologice recunosc diferențe în ceea ce privește poziția structurală a victimelor și a victimizatorilor: victimizatorii sunt mai bine integrați în grupurile de elevi (Besag, 1989; Roland & Galloway, 2002; Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997), au o stimă de sine mult mai bună și sunt percepuți ca fiind mai populari. Este posibil ca multe dintre lucrări să ignore – în logica unor reduționisme psihologice - faptul că pozițiile micro-structurale reflectă de fapt localizarea în structura socială, iar variabile precum stima de sine traduc un status social superior. O altă sursă a ignorării poate proveni din faptul că rezultatele modelărilor psihosociologice ale comportamentelor de victimizare sugerau rezultate contrariante pentru adepții teoriilor delincvenței caracteristice copiilor din clasa muncitoare (Cohen, 1955). Aceste variabile psihosociologice au relație pozitivă cu statusul social și indicau faptul că victimizarea nu trebuie asimilată formelor convenționale de devianță severă, delincvența juvenilă. Mult mai bine adaptată rezultatelor empirice privind victimizarea este teoria neomarxistă a puterii și dependenței dezvoltată de Hagan (vezi Grasmick, Hagan, Blackwell, & Arneklev, 1996; Hagan, Simpson, & Gillis, 1987) care explică incidența diferențiată a fenomenelor delincvente pe categorii de gen și de status social pe formele diferite de socializare în familiile aparținând categoriilor sociale diferite: tinerii din clasa mijlocie sunt educați în spiritul proactiv al curajului antreprenorial ceea ce favorizează, așa presupune, implicarea în forme "dezirabile" de devianță cum este și hărțuirea colegilor mai slabi².

² Într-un studiu empiric, John Hagan (1991) arată că modul de petrecere a timpului liber petrecăreț, la limita delincvenței, al studenților din clasele superioare nu le afectează realizarea de status, spre deosebire de

Chiar mai puțin investigați sunt determinanții de la niveluri de agregare superiori individului. Există studii care au abordat chestiunea impactului factorilor de context asupra comportamentelor de victimizare, cu rezultate diverse, putem spune neconcludente. (Pellegrini & Bartini, 2000) de exemplu, constată că factorii care caracterizează mediul școlar nu au o contribuție semnificativă asupra fenomenelor de victimizare.

Urcând la nivel societal, violența din școli pare a fi corelată cu coeziunea socială. Astfel, Akiba și colaboratorii (2002) au constatat faptul că sistemele educative care produc cele mai mari diferențe între elevii cu performanțe bune și cei mai slabi tind să înregistreze mai multe acte de violență în școală. Or potrivit studiilor comparative internaționale (Green, Preston, & Janmaat, 2006), lipsa de egalitate a șanselor școlare este puternic corelată cu lipsa coeziunii sociale.

Studiul meu își propune să exploreze zonele cunoașterii fenomenelor de victimizare din universul școlar rămase mai puțin familiare, mai ales în contextul românesc. Voi urmări mai puțin caracteristici psiho-sociologice corelative victimizării – cu care se află oricum în relație causală dubioasă - și voi urmări impactul statusului social asupra agresiunii aplicate altor colegi. De asemenea, voi încerca să stabilesc dacă fenomenul investigat poate fi atribuit într-un mod justificat caracteristicilor colectivităților școlare, depășind, astfel, abordarea individuală a multor studii pe această temă. Pentru început, voi clasifica elevii de clasele 9-12 dintr-un eșantion de aproape 2000 de elevi din Oradea în funcție de modalitatea implicării în situații de victimizare, arătând și incidența fiecărei categorii în populația de elevi de liceu din municipiul Oradea. Apoi voi construi un model multi-nivel al caracteristicii de a fi agresor în relațiile cu colegii de clasă, raportându-mă la sumara schiță teoretică din aceste pagini.

