

SMARANDA LIANA CIOBAN-KUDELCA

LA LIMITA NORMEI: ADOLESCENȚI, VULNERABILITATE SOCIALĂ ȘI DEVIANȚĂ DIGITALĂ



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

Smaranda Liana Cioban-Kudelca

**La limita normei:
adolescenți, vulnerabilitate
socială și devianță digitală**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2025

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. habil Adrian Hatos

Prof. univ. dr. habil Sergiu Băltățescu

ISBN 978-606-37-2571-5

© 2025 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. B.P. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel.: +40)-744-687.884

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

<https://libraria.ubbcluj.ro/>

Mulțumiri

Această lucrare reprezintă rezultatul unui efort colectiv, iar recunoștința mea se îndreaptă către toți cei care au fost alături de mine pe parcursul drumului academic întreprins, au contribuit la realizarea cercetării și implicit la publicarea volumului de față.

Cu deosebit respect, adresez sincerele mele aprecieri coordonatorului tezei de doctorat, prof. univ. dr. habil. Adrian Hatos, a cărui îndrumare a fost fundamentală în alegerea temei, dezvoltarea cadrului teoretic și susținerea procesului de conceptualizare, organizare, analiză și interpretare a studiilor empirice prezentate. Sunt profund recunoscătoare domnului profesor pentru sprijinul oferit pe parcursul întregului proces de cercetare și pot afirma cu sinceritate că realizarea acestui volum nu ar fi fost posibilă fără contribuția sa esențială.

În același timp, doresc să exprim recunoștința mea față de comisia de îndrumare, compusă din prof. univ. dr. habil. Sergiu Bălătescu, prof. univ. dr. habil. Claudia Bacter și conf. univ. dr. Delia Bîrle, pentru recomandările și sugestiile valoroase oferite pe parcursul procesului de cercetare doctorală.

De asemenea, adresez aprecieri comisiei de susținere publică, formată din conf. univ. dr. Gabriela Grosseck și prof. univ. dr. Maria Roth, pentru observațiile constructive primite, care au contribuit la identificarea direcțiilor viitoare de cercetare și aprofundarea implicațiilor rezultatelor obținute în cadrul cercetării doctorale.

Vreau să mulțumesc și colectivului Școlii Doctorale de Sociologie, colegilor doctoranzi și absolvenților programului de studii doctorale (în special colegelor mele Adela Răzvana Lazăr, Gyarmati Beata Fatime și Denisa Dobai), precum și cadrelor didactice ale Facultății de Științe Socio-Umane a Universității din Oradea, secretariatului universitar și echipei proiectului SmartDoct, pentru sprijinul acordat și pentru colaborarea fructuoasă pe durata stagiului doctoral.

Mulțumiri speciale adresez echipei Neobyte Solutions și Siminei Clucerescu pentru suportul și înțelegerea manifestate, care au fost de un real ajutor în derularea cercetării.

De asemenea, îmi exprim recunoștința față de redacția Presei Universitare Clujene pentru implicarea în procesul de editare și publicare a acestei lucrări, contribuind astfel la diseminarea rezultatelor cercetării în mediul academic și profesional.

În cele din urmă, mulțumesc familiei mele pentru susținerea emoțională, răbdarea, încurajările constante și sprijinul acordat în procesul de publicare al acestui volum.

Nota autoarei

Acest volum este rezultatul cercetării doctorale întreprinse între anii 2017–2022 în cadrul Școlii Doctorale de Sociologie a Universității din Oradea. Conținutul volumului face parte din teza doctorală intitulată *Devianță comportamentală, riscuri online și consum de conținut online nonconform la adolescenți* publicat pe platforma <https://rei.gov.ro/>.

CUPRINS

Prefață	10
Introducere	13
CAPITOLUL 1. Devianța	25
1.1. Devianță – definire și conceptualizare	26
1.2. Clasificări ale devianței	30
1.3. Concepte fundamentale în studiul devianței	33
1.3.1. Comportamentul deviant	34
1.3.2. Devianța școlară	35
1.3.3. Delincvența și delincvența juvenilă	35
1.4. Teorii și modele clasice ale devianței	38
1.4.1. Teoriile anomiei	39
1.4.2. Teoriile tensiunii sociale și frustrării de status	40
1.4.3. Teoriile controlului social	42
1.4.4. Teoriile reacțiilor și proceselor sociale	45
1.4.5. Teoriile conflictului social și teoriile feministe	48
1.5. Concluzii	49
CAPITOLUL 2. Devianța digitală și riscurile online	52
2.1. De la devianța offline la devianța online	52
2.2. Devianța digitală – definire și conceptualizare	53
2.3. Teorii ale devianței digitale	56
2.3.1. Explicarea devianței online prin teorii clasice	56
2.3.2. Caracteristici specifice ale devianței online și teorii explicative	58
2.3.3. Devianța online și teoria diviziunilor digitale	64
2.3.4. Abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online	69
2.4. Concluzii	71
CAPITOLUL 3. Adolescența și profilul adolescentului deviant	72
3.1. Concepte fundamentale în studiul devianței la adolescenți	72

3.2. Specificul dezvoltării psihosociale în adolescență	77
3.2.1. Autonomia la adolescenți	78
3.2.2. Adolescenții și presiunea de grup	80
3.2.3. Asumarea riscurilor în adolescență	81
3.3. Corelate ale devianței la adolescenți	84
3.3.1. Factori referitori la familie	84
3.3.2. Factori referitori la grupul de prieteni și colegi	87
3.4. Devianța digitală adolescentină	91
3.4.1. Rețele de socializare și patternuri de comunicare	92
3.4.2. Adolescența, trăită pe Social Media	95
3.5. Corelate ale devianței online la adolescenți	100
3.5.1. Factori referitori la mediul offline	101
3.5.2. Factori specifici comunicării digitale	103
3.6. Consumul de conținut nonconform la adolescenți	106
3.7. Concluzii	107
CAPITOLUL 4. Putere, control și rutină: fundamente teoretice pentru	
explicarea devianței în rândul adolescenților	110
4.1. Considerente în vederea propunerii modelului teoretic	110
4.1.1. Apartenența la subculturi deviante în adolescență	110
4.1.2. Experiența online și devianța	112
4.1.3. Impactul caracteristicilor școlare asupra devianței	113
4.2. Devianța, între generalitate și versatilitate	114
4.2.1. Tendința generală spre devianță	115
4.2.2. Forme specifice ale devianței	116
4.2.3. Comportamente școlare tolerate și comportamente școlare problematic	116
4.2.4. Categori ale devianței online	117
4.3. Descrierea modelului teoretic	119
CAPITOLUL 5. Cercetare cantitativă privind mecanismele de angajare	
în devianță, devianță online și expunere la conținut potențial nonconform la adolescenți. Datele Anchetei MERPAS 2018	123
5.1. Introducere	123
5.2. Scopul și obiectivele cercetării	125
5.2.1. Ipotezele cercetării	126

5.3. Metodologie	131
5.3.1. Metoda utilizată	139
5.3.2. Populație și eșantion	140
5.3.3. Măsurarea variabilelor focale	140
5.3.4. Proceduri de analiză	142
5.4. Rezultate: prezentare și interpretare	148
5.4.1. Investigarea saturației variabilelor focale prin analiza factorială confirmatorie	151
5.4.2. Efecte individuale ale rezultatelor școlare, stilului de viață și utilizării Internetului asupra devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform	153
5.4.3. Influența caracteristicilor de grup asupra devianței școlare	161
5.4.4. Analiza multinivel – influența caracteristicilor individuale și a tipului unității școlare asupra devianței școlare	167
5.4.5. Efecte indirecte ale genului asupra devianței prin relațiile de mediere multinivel	180
5.5. Discuții	186
5.5.1. Raportarea rezultatelor privind devianța școlară la ipotezele enunțate	186
5.5.2. Raportarea rezultatelor privind expunerea la conținut potențial nonconform la ipotezele enunțate	203
5.5.3. Raportarea rezultatelor privind angajarea în comportamente interpersonale online violente la ipotezele enunțate	209
5.5.4. Compararea devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform pe baza rezultatelor obținute	214
5.6. Limite	222
5.7. Concluzii	224
CAPITOLUL 6. Discuții și concluzii finale	230
Bibliografie	240

Lista figurilor

Figura 1. <i>Clasificarea modelelor teoretice consacrate ale devianței</i>	38
Figura 2. A. <i>Devianța și predictorii ai devianței – codare calitativă</i> . B. <i>Analiză de frecvență intersecția dimensiunilor tematice ONLINE și DEVIANT BEHAVIOR</i>	76
Figura 3. <i>Hartă conceptuală a caracteristicilor specifice ale devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform</i>	109
Figura 4. <i>Mecanisme de angajare în comportamentul deviant. Model teoretic</i>	120
Figura 5. <i>Schema procesuală a analizelor efectuate</i>	144
Figura 6. <i>Conceptualizare schematică a analizei multinivel</i>	168
Figura 7. <i>Conceptualizare schematică a relației de mediere multinivel</i>	181
Figura 8. <i>Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_copiat, nivel individual</i>	183
Figura 9. <i>Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_copiat, nivel 2 (context școlar)</i>	184
Figura 10. <i>Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_problematic, nivel individual</i>	185
Figura 11. <i>Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_problematic, nivel 2 (context școlar)</i>	186
Figura 12. <i>Model final al devianței</i>	228

Lista tabelelor

Tabelul 1. <i>Operaționalizarea variabilelor independente</i>	131
Tabelul 2. <i>Măsurarea variabilelor analizate</i>	135
Tabelul 3. <i>Nivelul varianței între unitățile școlare a variabilelor dependente. Valoarea ICC</i>	146
Tabelul 4. <i>Nivelul varianței intergrupale la nivel de unitate școlară și clasă</i>	147
Tabelul 5. <i>Proporția de angajare în acte deviante în funcție de gen</i>	150
Tabelul 6. <i>Componenta factorilor care operaționalizează variabilele dependente</i> ...	153
Tabelul 7. <i>Regresie liniară în blocuri Dev_copiat</i>	154
Tabelul 8. <i>Regresie liniară în blocuri Dev_problematic</i>	156

Tabelul 9. Regresie liniară în blocuri Cnt_DEV	158
Tabelul 10. Regresie liniară în blocuri Cnt_CYBERB	159
Tabelul 11. Model final regresie liniară în blocuri	160
Tabelul 12. Regresie Dev_copiat agregat	161
Tabelul 13. Regresie Dev_problematic agregat	163
Tabelul 14. Regresie Cnt_DEV agregat	165
Tabelul 15. Regresie Dev_CYBERB agregat	166
Tabelul 16. Analiză comparativă multinivel Dev_copiat & Dev_problematic	179
Tabelul 17. Raportarea rezultatelor obținute la ipotezele formulate	214

Prefață

Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, în care adolescența se află la intersecția dintre tradiție și noile realități tehnologice, înțelegerea fenomenului devianței devine esențială pentru părinți, profesori, cercetători și decidenți politici. Volumul „La limita normei: adolescenți, vulnerabilitate socială și devianță digitală” își propune să ofere o perspectivă amplă și documentată asupra acestui fenomen complex, reunind teorii clasice și moderne, metodologii riguroase și studii empirice relevante.

În cadrul acestui volum, autoarea analizează, cu precizie științifică, multiplele fațete ale devianței adolescenților, pornind de la aspectele conceptuale și continuând cu investigarea specificităților devianței școlare și online. Lucrarea se ancorează într-un cadru teoretic solid, incluzând contribuțiile unor clasici ai domeniului, precum Durkheim, Merton sau Hirschi, dar și abordări recente care vizează impactul noilor tehnologii asupra comportamentelor de risc. Un element distinctiv al acestei lucrări este integrarea perspectivei sociologice a lui John Hagan asupra devianței, bazată pe analiza relațiilor de putere și control, a inegalităților sociale și a factorilor structurali care influențează comportamentul adolescenților. Pot să mă laud că eu am îndrumat-o pe autoare către această teorie structurală puțin cunoscută la noi a surselor devianței juvenile și mai ales a diferențelor de gen în incidența comportamentelor care transgresează normele. Sugestia mea s-a dovedit în cele din urmă fructuoasă, pentru că predicțiile empirice bazate pe teoria lui Hagan se confirmă și în cercetările incluse de Smaranda Cioban-Kudelka în acest volum, având în vedere că genul și statusul socio-economic se dovedesc a fi printre cei mai puternici predictorii ai practicilor deviante la tinerii de 14 ani din județul Bihor.

În termeni generali, autoarea explorează interacțiunea dintre mediul social și comportamentul deviant, punând accent pe factori precum influențele familiale, presiunea grupului de prieteni, structura instituțională a școlilor și expunerea la conținuturi problematice în mediul online. În acest sens, volumul aduce o contribuție importantă la literatura de specialitate, analizând nu

doar formele tradiționale ale devianței, ci și modurile în care noile tehnologii și digitalizarea accentuează anumite riscuri sau creează contexte complet noi pentru manifestarea comportamentului deviant.

Un alt punct forte al acestei lucrări este abordarea metodologică sofisticată, care combină analiza factorială confirmatorie, regresia multinivel și analiza de mediere, oferind o înțelegere nuanțată a factorilor care contribuie la devianța adolescenților. Prin utilizarea unor tehnici avansate de analiză a datelor și prin includerea unui eșantion relevant de adolescenți, cercetarea prezentată în acest volum depășește abordările descriptive și oferă perspective explicative asupra fenomenului. Nu este de trecut cu vederea nici robustețea materialului empiric: pentru a se desfășura demersul de cercetare din volum sunt utilizate datele din primul val al anchetei MERPAS (Monitorul Educațional al Rezultatelor, Practicilor și Valorilor Școlare) realizată de Școala Doctorală de Sociologie a Universității din Oradea, care a inclus răspunsurile a 4333 de elevi de clasa a 8-a din județul Bihor intervievați între noiembrie 2018 și februarie 2019. Personal, nu pot să fiu decât deosebit de încântat de o astfel de valorificare științifică valoroasă a demersului nostru colectiv de cercetare pe care îl desfășurăm periodic împreună cu Inspectoratul Școlar al Județului Bihor și cu Centrul Județean de Resurse și Asistență Psihopedagogică Bihor.

Temele abordate sunt înalt relevante în contextul actual al expansiunii tehnologiilor digitale în toate aspectele vieții. În ultimele decenii, intensificarea interacțiunilor adolescenților în mediul digital a adus cu sine provocări noi pentru înțelegerea devianței. Dacă în trecut atenția sociologilor era concentrată pe delincvența juvenilă și devianța școlară, în prezent, devianța online devine o temă centrală, având implicații atât pentru siguranța adolescenților, cât și pentru politicile educaționale și sociale. Autoarea subliniază cu claritate diferențele și conexiunile dintre devianța școlară și devianța online, evidențiind modul în care acestea se intercondiționează și influențează reciproc.

De asemenea, volumul explorează impactul caracteristicilor socio-economice asupra predispoziției adolescenților la comportamente deviante, arătând cum inegalitățile sociale influențează percepția riscurilor și participarea la comportamente problematice. În acest sens, lucrarea nu doar contribuie la înțelegerea fenomenului devianței, ci oferă și un cadru de analiză pentru dezvoltarea unor politici sociale și educaționale eficiente, menite să reducă

vulnerabilitățile adolescenților și să sprijine integrarea lor într-un mediu sănătos și sigur.

Trebuie să subliniez faptul că volumul vine cu câteva contribuții valoroase la literatura de specialitate. Astfel, această lucrare se remarcă prin sistematizarea teoriilor și modelelor explicative ale devianței, oferind cititorilor un ghid clar asupra principalelor abordări din domeniu. În același timp, autoarea propune un model teoretic integrat, care permite corelarea diferitelor forme ale devianței și identificarea unor factori explicativi comuni. Această integrare teoretică este dublată de o analiză empirică solidă, care validează ipotezele formulate și oferă date relevante pentru înțelegerea devianței în rândul adolescenților.

Prin abordarea interdisciplinară adoptată, volumul se adresează unui public variat, de la specialiști în sociologie, educație, psihologie și asistență socială, la decidenți politici, cadre didactice și părinți. Înțelegerea mecanismelor de angajare în comportamente deviante și identificarea factorilor de risc sunt aspecte esențiale pentru dezvoltarea unor intervenții eficiente, menite să prevină comportamentele de risc și să ofere adolescenților alternative constructive.

În concluzie, lucrarea „La limita normei: adolescenți, vulnerabilitate socială și devianță digitală” reprezintă un demers academic riguros, care aduce o contribuție semnificativă la înțelegerea comportamentului deviant în rândul adolescenților. Autoarea, Smaranda Cioban-Kudelka, o cercetătoare extrem de serioasă și tenace pe care am avut onoarea și plăcerea să o ghidez colegial în eforturile de investigație doctorală cuprinse, parțial, în acest volum, merită toate laudele pentru rezultatele care acum, iată, devin publice. Prin claritatea expunerii, fundamentarea teoretică solidă și analiza empirică detaliată, acest volum se impune ca un reper esențial în studiul devianței. Fie că este citit de cercetători, practicieni sau decidenți, volumul oferă perspective valoroase asupra unui fenomen de o importanță majoră în societatea contemporană și îl recomand cu mare căldură tuturor celor interesați de fenomenul incitant și tulburător al devianței juvenile.

Profesor univ. dr. habil. **Adrian Hatos**

Oradea,
12 februarie 2025

Introducere

Adolescența reprezintă o perioadă specifică în care viitorul adult experimentează și chestionează limitele, într-o căutare a definirii sinelui. Tot acum, tentațiile și dorința de afirmare deschid calea spre diverse comportamente în afara limitelor impuse de societate. Este cunoscut faptul că pleiada modificărilor neuro-hormonale din adolescență aduce cu sine o vulnerabilitate ridicată spre asumarea de riscuri și angajarea în comportamente deviante. Această vulnerabilitate nu se manifestă unitar, ci este mai pregnantă în cazul adolescenților din categorii dezavantajate.

Inspirat din cercetarea doctorală întreprinsă sub coordonarea profesorului universitar dr. habil. Adrian Hatos, prezentul volum investighează devianța la adolescenți, prin raportare la efectele stratificării socio-culturale, concretizate în diferențele de gen și status socioeconomic în perceperea riscurilor. Constatând ubicuitatea și în același timp relativitatea devianței la adolescenți, studiul se concentrează pe două forme specifice, respectiv devianța școlară (angajarea în comportamente școlare problematice, violența față de colegi, copiatul și șoptitul) și devianța online (în special cyberbullyingul și riscurile online legate de accesarea unor conținuturi necorespunzătoare minorilor – în explorarea acestui tip de conținuturi va fi utilizat termenul *nonconform*, preluat din limba engleză). În acest context, comportamente precum purtarea unei vestimentații nepotrivite în unitățile școlare, fumatul, consumul de alcool și consumul de substanțe psihoactive în timpul liber, comportamentul sexual, jocul de noroc, fuga de acasă sau alte fapte deviante comise de adolescenți în timpul liber (fapte minore sau de o gravitate ridicată) nu fac obiectul acestui volum.

O preocupare specială se acordă observării mecanismelor de angajare în devianță școlară, devianță online violentă și accesarea unor conținuturi care pot fi periculoase pentru adolescenți și prezentarea comparativă a predictorilor celor trei fenomene. Pornind de la literatura de specialitate din domeniul devianței și cele mai relevante studii empirice apărute după anii

2000, pe parcursul monografiei vor fi explorate următoarele întrebări de cercetare:

1. Care sunt predictorii și corelatele devianței la adolescenți și în special ai devianței școlare?
2. Care sunt predictorii și corelatele devianței online la adolescenți și în mod particular ai devianței interpersonale online violente?
3. Care sunt consecințele expunerii la riscurile online, cu precădere la conținut potențial nonconform la adolescenți?
4. Care sunt factorii care influențează în același timp devianța școlară, devianța online și expunerea la conținut potențial nonconform?
5. Care este relația dintre cele trei categorii comportamentale?

Obiectivele cercetării

Fundamentată în întrebările de cercetare menționate, prezenta lucrare își propune să surprindă predictorii și corelatele comune ale devianței școlare, devianței online și expunerii la riscuri online pentru a contura un profil al adolescentului expus la devianță comportamentală.

Pentru a răspunde la aceste întrebări, ne propunem următoarele obiective:

1. Definirea și conceptualizarea termenului de devianță, cu accent pe ilustrarea termenilor cheie din domeniul devianței la adolescenți: devianță școlară și delincvență juvenilă; investigarea mecanismelor de angajare în comportamente deviante prin prezentarea modelelor teoretice consacrate ale devianței.
2. Definirea și conceptualizarea devianței digitale, prin ilustrarea principalelor abordări terminologice: psihosocială, juridică, sociologică, semio-discursivă.
3. Prezentarea mecanismelor de angajare în devianța școlară și devianța digitală prin intermediul teoriilor din domeniu, cu scopul de a reliefa aspecte comune și trăsături specifice ale fenomenelor investigate în raport cu devianța școlară.
4. Conturarea unui profil al adolescentului deviant prin raportare la dezvoltarea psihosocială, factori de risc și protectivi, comunicarea și expunerea la conținuturi nonconforme în mediul online și, cu precădere, pe rețele de socializare.

5. Prezentarea și clasificarea predictorilor și corelatelor devianței la adolescenți din literatura de specialitate.
6. Prezentarea comparativă a mecanismelor de angajare în comportamente deviante offline (devianța școlară: copiat/șoptit; comportamente școlare problematice) și online (devianța interpersonală online violentă).

Prezentul volum utilizează o metodologie de cercetare cantitativă (statistică inferențială) complexă. Explorarea consecințelor sociale ale devianței și identificarea predictorilor devianței au presupus utilizarea unor proceduri statistice precum: analiza factorială confirmatorie (prin intermediul programului software Mplus), regresia liniară în blocuri (SPSS), analiza multi-nivel (SPSS), analiza de mediere multinivel (SPSS, prin intermediul Macro-ului pus la dispoziție de Rockwood).

Elemente de noutate

Axată pe interacțiunea dintre mediul fizic și sfera digitală, prezenta lucrare aduce o serie de contribuții în studiul devianței, urmărind crearea unei imagini panoramice asupra relației dintre devianță și expunerea la riscuri online. Printre inovațiile aduse domeniului de cercetare, trecem în revistă următoarele aspecte specifice:

1. Prezentarea devianței școlare și a expunerii la riscurile online din perspectiva sociologiei devianței, cu accent pe înțelegerea relației dintre cele două fenomene, prin prisma teoriilor consacrate ale devianței și a abordărilor explicative ale devianței online.
2. Evidențierea unor concepte din studiul devianței la adolescenți, care reflectă specificul fenomenului.
3. Confirmarea bidimensionalității devianței școlare, în urma analizei factoriale confirmatorii, care susține prezența unui factor referitor la fraudă școlară sub forma copiatului/ șoptitului și a unui factor care include comportamente școlare problematice precum: vandalizarea mobilierului școlar, angajarea în dispute violente, fuga de la ore, întârzierea în mod repetat și folosirea unor injurii și a limbajului licențios.
4. Prezentarea comparativă a predictorilor devianței școlare, a devianței digitale și a expunerii la riscuri online.

5. Conceptualizarea unui model teoretic al devianței școlare, care poate fi aplicat și în studiul emergenței riscurilor online.
6. Relevanța temei studiate

Preocuparea pentru studiul devianței își are originea în examinarea problemelor și provocărilor cu care se confruntă societatea, împărtășită de cercetători din domenii variate încă din cele mai vechi timpuri.

Un moment important în studiul devianței îl constituie publicarea tratatului despre sinucidere a lui Durkheim *Le suicide* în 1897, odată cu care este enunțată ipoteza referitoare la încălcarea normelor sociale ca un rău necesar (Durkheim, 2005). Pornind de la teoria lui Durkheim, sociologii din cadrul Școlii de la Chicago au studiat devianța în context social, localizând-o în suburbiile societății americane (Conzen, 1996; Merton, 1938; Sellin, 1938; Znaniecki, 1986). Aceștia au introdus în literatură termenul de devianță, care nu după mult timp a devenit popular în studiul infraționalității și criminalității (Dragomir, 2009).

La puțin timp după ce a câștigat popularitate, termenul de devianță a fost înlocuit cu probleme sociale (Conzen, 1996), luând în considerare criticile referitoare la devianță ca rezultat al unor judecăți și nu a proprietăților inerente ale unei fapte, aduse în special de adepții teoriei etichetării și a interacționalismului simbolic (J. Best, 2004). Criticile tot mai acute privind definirea devianței au avut drept consecință studiul individual al diverselor comportamente problematice, în detrimentul aplicării conceptului de devianță, care în anii '90 a fost la un pas de a fi abandonat în literatura științifică americană (Sumner, 1994).

Anii 2000 au marcat o repopularizare a conceptului, introducând definirea statistică a devianței și integrarea teoriilor pozitivistice și constructiviste pentru o înțelegere mai clară a fenomenului (Udris, 2016b). În acest sens, Adler (2000) aduce în discuție gradul de universalitate în definirea devianței, diferențiind între atitudini, comportamente și condiții (Adler & Adler, 2000). Un alt concept universal atribuit devianței este cel de daună (Costello 2006). O înțelegere a devianței ca diferită de conformism este atribuită lui Heckert (2002), care percepe două tipuri de fenomene: nonconformism și supraconformism, sugerând astfel că aceasta constituie o provocare a granițelor normative (indiferent dacă este pozitivă – supraconformism, sau negativă – nonconformism).

Fundamentat în conceptualizările anterioare ale devianței și parcursul istoric al domeniului sociologiei devianței, Udriș (2016a) argumentează că definirea devianței este influențată de audiență, actor, situație și raportarea la legislația penală, pledând astfel pentru relevanța sa în cercetarea socială. Totodată, autorul citat distinge între comportamente deviante (fapte realizate) și condiții care influențează percepția de deviant (însușiri ale unei persoane sau grup: statut minoritar, dizabilitate, orientare sexuală etc.).

Pe lângă revitalizarea conceptului de devianță, ca urmare a încercărilor de definire și de operaționalizare, anii 2000 au adus și o altă provocare sociologiei devianței, respectiv devianța online. Chiar și așa, un număr mare de lucrări de specialitate investighează comportamente deviante din mediul offline și din mediul online fără a se raporta la noțiunea de devianță, ceea ce îngreunează demersul de identificare a predictorilor specifici ai devianței (Cioban, Lazăr, Bacter, & Hatos, 2021). Înțelegerea comportamentelor de încălcare a normelor sociale prin intermediul sociologiei devianței facilitează înțelegerea mai aprofundată a acestui tip de comportamente și modul în care incidența lor este influențată de contextul social.

În România, studiul devianței s-a concentrat în special spre latura infracțională, tema fiind tratată în special din perspectiva sociologiei juridice (Bunea, 2015; Rădulescu, 1994; Rădulescu & Banciu, 1990), dar și a sociologiei educației (Dămean & Roth, 2009; Hatos, 2007; Hatos et al., 2009). În ceea ce privește devianța la adolescenți, principalele teme analizate sunt delincvența juvenilă (Dragomir, 2009; Müller-Fabian, Baciuc, & Delcea, 2020; Rădulescu & Banciu, 1990), devianța școlară (Hatos, 2007, 2009b; Neamțu, 2003) și devianța tolerată (Boncu, 1997, 2000). În același timp, se observă o reținere în rândul comunității academice față de utilizarea conceptului de devianță, care determină orientarea spre studiul individual al comportamentelor problematice precum bullying, absentism școlar, violență școlară și în mod particular a diverselor forme ale devianței online (Barbovschi et al., 2021; Velicu, 2008; Velicu, Balea, & Barbovschi, 2019; Velicu & Marinescu, 2019). De asemenea, expunerea la conținut nonconform reflectată în interesul pentru violența din materiale difuzate la televizor este abordată ca un fenomen distinct (Drăgan, Ștefănescu, Povară, & Velicu, 2009; Velicu, 2006), iar accesarea de conținuturi nonconforme în mediul online este conceptualizată ca un risc al utilizării Internetului (Velicu, Balea, et al., 2019).

Relevanța rezultatelor obținute

Această monografie oferă o imagine de ansamblu domeniului devianței prin prezentarea teoriilor consacrate în domeniu, investigarea predictorilor, precum și sistematizarea constatărilor din literatura de specialitate care vizează adolescenții. În acest sens, utilizarea unei abordări inovatoare de analiză a studiilor din ultimele decade axate pe devianța la adolescenți, a facilitat evidențierea unor teme specifice care au o relevanță ridicată în înțelegerea fenomenului, respectiv aspecte teoretice fundamentale (frustrarea de status, procesul de învățare socială, autocontrolul și controlul exercitat de societate și la nivel instituțional), categorii de predictorii (referitori la familie, factori socio-demografici, tipare de socializare, experiențe anterioare de victimizare, context școlar, factori individuali și utilizarea Internetului) și concepte puse în relație cu specificul devianței la adolescenți (comportament problematic, panică morală, subiectivități schizoide, incivilitate familială, contaminare rezultată din afilierea la un grup de prieteni devianți), care arată potențialul integrării abordării construcționiste sociale a devianței în demersurile explicative ale fenomenului.

De asemenea, această lucrare aduce o contribuție importantă sociologiei devianței prin reliefarea gradului în care predictorii consacrați ai devianței explică angajarea în comportamente specifice de încălcare a normelor, și anume: devianța școlară sub formă de copiat/șoptit, respectiv alte comportamente școlare problematice; devianța online sub formă de statut de victimă al violenței online; expunerea la conținut nonconform sub formă de expunere la conținuturi potențial dăunătoare (care prezintă/promovează comportamente nesănătoase în vederea obținerii imaginii corporale dorite și discurs care incită la ură). Prezentarea acestor comportamente aparent foarte diferite, pornind de la un model teoretic fundamentat pe teoria puterii și a controlului, la care se adaugă constatările susținătorilor abordării oportunității și activităților de rutină, aduce în prim plan relevanța conceptului de devianță în tratarea diverselor comportamente transgresive în context social.

Alături de contribuțiile din domeniul devianței, prezenta monografie are aport semnificativ în studiul comportamentului adolescenților. Astfel, atât analiza de literatură cât și modelarea statistică aduc în prim plan factori care au influență asupra comportamentului transgresiv al adolescenților:

atitudinea față de risc, preferința pentru un stil de viață înclinat spre distracție și socializare nestructurată, socializarea virtuală nestructurată prin intermediul telefonului inteligent și al tabletei (care este în același timp un proxy al utilizării non-inteligente a dispozitivelor electronice), monitorizarea parentală, precum și gradul de siguranță la școală și tipul de cultură a unității școlare (dacă, și în ce măsură, se încurajează performanța școlară, colaborarea profesori-elevi, spiritul de echipă la nivelul colectivului de elevi, prezența unei presiuni de a obține note mari, indiferent de mijloace). În același timp, modelul teoretic propus reliefează impactul valorilor culturale ale familiei, care se reflectă în relațiile din interiorul familiei și gradul de autonomie al fetelor în comparație cu cel al băieților, gradul de monitorizare parentală și deschiderea față de asumarea de riscuri în raport cu comportamentul adolescenților. Acesta permite identificarea mecanismelor de reproducere socială a valorilor și comportamentelor din familie în traiectoria profesională, cu efecte asupra parcursului vieții.

De asemenea, volumul ilustrează modul în care stratificarea culturală se reflectă în comportamentele adolescenților, arătând că preferința pentru un anumit stil de viață are capacitatea de a sugestiona angajarea în anumite comportamente. În consecință, preferințele culturale ale adolescenților, reflectate în manierele informale de socializare, muzica pe care o ascultă, conținutul online accesat (în special în mod deliberat) sunt corelate cu sistemul de valori, atitudini și comportamente. La rândul lor, aceste preferințe culturale se formează în funcție de statusul social și gen, fiind înrădăcinate în mecanismele de putere și autoritate din familie (gradul de autoritate pe care tatăl îl deține la locul de muncă, poziționarea mamei în piața forțelor de muncă și în raport cu tatăl), care la rândul lor sunt într-o mare măsură rezultatul setului de valori culturale ale țării (gradul de tradiționalism-patriarhat vs. valori egalitare, promovarea individualismului vs. colectivism). Ca atare, prezentarea mecanismelor indirecte prin care genul și statusul social au efect asupra comportamentului adolescenților reprezintă un plus al studiului de față.

Având în vedere contribuțiile aduse înțelegerii comportamentului adolescenților, monografia este de interes pentru părinți, personalul din domeniul educației, asistenți sociali, precum și profesioniști din domeniul juridic, specialiști interesați de devianța în mediul online, studenți, masteranzi

și doctoranzi în domeniile: Sociologie, Științe sociale, Psihologie, Dreptul copiilor. Înțelegerea mecanismelor de angajare în comportamente deviante servește la identificarea unor mecanisme protective în raport cu devianța comportamentală. Astfel, comunicarea părinte–elev, profesor–elev și promovarea unui climat școlar pozitiv scad șansa de implicare în comportamente deviante. În același timp, petrecerea timpului liber în manieră structurată, concretizată în participarea la diverse cursuri și activități, implicarea în activități de voluntariat și activități de educație nonformală au potențialul de a diminua angajarea în comportamente deviante. În ceea ce privește devianța online, un mecanism de protecție se referă la implicarea părinților și a cadrelor didactice în medierea suportivă a utilizării Internetului, astfel încât adolescenții să fie conștienți de pericolele întâlnite și să-și dezvolte abilitățile de a le face față.

La nivel de politici sociale, această monografie contribuie la crearea unui set de măsuri pentru diminuarea devianței școlare. Prin ilustrarea prezenței efectelor compoziționale în unitățile școlare, în raport cu devianța școlară, se aduce în discuție necesitatea dezvoltării unui set de reforme menite să susțină dezvoltarea școlilor din medii defavorizate (comunități sărace, comunități rurale periferice, proporție ridicată de băieți care au părinți cu nivel educațional scăzut), atât din punct de vedere material, cât și al calității personalului didactic. Asigurarea de personal care să monitorizeze siguranța în unitățile școlare este importantă pentru reducerea incidenței angajării în comportamente școlare problematice. De asemenea, organizarea unor programe naționale de consiliere pentru părinții din școlile la care învață predominant băieți cu status social scăzut prin care să fie încurajați să coopereze cu cadrele didactice, ar fi o altă măsură care urmărește reducerea devianței școlare. Complementar cu aceste metode, organizarea unor programe de formare a abilităților profesionale și a competențelor digitale ale elevilor din unitățile școlare defavorizate ar contribui la reducerea ratei angajării în comportamente școlare problematice.

Pe lângă aportul la tema studiată, prezentul volum utilizează un aparat metodologic variat, care poate servi și la explorarea altor teme. Astfel, schema procesuală a cercetării cantitative (care permite separarea dintre efectele la nivel individual și efectele cauzate de grup), explicarea efectelor la nivel de grup prin interacțiunea dintre variabilele la nivel de grup și

variabilele explicative la nivel individual și stabilirea direcționalității relațiilor dintre variabile și ilustrarea efectelor de mediere constituie un reper pentru studiul fenomenelor sociale. Prin explicațiile oferite și resursele bibliografice indicate, volumul facilitează inițierea în proceduri statistice complexe, precum analiza multinivel și analiza de mediere multinivel.

Structura

Structurată în șase capitole, prezenta lucrare investighează devianța la adolescenți, integrând devianța școlară, devianța digitală și expunerea la riscuri online într-o abordare la nivel macrosocial, pornind de la teoria lui Hagan privind conceptualizarea devianței ca un proces de reproducere socială care creează puntea de legătură între familie și câmpul muncii.

Capitolul 1 urmărește definirea conceptelor fundamentale din studiul devianței, respectiv comportament deviant, devianța școlară, delincvența și delincvența juvenilă. Prin identificarea grupelor de devianță din punctul de vedere al mediului în care se declanșează comportamentele, respectiv devianță în mediul școlar, devianță la locul de muncă, devianță în familie și devianță online, se aduce în centrul atenției importanța contextului în studiul devianței. În cea de-a doua parte a capitolului, se sintetizează abordările teoretice consacrate din domeniul devianței pentru a crea o imagine de ansamblu a fenomenului și a plasa devianța în context social. Astfel, abordările prezentate raportează devianța la norme, anomie, ordine socială, control social, conflict social, relații de putere și etichetare.

Capitolul 2 se centrează în jurul explicării devianței în mediul online. În realizarea acestui demers, sunt definite concepte fundamentale din studiul devianței online, pe baza unei abordări transdisciplinare în măsură să evidențieze caracteristicile specifice ale acestui tip de devianță. Diversitatea termenilor utilizați în studiul devianței digitale arată existența unei palete variate de activități care pot fi incluse în această categorie, cu impact diferit asupra utilizatorilor. A doua parte a capitolului prezintă principalele teorii din domeniul devianței digitale. Abordările devianței online ca extensie a devianței în viața cotidiană, perspectivele care vizează devianța online ca fenomen specific și teoriile referitoare la efectul diviziunii digitale asupra inegalității sociale și impactul offline sunt prezentate în această secțiune.

Abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online aduce în centrul atenției interacțiunile adolescenților în mediul online și situațiile în care utilizarea Internetului are efecte pozitive sau negative asupra acestora.

Capitolul 3 restrânge câmpul studiat și urmărește conturarea factorilor de risc ai devianței la adolescenți. Acesta începe cu analiza adolescenței ca perioadă specifică în care au loc diverse procese psihocognitive și neuronale cu efect asupra comportamentului individual. Astfel, dorința de autonomie, presiunea de grup și disponibilitatea de angajare în comportamente care aduc satisfacții imediate, indiferent de riscurile presupuse (reprezentând o atitudine deschisă față de situații riscante și ambiguitate) constituie factori de risc în raport cu devianța. Argumentând că devianța comportamentală este un comportament social, a doua parte a capitolului se concentrează pe ilustrarea corelatelor devianței la adolescenți. Familia, grupul de prieteni, mediul școlar și mediul online sunt elementele de focus ale acestui subcapitol, care descrie producerea devianței din perspectiva unor studii fundamentate pe baze de date substanțiale. Demersul continuă cu prezentarea circumstanțelor în care interacțiunea online poate tergiversa în forme ale devianței online și incidența acestui tip de devianță în rețelele sociale, pe platforme web și în mod special în Social Media. Următoarea secțiune trece în revistă principalele corelate ale devianței online, incluzând factori referitori la victimizarea offline și contextul social (familia, grupul de prieteni, contextul școlar) al adolescentului și factori specifici ai comunicării digitale (experiența digitală, competențele digitale, oportunitățile de utilizare, rezultatele utilizării tehnologiei digitale). Ultima secțiune a capitolului cuprinde o prezentare succintă a consecințelor negative ale consumului de conținut nonconform la adolescenți.

Capitolul 4 prezintă modelul teoretic al înțelegerii devianței comportamentale și expunerii la conținut potențial nonconform. Modelul teoretic propus identifică atitudinea față de risc, stilul de viață reflectat prin modul de petrecere al timpului liber, practicile de utilizare a Internetului, rezultatele școlare, monitorizarea parentală, aspecte referitoare la contextul școlar și caracteristicile socio-demografice (gen, posesie de bunuri sociomateriale, educație parentală, mediu de rezidență) drept factori explicativi ai unei tendințe generale de devianță, care poate servi ca punct de plecare pentru studierea unei game variate de comportamente descurajate de societate. În

același timp, modelul evaluat permite investigarea efectelor indirecte ale caracteristicilor socio-demografice în raport cu angajarea în acte deviante.

Capitolul 5 propune aplicarea modelului teoretic al devianței dezvoltat pe baza literaturii de specialitate în studiul devianței școlare, devianței online și a expunerii la conținut nonconform/potențial nonconform, considerând potențiala prezență a unui construct latent în măsură să explice o parte din varianța acestora. Fundamentat în teoriile puterii și ale controlului, respectiv oportunității și activităților de rutină, studiul constituie o analiză cantitativă a celor trei fenomene pornind de la datele anchetei educaționale MERPAS, cercetare realizată de Școala Doctorală de Sociologie, în colaborare cu Inspectoratul Școlar al Județului Bihor și Centrul Județean de Resurse Educaționale în perioada noiembrie 2018–februarie 2019. La această anchetă au participat 4708 elevi de clasa a VIII-a din 155 de unități școlare din județ. Dintre chestionarele completate, 4333 au fost validate și incluse în analizele statistice.

Demersul științific a presupus modelarea multivariată a variabilelor dependente în așa fel încât să fie luat în considerare efectul de grupare al elevilor în colective (eșantionul nefiind compus din cazuri independente, ci din unități grupate), motiv pentru care s-a optat pentru analiza datelor în stagii succesive, incluzând următoarele procedee statistice: analiza factorială confirmatorie (pentru verificarea robusteții variabilelor dependente), regresia liniară în blocuri, calcularea coeficientului de intercorelație pentru variabilele dependente la nivel de unitate școlară și clasă de elevi, calcularea valorilor medii ale variabilelor dependente la nivel de unitate școlară și testarea heteroscedasticității, analiza multinivel (testarea multivariată a ipotezelor, ținând cont de specificul contextului școlar) și analiza de mediere multinivel (stabilirea cauzalității și confirmarea prezenței unor efecte indirecte ale variabilelor socio-demografice prin intermediul unor mediatori).

Rezultatele obținute sugerează prezența unor trăsături comune ale devianței școlare, devianței digitale sub formă de victimizare online în raport cu cyberbullyingul și expunerii la conținut potențial nonconform, având în vedere capacitatea ridicată a atitudinii față de risc și a preferințelor pentru un stil de viață înclinat spre distracție/socializare informală cu alți adolescenți de a explica incidența celor trei fenomene. Totodată, analizele realizate sunt

în măsură să confirme efectul indirect al variabilelor socio-demografice asupra devianței școlare, susținând astfel constatările teoreticienilor puterii și controlului. Prezența unor potențiale efecte compoziționale în unitățile școlare este sugerată de angajarea mai frecventă în comportamente transgresive școlare a băieților din școlile unde proporția de băieți cu nivel social scăzut și atitudine pro-risc este mai ridicată. În același timp, elevii nu se simt în siguranță în aceste unități școlare, ceea ce crește și mai mult angajarea în comportamente școlare deviante. O altă explicație a devianței rezidă din gradul de minimalizare a consecințelor încălcării normelor școlare, luând în considerare tendința elevilor din unitățile școlare unde proporția de elevi care sunt deschiși spre asumarea de riscuri este mai mare, de a se considera mai puțin devianți.

Capitolul 6 discută contribuțiile și sugerează direcții viitoare de cercetare, precum organizarea unor focus grupuri cu adolescenții pentru validarea rezultatelor obținute, în special în ceea ce privește devianța digitală și mecanismele de transmitere a devianței din mediul online în mediul offline prin expunerea la conținut cu potențial nonconform. Tot în acest capitol se prezintă concluziile generale ale lucrării, referitoare la asocierea dintre devianță școlară, comportament online violent și conținut cu potențial nonconform. De asemenea, lucrarea argumentează că luarea în considerare a angajării în comportamente deviante a adolescenților (inclusiv devianța online și accesare conținuturi nonconforme) din perspectiva teoriei puterii și a controlului facilitează o abordare holistică a fenomenului ca reflecție a procesului de reproducere socială a diferențelor culturale, fără a minimiza importanța caracteristicilor individuale și a contextului școlar.

CAPITOLUL 1

Devianța

Devianța înglobează o categorie amplă de fenomene și reprezintă unul dintre conceptele fundamentale ale sociologiei actuale. Astfel, termenul amintit a fost utilizat în literatura de specialitate începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea, în contextul studierii delincvenței sociale americane și a tensiunilor psiho-culturale aferente Războiului Rece. Geneza sa este atribuită reprezentanților Școlii de la Chicago (în special Sellin și Merton), care au considerat devianța drept obiect de studiu al sociocriminogenezei (Dragomir, 2009).

Deși domeniul sociologiei devianței este relativ recent, preocupări pentru studiul comportamentului deviant (și implicit al devianței) există din cele mai vechi timpuri și au fost revendicate de diverse domenii, precum: filosofie, teologie, antropologie, psihologie, psihiatrie, patologie, criminologie, biocriminologie și sociologie.

Concepția lui Weber asupra raționalității economice a reprezentat și unul dintre fundamentele teoriei alegerii raționale, potrivit căreia omul este o ființă rațională, iar faptele sale, inclusiv angajarea în comportamente deviante, sunt rezultatul unor calcule ale acțiunilor realizate (C. D. Bryant, 2012). Abordarea distinge între raționalitate formală sau instrumentală (alcătuită din norme exterioare) și raționalitate substanțială sau simbolică (cuprinde motivațiile și valorile individuale). Teoria (Weber, 1978, 1993; Weber, Henderson, & Parsons, 1947) se pronunță asupra relației dintre acțiunea economică și valorile morale. Prin intermediul său, se argumentează că acțiunile fundamentate pe raționalitate instrumentală ignoră valorile sociale deoarece sunt dominate de iraționalitate și afecte.

Raportarea la moralitate și sisteme de valori posedă un rol important în înțelegerea naturii devianței, care include în aceeași categorie a încălcării normelor morale acte care sunt diverse din punctul de vedere al gravității. În acest sens, se pune întrebarea ale cui sunt normele morale impuse.

Pornind de la definirea moralității, se scoate în evidență că, o abordare normativă conduce spre o teorie mai complexă, privind încadrarea unui fapt în categoria devianței; se argumentează că noțiunea de devianță cuprinde acel tip de comportamente neacceptate de societate (Ben-Yehuda, 1990).

Comportamentele neacceptate de societate sunt stabilite pe baza unor norme și sisteme de norme, iar normele pot varia de la o societate la alta, de la o epocă istorică la alta. În *Procesul civilizației*, Elias (1978) explică mecanismul prin care regulile de etichetă și conduitele specifice nobilimii din secolul al XVIII-lea au fost internalizate de către exponenții burgheziei cu rang social mai înalt. Prin rușine, dezgust și autoconstrângere, normele de curte au devenit treptat standarde sociale în societatea europeană modernă (Elias, 1978); devianța, adică încălcarea normelor, era sancționată prin excludere socială, ceea ce îi făcea pe indivizi să își autoimpună respectarea regulilor.

În continuare, vom prezenta definițiile consacrate ale fenomenului studiat, clasificările reprezentative din domeniu, conceptele fundamentale abordate în studiul de față, respectiv *comportament deviant*, *devianța școlară* și *delincvența juvenilă*. De asemenea, menționăm modelele explicative consacrate din literatura de specialitate: anomie, tensiune socială și frustrare de status, control social, reacții și procese sociale, conflict social și feminism.

1.1. Devianță – definire și conceptualizare

Definirea conceptului de *devianță* a adus numeroase dezbateri. Termenul provine din latinescul „deviare” care înseamnă abatere de la drum, de la calea de urmat; etimologia reflectă sensul statistic atribuit devianței, unde tot ceea ce variază semnificativ de la medie este considerat deviant (Dragomir, 2009).

Prin extrapolare, s-a stabilit o corespondență cu mediul social, ajungându-se ca noțiunea să desemneze o abatere de la un sistem de norme prestabilit. În majoritatea cazurilor, a fost investită cu conotații negative și chiar echivalată cu ideea de *delincvență*, care presupune încălcarea unor legi, sancționată prin dreptul penal. În acest sens, sociologii percep devianța ca pe un „set de comportamente, credințe, însușiri care violează normele societății sau ale

colectivității și atrag reacții negative din partea publicului larg” (Goode, 2016, p. 3).

La nivelul simțului comun, devianța este privită ca tot ceea ce este în afara sferei normalului, fiind deseori catalogată ca indezirabilă sau *nonconformă*. În viziunea lui Durkheim, fenomenele sociale normale sunt „acelea care sunt așa cum trebuie să fie” și se deosebesc de cele patologice (anormale, morbide, excepționale) „acelea care trebuie să fie altfel decât sunt” (Durkheim, 2002, pp. 83-84) în funcție de gradul de generalitate și circumstanțele în care apar. Faptele generale, atribuite majorității indivizilor, sunt numite de sociologul francez drept normale, iar cele observate în mai puține situații sunt etichetate drept patologice și catalogate drept excepționale sau morbide. Distincția durkheimiană între normal și patologic interoghează înțelegerea conceptului de normalitate și problematizează efectele încălcării (adică devianța) și lipsei normelor (adică anomia).

Definițiile inițiale conceptualizau devianța prin raportare la normele de conduită sau ordine socială. Astfel, dacă devianța este percepută ca o abatere de la drum, ordinea socială este acel drum care trebuie urmat în societate. Prin urmare, ordinea socială poate fi definită ca stabilitate, în sensul în care aceasta constă într-o stabilitate structurală a unui sistem de norme, reguli, convenții (Moessinger, 2000).

Un prim demers de teoretizare îl constituie perspectiva pozitivistă asupra devianței, care vedea fenomenul ca fiind strict legat de actul produs. În manieră pozitivistă, devianța este reală, observabilă și posedă anumite trăsături prin care poate fi identificată prin raportare la convenționalitate, trăsături care, potrivit acestei orientări, rezidă în individ. Comportamentul deviant este neconvențional prin excelență, indiferent dacă este sau nu sancționat de către societate, iar persoana care se angajează în comiterea faptelor deviante diferă de non-devianți.

Orientarea pozitivistă are originea în cercetările sociobiologice, psihologice și criminologice, potrivit cărora persoanele care comit acte deviante se diferențiază prin diverse trăsături biologice (Lombroso-Ferrero, 1911) sau psihologice, ulterior orientându-se spre determinismul social (Hirschi, 1969). Aceste teorii susțineau existența unor predispoziții înnăscute spre devianță, observabile. Exemplul tipic este oferit de Durkheim (2005), care, însă, nu întrebuințează termenul de *devianță*, ci pe cel de *crimă*. Pe baza unor întrebări

fundamentale privind natura ființei umane, distincția între bine și rău, moral și imoral, ordine socială, Durkheim argumentează că faptele sociale trebuie privite din exterior, cu accent pe *proprietățile lor inerente*. Depărtându-se de viziunea normativă cu privire la devianță, sociologul francez arată omniprezența sa; ilustrativă este celebra afirmație că devianța este prezentă și într-o *societate de sfinți* (Durkheim, 2002).

Durkheim definește crima ca orice act care, deși este pedepsit în unanimitate de societate, contribuie la funcționarea acesteia. În *Diviziunea muncii în societate* (publicată inițial la Paris, 1893), se susține că „a face din crimă o boală socială ar însemna să admitem că boala nu este ceva accidental, ci, dimpotrivă, derivă, în anumite cazuri din constituția fundamentală a unei ființe vii; ar însemna să ștergem orice distincție dintre fiziologic și patologic” (2002, p. 104). Definiția dată de autor crimei nu poate fi aplicată în mod exhaustiv înțelegerii actuale a conceptului de crimă, ci lărgeste semnificația, referindu-se la ceea ce este încadrat astăzi în conceptul de devianță (Ogien, 2002). Totuși, Durkheim admite că nu toate actele pedepsite de societate au aceeași gravitate. Diferențierea faptelor pedepsite de societate prin raportare la gravitatea lor este secundară pentru autor (Durkheim, 2002), dar problematizează criteriile de definire ale devianței.

În contrast cu cercetătorii pozitiviști, adepții construcționismului social susțin că devianța este un concept complex, polisemantic, care nu poate fi înțeles într-un vacuum. Devianța prezintă următoarele caracteristici: *relativism*, în contextul în care este rezultatul unei etichete, *subiectivism* (pentru că devianța este o experiență subiectivă și faptele primesc semnificații) și *voluntară*, constituind o expresie a alegerii unei persoane (Thio, Taylor, & Schwartz, 2013). Clinard și Meier (2015) afirmă că devianța nu poate fi înțeleasă fără a lua în considerare una dintre contradicțiile sale aparente, respectiv diferențele culturale în etichetarea sa. Definiția adoptată de Clinard pentru înțelegerea devianței include nu numai „dezaprobarea socială, reacțiile societale în cazul comiterii faptelor aflate în dezacord cu normele sociale”, ci și „ideea de normă ca rezultat al construcției sociale și negocierii” (Clinard & Meier, 2015, p. 9).

În definirea devianței, Goode și colaboratorul său (Goode, 2016; Goode & Ben-Yehuda, 2010) pornesc de la clasică definiție a lui Clinard și Meier (formulată în 1957); autorii arată că reacțiile negative nu se rezumă doar la pedeapsă sau sancțiune, ci mai includ ostilitate, condamnare, critică, denigrare și alte forme de

exprimare a dezaprobării (Goode, 2016, p. 3). Principala caracteristică a devianței este pedeapsa, în contextul în care actele deviante sunt privite de societate ca dăunătoare. În același timp, asignarea etichetei de normal sau deviant reprezintă doar o judecată inițială, fapt care explică de ce raportarea la normalitate și devianță a unei persoane este normativă în toate situațiile (Dupre, 1998).

Mecanismul de interiorizare a rușinii și vinovăției ca practici disciplinare este un punct central al perspectivei lui Foucault (1971, 2005), care prezintă devianța ca normală și regulatoare în societate. Foucault (1971) urmărește procesul de instituționalizare a nebuniei, susținând că termenul se referea inițial doar la persoanele care nu erau productive pe piața muncii. Într-o perioadă în care munca era asociată nu doar cu bogăția, ci și cu un cod de etică; nebunia și boala „combinau lenea cu trăsături de scandal și dezonoare” (Tukel, 1990, p. 1973).

Astfel, nebunia a ajuns să fie monitorizată în mod constant și tratată de persoane specializate. Indivizii nebuni erau ascunși de societate și nimeni nu știa ce se întâmpla în spatele ușilor închise. Aceeași tactică a fost aplicată și în cazul delincvenților care erau închiși în instituții construite astfel încât persoana aflată înăuntru să nu poată vedea dacă este urmărită și cine o urmărește (Foucault, 2005). Ca urmare, individul avea impresia că este mereu supravegheat; disciplina impusă de forțele externe s-a transferat într-o disciplină impusă din interior, o putere autodisciplinară internalizată care rezidă în amenințarea de a fi expus; deci, tactica s-a dovedit atât de eficientă încât a fost folosită la toate nivelurile societății, în instituții precum închisori, azile, școli care funcționau în clădiri cu aceeași structură arhitecturală. Grupurile dominante aveau capacitatea de a controla încălcarea regulilor prin asigurarea internalizării credințelor și valorilor dominante la toți indivizii.

Foucault (2005) arată în studiul său (*A supraveghea și a pedepsi*) modul în care cei izolați, sunt forțați să accepte normele și valorile celor care i-au sancționat. În esență, izolarea devine instrument de impunere a puterii. Din această perspectivă, devianții par a fi cei marginalizați; indivizii care comit încălcări ale regulilor, respectiv care pot fi disciplinați și, prin urmare, devin nedevianți.

Termenul de „devianță” a fost criticat ca fiind asociat cu judecăți morale, blamare, poziție de inferioritate și deci, ofensiv (Liazos, 1972; Sumner, 1994).

Ca răspuns la criticile aduse și având în vedere că anumite fapte sunt percepute ca deviante și nu sunt deviante prin proprietățile lor inerente, adepții teoriei etichetării și ai interacționalismului simbolic înlocuiesc conceptul de „devianță” cu „probleme sociale”. Termenul de probleme sociale este utilizat pentru prima dată de reprezentanți ai Școlii de la Chicago și este conceptualizat ca un efect al dezorganizării sociale impuse de amestecul între norme și valori cu conținut diferit, care pun în conflict sistemul de norme al indivizilor (Conzen, 1996; Znaniecki, 1986). Acești sociologi localizează devianța în grupul de imigranți din suburbii, pentru ei problemele sociale și devianța fiind determinate de dezorganizarea socială (Conzen, 1996). Chiar dacă au fost formulate numeroase critici cu privire la utilizarea conceptului de „devianță”, termenul este relevant și în contemporaneitate (Adler & Adler, 2006; Goode, 2004; Udris, 2016b). Durkin (2013) semnalează potențialul domeniului de studiu al devianței de a explica comportamentele transgresive din mediul digital.

1.2. Clasificări ale devianței

Pornind de la caracteristicile devianței, în literatura de specialitate există numeroase clasificări ale devianței, care poziționează diverse transgresări ale normelor în raport cu consensul social, consecințele și gravitatea încălcării, gradul de instituționalizare, modul în care este percepută de societate, diferența privind modul de evaluare, generalitatea la nivel de grup a etichetei de deviant și mediul social în care se desfășoară.

Din punctul de vedere al *consensului social*, actele deviante pot fi clasificate în două categorii, respectiv devianță societală (*societal deviance*) și devianță situațională (*situational deviance*). Potrivit sociologului american, devianța societală se referă la acele tipuri de comportamente care sunt asiguate ca deviante de majoritatea populației (crima, furtul, terorismul, evaziunea fiscală), în timp ce devianța situațională face trimitere la comportamente care încalcă regulile într-un anumit spațiu sau într-un grup social, fiind dependentă de context (Goode, 2016). Devianța poate fi clasificată și prin raportare la *gravitatea normelor încălcate*. Astfel, Clinard și Meier (2015) disting între crimă/infracțiune (devianța pedepsită de sistemul penal) și alte forme de devianță. În prima categorie, autorul include infracțiunile interpersonale

violente (omorul și ultrajul, violența domestică și violul), infracțiunile nonviolente (furtul, vandalismul, infracțiunile împotriva proprietății, crime împotriva guvernului, criminalitate organizată – jocuri de noroc ilegale, escrocherie, trafic de droguri, speculă, prostituție, vinderea bunurilor furate), infracțiuni realizate de persoane cu status social ridicat – infracționalitatea „gulerelor albe” (infracțiuni informatice, fraudă) și delincvență juvenilă (violări ale legii comise de adolescenți). Cea de-a doua categorie cuprinde consumul de droguri și dependența, alcoolismul, suicidul și devianța heterosexuală (Clinard & Meier, 2015). Pe lângă comportamente studiate în mod convențional în domeniul devianței, autorul indică și alte forme de devianță emergente: impolitețe, cyberdeviance, bullying, abuzuri îndreptate împotriva copiilor (neglijare, obezitate, abuzul cadrelor didactice asupra elevilor etc.), pirateria și devianța extremă (comportament care stârnește reacții negative puternice).