Date și metodă

Analizele din acest studiu sunt realizate pe un subset de 1970 de elevi din clasele 9-12 selectați aleatoriu dintre elevii de liceu din Oradea. Ancheta, desfășurată în perioada decembrie 2006-ianuarie 2007, a fost realizată pe un eșantion aleatoriu monostadial, de tip cluster, selecția claselor făcându-se din toate școlile cu clasele 9-12 din municipiu cu excepția școlilor de arte și meserii. În final, după eliminarea datelor din trei școli din care am avut date puține, numărul de unități școlare din care am avut date a fost de 21.

Rezultate

Victimizarea: incidență și tipuri

Victimizarea a fost înregistrată cu 16 itemi care au acoperit toate formele recunoscute în literatură – situația de a fi victimă și situația de agresor, victimizarea fizică, verbală și psihică. Cele mai puțin frecvente sunt, reiese din tabelul de mai sus, violențele fizice. Excluziunea din grupurile de elevi este și ea relativ redusă ca frecvență, în comparație cu violența verbală care este raportată cel mai adesea de către elevii chestionați. Cei 16 itemi sunt puternic corelați și constituie o scală cu un coeficient *alpha* consistent (>0,8). Acest fapt constituie un indiciu către constatarea că în multe cazuri, elevii sunt atât victime cât și agresori.

Tabel 1. Itemi de victimizare (%)

În ultimul an, cât de des s-a întâmplat ca:	foarte rar/deloc	rar	des	foarte des
1. Un elev/a sa spună cuvinte urate despre mine	20,4	49,5	22,2	8,0
2. sa fiu împrâncit sau lovit de un coleg	69,2	23,9	4,7	2,2
3. un elev/a sa mă ignore atunci când era cu prietenii lui/ei	55,1	34,4	8,0	2,4

implicarea în fapte de-a dreptul delincvente pentru cei din clasele de jos, care are efecte catastrofale din punct de vedere social mai târziu în cariera socială.

4. sa lovesc sau sa împrâncesc un coleg/o colega	68,0	23,6	6,2	2,2
5. sa mi se dea porecle care nu-mi plac	58,9	31,0	7,9	2,3
6. un elev/a sa-si facă pe prietenii lui/ei sa fie împotriva mea	61,2	28,3	8,0	2,4
7. sa-i spun altui coleg cuvinte care sa nu-i placa	41,3	41,8	13,5	3,4
8. sa se spună despre mine lucruri care nu-mi plac	35,8	47,9	13,1	3,2
9. sa se arunce cu ceva in mine sau spre mine	65,5	26,3	6,3	1,8
10. un elev/a sa nu vrea sa fie prieten/a cu mine pentru ca alți colegi nu mă plac	77,2	18,6	3,3	,9
11. sa-i dau porecle unui coleg sau sa spun cuvinte neplăcute la adresa lui	53,3	33,9	9,5	3,3
12. un elev/a sa le ceara altora sa nu aibă de-a face cu mine	78,6	17,3	2,9	1,2
13. ceva ce-mi aparține sa fie stricat sau distrus intenționat de un coleg/o colega	70,0	24,9	3,7	1,4
14. sa se facă glume pe seama mea	49,6	38,1	9,5	2,8
15. sa fiu amenințat ca voi fi agresat sau vătămat	76,9	18,5	3,2	1,4
16. sa cer unor colegi sa-l ignore/sa nu aibă de-a face cu un coleg de-al meu	81,7	15,1	2,2	1,0