Devianța diferă în funcție de *gradul de instituționalizare*, diverse încălcări ale normelor plasându-se pe axa între devianță instituționalizată și devianță individualistă (Palmer & Humphrey, 1990). Devianța instituționalizată este reglementată ca încălcare a normelor la nivel social în timp ce devianța individualistă se referă strict la comportamentul unui individ și presupune o încălcare a unor norme generale, de bun simț (un exemplu de devianță individualistă pozitivă menționat de autori este inovația, care presupune procesul de a dezvolta noi modalități de a realiza o acțiune și de a rezolva o problemă).

Referitor la *modul în care este percepută de societate*, devianța poate fi pozitivă și negativă. Deși cele mai multe forme de devianță sunt negative, este important de menționat existența unor forme pozitive de devianță, valorizate de societate. Printre formele devianței pozitive se numără: altruismul, carisma, supraconformismul, inovația, trăsăturile pozitive înnăscute și post-deviantul (Ben-Yehuda, 1990; D. M. Heckert, 1998; Palmer & Humphrey, 1990).

În completare față de categoriile identificate anterior, Thio et al. (2013) semnalează *inegalitatea privind modul de evaluare* a diverse tipuri de devianță, diferențiind între devianța privilegiată și devianța neprivilegiată. Astfel, actele deviante comise de persoane cu status social ridicat (infracționalitatea „gulerelor albe”) primesc de cele mai multe ori justificare și nu ajung să fie pedepsite conform gravității lor, deși prejudiciul este foarte mare. În categoria

acestui tip de comportamente sunt incluse: devianța de tip corporatist (devianța împotriva angajaților, devianța împotriva clienților sau consumatorilor, devianța îndreptată împotriva guvernului, încălcarea normelor de mediu), devianța ocupațională (furtul comis de angajați, delapidarea, fraudă financiară), devianța profesională (numită și devianță la locul de muncă; cuprinde malpraxis, încălcarea legii din partea avocaților prin suprataxarea clienților, abuzul contabil) și devianța guvernamentală (corupția politică, fraudă electorală).

Așadar, devianța comisă de persoanele cu status social ridicat se deosebește de alte tipuri de devianță prin dorința persoanei care comite fapta de a-și maximiza profitul în timp ce își folosește influența și respectabilitatea pentru a nu fi prins. De altfel, se distinge prin reacția negativă redusă a societății față de ofensa comisă, având în vedere respectabilitatea victimei și dorința sa de cooperare cu forțele de ordine (Thio et al., 2013). O reacție total diferită manifestă societatea față de devianța comună, adică formele neprivilegiate. Tâlhăria, furtul auto, furtul din locuințe, furtul din magazine, criminalitatea organizată sunt sancționate în mod sever de societate și nu găsesc justificări.

Având ca fundament teoria etichetării, Clinard și Meier (2015) identifică anumite *grupuri deviante* (expuse neacceptării sociale ca urmare a unei trăsături specifice) respectiv: persoanele homosexuale, indivizii cu boli mintale și persoanele cu dizabilități. În completarea clasificării lui Clinard și Meier privind grupurile deviante, Goode (2016) semnalează și alte tipuri de devianță precum devianța cognitivă (se referă la împărtășirea unor alte valori decât cele convenționale) și devianța cauzată de existența unor trăsături fizice deviante (obezitate, modificări extreme ale corpului, violări ale standardelor estetice).

Căutând explicații pentru a înțelege peisajul infracțional american din anii 1990 caracterizat de o suprareprezentare etnică, Hagan (1994) propune o tipologie a devianței care ia în considerare inegalitatea socială, percepția și răspunsul diferențiat la un anumit act în funcție de statusul socioeconomic al făptuitorului. Potrivit autorului citat, devianța cuprinde infracțiuni de consens (*consensus crimes* – sancționate penal și definite de public ca fiind încălcări ale normelor), infracțiuni de conflict (*conflict crimes* – sancționate penal, caracteristice unor grupuri sociale dezavantajate), abateri sociale (*social deviations* – încălcări ale normelor care nu sunt sancționate penal, dar sunt

percepute ca fiind grave la nivel social) și diversiuni sociale (*social diversion* – care oglindesc anumite stiluri de viață, considerate ca fiind la modă de anumite grupuri sociale și contravin moralității). În ultima categorie sunt incluse semne distinctive ale unor subculturi (ex. tatuaje, piercinguri, îmbrăcăminte provocatoare, machiaj strident) și sunt foarte întâlnite la adolescenți.

O altă clasificare a devianței face referire la *mediul în care are loc comportamentul deviant*. Astfel, distingem între devianță la locul de muncă, devianță în familie, devianță în cadrul școlii și devianță online. Devianța la locul de muncă este un conglomerat de încălcări de reguli și norme în activitatea profesională; devianța în familie include comportamentele deviante ale părinților (ex. stiluri deviante de parenting, neglijare, violență domestică, abuz al copiilor), stilul de viață deviant al părinților (consum de alcool și droguri, dependență de jocuri de noroc, agresiune asupra partenerului de cuplu, abuz emoțional asupra partenerului de cuplu, infracționalitatea părinților) și comportamentele deviante ale copiilor (neascultarea părinților, fuga de acasă, violența față de frați) (Amato & Fowler, 2002; Buehler, 2020; Decamp & Ferguson, 2017; Fomby & Cherlin, 2007; Francis, 2012; Gove & Crutchfield, 1982; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Roberson & Garrido, 2015; Sampson & Laub, 1994; Wiesner & Shukla, 2018; Zhang & Messner, 1995). Devianța în cadrul școlii, adică actele deviante comise de cadre didactice, personalul cu atribuții administrative și de întreținere a curățeniei în școli pe de o parte și încălcări ale normelor școlare comise de copii/adolescenți, cele din urmă fiind cunoscute în literatura de specialitate sub numele de *devianță școlară* (Jenkins, 1995; Neamțu, 2003). Complementar tipurilor de devianță offline prezentate, cercetătorii studiază devianța din sfera digitală, cunoscută sub numele de devianță digitală, devianță online sau devianță cibernetică; aceasta include formele de încălcare a regulilor care au loc în mediul online.

1.3. Concepte fundamentale în studiul devianței

În studiul devianței, cercetătorii fac apel la o serie de concepte specifice, prin intermediul cărora se raportează în înțelegerea a ce înseamnă deviant. *Comportament deviant*, *devianță școlară* și *delincvență juvenilă* reprezintă concepte cheie în conturarea tipurilor de activități care încalcă regulile/norme și a mecanismelor de producere a acestora.

1.3.1. Comportamentul deviant

Noțiunea de devianță este o categorie *umbrelă* pentru diverse fenomene asociate. Adler (2000) utilizează termenul de ABC-ul devianței, acesta cuprinzând atitudinile, comportamentele și condițiile care facilitează etichetarea de deviant. Spre deosebire de comportamentele deviante, care sunt o manifestare a unor acțiuni indezirabile, atitudinile deviante reprezintă credințe și opinii nonconforme sau nonconvenționale care pot fi în stare activă sau latentă. În ceea ce privește condițiile, acestea constituie diverse caracteristici care cresc probabilitatea ca o persoană să fie ținta dezaprobarii, evitării, marginalizării sau oprobriului public.

Pornind de la definirea devianței ca abatere de la normele sociale, *comportamentul deviant* reprezintă acele acte care încalcă regulile morale, semnificațiile sau înțelegerile unui sistem social; nu ilustrează doar manifestările unui act, ci cuprinde și contextul în care se desfășoară. Goode (2016) susține că prezența devianței este condiționată de instituirea unei reguli sau norme care să fie încălcată de o persoană în timp ce o audiență judecă acel act sau acea opinie drept greșită și sancționează persoana vinovată prin critică, stigmă, dezaprobare sau alt tip de pedeapsă. Astfel, comportamentul deviant este diferit de comportamentul ilegal sau delinvent, care reprezintă o încălcare a prevederilor legislative.

În literatura de specialitate se face referință la comportamentul deviant prin utilizarea termenilor *comportament problematic* sau *comportament antisocial*. Deși în diverse situații termenii pot fi folosiți interschimbabil, există o diferență între categoriile menționate. Comportamentul problematic este definit în funcție de domeniul de studiu. Din punct de vedere psihologic, *comportamentul problematic* cuprinde orice problemă fizică, emoțională, psihiatrică (precum depresia, anxietatea, agresivitatea, nerespectarea regulilor, socializarea deficitară) (Lindor et al., 2019). Sociologii, în schimb, definesc comportamentul problematic ca un conglomerat format din comportamentele antisociale, comportamentele sexuale de risc, eșecul academic, abuzul de substanțe, incluzând alcoolul, tutunul și marijuana (Ary, Duncan, Biglan, et al., 1999). *Comportamentul antisocial* se referă la o succesiune de devianțe sociale repetate care includ agresiune, vandalism, sfidare, anarhie, rebeliune, libertinaj etc. (Mayer, 1995).

1.3.2. Devianța școlară

Devianța în cadrul școlii se referă la toate comportamentele deviante care au loc în unitățile școlare, incluzând atât actele comise de cadre didactice, cât și de copii (Jenkins, 1995; Neamțu, 2003). O categorie specifică a devianței în cadrul școlii este devianța școlară, care se referă la transgresarea normelor școlare de către elevi, incluzând acte deviante minore precum: bătaia, chiulul, apatia, deranjarea orelor, impolitețea și absenteismul școlar (Davies, 1999, pp. 191-192).

Încălcările flagrante ale normelor școlare de către elevi sunt incluse de Jenkins (1995) în categoria delincvenței școlare, definite de autor ca totalitatea actelor îndreptate împotriva mobilierului școlar și a persoanelor din unitățile școlare care afectează în mod sever procesul de predare-învățare. Din această categorie fac parte infracționalitatea școlară (posesia de droguri, alcool sau arme și ultrajul împotriva cadrelor didactice, personalului nedidactic sau a colegilor), abaterile școlare (utilizarea unui limbaj ofensiv, vandalizarea mobilierului școlar, fumatul, copiatul, indisciplina și aruncarea de obiecte în timpul orelor), absenteismul școlar (întârzierea repetată la ore, fuga de la ore), precizează autorul citat.

În ceea ce privește prevalența studierii abaterilor școlare în literatura de specialitate, cea mai mare parte a cercetătorilor studiază fenomenul de bullying, urmat de vandalizarea mobilierului școlar, agresiunea în școală și furtul (Weerman, Harland, & Van Der Laan, 2007).

Literatura de specialitate din România adaugă formelor de abateri școlare menționate și comportamente școlare contrare eticii academice, respectiv copiatul și șoptitul. În școlile din România, principalele tipuri de manifestări ale devianței școlare sunt copiatul, șoptitul, indisciplina, fuga de la școală și/sau de acasă, absenteismul școlar, abandonul școlar, vandalismul școlar, violența în școală (agresivitate, mobbing, bullying), toxicomania, tentativele de suicid și suicidul la elevi (Neamțu, 2003).

1.3.3. Delincvența și delincvența juvenilă

Un alt concept utilizat de cercetători în studiul comportamentelor de încălcare a regulilor este *delincvența*, care reprezintă o formă agravată a devianței. În sens literal, este definit ca faptă necuvenită, vină sau neglijare a

datoriei (Marshall & Scott, 2014, pp. 179-180), referindu-se la încălcări individuale ale legii (Müller-Fabian et al., 2020). Cu toate acestea, literatura de specialitate îl plasează printre fenomenele cu puternic impact social, raportându-l deseori la abaterile și actele infracționale comise de minori (delincvență juvenilă).

Burfeind și Bartusch (2015) încadrează în delincvență juvenilă toate încălcările legii comise de persoane care nu au împlinit vârsta legală pentru a fi considerate în totalitate responsabile pentru acțiunile lor; stabilirea actelor nu ia în considerare doar legislația penală, ci și un set de comportamente manifestate în rândul minorilor pe care societatea le etichetează drept nepotrivite. Din prima categorie fac parte infracțiunile (tâlhărie, crimă, furt, viol, furt de mașini, consumul și traficul de droguri), în timp ce din cea de-a doua fac parte încălcări ale normelor de statut: fuga de acasă, absenteismul, încălcări ale interdicțiilor, incorigibilitatea (Roberts, 2004).

O altă clasificare a actelor delincvente este formulată de Neamțu (2003). Argumentând că delincvența juvenilă include conduite extrem de diverse din punctul de vedere al consecințelor și specificului, acesta identifică patru categorii: furt, violență în vederea obținerii unor avantaje materiale, încălcări ale normelor de statut, comportament de grup sau bandă (din acest grup fac parte acte sancționate ca tulburări ale liniștii publice și alte tipuri de activități fizice percepute ca amenințătoare).

Pornind de la înregistrările minorilor delincvenți de la Institutul de Medicină Legală din Cluj-Napoca, Müller-Fabian și colaboratorii (2020) realizează un profil al adolescentului delincvent: persoană de sex masculin cu vârsta de 15-16 ani, care locuiește în mediul urban, provine din familii dezorganizate, se confruntă cu sărăcie și lipsuri materiale, prezintă dificultăți în adaptarea la mediul școlar (note mici, absenteism, abandon școlar) și în unele cazuri prezintă tulburări de comportament.

Referitor la relația dintre delincvență juvenilă și devianță școlară, Neamțu (2003) argumentează existența unei suprapuneri între devianța școlară și delincvența juvenilă în măsura în care un act este concomitent o transgresare a normelor școlare și un delict (sancționat de codul penal). Din această categorie fac parte furtul, acte de vandalism în formă agravată, anumite acte de violență școlară. În esență, o deosebire fundamentală între devianță școlară și delincvență juvenilă constituie gravitatea încălcării.

În literatura de specialitate există numeroase clasificări ale teoriilor devianței. Thio și colaboratorii săi (2013) pledează pentru integrarea orientărilor de factură pozitivistă (teoriile anomiei, teoriile învățării sociale, teoriile controlului social, teoria descurajării) și a celor social construcționiste (teoriile etichetării, teoriile simbolic interacționiste, teoriile fenomenologice, teoriile conflictului social).

Prin integrarea celor două categorii se realizează distincția între acte deviante care înregistrează consens ridicat (produc pagube majore) și acte deviante care sunt considerate deviante de mai puține persoane (produc pagube minore), respectiv devianța de consens ridicat (*higher consensus deviance*) și devianța de consens scăzut (*lower consensus deviance*). De asemenea, Thio (2013) afirmă că actele deviante de consens scăzut sunt mai sofisticate și implică o mai mare putere socială decât faptele percepute la nivelul simțului comun ca deviante; categoria este numită devianță privilegiată.

Ogien (2002) realizează o clasificare în funcție de obiectul de studiu. Autorul distinge între teorii cauzale (preocupate de factorii care determină comportamentele deviante) și teorii comprehensive (care urmăresc să interpreteze motivele invocate pentru a explica un fapt social; acestea din urmă includ teoriile inadaptării, dezorganizării sociale, asocierii diferențiale, anomiei, etichetării și subculturilor deviante). Referitor la factorii care determină apariția comportamentului deviant, sunt amintiți: caracteristicile individuale, mediul, societatea (prin aspecte referitoare la integrarea/neintegrarea socială, multiplicarea tentațiilor și aplicarea unei pedepse) și structura socială (prin factori precum inegalitatea socioeconomică, raporturile de dominație, reproducerea inegalității socioeconomice).

Bryant (2012) organizează teoriile în funcție de aspectele studiate. Astfel, se identifică trei categorii: teorii structurale (axate pe înțelegerea devianței ca rezultat al unor factori sociali care împiedică actorii să își îndeplinească așteptările, motivându-i să se angajeze în comportamente deviante; din această categorie fac parte teoriile anomice, teoriile controlului și dezorganizării sociale, teoriile conflictului, teoriile marxiste și critice); teorii procesuale (au ca focus procesul de a deveni deviant, axându-se pe circumstanțele generate de un actor social, precum învățarea socială); respectiv teorii biologice și biosociale (studiază motivațiile fiziologice ale angajării în comportamente deviante).

Potrivit lui Franzese (2015), teoriile devianței pot fi încadrate în șase categorii, respectiv: teoriile anomiei (*anomy and structural theories – strain theories*), teoriile tensiunii generale și frustrării de status (*general strain theories*), teoriile controlului social (*social control theories*), teoriile reacțiilor sociale și ale altor procese sociale (*theories of social reactions and processes*), teoriile conflictului social (*theories of social conflict*) și teoriile feministe (*feminist theories*).

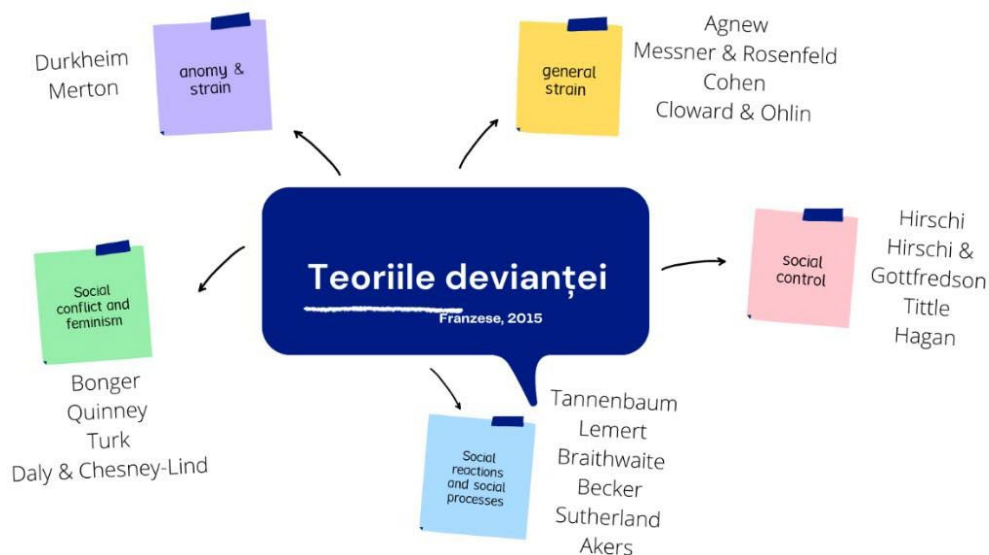


Figura 1. Clasificarea modelelor teoretice consacrate ale devianței (Franzese, 2015)

1.4. Teorii și modele clasice ale devianței

Clasificarea teoriilor devianței enunțată de Franzese (2015) cuprinde principalele paradigme în explicarea cauzalității devianței și raportarea fenomenului de devianță la concepte fundamentale precum anomie, control, reacții sociale, conflict social.

Sintetizând principalele perspective anomice din literatura de specialitate, pe care le numește drept cele patru fețe ale anomiei, Abrutyn (2019) definește anomia drept o forță generată de disfuncționalități severe sau cronice, care operează atât la nivel individual, cât și la nivel social și declanșează dezintegrare. Teoriile anomiei prezintă devianța ca fiind declanșată de reducerea coeziunii sociale sau o consecință a dorinței indivizilor de a-și atinge obiectivele în mod nelegitim. Dezvoltate pe baza teoriilor anomiei, teoriile tensiunii

sociale și ale frustrării de status argumentează existența a multiple tensiuni sociale, care acționează concomitent; devianța este conceptualizată ca adaptare la societatea dominată de tensiuni sociale.

Controlul social reprezintă procesul prin care indivizii sunt determinați să respecte valori culturale și comportamentale, să se conformeze la norme și reguli (Palmer & Humphrey, 1990). Controlul social este omniprezent, implicând învățare, distribuirea de pedepse și recompense, promovarea conformismului. Pe lângă controlul social, se identifică mecanismul de control individual (autocontrol), care influențează tendințele comportamentale; interacțiunea dintre controlul social și autocontrol este factorul care influențează gradul de conformare socială. Adepții acestor orientări percep devianța în special ca rezultat al eșecului mecanismelor de control de a constrânge individul sau aplicarea neadecvată a acestora.

Termenul „reacții sociale” incită la analiza nu atât a faptei în sine, cât a percepției alterității; se referă la aprobarea sau dezaprobarea unui anumit comportament. În categoria perspectivelor privind reacțiile și procesele sociale, Franzese (2015) include teoria etichetării, care aduce în discuție construcția socială a deviantului, interacțiunile între devianți și semnificațiile atribuite comportamentului deviant în diverse contexte. În același timp, teoriile referitoare la procesul de deprindere a comportamentului deviant (teoriile învățării) fac parte din categoria perspectivelor privind relațiile și procesele sociale.

Teoreticienii conflictului social afirmă existența unei competiții pentru obținerea supremației asupra resurselor economice și sociale. Adepții acestei orientări localizează devianța în clasele sociale dezavantajate, argumentând că este cauzată de factori sociali și economici. În același timp, consideră identificarea deviantului un rezultat al relațiilor de putere existente în societate. Discursul feminist privind inegalitatea de gen și discriminarea socială este plasat de Franzese în aceeași categorie cu teoriile conflictului social.

1.4.1. Teoriile anomiei

Teoriile anomiei plasează devianța în raport cu absența sau slăbirea autorității normelor. Pentru Durkheim, anomia este acea stare socială în care nu există bariere între ceea ce este permis și ceea ce este interzis, între just și injust, între moral și imoral. Într-o asemenea societate, atribuită unor cauze

macrosociale precum dezorganizarea socială, haosul, conflictul, oamenii nu mai au repere după care să se ghideze pentru că ordinea socială este slăbită (Durkheim, 2013). Adept al funcționalismului, autorul consideră necesară existența unor reguli sociale pentru prevenirea unei stări continue de război, care ar apărea în absența unei ordini sociale. Din acest punct de vedere, anomia este pentru Durkheim o boală a societății, având în vedere că acționează contrar scopului acesteia.

Devianța este considerată de Merton ca o reacție normală a unui individ atunci când normele sunt contradictorii, condițiile sociale sunt anormale (1968). Merton percepe devianța ca pe o modalitate de adaptare a unei persoane la cerințele culturale și sociale. Sociologul american distinge cinci tipuri de adaptare: conformitate, inovație, ritualism, retragere și rebeliune (Merton, 1938, 1968). Cu excepția conformității, toate celelalte tipuri de adaptare prezintă riscul apariției devianței (Featherstone & Deflem, 2003, pp. 479-480). Această necesitate de adaptare este asociată cu anomia, pe care o definește ca o ruptură între normele culturale și aspirațiile individuale de o parte și capacitățile membrilor de a le materializa (Merton, 1968).

Așa cum ilustrează Cloward (1959) prin referire la teoria lui Merton, anomia apare atunci când mijloacele disponibile nu sunt adecvate scopului, iar procedurile prin care scopurile pot fi atinse nu sunt clar reglementate. În aceste situații, persoanele simt o presiune de a-și atinge aspirațiile, chiar dacă aceasta presupune a încălca normele, mai ales dacă statusul social îi împiedică să utilizeze mijloace legitime. Astfel, societatea anomică înlănțuie indivizii; mecanismele de adaptare sunt văzute ca instrumente de adaptare la cerințele impuse.

În viziunea lui Berger (2011), anomia reprezintă o stare psihologică caracterizată de lipsă de sens, având în vedere că autorul vede *nomos*, adică ordinea socială atât drept cea mai importantă funcție socială, cât și ca o parte a condiției umane. În acest context, lipsa de sens, adică anomia, este un fenomen terifiant.

1.4.2. Teoriile tensiunii sociale și frustrării de status

În cea de-a doua categorie, adică teoriile tensiunii sociale și frustrării de status, Franceze integrează teoriile dezvoltate pe baza teoriilor clasice ale anomiei. Din această categorie fac parte: teoria generală a tensiunii sociale

(Agnew, 1985a, 1985b), teoria anomiei instituționale (Messner & Rosenfeld, 1996, 2017; Messner, Thome, & Rosenfeld, 2008), teoria subculturilor delincvente (A. K. Cohen, 1955) și teoria referitoare la oportunitățile ilegite diferențiale – teoria grupurilor delincvente (Cloward & Ohlin, 2013). Anomia este percepută ca o ruptură care generează furie și conduce spre delincvență și criminalitate (Agnew, 1985b; Agnew & Petersen, 1989). Astfel, devine o problemă socială și instituțională generată de o ruptură între acceptarea generală a valorilor culturale și distribuția inegală a oportunităților (survenită atunci când ruptura este atât de severă, încât se distruge liantul dintre indivizi și comunitățile de care aparțin) (Abrutyn, 2019).

Potrivit teoriei tensiunii sociale generale (Agnew, 1985a, 1985b, 1991), există trei categorii de tensiuni (frustrări) care pot conduce la delincvență și încălcarea normelor sociale: incapacitatea persoanei în cauză de a atinge un obiectiv valorizat de societate prin mijloace legitime, pierderea unor stimuli pozitivi importanți sau amenințarea pierderii lor, și existența sau introducerea unor stimuli negativi în viața unei persoane.

Diferită de teoria lui Agnew (Agnew, 1985a, 1985b, 1991), teoria anomiei instituționale (Messner & Rosenfeld, 1996, 2017; Messner et al., 2008) pune accent pe valorile economice, argumentând că aspirația continuă spre succesul material, spre valorile capitaliste, conduce indivizii spre infracționalitate și competitivitate, slăbind în același timp conexiunea dintre aceștia și instituțiile sociale tradiționale.

O altă abordare teoretică raportată la impactul frustrării asupra angajării în comportamente deviante este teoria subculturilor deviante enunțată de Cohen (1955). Din prisma acestei abordări, geneza subculturilor delincvente este o consecință a frustrării resimțite de persoanele din clasa muncitorească, defavorizată, care ajung să săvârșească acte deviante pentru a-și depăși statusul social.

Aceeași situație e valabilă pentru Cloward și Ohlin (Cloward & Ohlin, 2013), care disting trei tipuri de subculturi deviante, în cadrul cărora persoanele care transgresează normele au acces la mijloace ilegite pentru a-și atinge aspirațiile; este vorba de subcultura criminală, subcultura conflictuală și subcultura retrasă/marginalizată. Acestea sunt generate de distribuția inegală a mijloacelor deviante. Dintre cele trei forme, subcultura criminală este cea care reprezintă un fel de cale spre statutul de infractor (caracteristici: disciplina

și dorința de a progresa); la polul opus se află subcultura retrasă/marginalizată, unde sunt incluse persoanele care au eșuat, precum drogații și alcoolicii (Thio et al., 2013).

Generalitatea teoriei privind relația dintre devianță și anomie (Merton, 1938) a fost criticată de Erikson (1962), care afirmă că această teorie poate explica doar apariția potențialului deviant. Erikson argumentează că punctul de vedere susținut de Parsons (1951) și Merton (Merton, 1938, 1968) privitor la apariția devianței în situațiile în care sancțiunile sunt contradictorii, este valabil doar în cazuri particulare precum situațiile ambigue când aceeași instituție promovează cerințe total diferite și angajații nu au nicio posibilitate de a evita angajarea în activități deviante (Erikson, 1962).

În alte situații, când devianța devine un comportament persistent, încurajat de un grup social, conceptualizarea fenomenului devianței din perspectiva anomică nu contribuie la explicarea sa. Luând în calcul existența deviantului de carieră, devianța cuprinde comportamentele care necesită atenția agenților controlului social (Erikson, 1962, p. 308). Erikson a formulat această definiție ca o critică la adresa modului de înțelegere a devianței drept boală a societății, care domina epoca și a urmărit poziționarea socială a individului. În acest context, se argumentează că studiul comportamentului deviant este în mod egal o analiză a organizării sociale, dezorganizării și anomiei.

1.4.3. Teoriile controlului social

Cea de-a treia categorie identificată de Franzese (2015) include teoriile controlului: teoria controlului social (*social control theory*), teoria generală a infracționalității (*general crime theory*), teoria echilibrului și a controlului (*control balance theory*) și teoria controlului și a puterii (*power control theory*).

Teoria controlului social face referire la stabilitatea nivelului de auto-control pe tot parcursul vieții individului (Hirschi & Gottfredson, 2000). Parsons (1951) definește controlul social ca mecanismul care asigură funcționarea sistemului social. În această privință, autorul distinge mecanisme informale (când sancțiunile sunt reacții spontane ale indivizilor) și instrumente formale de control social (pedeapsa instituționalizată, determinată de societate); primele constituie fundamentul celorlalte având în vedere că existența unui sistem formal de sancțiuni nu ar putea funcționa fără a avea

la bază un sistem de sentimente morale, responsabilități și structuri de conducere.

Instituționalizarea implementării valorilor comune este văzută de autor drept interes colectiv, alături de instituționalizarea rolurilor care au pus bazele controlului social (Parsons, 1951).

Rolul de menținere a balanței sociale atribuit de Parsons controlului social constituie unul dintre pilonii teoriei controlului social (Hirschi, 1969, 2017). Potrivit acestei teorii, delincvența, respectiv capacitatea de a comite crime face parte din natura umană, întrucât există variații de moralitate între persoane, *individul este amoral*. În acest context, persoanele respectă ordinea socială prin socializare, care este baza legăturii între individ și societate (Wiatrowski, Griswold, & Roberts, 1981). În situații antitetice, când individul nu se simte legat de societate, acesta comite acte deviante (Hirschi, 1969, 2017).

Dezvoltată de Hirschi și Gottfredson (1990) pe baza teoriei controlului social, teoria generală a infracționalității argumentează că angajarea în comportamente deviante și delincvente este un rezultat al unui nivel scăzut de autocontrol, care determină indivizii să acționeze pentru a obține recompense (satisfacții) imediate (Hirschi & Gottfredson, 2000, 2018).

Pornind de la asumția că actul criminal oferă făptuitorului recompense ușor de obținut și imediate, se argumentează că diferențele individuale în tendința de angajare în acte deviante se păstrează constante pe tot parcursul vieții. Ca atare, indivizii care manifestă tendințe de încălcare a regulilor/-comitere a faptelor criminale au anumite trăsături care îi diferențiază de ceilalți, înglobate de autori în conceptul de autocontrol scăzut – *low self control* (Akers, 1991; M. R. Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi & Gottfredson, 2000; Pratt & Cullen, 2000).

Dezvoltată de Hagan și colaboratorii săi (Hagan, 1990; Hagan, Gillis, & Simpson, 1985; Hagan, Simpson, & Gillis, 1987), teoria controlului și a puterii explică angajarea în comportamente deviante la adolescenți prin raportare la mecanismele de putere și socializare. Ca atare, există interacțiuni între gen, clasă socială și delincvență (Hadjar, Baier, Boehnke, & Hagan, 2007; Hagan, 1990; Hagan & Foster, 2001). Rolurile de gen și valorile promovate în familie, caracteristice persoanelor cu același status social influențează diferențiat angajarea în comportamente deviante. Teoria explică încălcarea normelor prin raportare la diferența dintre valorile promovate în familii cu status

social redus (educație diferențiată fete vs. băieți) și familii cu status social ridicat (educație similară fete și băieți, promovat individualismul).

Critic al principalelor teorii sociologice (anomie, tensiune socială și frustrare de status – teoria generală a tensiunii sociale, conflict social, reacții și procese sociale – învățare socială, etichetare, asociere diferențială, teoria oportunității și activităților de rutină), Tittle integrează în modelul său teoretic explicativ influența autonomiei asupra controlului. Teoria echilibrului și a controlului (*control balance theory*) indică devianța ca fiind un rezultat al controlului sociostructural dezechilibrat atunci când o persoană dorește mai mult control și are potențialul de a-l obține cu sancțiuni minore (Tittle, 1995, 1999); principalele elemente sunt nivelul de control, provocarea, motivația, oportunitatea, potențialul contra-control, dezirabilitatea unui nivel echilibrat de control și autocontrolul. Autorul conceptualizează dezirabilitatea unui nivel echilibrat de control al actului deviant drept eficiența pe termen lung în restabilirea controlului și gradul în care presupune interacțiunea directă cu victima (Tittle, 2004).

Controlul se referă la influențele sociale și structurale, alături de predispoziția psihologică de afirmare, manifestată la persoanele care prezintă deficit (categorii sociale marginale) sau surplus (status social ridicat) de control. În funcție de nivelul de control, indivizii recurg la acte deviante de reprimare (presupun deficit de control): violență, furt, vandalism, proteste politice sau de autonomie care presupun surplus de control și care vizează exploatare, depozitare ilegală a deșeurilor, sadism, abuz sexual împotriva copiilor etc. (Tittle, 1995, 1999). În viața cotidiană, demarcarea dintre comportamente deviante care presupun reprimare, respectiv autonomie este volatilă (Tittle, 2004b).

În tradiția teoriilor alegerii raționale, Tittle (1995, 1999, 2004a, 2004b) asociază angajarea în comportamente deviante cu evaluarea și anticiparea beneficiilor și pierderilor. În acest sens, devianța înseamnă câștig în termen de nivel de control după calcularea raportului dintre beneficii și pierderi, conformitatea – inexistența unui câștig (anularea beneficiilor ca urmare a contra controlului), iar supunerea – un eșec în a obține controlul (mai multe pierderi decât câștiguri) (Braithwaite, 1997; Tittle, 2004b). În alegerea actului deviant se reflectă nivelul de autocontrol, având în vedere posibilitatea de angajare în acte care presupun satisfacție emoțională mai mare pe moment,

dar mai multe sancțiuni pe termen lung (ex. comportament violent) și fapte care presupun implicare indirectă și sancțiuni reduse (pot rămâne chiar nesancționate pentru că nu au fost detectate), de exemplu evaziunea fiscală.

Teoria asocierilor diferențiale percepe comportamentul deviant ca pe o *ucenie* într-un grup restrâns (Ogien, 2002). Învățarea comportamentului deviant presupune asimilarea unor tehnici, modalități de comitere a faptelor și adoptarea unor raționalizări, atitudini și motivații, pe baza definirii favorabile sau defavorabile a normelor legale (Sutherland, Cressey, & Luckenbill, 1992).

Teoria identificărilor diferențiate (Erikson, 1962; Glaser, 1971; Rowitz, 1981) argumentează că asocierea cu un anumit grup nu determină apariția comportamentului deviant decât în măsura în care persoana se identifică cu acel grup. Akers (2017) aduce o nuanțare a teoriei învățării sociale, întrucât include elementul de recompensă/pedeapsă ca important în decizia unei persoane de a continua să acționeze.

1.4.4. Teoriile reacțiilor și proceselor sociale

Franzese (2015) include teoriile învățării sociale, teoriile proceselor sociale, respectiv teoria asocierilor diferențiale, teoria învățării și teoria structurii sociale și a învățării sociale în aceeași categorie cu teoriile etichetării, utilizând în demersul său conceptul de reacție a societății.

Tradiția studierii reacțiilor sociale, care a dezvoltat diverse teorii ale etichetării își are fundamentul în teoria simbolic interacționistă, potrivit căreia comunicarea este asociată cu interacțiune, semnificație și interpretare (Cooley, 1902). În școala etichetării se încadrează Tannenbaum (1938), care explică rolul includerii oficiale a unei persoane în categoria de delincvent în devenirea sa ca infractor, teoria lui Lemert (Lemert, 1967a, 1967b), teoria lui Becker (1995, 2008) și problematica justiției restaurative și a rușinii adusă în prim-plan de Braithwaite (1999, 2000).

Tannenbaum (1938) explică rolul includerii oficiale a unei persoane în categoria de delincvent în devenirea sa ca infractor; procesul de devenire a deviantului include etichetarea, definirea, identificarea, descrierea, confirmarea, conștientizarea și autoconștientizarea poziției de nonconformitate, care întărește comportamentul de încălcare a normelor.

Lemert stabilește distincția între devianță primară (de natură ocazională) și secundară (care este un rezultat al etichetării, cauzează dezvoltarea unei identități deviante și predispune la infracționalitate). Din această perspectivă, deviantul este perceput prin referire la frecvența încălcărilor și contextul social. Există o serie de factori care determină trecerea de la devianța primară (ocazională) la cea secundară (un mod de viață): pedepse sociale, recidivă, respingere și pedepse mai severe, recidivă în formă agravată caracterizată prin ostilitate față de actorii care impun sancțiunile, stigmatizare socială și impunerea de sancțiuni mai severe, acceptarea statutului de deviant și adaptarea la noul rol social de către persoana în cauză (Lemert, 1967a, 1967b).

Dacă Tannenbaum (1938) și Lemert (1967a, 1967b) sunt în mod particular interesați de procesul de devenire a deviantului, Becker (1995, 2008) investighează procesul de etichetare. Astfel, se susține că eticheta de *deviant* (*outsider*) poate fi asignată doar de către persoane cu status social ridicat și autoritatea de a-și impune punctul de vedere, așa-numiții *antreprenori morali* sau *cruciați morali* care decid comportamentele acceptate și neacceptate de societate (Becker, 1995), prin activitatea de legislator (*rule creator*) sau executor (*rule enforcer*). De aceea, nu există omogenitate în grupul devianților; pentru ca o persoană să fie inclusă în această categorie, e nevoie ca mai întâi să fie găsită vinovată pentru abaterea făcută, indiferent dacă a comis-o sau nu (în caz contrar, este percepută ca non-deviant). Ca atare, autorul distinge între: *devianți secreți*, *devianți efectivi*, *persoane care se conformează* și *devianți etichetați pe baza unor acuzații false* (Becker, 1995, 2008).

Pe baza teoriei etichetării, care evidențiază efectele negative ale încarcerării asupra indivizilor care s-au angajat în comportamente delincvente, Braithwaite (1999, 2000) introduce ideea de justiție restaurativă prin crearea sentimentului de rușine, considerat o modalitate de control social. În consecință, autorul pledează pentru oferirea de șanse de reintegrare socială persoanelor care au comis infracțiuni, distingând între rușinea dezintegrantă – *care presupune umilire, stigmatizare și ulterior întărește comportamentul delicvent* – și rușinea integrativă – *care are rolul de a condamna fapta, dar nu individul și de a-l face pe cel care a încălcat regula să conștientizeze impactul faptelor comise* – (Braithwaite, 1999, 2000). Pornind de la teoria lui Braithwaite de justiție restaurativă și conștientizare a rușinii (1999, 2000), în literatura de specialitate au fost propuse următoarele strategii de reintegrare socială: discuții între făptuitori și victime

despre impactul actelor comise, discuții între familiile făptuitorilor și familiile victimelor, consilii reparatorii ale membrilor comunității în care se stabilesc condițiile de probațiune (Johnstone, 2006).

Teoriile proceselor sociale susțin existența unor procese sociale prin intermediul cărora delincvenții învață motivațiile și modalitățile de a fi infractori. Din această categorie face parte teoria asocierilor diferențiale, dezvoltată de Sutherland. Potrivit lui Sutherland și colaboratorilor săi (Sutherland et al., 1992), persoanele deviante se asociază cu alte persoane deviante de la care învață și alături de care practică devianța. Pentru a explica angajarea în comportamente deviante, aceștia prezintă un set de asumptii, potrivit cărora, devianța nu este înnăscută, ci învățată prin procesul comunicării de la persoanele apropiate, împreună cu motivațiile și raționalizările sale. Astfel, persoanele care devin infractoare nu au contact cu persoane conformiste și nu sunt conștiente de motivațiile și raționalizările respectării normelor; procesul de asociere diferențială înseamnă tocmai expunerea devianților la circumstanțe și credințe favorabile încălcării. La celălalt pol, persoanele conformiste sunt înconjurate de alți membri ai comunității care dezvoltă opinii și definiții nefavorabile privind încălcarea legilor. Deci, asocierea diferențială variază în frecvență, intensitate, prioritate și alocare de timp, fiind asimilată printr-un proces similar de învățare cu conformismul: cu cât o persoană petrece mai mult timp, acordă prioritate, este mai implicată, recurge la același comportament regulat, cu atât persoana în cauză devine mai deviantă (Sutherland et al., 1992).

Fundamentat în teoria asocierilor diferențiale, teoria învățării sociale descrie mecanismele prin care o persoană devine deviantă, în argumentarea faptului că devianța nu este un proces de învățare, ci un proces de socializare (Akers, 1973). Se argumentează că există o probabilitate mai mare ca o persoană să se angajeze în comportamente deviante dacă îndeplinește cumulativ următoarele condiții: este asociată diferențial cu persoane care încalcă legea și susțin nerespectarea normelor, comportamentul deviant este valorizat și întărit prin recompensare, trăiește într-un climat în care devianța este mult mai prezentă decât comportamentele conforme sau morale, definițiile formate valorizează sau justifică încălcarea regulilor. Din acest punct de vedere, actele deviante sunt rezultatul interacțiunii dintre asocierea cu persoane deviante, întărirea angajării în comportamente deviante, modelarea prin imitare

și atribuirea unei definiții favorabile sau justificative încălcării regulilor (Akers, 1973; Akers, Krohn, Lanzakaduce, & Radosevich, 1979).

Din categoria teoriilor învățării face parte și teoria structurii sociale și a învățării sociale, dezvoltată de Akers (2017) ca o continuare a teoriei învățării. În conceptualizarea acestei teorii, s-a analizat influența individuală a variabilelor socio-demografice (fizionomie, gen, vârstă, densitatea populației, dezorganizare socială asupra angajării în comportamente deviante), luându-se în considerare și specificul acestor variabile de a explica mecanismele de învățare. Rezultatele obținute au facilitat identificarea factorilor care influențează angajarea în comportamente deviante: organizarea socială diferențială (corelate sociostructurale: densitatea populației și compoziția de vârstă), localizarea diferențială în structura socială (corelate socioeconomice/socio-demografice: gen, vârstă, status social, fizionomie, statut marital), variabilele structurale precum dezorganizarea socială și conflictul (anomie, conflict, dezorganizare socială, patriarhie, oprimare de clasă și locația socială diferențială în grupurile primare, secundare sau de referință: devianța familiei, devianța grupului de prieteni, devianța colegilor de școală) (Akers, 2017).

1.4.5. Teoriile conflictului social și teoriile feministe

Cea de-a cincea categorie teoretică prezentată de Franzese (2015) include teoriile conflictului social și teoriile feministe.

Teoriile conflictului social sunt fundamentate în discursul de factură marxistă privind lupta de clasă, lipsa de sens și alienarea față de muncă a persoanelor din clasa muncitorească, incapacitatea persoanelor din clasele defavorizate să își cunoască poziția socială a clasei din care fac parte din cauza alienării; adepții acestei orientări semnalează vulnerabilitatea persoanelor din categorii sociale dezavantajate identificate de promotori în țările/societățile considerate capitaliste. Astfel, Bonger (1943) aduce în discuție distribuția inegală a condamnărilor de pe teritoriul SUA, semnalând o conexiune cu apartenența etnică și inegalitatea socială; iar Quinney (1970) percepe devianța ca realitate socială construită de către agenții autorizați ai unei societăți pentru a sancționa comportamentele în disonanță cu grupul social aflat la putere. Fapta unei persoane este judecată de persoanele care administrează și controlează sistemul penal prin raportare la definiția instituită și la gradul în care acea faptă afectează interesele lor. Ulterior, este teoretizată în așa fel

încât persoanele care sunt într-o poziție de vulnerabilitate pot fi etichetate ca deviante și este transmisă celorlalți membri ai societății prin intermediul mass-mediei (Quinney, 1970).

Teoria lui Turk (1966, 1969) privește conflictul social ca fiind declanșat de existența unui dezacord între autorități și actorii sociali (numiți de autor *rezistori*). Atunci când cele două grupuri sunt în dezacord, autoritățile au capacitatea să eticheteze rezistorii ca devianți. Procesul se desfășoară în următoarele condiții: normele morale (definite de autor ca valori culturale) se suprapun peste prevederile legislative (numite de autor norme sociale), autoritățile resimt o amenințare în raport cu persoanele care au încălcat norma, persoanele sunt implicate în acțiuni care măresc probabilitatea de a fi etichetați (vizibilitatea acțiunilor, agresivitatea acțiunilor în raport cu autoritățile, consensul între autorități privind gravitatea comportamentului și diferențele de putere dintre autorități și subiecți). Astfel, criminalizarea actelor comise este mai severă când actele sunt condamnate și de lege și de normele morale, autoritățile se simt mai amenințate, subiecții sunt mai violenți și autoritățile dețin mai multe resurse pentru a-i pedepsi (Turk, 1966, 1969).

La fel ca teoriile conflictului social, teoriile feministe se concentrează asupra distribuției inegale de putere la nivel social. Însă, pentru această orientare, inegalitatea este cauzată de relațiile de gen și constructele de masculinitate și feminitate, stabilite de către bărbați astfel încât să își păstreze relația de autoritate (Daly & Chesney-Lind, 1988).

Teoriile feministe sunt încadrate în clasificarea lui Franzese în cinci subcategorii, respectiv feminism liberal, feminism marxist, feminism radical, feminism socialist și feminism multicultural (Franzese 2015). Principalele teme abordate de teoriile feministe sunt studiile de gen, discriminarea socială, violența domestică, prostituția, devianța sexuală, contracepția, violența împotriva femeilor, misoginismul, discriminarea femeilor ca urmare a efectelor de interacțiune între gen, status social și apartenență etnică.

1.5. Concluzii

În decursul timpului, devianța a fost privită ca rezultat al diverse procese sociale, incluzând: dezordinea socială, absența normelor sociale, absența normelor resimțită la nivel individual, adaptarea la frustrarea resimțită ca

urmare a incapacității de a depăși barierele impuse de societate în rândul persoanelor cu status social scăzut, eșecul societății în a impune mecanisme adecvate de control, plasarea într-o poziție de inferioritate în cadrul competiției sociale pentru acumularea resurselor și conformarea unor persoane/grupuri de persoane la eticheta negativă asociată acestora de societate. Pe baza concepțiilor menționate s-au dezvoltat o serie de abordări interesate de cauzalitatea și studiul devianței în societate. Potrivit lui Franzese (2015), aceste abordări pot fi clasificate în următoarele categorii teoretice: anomie socială și anomie interiorizată (teoriile anomiei), tensiune socială și frustrare față de poziția socială (teoriile tensiunii sociale și frustrării de status), impunerea controlului social și gradul de adecvare al acestuia (teoriile controlului social), dezaprobarea socială, etichetarea și efectul acestora asupra indivizilor (teoriile reacțiilor și proceselor sociale), competiția socială în vederea acumulării de bunuri socioeconomice și putere simbolică (teoriile conflictului social) și relațiile și interacțiunea socială diferențiată în funcție de gen și impactul său asupra devianței (teoriile feministe).

Abordările menționate de Franzese (2015) sunt fundamentale în conceptualizarea devianței și studiul comportamentului deviant. Sintetizând aceste teorii, observăm că acestea aduc în centrul atenției caracteristici fundamentale ale devianței de la localizarea sa (în societăți dezorganizate) și poziționarea individului în raport cu dezordinea socială la răspunsuri instituționale, raportul de putere între grupuri sociale, precum și modalitatea în care raporturile de putere între grupurile sociale influențează răspunsurile instituționale. Prin urmare, devianța este un fenomen eterogen, cumulumul diversilor factori în contexte sociale specifice. Totuși, este importantă distincția dintre fapte deviante grave (încălări ale normelor sociale care aduc prejudicii unor persoane și sunt considerate în mod universal ca deviante și de cele mai multe ori sunt sancționate și de sistemul penal: omor, hărțuire, tâlhărie etc.) și fapte deviante mai puțin grave (percepute ca deviante în anumite condiții sau pentru anumite grupuri sociale). Separăm între acte deviante cu un nivel mai ridicat de toleranță și încălcări ale normelor privite cu dezaprobare accentuată de către societate.

Prin clasificarea realizată, Franzese (2015) oferă o imagine de ansamblu a fenomenului devianței. Însă, această clasificare nu prezintă (doar menționează) abordări importante care au influențat studiul devianței, precum teoriile

dezorganizării sociale și ale traiectoriei de-a lungul vieții (Apel & Sweeten, 2010; Peguero, 2011), teoria asocierilor diferențiale (Sutherland et al., 1992), teoriile referitoare la stilul de viață (Hindelang, 1978) inclusiv teoria oportunității și activităților de rutină (Osgood, Wilson, O'Malley, Bachman, & Johnston, 1996).

Pornind de la abordările teoretice menționate din domeniul devianței, studiul de față analizează devianța școlară și online la adolescenți, precum și expunerea acestora la conținut potențial nonconform urmărind identificarea unor trăsături comune, observate anterior în studiul devianței.

CAPITOLUL 2

Devianța digitală și riscurile online

Telegraful, telefonica și ulterior Internetul au determinat schimbări profunde în societate. Odată cu inventarea telegrafului și a telefoniei, mesajele s-au transmis mult mai rapid. Apariția Internetului a însemnat alterarea diferențelor spațiale, în contextul în care informația poate străbate mii de kilometri în câteva secunde. Disponibilitatea informațiilor într-un timp mai scurt, dar și cantitatea imensă de informații care sunt puse la dispoziția unui solicitant aduc oportunități și provocări pentru cercetători din medicină, psihologie, științe politice, comunicare, marketing, sociologie, științe socio-umane etc.

Internetul a determinat o modificare radicală în societate, motiv pentru care experții utilizează conceptul de *Revoluție Digitală* sau a *IV-a Revoluție Industrială*. Noua societate promite o lume fără limite spațiale, în care persoane din diverse colțuri ale lumii pot schimba mesaje în timp real. În acest context, se observă o libertate fără precedent în transmiterea și conținutul informațiilor. Sub masca anonimatului, mesajele sunt dintre cele mai diverse, Internetul fiind perceput ca un spațiu fără restricții, în care circulă cantități imense de informații – oamenii de știință folosesc termenul de Big Data, respectiv un volum imens de conținuturi, miliarde de linii de text, care pot fi obținute prin resurse informatice (Bail, 2015).

Pe parcursul acestui capitol voi face referire la specificul devianței în mediul digital în raport cu devianța în spațiul fizic, focalizându-mă asupra reperelor conceptuale utilizate în studiul fenomenului de devianță online și a principalelor direcții de cercetare din literatura de specialitate. Totodată, voi surprinde în ce măsură sunt asociate consumul de conținut online nonconform și devianța comportamentală.

2.1. De la devianța offline la devianța online

Devianța online/digitală este un domeniu nou de studiu, apărut în ultimii ani, odată cu creșterea popularității serviciilor web și a platformelor sociale. Privit

în ansamblu, fenomenul se referă la tipurile de devianță care au loc în mediul digital. Această imagine este relativ vagă, luând în considerare faptul că momentan nu există un set universal de reguli care guvernează interacțiunile online.

Apărut inițial ca proiect militar, Internetul s-a dezvoltat spre ceea ce înseamnă în contemporaneitate odată cu dezvoltarea interfeței grafice și comercializarea sa către utilizatori din sectorul privat, la începutul anilor '90 (Graham & Smith, 2019). Acesta a fost și un punct de cotitură în diversificarea utilizărilor noii tehnologii, care, din rațiuni economice, a căutat alternative pentru creșterea afordabilității și disponibilității. Însă, odată cu popularizarea Internetului, s-a observat și intensificarea numărului de situații în care Internetul a fost utilizat cu scopuri infracționale sau neadecvate.

Inițial ascunse publicului și neraportate, breșele de securitate și furtul de date au fost semnalate încă din anii '70 (Parker, 1976; Turn & Ware, 1976), iar din anii '80 au fost introduse în legislația penală (Hollinger & Lanza-Kaduce, 1988). Ca urmare a stării de panică declanșate de media prin referire la spațiul cibernetic și la infracțiunile cibernetice, dar și a scepticismului privind mediul digital, în anii '90 se observă un discurs de *demonizare* a deviantului din mediul digital (Hollinger, 1997; Wall, 2001). Semnificativă în acest sens este construcția socială a identității negative a *hacker-ului* (*dark hacker*), care inițial însemna persoană care deține competențe digitale avansate (Hollinger, 1997). Răspunsul la această panică privind mediul digital a fost regularizarea sa; Hollinger (1997) numește aceasta *perioada cenzurii*.

De asemenea, odată cu accesibilizarea Internetului s-a observat o schimbare a profilului deviantului cibernetic. Dacă inițial criminalitatea și devianța cibernetică erau asociate criminalității gulerelor albe (caracterizate de competențe digitale avansate), în contemporaneitate, actele deviante din sfera digitală s-au diversificat, iar unele dintre acestea necesită competențe digitale de bază; ca atare, orice utilizator poate deveni deviant. În același timp, persoanele deviante sau delincvente pot beneficia de aceleași avantaje ale comunicării online ca omologii lor nedevianți.

2.2. Devianța digitală – definire și conceptualizare

Complementar tipurilor de devianță offline prezentate, cercetătorii studiază *devianța din sfera digitală*, cunoscută prin intermediul a două concepte

interconectate, respectiv *cybercrime* (criminalitate cibernetică) și *cyber-deviance* (devianță digitală/devianță cibernetică/devianță online). Deși conceptele menționate se referă la devianța din mediul online, ele nu pot fi folosite interschimbabil. În același timp, termenii *online* și *digital* au mai puține conotații negative în comparație cu *cibernetice*, având în vedere că semnificația termenului „cibernetice” este legată de implicarea în activități ilegale pe Internet (Yar & Steinmetz, 2019).

Dacă înțelegerea actuală a devianței este înrădăcinată în definiția crimei dată de Durkheim (2002), atunci dezbaterea despre devianța cibernetică (devianța online) poate fi urmărită până la conceptualizarea criminalității cibernetică de către Wall (2001). După cum subliniază Wall, criminalitatea cibernetică se referă la „aparitia unui comportament dăunător care este cumva legat de un computer, care generează un răspuns puternic din partea mass-mediei, a factorilor de decizie, a politicienilor, a cadrelor universitare și a publicului” (Wall, 2001, p. 2). Definiția prezentată evidențiază două caracteristici principale ale criminalității cibernetică, și anume mediul electronic, respectiv impactul legat de preocuparea sporită pentru securitatea Internetului.

Privită dintr-o perspectivă macrostructurală, securitatea Internetului contează atât la nivel economic, cât și social. Un Internet sigur încurajează oamenii să petreacă mai mult timp online și, prin urmare, să cheltuiască mai mulți bani. Argumentând că definiția dată de Wall criminalității cibernetică este prea largă, Yar și colaboratorii (2019) conceptualizează criminalitatea cibernetică (*cybercrime*) drept gama de activități ilicite care sunt legate de tehnologiile de comunicare a informațiilor; se referă la activitățile dăunătoare online sancționate de legi formale. Celelalte tipuri de activități dăunătoare care au loc în sfera digitală sunt incluse sub termenul generic de *devianță cibernetică* (*cyber-deviance*) și se referă la încălcări informale (Graham & Smith, 2019; Jewkes & Yar, 2013; Yar & Steinmetz, 2019). Un alt concept utilizat în literatura de specialitate este delincvență cibernetică (*cyber-delinquency*); termenul se referă în același timp la infracțiunile cibernetică comise de adolescenți, comportamente problematice, conduite nepotrivite și alte acte deviante din mediul digital ai căror protagoniști sunt *juvenilii* (Kong & Lim, 2012), concept-derivat din înțelegerea termenului de „delincvență”.

Cu toate acestea, la fel ca în cazul criminalității și al devianței, nu există o delimitare clară între criminalitate cibernetică (*cybercrime*, *cyber-delinquency*) și devianță în mediul digital (*cyber-deviance*, *online deviance*), deoarece

comportamentele care încalcă normele pot fi incluse oricând în reglementările formale, iar anumite comportamente care sunt sancționate de lege pot să nu fie considerate deviante în toate contextele.

În conformitate cu Ford și colaboratorii săi (2019), care teoretizează devianța la locul de muncă, devianța cibernetică (*cyber-deviance*) cuprinde o serie de fenomene distincte, de la navigarea pe Internet, furtul de producție până la forme mai grave de hărțuire cibernetică, hărțuire virtuală și divulgarea de informații confidențiale sau sensibile. De asemenea, Weatherbee (2010) susține că devianța cibernetică reprezintă utilizarea abuzivă intenționată a comunicării mediate de calculator.

În studiul devianței online în context școlar, cercetătorii se concentrează mai ales pe pirateria digitală (Udris, 2016a), hărțuirea online și pirateria digitală (B. H. Lee, 2018), *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2010; Holt, Bossler, & May, 2012; B. H. Lee, 2018). Alte concepte utilizate în studiul actelor deviante care au loc în spațiul cibernetic sunt „devianța online” și „devianța digitală”, termeni care desfășoară în cea mai mare parte numitorul comun al rețelelor de socializare și tehnologiei informației.

Având în vedere gama de comportamente percepute ca deviante în mediul online și fluiditatea conceptelor menționate, vom prezenta mai multe clasificări axate pe natura comportamentului, utilizarea dispozitivului și ținta vizată. Wall distinge patru forme principale de devianță: *cybertrespass* (*hacking* și *cracking*), înșelăciune în mediul digital (fraudă online, *cybertheft*, piraterie cibernetică), pornografie digitală și violență în mediul online (*cyberbullying*, *hate speech* și *tech talk*, hărțuire online) (Wall, 2001, pp. 3-7).

Furnell (2020) clasifică infracțiunile în dependente de mediul digital – *cyber-dependent* – (piraterie informatică, violare de domiciliu, răspândirea de viruși) și facilitate de mediul digital – *cyber-enabled* – (infracțiuni care au devenit mai frecvente odată cu utilizarea TIC – fraudă cibernetică, infracțiuni sexuale împotriva copiilor).

Cu referire la ținta vizată, sunt clasificate ca îndreptate împotriva bunurilor materiale și orientate spre prejudicierea emoțională și psihologică. Infracțiunile ciberneticе împotriva bunurilor includ furtul cibernetic, pirateria informatică și pirateria digitală, în timp ce infracțiunile ciberneticе interpersonale cuprind hărțuirea cibernetică, abuzul sexual cibernetic și alte tipuri de comportamente online menite să dăuneze altor persoane (Navarro & Marcum, 2020).

2.3. Teorii ale devianței digitale

Prin raportare la caracteristicile comunicării în spațiul digital, în analiza tipurilor de devianță online se disting două direcții de cercetare: devianța online ca o prelungire a devianței offline (o parte dintre cercetători au aplicat teoriile clasice ale devianței la comportamentele din sfera digitală) și devianța online ca o formă specifică de devianță (Udris, 2016b). Principalele teorii din literatura de specialitate includ: teoria critică cu privire la gaming (Wearing, Wearing, McDonald, & Wearing, 2015), teoria dezvoltării sociale, teoria socializării, teoria structurilor latente – *latent trait theory*, teoria capitalului social, teoria rețelelor sociale, teoria rolului social (Ohannessian & Vannucci, 2020).