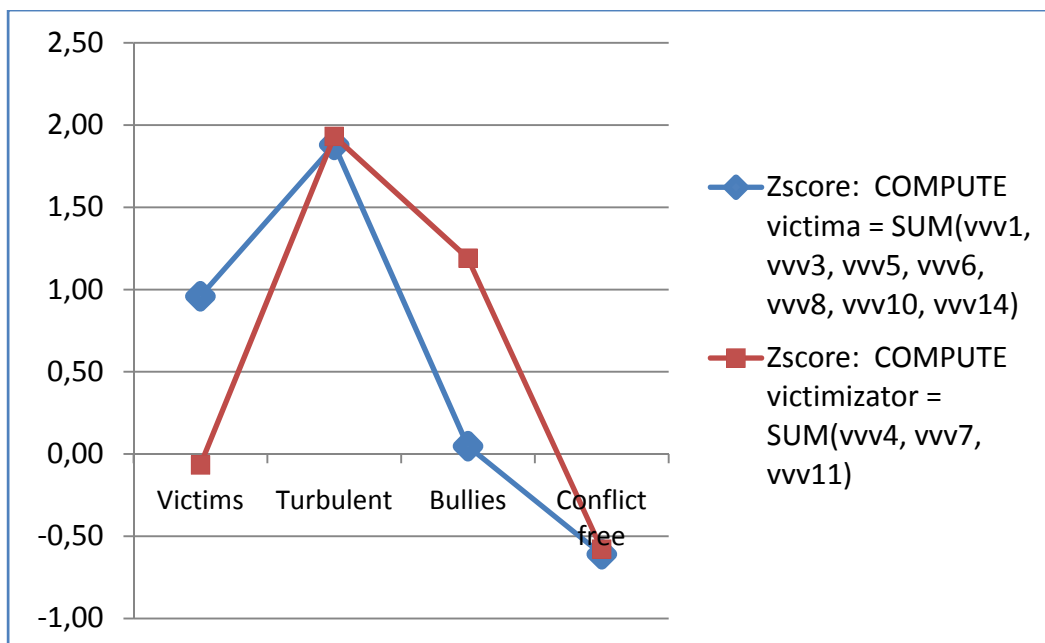
Diferențierea dintre victime și victimizatori se poate realiza fezabil pe baza itemilor de mai sus, cu ajutorul extragerii componentelor principale. Aceasta extrage trei dimensiuni pe baza cărora se construiesc trei scale, fiecare cu fidelitate satisfăcătoare ($\alpha > 0,7$)³. Prima dintre ele, care are o bună validitate aparentă, măsoară caracteristica de a fi victimă, și este compusă din propozițiile 1, 3, 5, 6, 8, 10, 14 din tabelul de mai sus. A doua scală este compusă din itemii 4, 7 și 11 și măsoară caracteristica de a fi victimizator. O a treia scală posibilă are o validitate internă discutabilă, combinând atât itemi care semnifică situații de victimizare cât și situații tipice în care se găsesc victimele. Datorită ambiguității scalei, care doar sugerează un tip de elev căruia i se aplică ambele categorii – victimă și victimizator, am renunțat la calcularea scorurilor pe această dimensiune, axându-ne pe cele două “fundamentale” de mai sus – victimă și victimizator.

Pornind de la cele două scoruri calculate mai sus – cel de victimă și cel de victimizator – elevii pot fi clasificați, identificându-se categorii de elevi. Acest obiectiv l-am îndeplinit cu procedura de clasificare multicriterială K-means⁴ după ce, în prealabil, am standardizat cele două scoruri.

³ Identificăm itemii prin corelația cu factorii, sau saturația în factori.

⁴ Pentru o descriere sumară a procedurii de clasificare K-means:

http://en.wikipedia.org/wiki/Cluster_analysis#K-means_clustering



Figură 1. Categoriile de victimă/victimizator (K-means cluster). Medii pe cele două scoruri

Cea mai bună clasificare a împărțit elevii din eșantion în 4 categorii, mediile acestora pe cele două scoruri standardizate fiind prezentate în Figura 1. Taxonomia realizată statistic discriminează bine între diversele categorii de elevi (sig $F < 0,01$). Graficul indică existența a patru tipuri de elevi, în funcție de măsurile de victimizare și victimă:

- 1) Victime tipice: au o medie cu o abatere standard mai mare pe scala de victimă decât pe cea de victimizator.
- 2) Turbulenți: elevi care au scoruri medii cu două abateri standard mai mari decât populația de elevi la ambele măsuri utilizate în clasificare.
- 3) Victimizatori: cei care au scorul mediu de victimizare cu o abatere standard mai mare decât eșantionul.
- 4) Elevii puțin implicați în conflicte: au scoruri similare la ambele scale compuse, cu o jumătate de abatere standard sub media eșantionului.