Kapoor și colaboratorii săi (2017) realizează o clasificare a autorilor din domeniul Social Media în funcție de interesul de cercetare. Astfel, se face o distincție între autorii focusați pe interesul și adaptarea tehnologiei, autorii care au contribuit la domeniu prin metodele de analiză propuse (*social network analysis, topic modelling twitter*), utilizarea Social Media și consecințele asupra utilizatorului. De asemenea, clusterelor identificate includ susținători ai teoriei capitalului social, ai teoriei socioculturale a învățării, precum și cercetători din domeniul sănătății online (*online health*) și conținutului comunicării online. Totodată, autorul menționează și principalele teorii din domeniul Social Media: teoria schimbului social, teoria rețelelor, teoria organizațiilor, teoria utilizării și recompenselor, teoria alegerii raționale, teoria atribuirii, teoria difuziunii inovaționale, teoria comportamentului planificat etc. (Kapoor et al., 2017).

Luând în considerare obiectivele lucrării de față, în continuare prezentăm principalele direcții de cercetare cu focus pe devianța online, contribuțiile acestora în studiul conținutului nonconform și relația dintre angajarea în comportamente deviante și expunerea la conținut nonconform (în special prin intermediul Internetului).

2.3.1. Explicarea devianței online prin teorii clasice

Lee (2018) identifică două cadre teoretice principale care explică apariția comportamentelor deviante online: teoria autocontrolului și teoria învățării sociale. În rădăcină în teoria generală a infracționalității, teoria autocontrolului postulează că persoanele cu un nivel scăzut de control au șanse mai

mari de a se angaja în devianțe online atât cu referire la acte specifice, cum ar fi pirateria digitală, expunerea online la materiale sexuale explicite, hărțuirea online, cât și la devianța cibernetică în general (Holt, Bossler, Malinski, & May, 2015; Holt et al., 2012).

Cea de-a doua orientare teoretică menționată de autor este teoria învățării sociale. În timp ce teoreticienii autocontrolului consideră socializarea cu prieteni devianți o consecință a unui control scăzut, teoria învățării sociale subliniază că implicarea în comportamente deviante online provine din imitarea actelor celor apropiați și socializarea cu aceștia (Holt et al., 2012; B. H. Lee, 2018). La rândul lor, Williams și Guerra (2007) au evidențiat predictorii comuni ai bullyingului și cyberbullyingului în mediul școlar, respectiv climatul școlar, susținerea din partea colegilor și opinia față de bullying. Pe acest suport, au concluzionat existența unui continuum între cele două forme, mediul online constituind un nou spațiu în care diverse comportamente deviante (precum bullyingul) se pot manifesta.

Derivată din teoriile anomiei și ale învățării sociale, teoria problemelor de comportament (Jessor, 1982, 2014, 2017) argumentează că acțiunile reprezintă rezultatul interacțiunii între persoane și mediu. Aspecte referitoare la individ, comunitate și context social constituie factori de risc sau factori protectivi care influențează tendința de angajare într-un comportament. Teoria problemelor de comportament a fost aplicată în studierea devianței online (Craig et al., 2020; Kircaburun et al., 2019). Cu privire la cyberbullying, Craig și colaboratorii săi (2020) au identificat timpul petrecut pe rețele de socializare, utilizarea problematică a acestora, frecvența contactelor cu necunoscuți ca fiind factori de risc ai cyberbullyingului, atât în ceea ce privește statutul de victimă, cât și de făptuitor. Rezultatele arată că, în cele mai multe dintre cele 42 de țări analizate, relația dintre utilizarea rețelelor de socializare (timp, utilizare problematică, contacte cu necunoscuți) și statutul de făptuitor al cyberbullyingului este mai puternică decât asocierea cu statutul de victimă. Raportat la gen, se constată că adolescentele care folosesc rețelele de socializare sunt mai predispuse la cyberbullying.

Având în vedere posibilitatea de interacțiune cu conținutul pe care mediul online o permite, înțelegerea comportamentului online (inclusiv cel deviant) vizează și existența unor factori individuali care facilitează angajarea. Astfel, comportamentul de partajare a conținutului online poate fi explicat

prin raportare la teoria socio-cognitivă (Yoon & Tourassi, 2014). Teoria socio-cognitivă, care argumentează că învățarea se realizează prin imitarea altora și întărirea pozitivă a comportamentelor dezirabile în cadrul unui proces complex, a fost aplicată de Bandura (2001) în vederea înțelegerii mecanismelor psihosociale prin care mass-media influențează gândirea și comportamentul. Potrivit lui Yoon și Tourassi (2014) autoeficacitatea, înțeleasă în manieră sociocognitivă ca încrederea unei persoane în dorința și abilitatea sa de a realiza obiectivul propus (Bandura, 1971) are un rol fundamental în partajarea conținutului în rețelele de socializare. Autoeficacitatea nu înseamnă doar capacitate, ci este și un rezultat al susținerii sociale. În modelul sociocognitiv, factorii personali, factorii comportamentali și factorii sociali se influențează reciproc, condiționând astfel angajarea într-un comportament.

Raportat la YouTube, Chiang & Hsiao (2015) au identificat principalele motivații care îi determină pe utilizatorii YouTube să partajeze video și să petreacă mult timp pe platformă. Potrivit autorilor, interactivitatea, așteptarea unor beneficii reciproce, reputația, altruismul și autoeficacitatea de partajare conținut explică atașamentul față de platformă și timpul intensiv petrecut. Astfel, utilizatorii YouTube care partajează conținut apreciază funcțiile interactive ale platformei, dorind să primească feedback din partea utilizatorilor, să își crească reputația și statusul social, să primească ajutor din partea altor utilizatori și în același timp, să simtă că grupul de prieteni susține și valorizează inițiativa lor de a partaja conținut (Chiang & Hsiao, 2015). Factorii individuali, precum altruismul, abilitatea de a crea conținut video, autoeficacitatea de partajare a conținutului video și factorii referitori la contextul social (norme sociale, identificarea cu comunitatea) exercită un efect mai puternic asupra comportamentului de partajare conținut decât nevoia în sine.

2.3.2. Caracteristici specifice ale devianței online și teorii explicative

În opoziție cu cercetătorii care aplică teoriile clasice ale devianței la comportamentul în mediul online, se poziționează teoreticienii care privesc devianța digitală ca formă specifică; aceștia s-au concentrat îndeosebi spre identificarea caracteristicilor particulare ale devianței online.

Comunicarea mediată de calculator cuprinde toate tipurile de interacțiune care au loc cu ajutorul calculatoarelor. Subiectul a prezentat interes pentru

cercetători încă din anii '70; deja în 1984, Kiesler și colaboratorii au identificat comunicarea mediată de calculator drept o componentă principală a rețelelor de calculatoare. Prin urmare, s-a afirmat rolul social al acesteia, în special cu referire la utilizările sale tehnice (Kiesler, Siegel, & McGuire, 1984).

Fundamentat pe studiul caracteristicilor specifice comunicării în mediul online (rapiditate, lipsa elementelor non-verbale, anonimitate socială, dezindividualizare, existența unor lumi digitale care au potențial de a reprezenta o nouă realitate sau extinderea vieții cotidiene, capacitatea de reinventare a identității proprii și acumularea unui capital social specific), cercetătorii aduc în centrul atenției efectul dezinhibiției online (Hand & Pang, 2010; Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Suler, 2004; Udris, 2014, 2017). Potrivit acestei orientări, creșterea incidenței devianței online este datorată, în principal, anonimității, dezindividualizării, dezinhibiției și comunicării asincrone.

În categoria teoriilor explicative ale devianței digitale se încadrează și abordările centrate pe investigarea efectelor conținutului online asupra utilizatorilor: teoria cultivării și teoria utilizării și recompenselor.

Teoria cultivării

La începutul studiilor despre televiziune și mass-media, oamenii erau văzuți ca fiind mai degrabă consumatori pasivi de conținut. În acest sens, cercetătorii au folosit termenul de comunicare de masă, care îngloba tipurile de media care se adresează maselor. Cu proiectul *Indicatori culturali*, Gerbner (1976) a deschis calea către o serie de studii axate pe impactul conținutului televiziunii asupra audiențelor.

Cunoscută sub numele de teoria cultivării, abordarea lui Gerbner a studiat influența pe termen lung a televiziunii asupra publicului, afirmând *că un consum ridicat de conținut televizat atenuează diferențele individuale. O expunere ridicată la televizor îi determină pe oameni să perceapă lumea în conformitate cu modul în care televiziunea o reflectă* (Gerbner, 1998; Morgan, Shanahan, & Signorielli, 2017). Cercetările sale au explorat efectele mediatice, concentrându-se pe trei dimensiuni: procesele instituționale care determină producerea unui anumit conținut, imaginile prezente în conținutul mediatic, relația dintre expunerea la mass-media și atitudinile, opiniile și comportamentul publicului. Astfel, se explică modul în care mainstream media influențează indivizii (atât la nivel micro, cât și la nivel macro), pornind de la premisa că un tip dominant

de media este utilizat pentru a perpetua structurile de putere dominante existente în societate.

Cercetătorii în domeniul cultivării evaluează efectele expunerii cumulative la un tip de media utilizat pe scară largă (Morgan et al., 2017). Potrivit lui Gerbner, cultivarea denumește modul în care televiziunea modelează concepțiile oamenilor care petrec mult timp în fața televizorului. Pe termen lung, televiziunea influențează percepțiile publicului în ceea ce privește imaginile, valorile, credințele și chiar ideologiile. (Gerbner, 1998; Gerbner, Gross, Morgan, & Signorielli, 1980; Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli, & Shanahan, 2002; Morgan, Shanahan, & Signorielli, 2014) În acest sens, s-a introdus termenul de cultivare diferențială, care reprezintă deosebiri de percepție existente între persoanele care se uită frecvent la televizor și cele care se uită moderat sau mai rar (J. Bryant & Oliver, 2009, p. 35).

Pentru teoreticienii cultivării, televiziunea înseamnă *un sistem coerent de mesaje produse pentru populații mari și diverse și consumate într-un mod relativ neselectiv, aproape ritualic, de majoritatea telespectatorilor* (J. Bryant & Oliver, 2009, p. 36); aceștia susțin că utilizarea ei aduce împreună diferite tipuri de spectator, cu opinii și credințe variate (proces cunoscut ca uniformizare *mainstreaming*). Astfel, diferențele determinate de caracteristicile socio-demografice sunt reduse sau chiar absente în cazul indivizilor foarte expuși la televiziune. În consecință, efectele de cultivare sunt vizibile în acele grupuri care se află în afara curentului principal (media dominantă), susține Gerbner (1998).

În același timp, se susține că vizionarea programelor TV constituie un moderator între grupurile de telespectatori ocazionali cu perspective divergente. Așadar, o mai mare vizionare pare să le aducă mai degrabă o omogenitate relativă a credințelor și atitudinilor, decât o uniformitate propriu-zisă.

Având în vedere caracteristica dinamică a cultivării, cercetătorii au urmărit modul prin care realitatea cotidiană a unei persoane și modelele de vizionare pot spori efectele cultivării (proces cunoscut sub numele de rezonanță), semnalând faptul că în anumite contexte există cazuri de congruență (Morgan et al., 2014). De exemplu, conținuturile de televiziune violente accentuează efectul de cultivare pentru o persoană care trăiește într-un oraș cu o rată ridicată a criminalității, sporindu-i sentimentele de scepticism și insecuritate.

În primii ani, adepții teoriei cultivării au analizat mesajul televiziunii în ansamblu; de aceea, au stârnit numeroase critici, fiind acuzați că percep activitatea de vizionare în mod agregat, concentrându-se pe tiparele mesajelor media în locul răspunsurilor individuale date de telespectatori. Cercetările recente, în schimb, evaluează efectele diferitelor tipuri de programe, subliniind modul în care anumite subiecte televizate (ordinea socială, violența, relațiile de familie, prietenia, etc.) determină realități sociale distincte (Morgan et al., 2014).

Mult timp contestată în relația cu metodologia, asumțiile și rezultatele obținute (Potter, 2014), teoria cultivării este relevantă și pentru contemporaneitate. Astfel, diverși cercetători demonstrează validitatea ei raportată la noile tipuri de media (J. Bryant & Oliver, 2009; Morgan et al., 2014, 2017; D. Williams, 2006).

Pe baza constatărilor teoreticienilor cultivării, Morgan și colaboratorii (2017) presupun că Internetul crește dominația canalelor de televiziune prin încurajarea și îmbunătățirea experienței de vizionare. Odată cu Internetul, canalele de televiziune și conținutul TV au o disponibilitate mai sporită pentru telespectatori; exemplul cel mai concludent îl oferă dezvoltarea televiziunii interactive. Aceeași situație se constată și în cazul videoclipurilor generate de utilizator. Însă, navigația pe site-urile web consolidează rolul corporațiilor media dominante, care dobândesc capacitatea de a forma o structură instituțională.

În momentul în care publicul care urmărește programele TV coexistă cu utilizatorii care creează, clasifică, împărtășesc și comentează un conținut online, se pune întrebarea: „Ce schimbări va aduce caracteristica interactivă a mass-mediei în modul în care își influențează utilizatorii?”.

Este clar că Internetul facilitează utilizatorilor vizionarea conținutului pe care îl doresc și, în același timp, îi determină să se uite mai mult. În acest sens, se pledează pentru studierea mesajelor și lecțiilor mediatice în vederea descifrării aspectelor comune, care permit proliferarea lor într-un mediu în care demarcația dintre producție și distribuție devine tot mai ambiguă (Morgan et al., 2017).

În explorarea efectelor Internetului asupra mass-mediei, cercetătorii în domeniul cultivării diferențiază între *new media*, *Social Media* și *jocurile video* (Morgan et al., 2014). Aceștia afirmă că, alături de cultivarea indusă de mediile sociale ca dispozitiv narativ, rețelele sociale sunt, de asemenea, un instrument

de comunicare interpersonală care le permit utilizatorilor să citească un e-mail, să scrie un mesaj sau să verifice statusul omologilor. Specialiștii intenționează să identifice efectele conținutului general al Internetului pentru a investiga dacă persoanele care accesează conținut online percep frecvent realitatea în felul în care este prezentată în mesajele primite pe calculator. Teoria cultivării explică modelarea atitudinală, argumentând că expunerea repetată la programele TV are efecte indirecte importante pe termen lung, care, deși sunt reduse ca intensitate, sunt cumulative și influențează gradual sistemul de valori și percepția asupra realității (Chandler, 1995).

Teoria utilizării și recompenselor

Spre deosebire de perspectiva cultivării, teoria utilizării și recompenselor postulează că publicul are un rol activ în legătură cu conținutul pe care îl urmărește, selectând conținutul pe baza nevoilor interioare. În consecință, luarea în considerare a caracteristicilor publicului este esențială în înțelegerea efectelor media. Pe baza premisei că utilizatorii selectează conținutul pe care îl urmăresc, teoria utilizării și recompenselor investighează motivele preferinței pentru un anumit conținut.

Teoria se axează pe cinci ipoteze principale menite să sublinieze rolul publicului în înțelegerea efectelor mass-media (Rubin, 2009). Publicul nu selectează conținutul la întâmplare, ci urmărește anumite obiective și motivații. Caracteristicile sociale și psihologice, împreună cu contextul social, comunitatea și relațiile de grup constituie factori importanți care determină o anumită alegere. Prin competiția dintre diferite mijloace în căutarea satisfacerii nevoilor, utilizatorii au o influență mai mare decât mass-media în modelarea efectelor mediatice (Blumler & Katz, 1974).

Specialiștii au identificat diferite tipuri de motivații pentru selecția media și au clasificat utilizatorii în funcție de motivele care stau la baza selecției unui anumit conținut. După cum observă Blumler și Katz (1974), recompensele sunt satisfacții ale nevoilor obținute atunci când un anumit tip de media permite unei persoane să își atingă așteptările.

Teoria cuprinde o serie de caracteristici: mediul psihologic și social, nevoile și motivele comunicării, atitudinile și așteptările cu privire la conținutul vizionat, adoptarea unui comportament și alternativele funcționale la utilizarea mass-mediei.

La începuturile sale, teoria s-a concentrat mai ales pe audiențe TV, primind numeroase critici pentru metodologia sa (Bryant & Oliver, 2009). Ulterior, s-a analizat impactul mass-mediei asupra audienței într-o multitudine de aspecte: diversivune, utilitate socială, identitate personală și supraveghere.

Dezvoltarea Internetului a reprezentat un nou cadru de cercetare, care a vizat nevoile și recompensele aduse de acesta (Morgan et al. 2014). Internetul a adăugat o varietate de opțiuni și elemente pe care utilizatorii le pot folosi ca mijloace de comunicare, inclusiv semne verbale și non-verbale. Textul, imaginile, vocea, video, jocurile, animația, realitatea virtuală, e-mailurile, mesajele instantanee, forumurile, motoarele de căutare îmbogățesc mediul de comunicare al indivizilor, încurajându-i să petreacă și mai mult timp în fața calculatorului. Utilizatorii pot accesa acest conținut în orice moment, fapt care sporește disponibilitatea sa. Ei pot comunica la distanțe mari, iar un mesaj poate fi transmis indiferent de ora din zi.

Crearea mediilor sociale a dus la erodarea granițelor dintre oameni, adăugând mai multă autonomie utilizatorilor, permițându-le să decidă ce tip de conținut doresc să vadă și cu cine doresc să interacționeze. În același timp, apariția Social Media a determinat cercetătorii să se concentreze asupra caracteristicilor sale, pentru a înțelege motivațiile întrebuițării. După cum subliniază Sundar & Limperos, Internetul a atins apogeul, având în vedere că a determinat o trecere de la receptarea conținutului la selecție și interacțiune (Sundar & Limperos 2013, p 505). În consecință, utilizatorii pot folosi o varietate de resurse pentru a comunica între ei și a interacționa cu conținutul. Studiile din domeniul media și comunicare compară mass-media tradițională cu cea modernă nu numai din perspectiva resurselor utilizate, ci și pentru a evidenția că aceasta din urmă dezvoltă direcții specifice, conchid autorii citați.

Motivația utilizatorului pentru a accesa și folosi Internetul implică trei dimensiuni: recompense din punctul de vedere al conținutului, recompense din punctul de vedere al procesului de utilizare și recompense sociale (Stafford, Stafford, & Schkade 2004). Potrivit teoreticienilor clasici din domeniul utilizării și recompenselor, se apelează la mass-media pentru conținut (recompensa din punctul de vedere al conținutului) și/sau experiența utilizării sale (recompense din punctul de vedere al procesului). Având în vedere că Internetul este și un mijloc de comunicare, se distinge a treia dimensiune a

utilizării Internetului, recompensa socială. Astfel, dihotomia conținut/proces (utilizată pentru a descrie media tradițională) nu este suficientă pentru definirea funcțiilor Internetului (Stafford et al. 2004).

Țurlea și colaboratorii săi (2011) clasifică motivațiile în utilizarea Internetului în două categorii: utilitariste (informare, *e-banking*, *e-commerce*) și sociale (rețele sociale, descărcare/sharing conținut). Motivațiile utilitariste sunt definite drept sarcini care aduc câștiguri în materie de eficientizare a unor activități online și cuprind utilizarea serviciilor de *e-banking* și a comerțului online, utilizarea canalelor de comunicare cu administrația publică, procesul de căutare a unui loc de muncă, căutarea de informații despre bunuri și servicii, știrile, sfaturile de sănătate, precum și utilizarea Internetului cu scop educațional. Motivațiile sociale includ o componentă culturală, se referă la comunicare și interacțiune socială. În această categorie sunt incluse încărcarea și distribuirea conținutului creat de utilizator, descărcare de aplicații, filme, muzică, jocuri și programe, utilizarea serviciilor de comunicare avansată și utilizarea e-mailului.

După cum arată Țurlea și colaboratorii săi (2011), motivațiile sociale explică cu mai multă acuratețe frecvența utilizării Internetului decât motivațiile utilitare, care includ tipul de activități în care Internetul este folosit. Încărcarea conținutului creat de utilizator este variabila semnificativă în modelul care explică tranziția de la utilizatori ocazionali la utilizatori intensivi. De asemenea, educația poate servi ca proxy al unei motivații mai puțin utilitare (specifice mai degrabă persoanelor care utilizează în mod frecvent Internetul). Totuși, autorii exclud motivațiile referitoare la divertisment și entertainment, importante în explicarea utilizării Internetului, în special pentru utilizatorii care resimt puternic decalajul digital – de exemplu status social scăzut (Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Dijk, 2020).

2.3.3. Devianța online și teoria diviziunilor digitale

Dacă abordările prezentate anterior s-au axat pe modul prin care trăsăturile specifice ale mediului digital influențează psihicul uman, teoria diviziunilor digitale înglobează particularitățile mediului online în mediul social și evaluează cum alfabetizarea digitală interacționează cu inegalitatea socială.

Diviziunea digitală a constituit o temă de interes odată cu popularizarea calculatoarelor (Eastin, Cicchirillo, & Mabry, 2015). Termenul de *diviziune digitală* a fost definit de OCDE în 2001 și se referă la *diferențele între comunități,*

gospodăriei, companii sau regiuni în ceea ce privește accesul și utilizarea tehnologiei informației și a comunicării pentru o gamă variată de activități (Hatos, 2019, p. 5).

Inițial, diviziunea digitală era percepută ca o diferențiere simplă între persoanele care au acces la Internet și cele care nu au acces; este vorba de o diferențiere binară, caracterizată prin posesia–non posesia unor bunuri: calculator, conexiune la Internet (Bucy & Newhagen, 2004; Eastin et al., 2015).

Odată ce s-a răspândit Internetul și s-a dezvoltat domeniul de studiu al diviziunii Internetului, cercetătorii au evidențiat natura complexă și dinamică a diviziunii digitale. Van Dijk & Hacker (2003) pledează pentru înțelegerea diviziunii digitale ca pe un proces complex (accesul ridică mai multe tipuri de probleme) și dinamic (urmărește trendurile de evoluție ale tehnologiei și utilizările sale).

Diviziunea poate fi cauzată de factori socioeconomi, istorici, geografici, educaționali, comportamentali, intergeneraționali sau legați de incapacitatea fizică a unor persoane (Cullen, 2001). Diviziunea digitală este un proces multistratificat, care se observă atât la nivel micro (între indivizi) cât și la nivel macro (între state), coroborat cu existența uneia sau mai multor bariere de acces: accesul fizic la TIC (tehnologia informației și a comunicării), competențele TIC, atitudini, conținut.

Potrivit abordării accesului la resurse și capacitatea asimilării acestora, diviziunea digitală constituie diferențierea în termeni de acces și utilizare a tehnologiei digitale în procesul său de adoptare, incluzând următoarele faze: motivația, accesul fizic, competențele digitale și tipul de utilizare (Van Dijk, 2020). Distribuția inegală a acestora este explicată de variabile la nivel personal și social precum: gen, vârstă, nivel educațional, status social, apartenența la diverse rețele sociale, etnie, personalitate, inteligență cognitivă (Van Deursen & Van Dijk, 2021).

Complexitatea acestui proces i-a determinat pe cercetători să stabilească niveluri ale diviziunii digitale. La ora actuală, se vorbește despre: diviziune digitală de Nivel 1 (diferențe de acces la un dispozitiv cu conexiune la Internet); diviziune digitală de Nivel II [diferențiere a competențelor și modului de utilizare al Internetului care determină diferențe privind conținutul accesat (DiMaggio & Hargittai, 2001b; Hargittai, 2001; Scheerder, Van Deursen, & Van Dijk, 2017)]; diviziune digitală de Nivel III [efectele tangibile ale utilizării Internetului asupra utilizatorului (Scheerder et al., 2017; Van Dijk, 2020)];

diviziune digitală de Nivel IV [diferențiere între persoanele neangajate online – *digitally disengaged vs. digitally engaged* – (Olphert & Damodaran, 2013)].

Diviziunea digitală de Nivel I – distribuția resurselor

Primul nivel al diviziunii digitale se raportează la posesia unui dispozitiv cu conexiune la Internet. Infrastructura de acces și posesia unui calculator propriu determină plasarea de o parte sau alta a diviziunii digitale. Potrivit lui Eastin (2015), acest tip de diviziune abordează perspectiva distribuției inegale a resurselor. Considerând drept cauză principală a acestei diferențieri posibilitatea de a achiziționa un calculator și a avea acces la Internet, cercetătorii au argumentat că reducerea acesteia se poate realiza prin promovarea unor politici publice axate pe dezvoltarea infrastructurii de acces în zonele dezavantajate și acordarea de subsidii pentru achiziționarea de calculatoare.

Potrivit teoriei difuzării inovației, caracteristicile esențiale ale adoptării unui nou produs sunt: avantajul relativ, compatibilitatea, complexitatea, replicabilitatea și observabilitatea (Rogers, 1995). Din această perspectivă, diviziunea digitală ar urma să fie estompată după adoptarea tehnologiei informatice de către un grup tot mai numeros de persoane. Însă, problema este că adoptarea Internetului nu se pliază exclusiv pe principiile adoptării unui produs, ci se referă la contextul în care Internetul este modelat de societate (Vehovar, Sicherl, Hüsing, & Dolnicar, 2006). Așadar, diviziunea digitală nu se bazează pe o antiteză da sau nu, ci reprezintă un proces continuu, puternic influențat de resursele sociale ale comunităților implicate. Utilizarea Internetului nu poate fi măsurată doar în termen de frecvență, vârstă a grupului țintă, tipul de servicii utilizate și tipul de dispozitive utilizate, relația cu TIC, ci trebuie să ia în considerare competențele și atitudinile privind utilizarea Internetului și tipul de conținut accesat de utilizatori.

Diviziunea digitală de Nivel II – competențe și mod de utilizare

Natura diviziunii digitale din perspectiva diferențelor de acces la conținutul existent online a fost prima dată semnalată de DiMaggio și Hargittai (2001a). Pe lângă recunoașterea și analiza primului nivel de diviziune digitală, care se referă la infrastructura de acces și la diferențe socioeconomice, Hargittai și DiMaggio (2001a) definesc un al doilea nivel de diviziune digitală. *Second-order digital divide* se referă la diferențele de întrebuințare între utilizatorii care au acces similar la infrastructura TIC.

În 2001, DiMaggio și colaboratorii săi treceau în revistă implicațiile utilizării Internetului pentru teoreticieni aparținând diverselor școli, amintind Durkheimianismul, Marxismul, Weberianismul, determinismul tehnologic, teoria critică. Concluzia era că modul în care Internetul este instituționalizat determină în cele din urmă implicații sociale marcante, fie că este vorba de relația cu inegalitatea socială sau cu reprezentativitatea și participarea politică, participarea și dezvoltarea culturală, organizațiile și instituțiile economice, capitalul social (DiMaggio, Hargittai, Neuman, & Robinson, 2001).

Într-un studiu din 2012, DiMaggio și Garip arată că inegalitatea socială resimțită la nivel individual este exacerbată de efectele de rețea; acestea reprezintă mecanisme prin care rețelele generează un nivel mai mare de inegalitate decât ar putea fi prezis inițial (DiMaggio & Garip, 2012). În acest sens, se asumă că inegalitatea este accentuată atunci când rețelele sociale contribuie la accentuarea diferențelor individuale.

Dacă diviziunea digitală de ordinul unu se concentra pe diferențele de acces la Internet, înțelegese ca diferențe de posesie a unei infrastructuri de acces, al doilea nivel al diviziunii digitale surprinde diferențele de acces la Internet în contextul în care infrastructura de acces este disponibilă utilizatorilor. După cum arată Hatos (2019), variabilele socio-demografice și efectele de rețea au un impact semnificativ asupra diferențelor individuale generate de atitudinea cu privire la utilizarea Internetului, tipurile de utilizare, experiența digitală și competențele digitale.

Prin analiza literaturii de specialitate privind influența digitalizării asupra rezultatelor educaționale, se semnalează capacitatea TIC (tehnologia informației și a comunicării) de a multiplica diviziunile sociale existente (Hatos, 2019); astfel, diferențele de acces, competență și utilizare acutizează diviziunea socială. Printre variabilele care mediază efectul sunt menționate genul, subiectul, disponibilitatea de a avea un calculator în locuință, tipul de dispozitiv utilizat, strategia de predare, relația profesor-elev, tipul de utilizare și statusul socioeconomic al elevilor (Hatos, 2019, pp. 4-5).

Diviziunea digitală de Nivel III – rezultatele/consecințele utilizării

Diviziunea digitală de Nivel III a fost definită ca inegalitatea realizărilor (precum învățare și productivitate) utilizării tehnologiei IT determinată de diviziunea digitală de Nivel II și de factori contextuali (Wei, Teo, Chan, & Tan, 2011, p. 170).

Potrivit lui Scheerder, van Deursen și Van Dijk (2017) acest tip de diviziune se observă în situațiile în care utilizarea Internetului de către persoane care dețin același nivel de competențe digitale nu generează aceleași efecte. În acest context, se studiază implicațiile utilizării Internetului în viața de zi cu zi în termen de oportunități reale (Van Deursen & Helsper, 2015). Astfel, diferențele în ceea ce privește rezultatul utilizării Internetului pot accentua inegalitatea existentă (Scheerder et al., 2017).

Van Deursen, Helsper și Eynon (2015) măsoară beneficiile (educaționale, economice, sociale, politice, instituționale, medicale, privind piața muncii și relaționale) pe care o persoană le obține prin utilizarea Internetului. În acest sens, se face legătura dintre tipul de utilizare al Internetului și beneficiile obținute offline; Van Dijk (2020) atrage atenția asupra distribuției inegale a beneficiilor utilizării Internetului în funcție de timpul și modul de utilizare, statusul social și capacitatea rezultatelor/consecințelor utilizării tehnologiei digitale de a consolida diviziunile existente prin influența asupra resurselor. Diferențele privind accesul la Internet, competențele digitale și oportunitățile de utilizare sunt întărite de rezultatele obținute prin utilizarea Internetului, adică de beneficiile economice, sociale, culturale, politice și de ordin personal obținute de persoanele avantajate de diviziunea digitală (nivel educațional și status social ridicat în principal).

Angajament versus dezangajament digital

Beneficiile generate de utilizarea Internetului nu sunt resimțite de toți utilizatorii în aceeași măsură. Unele persoane decid să se distanțeze de utilizarea Internetului, deși au dobândit competențe digitale și au acces la un dispozitiv conectat la Internet. În aceste situații, teoreticienii fac referire la un posibil al patrulea nivel al diviziunii digitale, cel raportat la angajamentul digital.

După cum arată Helsper (2008), dezangajamentul digital (*digital disengagement*) este un proces complex care implică un set de factori sociali, culturali și educaționali, iar în unele contexte și o alegere informată cu privire la utilizarea tehnologiei informaționale. Discontinuitatea utilizării Internetului generează cel de-al patrulea nivel al diviziunii digitale și este observată în principal la persoanele în vârstă (Olphert & Damodaran, 2013) și la victimele excluziunii sociale (Helsper, 2008). Cercetările indică persistența dezangajamentului digital și legăturile între dezavantajele sociale și tehnologice.

Dezangajamentul digital a fost studiat și prin raportarea la utilizarea rețelelor sociale. În această privință, Hargittai (2008) abordează diviziunea digitală din perspectiva diferențelor existente între utilizatorii și non-utilizatorii rețelelor sociale. Rezultatele studiului indică asocierea dintre poziția de membru într-o comunitate online și viața de zi cu zi. Astfel, interacțiunile online sunt dependente de identitatea offline a unei persoane, iar constrângerile din mediul online limitează tipurile de interacțiune de pe rețelele de socializare – rezultatele articolului sugerează că adoptarea unei anumite relații sociale poate fi asociată cu genul, naționalitatea, educația parentală (Hargittai, 2008, p. 292).

2.3.4. Abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online

Dezvoltată de Rețeaua EU Kids Online (Livingstone, 2016; Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2015), abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online interoghează concomitent situațiile și modalitățile în care utilizarea Internetului este benefică, respectiv problematică pentru copii și adolescenți.

Structurată pe trei niveluri (individual, social și național), abordarea înglobează elemente ale teoriei utilizării și recompenselor, diviziunii digitale și ecologiei digitale în demersul de a observa condițiile specifice ale accesului și utilizării serviciilor de Internet.

La nivel individual, factorii care influențează accesul la Internet sunt: identitatea copilului/adolescentului (caracteristici socio-demografice) și resursele materiale (cine este online, modalitățile de conectare – locația și dispozitivele de acces, condițiile utilizării în materie de intimitate, grad de autonomie, competențe, monitorizare/mediere, setări de securitate). În același timp, accesul la Internet condiționează experiența online, care are, la rândul său, efect asupra bunăstării și drepturilor copiilor (Livingstone, 2016). Astfel, bunăstarea și drepturile copiilor conturează identitatea și resursele copilului/adolescentului, prin prisma politicilor sociale și activităților de intervenție.

Raportat la experiența online, se face distincția între activitățile online (operaționalizate prin practici și competențe de utilizare) și natura experiențelor online (oportunități versus riscuri online). Astfel, există o asociere pozitivă între practici și competențe de utilizare; oportunitățile și riscurile online corelează pozitiv. Însă, existența acestor distincții este mai degrabă

formală. În realitate, linia de demarcație este volatilă. Prin urmare, este esențial ca diferențierea între risc și oportunitate să țină cont de natura conținutului, maturitatea și nevoile utilizatorului, perspectiva sa privind conținutul, precum și capacitatea sa de reziliență (Livingstone, 2016).

O altă categorie determinantă pentru utilizarea Internetului o constituie factorii sociali. Prin conștientizarea acțiunii caracteristicilor menționate anterior, cercetătorii (Livingstone, 2016; Livingstone et al., 2015) identifică principalii agenți. Astfel, familia, profesorii, grupul de prieteni, comunitatea (inclusiv rețelele sociale din mediul digital, comunitățile de gaming etc.), ecologia digitală (platforme, servicii, gradul de moderare al forumului de care aparțin) modelează și sunt modelate deopotrivă de trăsături identitare și socio-demografice, accesibilitatea serviciilor de Internet și experiența online.

Cele două niveluri amintite anterior explică, în proporție ridicată, realizările utilizării tehnologiei digitale. Însă, o abordare holistică trebuie să ia în calcul și nivelul național, având în vedere diferențele în termen de politici naționale și factori structurali specifici (infrastructura de acces și viteza de conexiune la Internet, valorile culturale și religioase). În această privință, caracteristicile sociale interrelaționează cu: incluziunea și integrarea socială, sistemul legislativ privind dezvoltarea infrastructurii de acces și utilizarea tehnologiei digitale/digitalizarea ca direcție prioritară, sistemul educațional și legislația în domeniu precum și sistemul cultural, axiologic, informațional și normativ (Livingstone, 2016; Livingstone et al., 2015).

Abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online prezintă devianța online a copiilor/adolescenților ca un fenomen complex, dinamic, influențat de factori la nivel micro și macro, care este în strânsă legătură cu viața copiilor/adolescenților și realitatea pe care o trăiesc. Prin evidențierea condițiilor prin care utilizarea Internetului are consecințe problematice, perspectiva abordează diverse tipuri de comportament deviant în mediul online și efectele lor.

Asemeni teoriilor diviziunii digitale, cultivării, utilizării și recompenselor, ecologiei digitale, etc., abordarea nu se pronunță asupra mecanismelor specifice devianței online, luând în considerare volatilitatea distincției dintre riscuri și oportunități online. Delimitarea vagă este o particularitate a cercetărilor care se concentrează pe specificul mediului online; aceasta îngreunează explicarea mecanismelor de angajare în comportamente deviante online și offline. Dezvoltarea unui model teoretic care să ia în considerare atât mecanismele

explicative ale devianței, cât și particularitățile comunicării online ar fi în măsură să adreseze această problemă. În analiza devianței online a adolescenților este important a se lua în calcul abordarea analitică a riscurilor și oportunităților online, care are meritul de a prezenta o imagine comprehensivă a principalelor forme de devianță online și covariatele lor.

2.4. Concluzii

Înglobarea teoriilor clasice ale devianței și ale teoriilor centrate pe specificul mediului online sugerează că nu toate persoanele, deci nu toți adolescenții sunt la fel de expuși devianței online, fie că este vorba de expunere sau de inițiere. Se identifică o vulnerabilitate ridicată în ceea ce privește expunerea la diverse forme de devianță online (inclusiv conținut nonconform) a adolescenților cu competențe digitale de bază, care provin din familii cu status social și nivel educațional scăzut; victimizarea în mediul offline posedă capacitatea de a amplifica această vulnerabilitate. Din punct de vedere teoretic, teoria resurselor și a disponibilității acestora (privind diviziunile digitale) explică diferențele în termen de resurse, motivații, competențe, oportunități și rezultate ale utilizării Internetului din punct de vedere economic, social, politic/civic, cultural și personal între indivizi și comunități. Centrată pe descrierea situațiilor în care utilizarea Internetului este benefică, respectiv problematică pentru copii și adolescenți, abordarea EU Kids Online se concentrează pe importanța diminuării consecințelor riscurilor online, în contextul în care prevalența beneficiilor folosirii tehnologiei digitale este direct proporțională cu riscurile. De asemenea, aceasta plasează utilizarea Internetului într-un sistem multistratificat; interacțiunea dintre factori individuali, sociali și naționali este în măsură să explice dinamica accesului la Internet și a experienței online.

CAPITOLUL 3

Adolescența și profilul adolescentului deviant

Adolescența reprezintă o perioadă de tranziție progresivă spre viața de adult, în care se petrec numeroase modificări la nivel cognitiv și emoțional. Din această cauză, adolescenții se manifestă în moduri bizare, contradictorii. Abordarea psihologică atestă că disponibilitatea ridicată de angajare în comportamente de risc și deviante este un efect al modificărilor psihocognitive și emoționale, o parte din procesul de căutare a identității. Perspectiva psihologică se concentrează asupra diferențelor individuale care apar din cauza proceselor evolutive și afective.

Ca răspuns la această abordare, sociologii arată că adolescenții au devenit un grup social cu caracteristici proprii care este perceput într-un anume fel de societate (Cloward & Ohlin, 2013; A. K. Cohen, 1955). Blackman (2014) folosește termenul de *subculturi deviante* privite ca delincvente, disfuncționale, defecte, un rău social (*social evil*) care aparține societății de consum; aceste apelative erau cel mai adesea atribuite adolescenților din clasa muncitoare care creau o panică morală (Goode & Ben-Yehuda, 2010). Teoria subculturilor oferă un răspuns la angajarea în comportamente deviante ale adolescenților: *subculturile au fost teoretizate și interpretate ca formațiuni sociale colective (...) care răspund experiențelor materiale trăite și înțelese ca reprezentând o provocare creativă la ordinea burgheziei prin forme de rezistență* (Blackman, 2014, p. 13).

În prezentul capitol sunt prezentate concepte fundamentale în studiul devianței la adolescenți surprinse în literatura de specialitate. De asemenea, sunt ilustrate aspecte privind dezvoltarea psihosocială a adolescenților.

3.1. Concepte fundamentale în studiul devianței la adolescenți

Printre conceptele fundamentale din domeniul devianței (offline și online) la adolescenți sunt incluse: comportament problematic (*problematic behavior*),

panică morală (*moral panic*), subiectivități schizoide (*schizoid subjectivities*), incivilitate familială (*family incivility*), contaminarea ca urmare a interacțiunii cu prietenii (*peer contagion*).

Termenul-cheie al studiului în domeniul devianței este *comportament*, care apare cel mai des în articolele lui Warr & Stafford (1991) și Shek & Lin (2016), unde se face referire la comportamentul delincvent și influența prietenilor delincvenți asupra angajării în diverse tipuri de comportament. Warr & Stafford argumentează că atât atitudinea, cât și comportamentul prietenilor au efect asupra angajării în comportamente deviante, interogând astfel mecanismele din spatele asocierilor diferențiale.

Shek & Lin cercetează dezvoltarea comportamentului delincvent și relația sa cu statusul socioeconomic scăzut, structura familială (familia incompletă), calitatea vieții de familie și bunăstarea personală. Astfel, familia incompletă reprezintă un factor de risc în angajarea în comportamente delincvente, iar statusul socioeconomic scăzut este asociat cu o creștere a comportamentului delincvent. Este interesant de observat faptul că articolele care includ în preponderență termenul de comportament reprezintă cercetări explicative; principalul domeniu abordat, comportamentul delincvent ilustrează o categorie de comportamente deviante.

În afară de comportament delincvent, enumerăm următoarele sintagme: comportament dezadaptativ (*maladaptive behavior*), comportament infracțional (*criminal behavior*), comportament deviant (*deviant behavior*), tulburări de comportament alimentar (*maladaptive eating behavior*), comportament extravertit (*externalizing behaviors*), comportament introvertit (*internalizing behaviors*), comportament de grup (*peer behavior*). Raportat la analiza articolelor din domeniul devianței online, am identificat termenii: comportament problemă (*problem behavior*), comportament abuziv (*abusive behavior*), comportament acceptabil (*acceptable behavior*), comportament de piraterie online (*piracy behavior*), adicție/ comportament adictiv (*addictive behavior*), comportamente agresive (*aggressive behaviors*), comportament antisocial (*anti-social behavior*), alegerea comportamentului (*behavior choice*), comportamente de încălcare a regulilor (*norm breaking behaviors*), comportamente de bullying (*bullying behaviors*), comportament hiperactiv (*childhood defiant behavior*), comportamente de cyberbullying (*cyberbullying behaviors*), comportament etic (*ethical behavior*), comportamente legate de sănătate (*health-related behaviors*), comportamente

imorale (*immoral behaviors*), comportamente neinfraționale (*noncriminal behaviors*), comportamente neconforme (*non-normative behaviors*), comportamente ofensatoare (*offending perpetrator behaviors*), comportamente ofensive (*offensive behaviors*), planificare comportamentală (*planned behavior*), comportament online problematic (*problematic online behavior*), comportament de asumare a riscurilor (*risk-taking behavior*), comportament de risc (*risk behavior*), comportament de sexting (*sexting behavior*), comportament sexual (*sexual behavior*), comportament de neiertat (*unforgivable behavior*). Aceștia ilustrează lipsa de unitate în definirea deviantului, reflectată și în cazul devianței online.

Termenul de panică morală (*moral panic*) se referă la perceperea exagerată a unui grup/fenomen ca reprezentând o amenințare la nivelul societății (S. Cohen, 2002; Falkof, 2020; Goode & Ben-Yehuda, 2010). Goode & Ben-Yehuda susțin că majoritatea reacțiilor de panică morală se referă la sex, iar mecanismele determinate ale etichetării sunt fundamentate pe frica și nesiguranța sexualității proprii și activității sexuale a celorlalți (Goode & Ben-Yehuda, 2010). În exemplificarea conceptului de panică morală, autorii se referă la preocuparea privind consecințele negative ale benzilor desenate în care sunt prezentate teme precum violență, sex și conținut horror. Totuși, amenințarea s-a dovedit nefondată, întrucât nu a existat evidența între citirea acestui tip de conținut și angajarea în comportamente deviante. O preocupare similară există astăzi pentru: conținutul sexual, ofensiv, de tip horror sau în alt mod non-conform și angajarea în comportamente deviante.

În categoria cercetărilor privind panica morală la adolescenți se încadrează Renold & Ringrose (2011). Studiul explică procesele prin care adolescentele se adaptează sexualizării copilăriei, perceput în general ca un proces în afara normelor morale, o *panică morală* (Ben-Yehuda, 1990; Goode & Ben-Yehuda, 2010). Existența într-o societate a consumului de conținut sexual (cu valorile pe care le promovează) și viața în cadrul unor norme care devalorizează sexualitatea (etichetată drept rușine), poziționează adolescentele într-un spațiu al contradicțiilor. În acest context, ele învață să își negocieze poziția și dezvoltă mecanisme de coping și de reziliență (Willem et al., 2019).

În conexiune cu termenul de panică morală este definit conceptul subiectivității schizoide (*schizoid subjectivities*), care se referă la multitudinea de factori care încurajează și descurajează adolescentele în materie de exprimare

a sexualității. Deși stigmatizată prin raportare la moralitate, sexualitatea adolescentelor este în același timp încurajată prin obiectivizarea femeii, prezentarea infantilizată a top-modelelor din filme și reviste pentru adulți, erotizarea adolescentelor în mass-media (Renold & Ringrose, 2011). În încercarea de a negocia și controla contradicțiile privind statusul lor, adolescentele traversează traiectorii non-liniare copilă-adolescență-femeie. Conștientizarea complexității situației în care se află aceste fete între victime ale obiectivizării și dorința de a-și explora sexualitatea, este esențială în analiza angajării în comportamente sexuale pe parcursul adolescenței, inclusiv a motivațiilor pentru trimiterea de conținut de tip *sexting*. Trimiterea de conținut de tip *sexting* și postarea de imagini sexy sunt percepute de adolescenți în relație cu statusul social (Tyler & Bennett, 2010; Willem et al., 2019). Pentru fetele cu status social ridicat, postarea unor imagini care evidențiază feminitatea și sexualitatea este aprobată și recompensată, în timp ce pentru fetele cu status social scăzut, postarea aceluiași tip de conținut este sancționată și acestea sunt considerate disponibile de a putea fi utilizate după bunul plac (*sluts*). Mai mult decât atât, în situațiile în care sunt victime ale unui abuz, adolescentele cu status socioeconomic scăzut (din clasa muncitoare și care au rezultate academice slabe) sunt învinovățite pentru că au incitat comiterea abuzului.

Un alt concept fundamental în studiul devianței la adolescenți este incivilitatea familială (*family incivility*). Acesta se referă la un comportament deviant care subminează respectul mutual între membrii unei familii (Bai, Bai, Huang, Hsueh, & Wang, 2020; Lim & Tai, 2014). Deși redus ca intensitate, are un impact puternic din pricina caracterului său repetitiv care determină scăderea stimei de sine și sentimentul de inutilitate. Agravant este faptul că de multe ori nici victima, nici cei care perpetuează acest comportament nu sunt conștienți de el (Bai et al., 2020).

Contaminarea ca urmare a interacțiunii cu prietenii (*peer contagion*) este un alt concept central identificat în analiza realizată. Potrivit lui Dishion & Tipsord (2011), termenul se referă la influența mutuală exercitată de doi prieteni unul asupra altuia prin care se dezvoltă comportamente și emoții dăunătoare lor înșiși sau/și care pot să îi rănească pe cei din jur (Dishion & Tipsord, 2011). De asemenea, asocierea între afilierea la un grup de prieteni deviant și devianța comportamentală poate fi explicată prin homofilie, tendința unor persoane similare de a se afilia concomitent cu tendința dezvoltării unor

comportamente similare în urma socializării (Brechwald & Prinstein, 2011; McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). Mecanisme de homofilie se observă și în rețelele de prieteni ale adolescenților (Berten & Van Rossem, 2015; Kandel, 1978; Shrum, Cheek Jr, & MacD, 1988). Totodată, studii recente relevă că homofilia este prezentă în grupurile de pe Social Media (Bisgin, Agarwal, & Xu, 2012; Solomon, Srinivas, Das, Gamback, & Chakraborty, 2019).



Figura 2. A. Devianța și predictorii ai devianței – codare calitativă. B. Analiză de frecvență intersecția dimensiunilor tematiche ONLINE și DEVIANT BEHAVIOR

Analiza realizată prin utilizarea softului NVIVO a permis și observarea contextului în care apar termenii cheie „deviant” și „devianță” în literatura de specialitate referitoare la angajarea în comportamente deviante ale adolescenților. Astfel, termenul de deviant este utilizat în principal în structuri referitoare la influența grupului de prieteni deviant sau devianța grupului de prieteni. Dintre structurile cele mai întâlnite enumerăm: grup de prieteni deviant (*deviant peer*), asocierea cu un grup de prieteni deviant (*deviant peer association*), afilierea la un grup de prieteni deviant (*deviant peer affiliation*), influența grupului de prieteni deviant (*deviant peer influence*), comportament deviant (*deviant behavior*), prieteni devianți (*deviant friends*), activități recreaționale deviante (*deviant leisure*), implicare în activități deviante (*deviant involvement*).

Conceptul de devianță se utilizează cel mai frecvent în următoarele sintagme: devianta grupului de prieteni (*peer deviance*), criminalitate și devianță

(*crime and deviance*), relația dintre autocontrol și devianță (*self-control deviance link*), devianță generală (*general deviance*), devianță și încălcarea normelor (*deviance and norm violations*), influența grupului de prieteni asupra devianței (*peer influence on deviance*), influența societății asupra devianței sau criminalității (*social influence toward deviance or crime*), tranziția de la devianță la comportament prosocial (*away from deviance and toward prosocial behaviors*), devianță și delincvență (*deviance and delinquency*), întărirea comportamentului deviant (*reinforcing deviance*), devianță și victimizare (*deviance and victimization*), efectul dintre calitatea relațiilor de prietenie și devianță (*deviance-friendship quality effect*), devianța online (*online deviance*), subculturi deviante (*subcultural deviance*), devianța tineretului (*youth deviance*).

Comportament problematic, panică morală, incivilitate familială, subiectivități schizoide fac parte dintre cele mai întâlnite concepte în articolele privind devianța la adolescenți. Acestea sugerează o preocupare constantă pentru partea de etichetare și interesul pentru mediul de viață al adolescenților care se angajează în comportamente deviante.

În același timp, aspecte referitoare la dezvoltarea neurologică și impactul asupra comportamentului aduc în centrul atenției caracteristici ale adolescenților care predispun la comiterea unor acte deviante. Astfel, dorința de autonomie, importanța atribuită reputației în cadrul grupului și toleranța față de situațiile ambigue constituie factori esențiali în conturarea profilului adolescentului deviant. În continuare, trecem în revistă principalele modificări socio-cognitive apărute în adolescență și influența lor asupra comportamentului adolescentin.

3.2. Specificul dezvoltării psihosociale în adolescență

Din perspectivă psihologică, adolescența constituie o perioadă de vulnerabilitate emoțională; simptome precum depresia, anxietatea, retragerea socială, *distresul* (stresul critic) etc. experimentate de adolescenți pot avea efecte pe termen lung, cu implicații atât la nivel individual, cât și social (Inchley & Currie, 2016). În același timp, este perioada în care individul devine independent, încetează a mai fi sub protecția familiei, dezvoltându-și autonomia (Russell & Bakken, 2002). În consecință, reprezintă o etapă în care individul este expus comportamentului de risc, definit ca produsul unei lipse de echilibru

determinată biologic între noutate și căutarea senzațiilor; aceasta apare ca urmare a dezvoltării incipiente a autoreglării, comportament care se formează în perioada de adolescență târzie (Boykin McElhaney & Allen, 2001; Fleming, 2005). De asemenea, se observă un mai mare interes pentru dezvoltarea relațiilor sociale.

Achizițiile cognitive din perioada 11-12 ani, incluzând emergența unei gândiri orientate spre ipotetic și deductiv, eficientizarea memoriei, îmbunătățirea abilităților de comunicare sunt procese care ghidează dezvoltarea ulterioară a copilului în tranziția sa spre stadiul de adult. Pe plan emoțional, dorința de recunoaștere a statutului de adult în raportul cu părinții, nevoia de integrare și acceptare în grupul de prieteni, căutarea identității de sine și asumarea sexualității creează sentimente de derută și nesiguranță viitorilor adulți, care se confruntă, în viața de zi cu zi, cu presiunea de a-și renegocia noul rol (Bacter, Băltătescu, Marc, Săveanu, & Buhaș, 2021). De asemenea, pe parcursul adolescenței, încep să devină conștienți de emoțiile sociale mixte, emoții care presupun empatie (Burnett et al. 2011).

3.2.1. Autonomia la adolescenți

Autonomia reprezintă abilitatea unei persoane de a gândi, simți și a lua decizii în mod independent. Include auto-guvernarea, responsabilitatea, independența și luarea deciziilor și reprezintă capacitatea unui adolescent de a fi mai puțin dependent de persoanele din jurul său (Russell & Bakken, 2002). Autonomia are un rol semnificativ în modul în care adolescentul gestionează și construiește relațiile cu părinții și persoanele din jur. Dezvoltarea autonomiei la adolescenți este cu atât mai importantă cu cât, în zilele noastre, adolescenții petrec mult timp fără a fi monitorizați de părinți. În ceea ce privește autonomia, se pot diferenția trei tipuri: autonomia emoțională, autonomia comportamentală și autonomia scalei de valori.

Autonomia emoțională se referă la emoțiile, sentimentele și modul de relaționare cu persoanele din jur (Chan & Chan, 2011; Chen & Dornbusch, 1998; Valentina & Gulati, 2017); în adolescența timpurie se realizează o modificare în ceea ce privește căutarea suportului într-o situație dificilă. Până la anii adolescenței, indivizii apelează la părinți pentru a primi suport emoțional; după aceea, se caută mai degrabă propriile soluții, respectiv se

apelează la grupul de prieteni sau la adulți din afara familiei. Tendința se observă începând cu adolescența timpurie; spre sfârșitul adolescenței, individul trebuie să fie capabil să ia decizii în mod independent.

Autonomia comportamentală reprezintă abilitatea unei persoane de a acționa pe baza deciziilor luate (Goossens, 2006). Pe parcursul adolescenței, perioada în care individul parcurge un proces de maturizare, se modifică maniera de a gândi, realizându-se că o situație poate fi văzută din mai multe perspective; se dezvoltă capacitatea de a compara alternativele existente și adolescentul devine încrezător în abilitatea de a lua decizii. Totodată, se conturează un sistem propriu de valori, care, spre sfârșitul intervalului, conduce spre independența ontologică.

Abilitatea de a gândi în manieră abstractă contribuie la diferențierea între general și particular, fapt ce permite emiterea unor judecăți normative, pe baza cărora se formează niște atitudini și credințe legate de spiritualitate, societate, politică și morală.

Dezvoltarea autonomiei personale și renegocierea zonelor în care părintele se poate implica pentru luarea deciziilor trezesc numeroase controverse, iar cea mai eficientă formă de a avea control în viața adolescentului este încurajarea unei comunicări deschise sub forma autodezvăluirilor. În ceea ce privește dezvoltarea autonomiei, există diferențe notabile între indivizi. În consecință, nu toți adolescenții de aceeași vârstă au același nivel al autonomiei comportamentale, iar autonomia nu se dezvoltă cu aceeași intensitate în ceea ce privește comportamentul, sistemul de valori și suportul emoțional (Russell & Bakken, 2002).

Dorința de autonomie și percepția adolescenților cu privire la *independența* pe care o au prietenii sau colegii lor generează conflicte cu părinții (Daddis, 2011; Fleming, 2005; Goossens, 2006; Van Petegem, Vansteenkiste, Soenens, Beyers, & Aelterman, 2015); poate conduce la scăderea performanțelor școlare și implicarea în comportamente deviante (Chen & Dornbusch, 1998). Concomitent cu dezvoltarea unei atitudini conflictuale față de părinți, adolescenții tind a se lăsa influențați de grupul de prieteni (Chan & Chan, 2011; Sentse, Dijkstra, Lindenberg, Ormel, & Veenstra, 2010; Valentina & Gulati, 2017).

3.2.2. Adolescenții și presiunea de grup

Asocierea cu prieteni devianți și monitorizarea parentală sunt predictorii ai angajării în comportamente deviante și consum de substanțe în adolescență (Van Ryzin, Fosco, & Dishion, 2012). Spre deosebire de monitorizarea parentală, cea dintâi rămâne semnificativă inclusiv în perioada de adult timpuriu și influențează traiectoria socială a unei persoane.

Între 12 și 16 ani, influența parentală este înlocuită în mare parte de cea a grupului de prieteni. Formarea unor atitudini și a unui sistem de principii neconcordanți cu cele ale părinților sunt strâns legate de dezvoltarea autonomiei, dar pot reprezenta un factor de risc în apariția unor comportamente deviante. Astfel, în multe cazuri, apariția unui comportament deviant este determinată de presiunea de grup. Studiile de specialitate (Allen, Porter, McFarland, Marsh, & McElhaney, 2005; Bălțătescu, 2007; Piehler & Dishion, 2007; Santor, Messervey, & Kusumakar, 2000; Warr & Stafford, 1991; Yuan & McNeeley, 2017) arată că apariția comportamentelor deviante se dezvoltă în cadrul grupurilor de prieteni, iar în perioada adolescenței, apartenența la un grup este de importanță majoră. Apartenența la un grup de prieteni înseamnă și conformarea la normele sale; mecanismele de conformare includ: adoptarea unui comportament pentru a nu fi sancționați de comunitate (*peer conformity*), angajarea într-un comportament cu scopul de a brava și a câștiga popularitate (*popularity*) și realizarea unei acțiuni pentru a se ralia regulilor pe care crede că trebuie să le urmeze – *general conformity* (Bălțătescu, 2007; Santor et al., 2000). În acest sens, popularitatea adolescenților este asociată cu tendința de se angaja în comportamentele deviante acceptate de grupul din care fac parte; angajarea în acte deviante minore reprezintă astfel o strategie de socializare și adaptare socială (Allen et al., 2005). În ceea ce privește afilierea la un grup de prieteni devianți, o motivație este implicarea în comportamente deviante percepute ca modalități amuzante de petrecere a timpului liber – *deviant leisure* (Costello & Zozula, 2016; Stodolska, Berdychevsky, & Shinew, 2019).

Printre mediatorii presiunii de grup pot fi amintiți: impulsivitatea (Vitulano, Fite, & Rathert, 2010), genul (Chapple, Vaske, & Worthen, 2014; Kung & Farrell, 2000), valorile personale (Padilla-Walker & Carlo, 2007), relația dintre practicile parentale și presiunea grupului (Kung & Farrell, 2000).

Deși presiunea grupului de prieteni este asociată cu angajarea în comportamente deviante, apartenența la un grup contribuie la dezvoltarea mecanismelor de integrare socială și a abilităților de comunicare. Selecția prietenilor prin stil parental, atașament, alegerea unui cartier constituie strategii protective ale angajării în comportamente deviante (Vernberg, Beery, Ewell, & Absender, 1993). Promovarea integrării în rândul comunității a grupurilor de tineri și a activităților de voluntariat constituie alte resurse importante în diminuarea efectelor negative ale presiunii grupului. Astfel, suportul social perceput mediază relația dintre afilierea la un grup de prieteni deviant și motivația în ceea ce privește abținerea (în raport cu consumul de droguri/alcool), iar identitatea colectivă este un moderator în aceeași relație (Zeng & Chen, 2020, p. 15).