Graficul pe care ne-am bazat observațiile de mai sus permite o concluzie interesantă. Observăm astfel, că cu excepția celor neimplicați în conflicte, toate categoriile raportează situații de victimizare și de victimă mai frecvente decât media pe eșantion. Acest fapt arată că cele trei categorii implicate semnificativ în situații de violență „produc” o bună parte din evenimentele violente de la nivelul școlilor. În plus, se confirmă faptul că violența naște violență: cei care agresează de obicei sunt la rândul lor mai expuși situațiilor de victimă și viceversa.

Tabel 2. Incidența tipurilor (%)

Victime	20,9
Agresori	16,5
Turbulenți	6,9
Fără probleme	55,7

Distribuția de frecvență a celor 4 categorii, reprezentată în Tabelul 2 arată că majoritatea elevilor (55,7%) sunt puțin angajați în situații de victimizare și de victimă. În timp ce victimele și victimizatorii sunt în proporții aproape egale, elevii turbulenți sunt cei mai rari.

Itemii de victimizare utilizați de noi au permis identificarea unor categorii statistic consistente de elevi în funcție de incidența cu care se regăsesc în situații de a fi victimă sau victimizator. Chiar dacă categoria celor care sunt în același timp victime și victimizatori este, așa cum am fi preconizat laolaltă cu Olweus, descrierea categoriilor polare, ale victimelor „tipice” și ale victimizatorilor

”standard” arată că, în cele două categorii scorurile la scalele nespecifice sunt mai mari decât pe ansamblul eșantionului. Dacă numărul elevilor care victimizează ”intens” fiind la rândul lor agresați într-o măsură consistentă sunt mic, probabilitatea ca un elev care este sistematic hărțuit de colegii săi să aplice același tratament altora, mai slabi, este mai mare decât pentru elevul cel mai răspândit, cel care este implicat arareori în situații de victimizare.

Elevi violenți/ școli violente?

Al doilea obiectiv major al acestui studiu constă în evaluarea importanței unor factori de la nivelul școlii în explicarea variabilității fenomenelor care intră în sfera conceptelor de victimizare. Vorbind în general, am folosit în această secțiune a lucrării regresie pe două niveluri – cel al elevului și cel al școlii. Vom încerca, pentru început, să stabilim, partea din varianța anumitor fenomene de victimizare care poate fi atribuită caracteristicilor de la nivelul colectivităților de elevi iar în a doua parte să modelăm efectiv fenomenul victimizării în funcție de variabile de la cele două niveluri de agregare menționate mai sus. Variabila dependentă aleasă pentru aceste analize este scorul de victimizator, a cărui mod de calcul este descris în paragraful de mai sus⁵.

O analiză simplă – printr-un model fără variabile independente pe două niveluri, care produce rezultate similare unui test ANOVA care diferențiază între variabilitatea intra- și inter-specifică (Luke, 2004) – arată că factorii de la nivelul școlilor ar explica doar 4% din varianța totală a scorurilor de victimizator (vezi Tabelul 2). Chiar dacă partea ce poate fi pusă în responsabilitatea caracteristicilor unităților școlare este atât de mică, ea este semnificativă.

Tabel 3. Model pe două niveluri fără efecte fixe

Valoarea efectului aleator	Abaterea standard	Componenta de varianță	Grade de libertate	P hi-pătrat
Constanta U ₀	0,369	0,136	20	0,000
Nivelul liceului R	1,790	3,205		

Prin urmare, chiar dacă componenta de varianță a factorului aleatoriu de la nivelul școlii este redusă ca pondere din varianța totală, faptul că este semnificativă impune încercarea de a o modela prin procedura de regresie multinivel.