Pe de altă parte, lipsa accesului la socializare pozitivă, care se traduce prin rezultate academice slabe și respingere în cadrul grupului de prieteni (*peer alienation*), constituie predictor al angajării în comportamente delincvente și în consum de substanțe (S. Cho & Lee, 2020).

3.2.3. Asumarea riscurilor în adolescență

Asumarea riscurilor de către adolescenți reprezintă o temă de interes general. Miza constituie identificarea subproceselor comportamentale și neuronale care determină propensiunea acestui fenomen; se vizează în special mecanismele din spatele procesului amintit, care pot fi de un real folos în dezvoltarea unor strategii eficiente de parenting și ulterior în diminuarea posibilelor sale consecințe negative.

În evaluarea atitudinii față de risc a adolescenților, cercetătorii au fost interesați de toleranța lor față de risc și ambiguitate în comparație cu cea a persoanelor adulte (Tymula, Belmaker, Roy, Ruderman, Manson, Glimcher, Levy, 2012). Aceștia argumentează că adolescenții posedă un nivel de toleranță ridicat față de ambiguitate, în vreme ce adulții au o toleranță mai ridicată față de risc. Datele obținute au un grad ridicat de relevanță, având în vedere că sarcina de lucru a fost explicată participanților în mod detaliat (s-a stabilit exact ce se urmărește) și ilustrată prin intermediul unor imagini ale designului experimental.

Alte studii care urmăresc asumarea de riscuri în perioada adolescenței aduc în centrul atenției caracteristici esențiale în ceea ce privește dezvoltarea comportamentală. Diferențele între perioada dezvoltării cortexului prefrontal, cu rol în asumarea deciziilor (adolescența târzie) și a striatumului ventral (adolescența emergentă și mediană), cu rol în procesarea recompenselor explică tendința adolescenților de a se angaja în situații riscante. Adolescenții au tendința de a se concentra pe obținerea recompenselor imediate în locul obținerii unor câștiguri mai mari pe o perioadă de timp îndelungată (Van Leijenhorst, Moor, et al., 2010; Van Leijenhorst, Zanolie, et al., 2010). Deși există o evidență a existenței unor diferențe genetice în materie de toleranță și angajare în comportamente de risc (Linnér et al., 2019), există anumiți factori distinctivi: genul respondentului, vârsta și stilul parental (Dohmen et al., 2011), gen și abilități cognitive, în special competențe matematice (Andreoni, Di Girolamo, List, Mackevicius, & Samek, 2020).

Studiul lui Dohmen și al colaboratorilor săi (2011) sugerează importanța politicii educaționale și a stilului de parenting pentru înțelegerea corelațiilor intergeneraționale în ceea ce privește mobilitatea socială și implicațiile economice.

Complexitatea problematicilor care vizează adolescența este pusă în evidență de studiul lui Dahl (2004) privind nevoia unei abordări transdisciplinare asupra temei. Printre motivele care influențează perceperea adolescenței ca o perioadă problematică sunt incluse: propensiunea față de asumarea riscurilor, căutarea de senzații și emoții puternice (Dahl, 2004). Astfel, adolescența este creionată ca o șansă de a identifica procese fundamentale de dezvoltare și de a interveni cu scopul corectării atitudinilor și comportamentelor negative.

Influența socială are un rol marcant cu privire la modul în care sunt percepute riscurile (Knoll, Magis-Weinberg, Speekenbrink, & Blakemore, 2015). Studiul relevă că efectul influenței sociale este semnificativ și prezintă o tendință descendentă în raport cu vârsta; se demonstrează că influența socială este dependentă de sursele de informare și că în perioada adolescenței indivizii acordă mai multă importanță opiniei colegilor de generație decât adulților, tendință care poate fi explicată prin dorința de a fi acceptați în grupul de prieteni, respectiv conformarea normativă (Knoll et al., 2015).

Influența socială este conectată cu densitatea legăturii dintre adolescent și societate. Astfel, încălcarea normelor este un efect al ruperii acestei legături formate din autocontrol, atașament, angajament, implicare și credință (Hirschi, 1969). În consecință, autocontrolul, atașamentul, angajamentul, implicarea și credința determină disponibilitatea de angajare într-un comportament deviant. Autocontrolul și atașamentul se dezvoltă din primii ani de viață; presupun existența unei relații de afecțiune între părinți și copii. Monitorizarea parentală și corectarea faptelor de neascultare ale copiilor sunt esențiale pentru dezvoltarea autocontrolului. Totuși, lipsa sa nu este suficientă pentru implicarea în comportamente deviante. Pentru ca o încălcare a regulilor să fie comisă, este necesar să existe o oportunitate. În prezența unei oportunități, adolescenții cu nivel scăzut de autocontrol au mai multe șanse să se lase conduși de instinct și deci să comită acte delincvente (Hirschi & Gottfredson, 2000, 2018; Holt et al., 2012; Longshore, 1998; Louderback & Antonaccio, 2021). Atașamentul corespunde legăturilor afective pe care adolescentul le formează cu persoanele apropiate. În lipsa acestui atașament dezvoltat încă din primii ani de viață (în special în familie), adolescentul nu simte nicio constrângere morală care l-ar împiedica să se angajeze în comportamente deviante (Hirschi, 1969).

Având în vedere că presupune riscul pierderilor resurselor acumulate, angajamentul este catalogat drept descurajarea comportamentului și contravine intereselor individuale. În ilustrarea acestei afirmații, Wiatrowski, Griswold și Roberts (1981) dau exemplul adolescenților care consumă alcool, fumează și nu și-au stabilit țeluri pe termen lung. Prin alocarea timpului dedicat unor activităților convenționale, adolescenții nu mai au timpul necesar să se gândească sau să săvârșească fapte deviante; pe acest suport se fundamentează dezvoltarea de programe recreaționale pentru adolescenți, care sunt văzute drept măsuri de reducere a delincvenței.

Credința determină gradul de angajare într-un comportament deviant. Astfel, cu cât un adolescent crede mai puțin că ar trebui să respecte sistemul normativ, cu atât crește probabilitatea ca acesta să încalce normele (Hirschi, 1969; Wiatrowski et al., 1981).

În investigarea impactului social asupra comportamentului adolescenților, psihologii se concentrează pe diferențele individuale. De exemplu, expunerea la traume multiple (polivictimizarea) crește riscul angajării în comportamente delincvente și deviante, precum și al problemelor psihiatrice, chiar și în

situațiile în care sindromul posttraumatic, depresia acută și dependența de substanțe nu sunt prezente (J. D. Ford, Elhai, Connor, & Frueh, 2010).

Pe de altă parte, cercetătorii din domeniul sociologiei stabilesc că diversele trasee urmate de adolescenți sunt rezultatul influenței societății. În această privință, există o serie de variabile care pot servi ca predictor ai unui anumit traseu. Angajarea în comportamente de risc, rebeliunea și problemele comportamentale sunt produsul unui climat sociocultural (Hatos et al., 2009). Pornind de la situația socială din România caracterizată de politici educaționale contradictorii și inegalități sociale accentuate (grad ridicat de polarizare socială), autorii semnalează că excluziunea socială a copiilor, fuga de acasă, performanțele școlare slabe nu pot fi explicate doar printr-o abordare axată pe aspectele psihologice, ci necesită o privire mai în ansamblu, înspre caracteristicile sociale. Ca atare, statusul social al familiei, educația părinților, valorile comunității explică o mare parte din diferențele individuale care nu pot fi explicate doar prin raportare la factori genetici și procese fiziologice.

3.3. Corelate ale devianței la adolescenți

Caracteristicile socio-demografice, familia, mediul de rezidență, grupul de prieteni, mediul școlar și alte caracteristici ale mediului social sunt corelate cu prevalența transgresării normelor de către adolescenți.

Existența unor dispoziții care reglementează și sunt reglementate de societate, înglobate în conceptul de *habitus* (Bourdieu, 1987), explică în mare parte diferențele în ceea ce privește stilul de viață, aspirațiile și realizările persoanelor cu diverse niveluri de educație și aparținând unor clase sociale diferite. În cele ce urmează prezentăm constatări din literatura de specialitate privind aspecte asociate devianței adolescenților, încadrate într-o structură sistemică, organizată în trei *niveluri (fields)* interrelaționate: familie, grup de prieteni și mediu școlar/social.

3.3.1. Factori referitori la familie

Familia reprezintă o instituție cheie a societății și un agent timpuriu de socializare. Aceasta are o influență atât directă, cât și indirectă asupra implicării copiilor în comportamente deviante (Z. Y. Chen & Kaplan, 1997; Ding et al.,

2020; Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Dufur, Hoffmann, Braudt, Parcel, & Spence, 2015; Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009; Gorman-Smith, Tolan, Loeber, & Henry, 1998; Gove & Crutchfield, 1982). Teoreticienii legăturii sociale (*social bond theory*) leagă comportamentul antisocial de slăbirea constrângerilor sociale (Hirschi, 2017) .

Pe această bază, Thornberry (1987) susține că relațiile familiale exercită o influență majoră asupra angajării adolescenților în acte deviante prin slăbirea constrângerilor sociale. Același punct de vedere este susținut și de Loeber & Stouthamer-Loeber (1986), care disting cinci dimensiuni ale paradigmatelor de funcționare a familiei în relație cu devianța: paradigma neglijării, paradigma conflictului, paradigma comportamentelor și atitudinilor deviante, paradigma întreruperii. Potrivit autorilor citați, paradigma neglijării se referă la influențele lipsei de implicare și supervizare a părinților în relația cu copiii, în timp ce paradigma conflictului analizează conflictele intense dintre părinți și copii, cu accent pe pedepsele fizice, agresivitatea și alte tehnici de disciplinare nepotrivite, pe de o parte, și respingerea dintre părinți și copiii lor, pe de altă parte. Centrată pe impactul comportamentelor și atitudinilor deviante ale părinților asupra delincvenței copiilor, paradigma comportamentelor și atitudinilor deviante analizează devianța familială, care include dezorganizarea familiei, implicarea părinților în acte de încălcare a legii și valorile deviante ale părinților și atitudinea de toleranță a acestora în legătură cu lipsa de onestitate și infracționalitatea ca factori de risc majori în implicarea în conduite deviante. Conform paradigmei dezorganizării, conflictele dintre părinți, absența unui părinte, separarea și divorțul afectează direct și indirect comportamentul copiilor (Gorman-Smith et al., 1998; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986).

Bazându-se pe paradigmele menționate, Gorman Smith și colaboratorii (1998) explorează relația dintre modelele de funcționare și implicare familială și tipurile de căi delincvente printr-o cercetare longitudinală. În vederea atingerii acestui obiectiv, se disting tipuri specifice de comportamente antisociale: agresiune, bătaie (ambele precursore ale comportamentului delincvent), delincvență minoră (acte de evitare a autorității, cum ar fi daunele aduse proprietății), infracțiuni grave și violență.

Prin observarea tipurilor de comportament menționate se relevă profiluri ale infractorilor prin grupări neierarhice, de la non-agresori la infractori minori

cronici, infractori recidiviști și infractori cronici și violenți, care comit fapte deviante grave (Gorman-Smith et al., 1998, p. 327). Aceeași procedură a fost utilizată pentru identificarea modelelor de funcționare a familiei, scalate în funcție de problemele cu care se confruntă o familie. Prin urmare, au fost obținute următoarele categorii: familii cu probleme minime (nu au avut probleme majore în timpul valurilor de cercetare), familii cu credințe și comportamente deviante, familii care s-au confruntat cu un grad de conflict și devianță (caracterizate prin perturbare) și familii care s-au confruntat cu multe probleme și au avut cele mai mari scoruri în ceea ce privește dimensiunea neglijării (Gorman-Smith et al., 1998, p. 327).

Prin acest studiu, au stabilit existența unor asocieri semnificative între profilurile infractorilor și modelele de implicare familială, fiind mai probabil ca noninfracționalii să aibă familii cu probleme minime, infractorii cronici gravi să aparțină unor familii cu multiple probleme, inclusiv neglijență, iar infractorii minori cronici să aibă un context familial conflictual caracterizat de dezorganizare. În cazul infractorilor în recidivă, influența funcționării familiei asupra implicării în acte deviante pare să fie coroborată cu devianța colegilor.

Asocierile prezentate de Gorman-Smith et al. evidențiază influența factorilor familiali asupra implicării în acte deviante. Variabile precum practicile parentale inadecvate și supravegherea parentală (Sampson & Laub, 1992, 1994; Wiesner & Shukla, 2018; Zhang & Messner, 1995), aspecte ale structurii familiei, inclusiv familia incompletă, mărimea gospodăriei, statusul fraților și mediul familial (LeFlore, 1988) merită luate în considerare în timpul studierii devianței în general și, în special, a devianței adolescenților. Disciplina părintească aspră (Hong, Kim, & Piquero, 2017), depresia și angajamentul școlar sunt alți factori de risc ai devianței adolescenților (Lin & Yi, 2016, 2019) conectați devianței familiale și funcționării familiei.

Teoria controlului și a puterii explică variațiile între familiile tradiționale de tip patriarhal și familiile egalitare în termen de diviziune de gen în controlul social din interiorul familiei și atitudinea rezultată în raport cu asumarea riscurilor. Hagan și colaboratorii săi (1987) argumentează că există diferențe din punctul de vedere al angajării în comportamente deviante între fetele din familii patriarhale și cele din familii egalitariste, pe care le explică prin prisma

mecanismelor de putere din interiorul familiei prezente în familia tradițională de tip patriarhal din Statele Unite și Canada.

Atunci când tatăl este persoana care deține autoritatea (poziție justificată de faptul că este membrul care asigură venitul gospodăriei), iar mama se ocupă de creșterea copiilor și de muncile casnice (fiind subordonată soțului), angajarea fetelor în situații deviante și de risc este redusă (comportamentul acestora este controlat de părinți). În schimb, băieții se bucură de mai multă libertate, motiv pentru care se angajează în comportamente de risc și ca atare se pot implica în acte delincvente. La celălalt pol, într-o familie egalitară, în care atât soțul, cât și soția contribuie la venitul familiei (deci au același grad de autoritate), băieții și fetele sunt crescuți într-o manieră similară pentru a se încadra în viitor pe piața muncii. Ambele categorii manifestă o toleranță ridicată față de asumarea de riscuri, fiindcă sunt învățate să o accepte; aceasta este percepută ca o anticipare a socializării în activitatea la viitorul lor loc de muncă (Hagan, 1987). Prin urmare, procentul de angajare în comportamente deviante este similar.

3.3.2. Factori referitori la grupul de prieteni și colegi

Asocierea cu colegii/prietenii devianți este corelată cu implicarea în comportamente deviante și delincvente (Agnew, 1991; Akers, 2017; Haynie & Osgood, 2005; Matsueda & Anderson, 1998; Sutherland et al., 1992; Warr & Stafford, 1991). Interogarea cauzalității apartenenței la un grup social pentru explicarea devianței este cuprinsă în teoriile controlului social (Agnew, 1985a, 1985b, 1991; Akers, 2017; Dishion & Tipsord, 2011; Lin & Yi, 2016; McGloin & Thomas, 2019; Schwartz, Solomon, & Valgardson, 2019; Warr & Stafford, 1991), sau teoria alegerii grupului antisocial ca rezultat al înclinațiilor personale. Aceasta este cunoscută sub numele de mecanism de selecție (Barnes, Hoffman, Welte, Farrell, & Dintcheff, 2006; Gallupe et al., 2020; Haynie & Osgood, 2005; Matsueda & Anderson, 1998; Schwartz et al., 2019) și captează relația cauzală dintre variabilele menționate.

În timp ce teoreticienii învățării sociale percep devianța ca fiind rezultatul socializării cu omologii antisociali, teoreticienii controlului social susțin că implicarea în infracțiuni este un proces care nu necesită nicio învățare (Costello & Zozula, 2018; Hirschi, 1969; Hirschi & Gottfredson, 2000). O abordare ușor

diferită este adoptată de teoreticienii oportunității și activităților de rutină care susțin că prietenii devianți explică mai mult furnizarea de oportunități pentru implicarea în activități de încălcare a normelor și a legii (Boman, Agnich, Miller, Stogner, & Mowen, 2019; Haynie & Osgood, 2005; Hoeben, Osgood, Siennick, & Weerman, 2021; Osgood et al., 1996).

Influența colegilor în direcția implicării în comportamente deviante este prezentă chiar și în situațiile în care părinții sau tutorii sunt absenți, socializarea nestructurată fiind legată de specializarea în comiterea unor acte deviante specifice (Hoeben et al., 2021).

Astfel, absența figurilor de autoritate scade șansele de a fi prins și sancționat, în timp ce lipsa activităților structurate poate duce la căutarea activităților deviante ca modalitate de petrecere a timpului liber. Colegii pot încuraja comportamentele deviante prin aprobare și chiar încurajare. Constatările lui Hoeben și ale colaboratorilor săi (2021) arată că petrecerea timpului cu prietenii devianți într-o manieră nestructurată explică modelele de implicare în acte deviante atât între indivizi, cât și la nivel individual. Angajarea în acte deviante poate fi, de asemenea, un mecanism adoptat de un individ pentru a preveni pierderea statusului (Thomas & Nguyen, 2020).

Influența colegilor asupra implicării în acte deviante necesită mai multe studii, deoarece principalele mecanisme de transmitere a devianței rămân neclare. Atașamentul față de colegi, timpul petrecut cu colegii, gradul de delincvență al colegilor (Agnew, 1985a, 1985b, 1991), socializarea nestructurată (Hoeben, Meldrum, Walker, & Young, 2016; Hoeben et al., 2021) declanșează probabilitatea de a se angaja în acte deviante. Având în vedere observațiile lui Giordano cu privire la necesitatea de a explica relațiile dintre colegi dintr-o perspectivă multidimensională (Giordano, 2003), cercetătorii evaluează impactul conflictului în grupul de prieteni (Boman & Mowen, 2019) și influența calității prieteniei (Boman et al., 2019; Poulin, Dishion, & Haas, 1999) asupra comportamentului deviant. Calitatea prieteniei este un construct complex, care include atașamentul față de colegi, conflictul, securitatea prieteniei, dorința de a ajuta prietenul, modalitatea și intensitatea prieteniei (Boman et al., 2019).

Trecând dincolo de cauzalitate, cercetătorii indică legătura dintre locuirea într-o anumită zonă a unui oraș și devianța. Având ca reper lucrarea fundamentală a lui Wilson (2012) privind procesul de criminalizare al persoanelor

care locuiesc în cartierele sărace (*clasa inferioară*), sociologii observă concentrarea unor rate ridicate de infracțiuni și delincvență în cartierele defavorizate, locuite de persoane fără locuri de muncă. De asemenea, studiile antropologice ale lui Anderson (2000, 2013) relevă diferențele de percepție și de identitate între persoanele care locuiesc în diferite cartiere și dinamica socială caracteristică. Discrepanțele culturale, caracteristicile statusului social și economic, accesul la beneficii sociale (Gustafson, 2009) și nivelul investițiilor publice într-o anumită zonă sunt legate de rata de implicare în comportamente deviante și delincvente.

Legătura dintre devianță și contextul cartierului reprezintă un factor care mediază legătura dintre influența colegilor, contextul familial și devianța (Billings & Hoekstra, 2019; Hwang & Sampson, 2014; Laub, Nagin, & Sampson, 1998; Sampson & Laub, 1997; Sampson, Morenoff, & Gannon-Rowley, 2002). Astfel, inegalitatea structurală care este oglindită de topologia urbană este amplificată de efectele de rețea (DiMaggio & Garip, 2012). Recent, cercetătorii în domeniul rețelelor au demonstrat că inegalitatea veniturilor mai este corelată și cu fragmentarea rețelelor, fapt care arată că o creștere a inegalității sociale și a inegalității veniturilor este vizibilă atunci când fragmentarea rețelelor sociale interacționează cu distribuția cartierelor (Tóth et al., 2021).

Locuirea într-un cartier sărac, contextul familial deviant, statusul socio-economic al părinților și afilierea la prieteni devianți sunt, de asemenea, legate de devianța școlară (Dămean & Roth, 2009). Deși termenul de devianță școlară este mai puțin menționat în literatura de specialitate (Neamțu, 2003), sociologii (A. K. Cohen, 1955) sunt preocupați de identificarea tipurilor de elevi care au o probabilitate mai mare de a fi devianți și de modul în care devianța școlară reflectă caracteristicile mediului social. Este important de menționat faptul că această încercare nu se substituie doar fenomenului de devianță școlară, deoarece se referă și la comportamentul școlar inadecvat (Demanet & Van Houtte, 2011, 2013, 2019c; Heyder, van Hek, & Van Houtte, 2021), delincvență juvenilă (Siegel & Welsh, 2009), tulburare școlară (X. Chen & Cheung, 2020; G. D. Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Welsh, 2000; Welsh, Greene, & Jenkins, 1999).

În încercarea de a profila tipul de adolescent predispus spre angajarea în comportamente deviante școlare, cercetătorii relevă fie caracteristicile care îi determină pe elevi să se angajeze în acte deviante, fie mecanismele care au

influență asupra elevilor ca grup (Davies, 1999). Prima categorie cuprinde teorii care abordează aspecte legate de individ, inclusiv: teoria alegerii raționale, perspectiva activităților de rutină, orientările biosociale și psihologice (Siegel & Welsh, 2009). A doua categorie construiește o explicație mai cuprinzătoare a devianței școlare, care integrează factori la nivel de sistem și la nivel individual, incluzând teoriile subculturale și teoria rezistenței. În timp ce teoriile subculturale afirmă că devianța școlară este în primul rând rezultatul depriverii culturale resimțite de tinerii din clasa muncitoare (A. K. Cohen, 1955; Coleman, 1959, 1960, 1961), adepții teoriei rezistenței atribuie emergența devianței eșecului școlar al adolescenților proveniți din familii din clasa muncitoare. Prin urmare, devianța școlară este o manieră de rebeliune prin care elevii din clasa muncitoare resping școala capitalistă și valorile acesteia (Willis, 1981).

Potrivit lui Davies (1999), teoriile culturale și ale rezistenței primesc critici pentru că realizează o suprareprezentare a numărului de elevi devianți proveniți din clasa muncitoare și exagerează diferențele culturale dintre elevii devianți și cei nedevianți. În consecință, autorul introduce o teorie subculturală alternativă axată pe clivajul de vârstă dintre adulți și adolescenți și pe socializarea de gen ca factori explicativi pentru devianța școlară (Davies, 1999). Influențată de statusul social al familiei, socializarea de gen este principalul predictor al angajării în comportamente deviante școlare și din perspectiva teoreticienilor controlului și a puterii (Hagan, 1990, 1994; Hagan & Foster, 2001).

Bazându-se pe teza clasică a reproducerii sociale prin intermediul proceselor educaționale (Boudon, 1973; Bourdieu & Passeron, 1970), cercetătorii au evaluat variabilele care pot sta la baza relației dintre factorii școlari și familiali, pe de o parte, și implicarea în comportamente de risc și deviante, pe de altă parte. După cum subliniază Davies (1995, 1999), mediul socio-economic reprezintă un predictor slab al devianței, în timp ce dificultățile cu școala, operaționalizate prin note mai mici și probabilitatea de a abandona școala, prezic în mod clar implicarea în acte deviante. Relația cauzală între eșecul școlar și devianță este pusă sub semnul întrebării (Phillips & Kelly, 1979); nu există nicio îndoială că devianța școlară este corelată cu rezultatele școlare slabe. Cercetătorii subliniază faptul că statusul socioeconomic, capitalul cultural și capitalul social au impact asupra rezultatelor academice, chiar și după ce se controlează caracteristicile familiei (DiMaggio, 1982).

Demagnet și colaboratorii săi (Demagnet & Van Houtte, 2011, 2013, 2019c) arată efectul compoziției etnice și al deprivării economice asupra comportamentului școlar neadecvat, împreună cu retenția școlară. Alți predictorii ai devianței școlare includ: vârsta, apartenența etnică, sexul, implicarea în școală, credința în reguli și asocierea pozitivă cu colegii – la nivel individual și dimensiunea școlii, percepția elevilor asupra climatului școlar și nivelul comunității – la nivelul școlii (Jenkins, 1995; Welsh et al., 1999).

În ceea ce privește succesul școlar și realizările academice, Hatos și Bălțătescu (Hatos, 2010a, 2010b; Hatos & Bălțătescu, 2013) au identificat statusul socio-economic, angajamentul școlar și stilul de petrecere a timpului liber ca predictorii la nivel individual. S-au mai constatat predictorii la nivel de clasă – proporția de elevi cu tatăl cu studii superioare și predictorii la nivel de școală – media rezultatelor elevilor din școală, tipul de școală. Variabilele de la nivelul școlii reprezintă cea mai mare varianță (Hatos, 2010b). În acest sens, diferențele dintre școli în ceea ce privește mediul de proveniență al elevilor și al profesorilor se corelează cu rezultatele școlare; elevii cu rezultate mai slabe fac parte din colectivități cu satisfacție scăzută față de școală (compuse în cea mai mare parte din băieți) și au un status socioeconomic mai precar (Hatos, 2010b). Rezultate similare au fost observate și de Cioban et al. (2021). În sinteza sistematică de literatură menționată sunt identificate următoarele categorii de predictorii ai devianței: modele familiale (influența familiei, mediul familial), aspecte socio-demografice (gen, nivel de educație al părinților, status social), socializare, victimizare, factori individuali și caracteristici ale unității școlare.

3.4. Devianța digitală adolescentină

Distanțarea de valorile părinților poate coincide cu o îndepărtare de valorile comunității. Odată cu dezvoltarea rețelelor de socializare, adolescenții au posibilitatea de a comunica cu persoane din comunități foarte diferite din punct de vedere social și cultural. Rețelele de socializare funcționează în conformitate cu valorile și normele proprii, care de foarte multe ori se distanțează de ceea ce este acceptat la nivel social.

Chiar fără a face parte din rețele deviante, este foarte probabil ca adolescenții să interacționeze online cu persoane din rețele deviante. În cazul

rețelelor de socializare, se respectă regula celor maximum șase pași – în 2000, Facebook anunța că utilizatorii săi sunt la distanță de trei pași. Cu alte cuvinte, o persoană poate ajunge să interacționeze cu alt utilizator prin trei persoane.

Social Media cuprinde toate paginile web care permit interacțiunea între utilizatori. În această categorie sunt incluse rețelele de socializare, site-urile de jocuri video și paginile de realitate virtuală, site-urile video precum YouTube și blogurile. În ultimii ani, numărul lor a crescut în mod exponențial, acestea devenind din ce în ce mai prezente în viața copiilor și adolescenților. O definiție a rețelelor de socializare se axează pe capacitatea lor de a servi la interacțiunea între indivizi. Astfel, acestea sunt *servicii web prin intermediul cărora o persoană își poate construi un profil public sau semi-public într-un anumit sistem, poate menține legătura cu alți utilizatori pe care îi selectează, precum și să vizualizeze lista de legături a altor persoane* (Boyd & Ellison, 2007, p. 211).

Totodată, Social Media este un spațiu care nu este controlat de adulți. Pe rețelele de socializare, adolescenții posedă un grad mult mai mare de control și autonomie decât în viața reală; studiile cu privire la accesul la Internet certifică această premisă, arătând că de cele mai multe ori, părinții nu știu ce fac copiii lor atunci când stau la calculator (Barbovschi & Fizeșan, 2013).

3.4.1. Rețele de socializare și patternuri de comunicare

Rețelele de socializare constituie unul dintre instrumentele comunicării online. Acestea joacă un rol important în viața adolescenților, permițându-le să interacționeze cu persoane cunoscute, dar și să cunoască alte persoane cu pasiuni similare.

În contextul comunicării online, rețelele de socializare joacă un rol important, determinând tipul de conținut online prin care utilizatorii pot comunica între ei. Fie că este vorba de Emoticons, butoane de Like/Dislike, fotografii, conținut video sau scris, fiecare rețea socială prezintă anumite particularități care să creeze un sentiment de apartenență utilizatorilor. Astfel, rețelele de socializare devin parte componentă a comunicării online, determinând contextul în care are loc comunicarea. În funcție de modul în care au fost construite și publicul căruia i se adresează, rețelele de socializare sunt utilizate în contexte variate, de la cele strict profesionale la inițializarea unor relații intime sau stabilirea legăturii cu prietenii existenți.

Rețelele de socializare se organizează în jurul utilizatorilor (Mislove, Marcon, Gummadi, Druschel, & Bhattacharjee, 2007), care își creează profile, adaugă alte persoane, încarcă și creează conținut, distribuie conținuturi, își exprimă opiniile cu privire la conținutul accesat. Acestea permit unei persoane să se prezinte, să stabilească noi conexiuni sau să păstreze legătura cu prietenii săi.

Unele rețele de socializare sunt utilizate de persoane dintre cele mai diverse, în timp ce altele urmăresc să atragă persoane care împărtășesc aceleași opinii, vorbesc aceeași limbă, au aceeași naționalitate (Boyd & Ellison, 2007). În același timp, în funcție de contextul în care apar, există mai multe categorii de rețele de socializare: stabilirea unor relații profesionale (LinkedIn), inițierea unor relații romantice (Friendster), conectarea cu persoane care împărtășesc interesul pentru un gen de muzică, politică sau alte pasiuni etc. (Boyd & Ellison, 2007). Diferențe între rețelele de socializare apar și cu privire la conținutul care poate fi încărcat și la tipurile de comunicare integrate, unele integrând conținut video (TikTok, Facebook, WhatsApp, Skype) sau programe de prelucrare a unor poze (Instagram).