Selecția modelului cel mai bun este o procedură laborioasă care constă în mare măsură în testarea a numeroase modele care incorporează ipoteze empirice sau diverse intuiții ale cercetătorului. Importante sunt, din acest punct de vedere și considerațiile metodologice importante care ghidează modelarea cauzală, cum ar fi cele care recomandă evitarea situațiilor de endogenitate. Modelul pe care îl prezentăm în continuare, fără a pretinde că este unul cu valoare de bază de judecată finală a problemei agresivității în școală, este unul care include variabile independente de la nivelul elevului dar și variabile agregate de la nivelul școlii, folosite pentru a modela variația constantei scorului de victimizator în funcție de unitatea de învățământ considerată și pentru a modela parametri efectelor de la nivelul elevului. Variabilele utilizate în model sunt prezentate

Tabel 4. Variabile în modelul multinivel

Variabile	Nivel de măsură	Observații
Nivelul elevului		
Grad de satisfacție cu școala (SATS3)	Numeric	Scală sumativă din 4 itemi: <i>Cât ești de mulțumit ...de rezultatele tale școlare? De relația cu colegii de școală? De relația cu profesorii? De școală în general?</i> Valorile lipsă au fost înlocuite cu media. Variaza de la 0 la 40, alpha>0,7.
Atitudine față	Numeric	Scală sumativă din 4 itemi: cât de adevărate sunt pentru

⁵ Studiul metodologic al lui (Rosenblatt & Furlong, 1997) demonstrează probleme de validitate și de fidelitate în estimările violenței suferite de elevi măsurate prin chestionare auto-administrate. Se pare că există o categorie de elevi care exagerează incidența faptelor de agresiune la care sunt supuși datorită unei atitudini generale negative față de școală.

de risc (RISC)		tine următoarele afirmații? Îmi place să mă pun la încercare din când în când făcând lucruri riscante; Uneori fac lucruri periculoase doar ca să mă distrez; Mi se pare distractiv, uneori, să fac lucruri care mă pot băga în probleme; Distracția și aventura sunt mai importante pentru mine decât siguranța. Alpha >0,7
Genul (BARBAT01)	Dihotomic (1=băiat)	
Nivel de instrucție al tatălui (SCTATA_S)	Dihotomic (1= tatăl cu studii superioare)	
Nivelul școlii		
Ponderea băieților în școală	Numeric	
Ponderea elevilor al căror tată are studii superioare	Numeric	
Indicele devianței la nivel de școală (DEVIANTA)	Numeric	Scor agregat al scorurilor individuale de devianță școlară calculate sumativ din 8 itemi de devianță cu un alpha>0,7)

Ecuțiile modelului pe două niveluri sunt:

Model la nivelul elevului

$$Y = B_0 + B_1*(SATS3) + B_2*(RISC) + B_3*(BARBAT10) + B_4*(SCTATA_S) + R$$

Model la nivelul școlii

$$B_0 = G_{00} + G_{01}*(BARBAT10) + G_{02}*(SCTATA_S) + G_{03}*(DEVIANTA) + U_0$$

$$B_1 = G_{10}$$

$$B_2 = G_{20} + G_{21}*(BARBAT10) + U_2$$

$$B_3 = G_{30} + G_{31}*(BARBAT10)$$

$$B_4 = G_{40}$$

Parametri modelului de regresie – efectele fixe - sunt prezentați în tabelul 4. Datorită numărului mare de non-răspunsuri la unele variabile (de exemplu la itemii de satisfacție cu școala), cazurile utilizate în modelare sunt doar 1278 iar numărul școlilor de 19.

Tabel 5. Model de regresie a scorului de victimizator pe 2 niveluri

Efect fix	Coeficient	Eroare standard	Grade libertate	p
Pentru constanta B0				
Constanta G ₀₀	4.788051	0.058856	17	0.000
Ponderea băieților G ₀₁	1.324678	0.582724	17	0.036
Ponderea elevilor ai căror tați au studii superioare G ₀₂	1.599803	0.482951	17	0.005
Scorul de devianță G ₀₃	0.595017	0.422479	17	0.177
Pentru panta indicelui de satisfacție cu școala B ₁				
Constanta G ₁₀	-0.079068	0.021290	1257	0.000

Pentru panta atitudinii față de risc B ₂				
Constanta G ₂₀	0.259625	0.022792	19	0.000
Ponderea băieților în școală G ₂₁	0.196320	0.115487	19	0.105
Pentru panta genului B ₃				
Constanta G ₃₀	0.471567	0.101736	1257	0.000
Ponderea băieților G ₃₁	-2.639344	0.642923	1257	0.000
Pentru panta nivelului de instrucție al tatălui B ₄				
Constanta G ₄₀	0.374362	0.114957	1257	0.002

Efectele aleatoare – partea neexplicată din varianța de la nivelul școlii rămâne semnificativă ceea ce sugerează că în explicarea victimizării prin factori de la nivelul unităților de învățământ sunt necesare alte variabile în modelările viitoare. Prin acest model partea din varianță explicată de factori neexplicați de la nivelul școlilor scade la 2%. Modelul în ansamblu explică în jur de 20% din varianța variabilei independente.

Pentru a discuta modelul de mai sus voi separa efectele variabilelor de la nivelul elevului de cele ale variabilelor agregate de la nivelul școlii.

Efectele variabilelor individuale

Potrivit modelului de mai sus, scorul de victimizator covariază semnificativ cu următoarele variabile:

- Genul: băieții tind să fie mai agresivi cu colegii lor decât fetele.
- Nivelul de educație al tatălui: elevii ai căror tați au studii superioare tind să fie mai agresivi față de colegii lor decât ceilalți.
- Atitudinea față de risc: elevii care sunt mai toleranți față de situații riscante sunt mai predispuși la hărțuirea colegilor.
- Satisfacția cu școala: cu cât elevul este mai mulțumit de școala în care învață cu atât scorul său de victimizator este mai mic.

Scorul de victimizator covariază semnificativ cu multe alte variabile de la nivelul elevului: popularitatea auto-percepută (pozitiv), stil de petrecere a timpului liber petrecăreț (pozitiv), satisfacția cu profesorii (negativ), implicarea în fapte deviante altele decât bătaiele (pozitiv). Nu am inclus aceste efecte în modelul de mai sus deoarece mulți parametri care ar fi rezultat purtau dificultăți de interpretare, datorită problemelor de endogenitate sau datorită confundării efectelor lor cu efectele altor variabile.

Efectele caracteristicilor de la nivelul școlii

Cel mai consistent impact la acest nivel este cel al variabilelor care descriu compoziția socială a școlii: ponderea băieților și ponderea elevilor ai căror tați au studii superioare.

Procentul elevilor de gen masculin din școală sporește scorul mediu de victimizator al școlii. În același timp, procentul băieților are un efect aparent paradoxal: descrește efectul genului. Cu alte cuvinte, cu cât sunt mai mulți băieți într-o școală, cu atât mai puțin important este genul pentru a determina dacă elevul se va implica în acte de hărțuire a colegilor. Putem înțelege din acest efect faptul că fetele devin mai agresive într-o școală în care băieții sunt într-o pondere importantă. O altă interpretare, mai credibilă, este că o bună parte din actele de victimizare aparține băieților și este orientată către fete iar o pondere redusă a acestora descurajează comportamente de acest gen.

Interesant este că, pe de altă parte, procentul elevilor ai căror tați au studii superioare sporește scorul mediu de victimizator al școlii. Cu alte cuvinte, cu cât școala are o compoziție socială mai favorabilă, cu atât este mai mare media scorului de victimizator în școală.

Consecințe și concluzii

Rezultatele mele furnizează două consecințe importante.

În primul rând, subliniază faptul că statusul social, măsurat aici destul de sumar prin nivelul de instrucție al tatălui, are un efect important asupra implicării în calitate de agresor, în situații de hărțuire sistematică a elevilor. Elevul agresor nu este un marginal din punctul de vedere al statusului social de origine, ci dimpotrivă. Prin victimizarea unor colegi, acesta își exercită puterea și o reproduce prin adaosul de popularitate și de stimă de sine pe care aceasta o produce. În plus, cu cât sunt mai mulți elevi din categoria noii clase mijlocii (Larionescu M., 2006) cu atât mai mare pare a fi presiunea spre poziționare în rețeaua socială a clasei și a școlii prin victimizarea colegilor mai slabi. Modelul nu permite identificarea victimelor, dar este ușor de presupus că acestea provin mai degrabă din categoria celor ai căror tați nu dispun de studii superioare. Pe de altă parte, nu trebuie ignorată posibilitatea unor distorsiuni semnificative în raportările fenomenelor de agresiune din partea unor categorii de elevi.

O a doua concluzie importantă este că, deși în numere absolute impactul caracteristicilor de la nivelul școlii nu este impozant, el explică o felie semnificativă din varianța comportamentului de victimizator înregistrat în Oradea. Influența limitată a școlilor se poate datora, pe de o parte, importanței copleșitoare a unor variabile individuale precum genul și statusul social – alături de mediatorii psiho-sociologici și psihologici netratați aici dar și datorită faptului că impactul unor factori de la nivelul celor mai mici colectivități școlare – clasele – nu a fost luat în calcul. Este rezonabil să presupunem că, în producerea fenomenelor de victimizare, interacțiunea dintre compoziția socială și dinamica grupurilor de elevi, are o eficacitate mai importantă la nivel de clasă decât la nivel de școală. O altă sursă de variabilitate de la nivelul clasei, neînregistrată aici este introdusă de diversele stiluri interacționale ale profesorilor și diriginților de la clase diferite. Subliniez aici cât de important este ca, în studii viitoare, să se măsoare și caracteristici de la nivelul clasei, alături de alte variabile importante ce caracterizează elevii și școlile.

La nivelul politicilor o singură concluzie directă poate fi extrasă: comportamentul de victimizator este asociat pozitiv cu insatisfacția școlară fiind astfel, cel puțin parțial, simptom de dezangajare școlară. Astfel, orice politică orientată către creșterea implicării afective a tuturor elevilor în viața școlară poate duce la scăderea numărului și pericolozității victimizatorilor. Pe de altă parte, relația dintre statusul social, pe de o parte, și compoziția socială a școlii, pe de alta, și apariția incidența și gravitatea victimizărilor trebuie investigată în continuare. Rezultatele mele au valoarea de a arunca lumină asupra unor aspecte adeseori ignorate ale devianței clasei de mijloc și de a scoate în evidență necesitatea extinderii conceptului de educație inclusivă la nivelul relațiilor dintre clase și straturi sociale. Victimizarea și excluziunea din grupurile de adolescenți sunt unele din mecanismele prin care se produce eșecul școlar. Ori aceste fenomene sunt, potrivit rezultatelor mele, asociate cu apartenența de clasă ceea ce insinuează unul din multiplele fenomene prin care se reproduce excluziunea socială la nivelul interacțiunilor cotidiene dintre elevi.

Bibliografie

- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management*. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: the culture of the gang*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Grasmick, H. G., Hagan, J., Blackwell, B. S., & Arneklev, B. J. (1996). Risk Preferences and Patriarchy: Extending Power-Control Theory. *Social Forces*, 75(1), 177-199.
- Green, A., Preston, J., & Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*: Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Hagan, J. (1991). Destiny and Drift: Subcultural Preferences, Status Attainments, and the Risks and Rewards of Youth. *American Sociological Review*, 56(5), 567-582.

- Hagan, J., Simpson, J., & Gillis, A. R. (1987). Class in the Household: A Power-Control Theory of Gender and Delinquency. *The American Journal of Sociology*, 92(4), 788-816.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, Victims, and Bully/Victims: Distinct Groups of Youth At Risk. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Karcher, M. J. (2002). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnection as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35-51.
- Larionescu M., M. I., Neagu G. (2006). *Constituirea clasei mijlocii în România* București: Editura Economică.
- Luke, D. A. (2004). *Multilevel Modeling*: Sage Publications Inc.
- Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară*. Iași: Polirom.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school : what we know and what we can do*. Oxford, UK ; Cambridge, USA: Blackwell.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation During the Transition From Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Rosenblatt, J. A., & Furlong, M. J. (1997). Assessing the Reliability and Validity of Student Self-Reports of Campus Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-202.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. *Adolescence*, 38(152), 735-748.
- Tulloch, M. (1995). Gender differences in bullying experiences and attitudes to social relationships in high school students. *Australian journal of education*, 39(3), 279-293.