O caracteristică esențială a rețelelor de socializare este prezența *legăturilor latente* între utilizatori, concretizată prin posibilitatea acestora de a-și publica rețeaua socială (Haythornthwaite, 2005). Prin vizibilitatea publică a profilului (o pagină web completată de utilizator cu informații, identitatea sa online), utilizatorul beneficiază de posibilitatea de a interacționa cu persoane pe care nu le cunoaște, dar care sunt prieteni cu persoane din grupul său (aceste persoane sunt definite în literatura de specialitate ca *grupuri latente*, luând în considerare potențialul acestora ca în viitor să devină membri ai grupului).

În cadrul rețelelor de socializare, utilizatorii sunt determinați să specifice conexiunile cu alți membri ai rețelei. Posibilitățile de etichetare a relațiilor cu alți membri ai rețelelor de socializare variază în funcție de rețea, dar de cele mai multe ori, se folosesc termeni precum: „prieteni”, „contacte”, „fani” (Haythornthwaite, 2005). Însă, aceste etichete nu corespund cu relațiile stabilite între anumiți utilizatori în mediul offline având în vedere că modul de selectare al rețelei proprii și de etichetare a relațiilor cu alți utilizatori depinde de caracteristicile individuale. Majoritatea rețelelor de socializare publică aceste informații, permițând astfel utilizatorilor să navigheze cu ușurință în alte rețele. Totuși, rămâne paradoxul cum, prin intermediul grupurilor latente,

conexiunea la Internet poate cauza atât dezvoltarea unor relații (Hampton, Goulet, Rainie, & Purcell, 2011; Mislove et al., 2007; Subrahmanyam, Reich, Waechter, & Espinoza, 2008), cât și izolarea socială (Antoci & Sabatini, 2018; DiMaggio & Garip, 2012; Haythornthwaite, 2005).

În majoritatea cazurilor, interacțiunile în mediul online au loc pe rețelele de socializare. Așa cum am precizat anterior, o caracteristică esențială a acestora este capacitatea de a servi la comunicarea între indivizi. Însă, comunicarea prin intermediul rețelelor de socializare se poate realiza nu numai cu un membru al aceleiași rețele. Odată cu proliferarea rețelelor de socializare, preocuparea privind profilul persoanelor care utilizează rețele de socializare ocupă un loc important în studiul comunicării online. Astfel, Haythornthwaite (2005) interoghează „cine cu cine este online?”, punând accentul pe densitatea legăturilor în cadrul rețelelor sociale, în timp ce Hargittai (2008) precizează că diferențele de utilizare a rețelelor sociale nu sunt aleatorii, ci urmează tipare prestabilite (influențate de anumiți predictorii).

Hargittai (2008) semnalează diferențele existente între caracteristicile pe baza cărora o persoană alege să utilizeze o anumită rețea socială, arătând că nu există mecanisme universale de adoptare a unei rețele sociale (diferențe notabile între probabilitatea de a alege Facebook, MySpace, Xanga, Friendster). Totuși, așa cum subliniază și autorul, alegerea unei rețele este influențată de adoptarea acesteia de către prieteni. Ca atare, adoptarea unei anumite rețele sociale în mediul online variază în funcție de grupul din care face parte acea persoană, acțiunile și interacțiunile online ale unui utilizator fiind, din acest punct de vedere, conectate cu viața sa cotidiană. În literatura de specialitate, tendința unei persoane de a alege să facă parte din rețele de care aparțin persoane similare acesteia este cunoscută sub denumirea de *homophilie* – *homophily* (DiMaggio & Garip, 2012; DiMaggio & Hargittai, 2001a; DiMaggio et al., 2001; McPherson et al., 2001; Watts, Dodds, & Newman, 2002).

Din perspectiva teoriei capitalului social, rețelele de socializare permit unei persoane să beneficieze de resurse care aparțin altor membri ai aceleiași comunități, fapt care explică popularitatea acestora. Cercetările din domeniu arată că utilizarea unei rețele de socializare este asociată cu caracteristici socio-demografice, status socioeconomic, background familial, context de utilizare și timp petrecut pe Internet, iar alegerea unor prieteni în mediul online este influențată de gradul de similitudine (Hargittai, 2001, 2008, 2010;

Hargittai & Hinnant, 2008). Dar, odată cu creșterea timpului petrecut în mediul online și evitarea contactelor offline, este posibil ca interacțiunea exclusiv pe rețelele de socializare să conducă la izolarea socială în viața offline (Antoci & Sabatini, 2018).

3.4.2. Adolescența, trăită pe Social Media

Platforme de socializare, *chatrooms*, medii în care sunt împărtășite experiențe trăite, fotografii, filme, ultimele jocuri, informații senzaționale, emoții și aspecte din viața de zi cu zi abundă la tot pasul și sunt disponibile doar printr-un simplu clic. Pare o lume paralelă de care de cele mai multe ori părinții din preajmă nu au habar sau sunt prea preocupați să o privească la adevărata ei valoare; se judecă după propriile ei reguli și semnificații, formând atitudini și practici. În acest context, emoțiile din mediul virtual sunt dispuse în viața cotidiană și influențează practicile sociale. Focusul acestei secțiuni este de a trece în revistă studiile care descriu impactul rețelelor sociale asupra vieții de zi cu zi a adolescenților.

Concluziile relevate de studiul lui Knoll, Magis-Weinberg, Speekenbrink & Blakemore (2015) privind importanța opiniei prietenilor în adolescență au un rol semnificativ în ceea ce privește investigarea impactului Social Media asupra comportamentului adolescenților, arătând relevanța pe care adolescenții o atribuie surselor de informare agreate de grupul de prieteni.

Un raport publicat de către Academia Americană de Pediatrie (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011) arată principalele beneficii și riscuri ale utilizării Internetului. Astfel, principalele beneficii cuprind implicarea în activități de voluntariat, încurajarea activității creative individuale și de grup prin diseminarea lucrărilor realizate pe platforme de socializare, îmbunătățirea ideilor prin intermediul creării unor bloguri, podcasturi, video și site-uri de jocuri video, oportunitatea de a cunoaște persoane din diverse medii culturale și sociale care împărtășesc aceleași pasiuni și interese, dezvoltarea identității personale și a competențelor sociale ale unei persoane. Rezultate similare au fost raportate și de rețeaua EU Kids Online (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011; Mascheroni & Ólafsson, 2013).

De asemenea, Social Media reprezintă și un instrument important de colaborare în realizarea unor proiecte școlare, permite utilizarea resurselor

digitale în activitatea didactică și oferă adolescenților posibilitatea de a se informa cu privire la diverse probleme de sănătate, sub adăpostul anonimatului. Pentru a avea acces la informații corecte se recomandă ca părinții să ceară informații despre ce caută adolescenții și copiii online, în acest fel facilitându-se purtarea unor discuții în familie (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

La celălalt pol, utilizarea Social Media aduce cu sine anumite riscuri, precum: cyberbullying și hărțuirea online, „sexting”, izolarea, depresia (Livingstone, Davidson, et al., 2017). Cyberbullying-ul este definit ca orice act de a face rău intenționat și repetat unei alte persoane prin intermediul dispozitivelor electronice (Hinduja & Patchin, 2008). Victimele cyberbullying-ului (copil/adolescent) sunt în pericolul de a dezvolta depresie, anxietate, izolare severă, iar în unele cazuri, se poate ajunge la tentative de suicid și chiar suicid.

Trimiterea, primirea sau retrimiterăa unor mesaje, fotografii, imagini cu conținut sexual explicit prin intermediul telefonului mobil, calculatorului, laptopului sau al altor instrumente digitale poartă numele de *sexting*. Aproximativ 20% din adolescenții din Statele Unite au trimis sau au postat fotografii seminude sau nude (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Un procent similar s-a raportat și în cazul adolescenților din țările europene (Barbovschi et al., 2021). De cele mai multe ori, acest tip de comportament are loc într-o relație romantică, iar cea mai expusă categorie o constituie adolescenții care trăiesc în medii nesigure și consideră Internetul ca un spațiu sigur (Barbovschi et al., 2021). Printre consecințele acestui comportament se află acuzațiile de pornografie infantilă, suspendarea școlară pentru instigatori, stres emoțional și alte probleme de sănătate mintală pentru victime.

Un alt fenomen întâlnit în Statele Unite, conform studiului menționat (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011), este *Facebook Depression*, definit ca depresia care apare atunci când adolescenții și preadolescenții petrec mai multe ore pe zi pe rețelele de socializare și după aceea încep să dezvolte simptome clasice ale depresiei. Pericole notabile în aceste situații sunt izolarea socială și accesarea unor site-uri care promovează abuz de substanțe, contact sexual neprotejat, comportamente agresive sau auto-distructive.

Social Media este un instrument care facilitează exercitarea unei presiuni asupra altei persoane. De exemplu, în cazul unei relații afective, abuzul include trimiterea non-stop a mesajelor către partener, monitorizarea conversațiilor

partenerului/partenerei, insistența unui partener ca celălalt să îi trimită fotografii nud. Solicitarea unei persoane din mediul online către o altă persoană de a vorbi despre activități sexuale sau a se angaja în activități de natură sexuală este un alt risc care apare prin utilizarea platformelor online.

Având în vedere riscurile descrise, este esențială informarea adolescenților asupra modului în care pot utiliza platformele Social Media în siguranță. Setările de securitate existente pe platformele de socializare contribuie la protecția unei persoane în mediul online. În același timp, adolescenții trebuie să fie informați cu privire la consecințele care pot apărea dacă trimit imagini sau filmări cu un conținut nepotrivit (Madden et al., 2013; Tsitsika et al., 2013).

Adolescenții români și accesul la Internet

Dacă până acum am abordat accesul în mod efectiv la Internet prin raportare la literatura de specialitate, în continuare vom privi particularitățile acestui fenomen în România. Pornind de la importanța capitalului uman și de la teoria formulată de Van Dijk (2020), definim ca bariere la accesul efectiv la Internet nu numai posesia de bunuri materiale, ci și experiența digitală, competențele de utilizare a resurselor informatice și contextul de utilizare. Literatura de specialitate privind accesul și utilizarea Internetului în România prezintă caracterul multifacțat al Internetului, în care oportunitățile se împletesc cu riscurile, iar accesul la tehnologia online este coroborat cu factori precum: nivelul educațional, mediul de locuire, contextul de utilizare și experiența digitală.

Date despre accesul la Internet în România se găsesc în rapoartele Eurostat, anchetele internaționale ale rețelei EU Kids Online (Livingstone et al., 2011; Marinescu, 2014; Smahel et al., 2020; Velicu, Balea, et al., 2019; Velicu & Marinescu, 2019) și în alte articole de specialitate (Mascheroni & Ólafsson, 2013, 2016; Paus-Hasebrink, Sinner, & Prochazka, 2014; Ragnedda & Muschert, 2013; Tóké, 2014; Tufă, 2010). Potrivit autorilor citați, principalii factori care explică utilizarea Internetului în România sunt: tipurile de motivații, nivelul educațional și mediul de locuire.

Similar cu Van Dijk (2003), DiMaggio (2001a; 2004; 2001) și Hargittai (2000, 2001, 2008, 2010), studiile din România arată că utilizarea Internetului depinde de nivelul educațional, motivația în accesarea Internetului și gradul

său de utilizare. Un specific al utilizării Internetului în România este nivelul redus al competențelor digitale, fapt semnalat de statisticile Eurostat și de cercetătorii din rețeaua EU Kids Online.

Un alt aspect tratat în articolele de specialitate despre accesul la Internet se referă la competențele digitale și contextul utilizării acestora. Balea (2016a) semnalează diferențele care apar în ceea ce privește utilizarea Internetului în rândul adolescenților. Astfel, se observă o diferență semnificativă a competențelor digitale în funcție de gen, băieții având un nivel mai ridicat al utilizării resurselor digitale, dar și alte diferențe notabile în funcție de calitatea accesului, utilizarea și asumarea unor oportunități online. Analiza evidențiază că accesul în mod efectiv la Internet diferă în funcție de vârstă, statusul socioeconomic și vârsta părinților. Dar autorul nu se oprește la a identifica accesul în mod efectiv la Internet în funcție de gradul de autonomie în utilizare, timpul, susținerea părinților și a grupului de prieteni, ci rafinează rezultatele prin adăugarea unei noi dimensiuni: tipurile de activități realizate de adolescenți în mediul online.

Experiența online constituie un predictor semnificativ al modului în care adolescenții utilizează Internetul în mediul online. În consecință, fiecare an de experiență și fiecare minut online cresc șansele ca un anumit adolescent să devină un utilizator experimentat, adică să folosească Internetul în mod creativ. Alți predictorii semnificativi sunt competențele digitale, locația de acces și utilizarea într-un spațiu privat (Balea, 2016a).

Din prisma teoriei utilizării și recompenselor, utilizarea Internetului aduce recompense adolescenților în special în materie de socializare și divertisment (Dămean, 2008); popularitatea rețelelor de socializare printre adolescenții români este în creștere – în 2018, 74% foloseau rețele de socializare (Velicu, Balea, et al., 2019; Velicu & Marinescu, 2019). Pe lângă activitățile de divertisment și comunicare, adolescenții navighează pe Internet în contexte variate, incluzând informarea, realizarea temelor pentru acasă și dezvoltarea unor competențe creative. Deși utilizarea Internetului pentru informare, educație și în scop creativ este în continuare redusă, Raportul EU Kids Online România 2019 (Velicu, Balea, et al., 2019) arată o creștere a utilizării Internetului pentru aceste activități.

Însă, dezvoltarea competențelor digitale, creșterea numărului de ore petrecute pe Internet și a oportunităților de utilizare a Internetului în scop

creativ aduc cu sine o serie de riscuri și situații incerte care pot ascunde pericole pentru copii și adolescenți, cercetările arătând o asociere între oportunitățile și riscurile existente în mediul online. Raportul EU Kids Online România 2019 (Velicu, Balea, et al., 2019) relevă că frecvența utilizării Internetului aduce atât beneficii, cât și riscuri. Astfel, ubicuitatea Internetului nu înseamnă doar posibilitatea dezvoltării competențelor digitale, ci și întâlnirea unor situații de risc în mediul online. Vorbim îndeosebi de victimizare online și expunere la conținut agresiv sau conținut pentru adulți, dar și de situațiile în care minorii sunt convinși să trimită conținut pornografic pe site-urile de socializare, dar nu percep asta ca pe o problemă (Diaconescu et al., 2008; Smahel et al., 2020; Velicu, Balea, et al., 2019).

Adolescenții din România accesează Internetul în special pentru divertisment și socializare și într-o măsură mai scăzută pentru informare (Dămean, 2008). În același timp, se observă o asociere semnificativă între navigarea pe Internet pentru a găsi materiale cu conținut pornografic, căutarea de sfaturi privind viața sexuală în mediul digital și vulnerabilitatea victimizării online, măsurată în termeni de a avea relații cu persoane care sunt mai în vârstă cu cel puțin cinci ani și cu persoane care au făcut propuneri indecente. Raportat la gen, se observă că băieții sunt mai vulnerabili decât fetele. Diferența este semnificativă și în ceea ce privește procentul băieților și al fetelor care utilizează tehnologia digitală pentru a găsi materiale pornografice, 39.5% dintre băieți navigând cel puțin odată pe lună (comparativ cu 5.2% în cazul fetelor).

Riscurile de victimizare în mediul online care vizează cyberbullying și victimizarea sexuală sunt ilustrate prin aspecte referitoare la întâlnirile romantice cu persoane cunoscute online de adolescenți. Vârsta este un predictor important al incidenței tipurilor de abuz și a victimizării sexuale; frecvența solicitărilor nedorite crește odată cu vârsta, la fel ca expunerea la materiale pornografice nedorite. De asemenea, stilul de folosire a Internetului (întâlniri de tip *dating* cu persoane cunoscute online, comportamentele provocatoare online precum căutarea/distribuirea conținutului pornografic) constituie un potențial simptom al vulnerabilității de a fi victime ale unui abuz sexual.

Raportul EU Kids Online (Velicu, Balea, et al., 2019) semnalează creșterea numărului de copii care raportează o experiență neplăcută online, a incidenței fenomenului de cyberbullying, dar și a altor tipuri de pericole online la care

copiii au fost expuși: conținut instigator la ură, *sexting*, expunerea la conținut negativ generat de utilizatori. Conținutul negativ generat de utilizatori cuprinde imagini cu violență extremă, experiența altor utilizatori privind consumul de droguri, discuții despre anorexie și suicid.

3.5. Corelate ale devianței online la adolescenți

Devianța online la adolescenți prezintă caracteristici similare devianței offline raportate la același grup. Astfel, printre corelatele devianței online se regăsesc variabile asociate devianței offline precum caracteristicile socio-demografice (gen, status social, nivel educațional), atitudinea față de risc, victimizare, monitorizare parentală, afilierea la un grup de prieteni deviant, climatul școlar. Totodată, devianța online este asociată unor variabile referitoare la mediul digital, precum timpul petrecut online, modul de utilizare al Internetului, capitalul digital.

Fundamentat în cele două direcții de studiu ale comportamentelor de transgresare a normelor în sfera socială (integrare în teorii clasice ale devianței, respectiv evidențierea particularităților comunicării online), studiile din domeniu evidențiază atât variabile offline asociate devianței, cât și caracteristici ale mediului online interrelaționate comportamentului de încălcare a normelor (Cioban et al., 2021; J. Kim, Song, & Jennings, 2017).

Din prima categorie fac parte caracteristici socio-demografice, atitudinea față de risc, factori referitori la familie (monitorizare parentală, relațiile în interiorul familiei), aspecte referitoare la grupul de prieteni (socializare nestructurată, imitare), mediul școlar (rezultate școlare, climat școlar) și mediul social (sentimentul de apartenență față de un grup social reprezentativ pentru valorile și provocările cu care se confruntă adolescenții, importanța acumulării de capital social, existența mai multor oportunități pentru angajarea în comportamente deviante survenită odată cu popularizarea Internetului).

În categoria specificului interacțiunii din sfera digitală sunt incluse consecințele pe care mediul digital le are asupra diferențelor dintre utilizatori în termeni de experiență digitală, competențe digitale, oportunități de utilizare și rezultate ale folosirii Internetului; apare un semnal de alarmă privind capacitatea mediului online de a amplifica diferențele sociale. Astfel, diviziunile digitale în termeni de experiență digitală, competențe de utilizare și

oportunități de folosire a Internetului acutizează decalajul rezultatelor utilizării Internetului în viața cotidiană. Identificarea principalelor variabile asociate devianței online facilitează explicarea angajării în comportamente digitale online și consecințele acestora.

3.5.1. Factori referitori la mediul offline

Mediul offline înglobează o varietate de factori de risc asociați atât victimizării în mediul digital, cât și angajării în comportamente online deviante. În acest sens, comportamentele online deviante au fost poziționate într-un context social care oglindește principalii agenți de socializare (familia, grupul de prieteni, mediul școlar) și caracteristici individuale (gen, vârstă, atitudine față de risc) (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Zhu, Huang, Evans, & Zhang, 2021).

Familia influențează prevalența angajării în comportamente deviante online ale adolescenților prin vulnerabilitate spre victimizare – nivel scăzut de educație, divorț, violență domestică, șomaj (Q. Chen et al., 2018), monitorizare parentală (Kowalski et al., 2014), suport familial și relații familiale (Grunin, Yu, & Cohen, 2021; López-Castro & Priegue, 2019; Zhu et al., 2021), comunicarea copii-părinți (Romero-Abrio et al., 2019). Conform teoriei oportunității și activității de rutină, actele deviante online apar în mod similar cu devianța, din cauza socializării nestructurate în absența unor figuri de autoritate (Marcum et al., 2010; Pyrooz et al., 2013; Reyns, Henson, & Fisher, 2011). Astfel, monitorizarea parentală, controlul la nivelul școlii și performanța școlară (note mai mari) reduc angajarea în cyberbullying și expunerea la conținut online nonconform (Bae, 2021).

Asocierea cu colegii devianți (inclusiv interacțiunea online cu colegii virtuali) reprezintă unul dintre principalii predictorii ai devianței online (Bossler & Holt, 2009; Bossler, Holt, & May, 2011; Burgess-Proctor, Patchin, & Hinduja, 2009; Holt et al., 2012; Lee, 2018). Teoreticienii autocontrolului consideră socializarea cu colegii devianți o consecință a unui control scăzut, în timp ce abordarea învățării sociale subliniază că implicarea în comportamente deviante online provine din imitarea actelor colegilor și socializarea cu aceștia (Holt et al., 2012; Lee, 2018). Cercetătorii au dovedit că infrațiunile între colegi au reprezentat un predictor mai puternic al devianței online în general și în

special al pirateriei digitale decât autocontrolul scăzut (Lee, 2018; Lee, Paek, & Fenoff, 2018). Se observă diferențe de gen în ceea ce privește influența grupului de prieteni. Astfel, literatura consultată arată că băieții sunt mult mai vulnerabili la influența grupului de prieteni decât fetele (Ohannessian & Vannucci, 2020).

Alte observații se referă la confundarea modelării parentale și a grupului de prieteni (J. Kim et al., 2017), explorarea comportamentelor deviante online prin referire la teoria subculturilor (ca o modalitate de exprimare a adolescenților), dar și a efectelor de interacțiune care pot avea rol în procesul de angajare în comportamente deviante online.

Susținătorii teoriei subculturilor explică mecanismele prin care spațiul cibernetic ajută la justificarea implicării în acte deviante, cum ar fi pirateria informatică și pirateria digitală, transferând relațiile sociale din offline în online și creând comunități și norme comune (Holt, 2007, 2020; Holt & Copes, 2010; McCuddy & Esbensen, 2020). Potrivit teoriei capitalului social, legăturile sociale sunt esențiale pentru validarea poziției în interiorul unui grup și obținerea de beneficii; pentru adolescenți, rețelele de socializare și comunitățile digitale constituie principalele medii de acumulare a capitalului social (Willem et al., 2019).

Alături de familie, grup de prieteni și factori contextuali, atitudinea față de risc este corelată cu angajarea adolescenților în comportamente online deviante. Astfel, adolescenții care au o atitudine orientată spre căutarea de senzații și implicit față de asumarea riscurilor, descarcă ilegal muzică, jocuri și materiale sexuale, cu mai mare frecvență decât colegii lor de generație (Weisskirch & Murphy, 2004).

În concordanță cu teoria oportunităților situaționale, utilizarea frecventă a dispozitivelor tehnologice, precum smartphone-uri crește riscul expunerii la conținut nonconform și angajării în comportamente deviante precum *sexting* (Scott E. Wolfe, Marcum, Higgins, & Ricketts, 2014). De asemenea, utilizatorii care accesează Internetul în mod frecvent se confruntă cu conținut online de risc și cu acte deviante online (Mascheroni & Ólafsson, 2014; Smahel et al., 2020). În cazul hărțuirii cibernetice, expunerea la conținut online de risc și victimizarea prin hărțuire cibernetică (*cyberharassment*) sunt împreună cu statusul social, sexul, controlul școlar și percepția asupra hărțuirii cibernetice factori cu impact semnificativ (Bae, 2021).

3.5.2. Factori specifici comunicării digitale

Comunicarea în mediul online are caracteristici specifice, care nu pot fi surprinse prin raportarea la teorii clasice. Rapiditatea cu care se transmite mesajul, dar și amploarea rețelei de transmitere aduc cu sine un potențial imens de colaborare cu persoane similare pentru cei care au abilitățile necesare, fapt care aduce cu sine o varietate de beneficii inclusiv în mediul offline; în schimb, cei care nu reușesc să profite de pe urma tehnologiei digitale rămân în urmă.

Înrădăcinată în teoriile lui Bourdieu și Weber, teoria diviziunii digitale susține că Internetul amplifică inegalitățile sociale existente în ceea ce privește accesul, competențele digitale, oportunitățile și rezultatele utilizării (Barbovschi & Fizeșan, 2013; DiMaggio & Garip, 2012; DiMaggio & Hargittai, 2001; DiMaggio, Hargittai, Neuman, & Robinson, 2001; Hatos, 2019; Scheerder, Van Deursen, & Van Dijk, 2017; Van Deursen & Van Dijk, 2015; Van Deursen, Van Dijk, & Ten Klooster, 2015; Van Dijk, 2020; Van Dijk & Hacker, 2003).

Sintetizând rezultatele studiilor din domeniul diviziunii digitale de nivel doi și trei, principalele bariere privind accesul la Internet care accentuează diferențele sociale sunt: *experiență digitală, competențe digitale, oportunități de utilizare și rezultate ale utilizării*.

Experiența digitală

Abordarea lui Van Dijk (2020) identifică drept o principală barieră în accesul efectiv la Internet *experiența digitală*, definită ca modul în care o persoană se raportează la utilizarea calculatorului și Internetului pe baza întâmplărilor trăite, poveștilor auzite. În acest sens, politicile nu au acordat atenție barierelor de ordin mental în ceea ce privește utilizarea digitală și nici diferențelor de dezvoltare a competențelor digitale. Astfel, atitudinea privind utilizarea Internetului, motivațiile și așteptările utilizatorilor influențează modul în care o persoană se angajează în utilizarea Internetului.

Competențele digitale

Odată cu soluționarea problemelor vizavi de experiența digitală și accesul material la resursele hardware, inegalitatea apare ca urmare a *barierelor referitoare la utilizare*. La fel ca Hargittai (2001), Van Dijk (1997, 1999, 2003) particularizează definiția competențelor digitale. Astfel, studiul operează cu

conceptul de *competențe digitale* înțelese ca abilități de căutare, selectare și utilizare ale unor informații relevante dintr-o cantitate imensă de date (Van Dijk & Hacker 2003: 316), definiție care evidențiază capacitatea utilizatorului de a obține conținuturile cele mai potrivite într-un context stabilit. Competența în domeniul calculatoarelor și utilizarea tehnologiei sunt corelate cu actele deviante din mediul online, inclusiv hacking-ul, pirateria digitală, hărțuirea online (Lee, 2018).

Diferențele de utilizare cresc vulnerabilitatea accesării conținutului dăunător și confruntării cu riscuri online. Aceste conținuturi sunt mai ușor de accesat, deoarece nu necesită un grad ridicat de rafinament în utilizarea Internetului și se găsesc pe primele pagini indexate de motoarele de căutare (Hargittai 2010; Hargittai et al. 2000; Hargittai și Hinnant 2008).

În funcție de dezvoltarea competențelor digitale, se vorbește de accesul la mai multe tipuri de activități în mediul online. Potrivit ierarhiei, cea mai înaltă este crearea de conținut. Rezultă astfel că posibilitatea de a crea conținut aparține unui număr limitat de persoane, care și-au însușit un anumit nivel de competențe.

Din acest punct de vedere, se stabilește existența unei inegalități la nivel de competențe digitale între utilizatorii care au un nivel înalt de sofisticare și fac uz de tehnici de căutare avansate și utilizatorii cu aptitudini de bază, orientați înspre selectarea conținuturilor ușor accesibile, în cea mai mare parte fiind vorba de entertainment și comunicare. Literatura de specialitate relevă o corelație între nivelul de competențe digitale și statutul educațional al părinților, un proxy utilizat pentru statusul social (Van Dijk, 2020).

Oportunitățile de utilizare

Concomitent diviziunii cauzate de competențele digitale, se observă diferențe în ceea ce privește oportunitățile de utilizare ale Internetului (Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Deursen, Van Dijk, & Ten Klooster, 2015; Van Dijk & Hacker, 2003).

Anchete statistice efectuate în Statele Unite și Olanda, identifică diferențe semnificative în utilizarea aplicațiilor computerizate în funcție de vârstă, gen și nivel educațional (Van Dijk & Hacker, 2003, pp. 321-323). Raportat la gen, se observă că femeile utilizează mai rar aplicațiile web decât bărbații. Totodată, există o preferință pentru anumite aplicații în funcție de vârstă și nivelul de

educație. Autorii exemplifică faptul că în Olanda se observă o corelație între nivelul de educație și diferitele tipuri de aplicații utilizate (pentru gaming, calcule, Internet, e-mail). În Statele Unite, se observă diferențe semnificative între utilizarea e-mailului, a Internetului și a aplicațiilor mai avansate în funcție de venit.

Modul de utilizare al Internetului influențează tipul de avantaje/dezavantaje de care o persoană poate beneficia în viața reală (Van Dijk, 2020), care reprezintă rezultate/consecințe ale utilizării Internetului.

Rezultate ale utilizării

Deși clivajul în termeni de rezultate ale utilizării a fost abordat încă din 2010, subiectul a suscitat interes în ultimii ani (Van Deursen & Helsper, 2015; Van Dijk, 2020), când a devenit clar că toate tipurile de diviziune digitală acutizează inegalitatea socială.

Rezultatele utilizării se referă la capacitatea de a obține beneficii în urma utilizării tehnologiei digitale în viața cotidiană pe de o parte și de a minimiza consecințele negative ale sale pe de altă parte. Se fundamentează pe modelul privind influența reciprocă dintre vulnerabilitatea/excluderea în mediul digital și inegalitatea socială dezvoltat de Helsper (2012).

Potrivit modelului menționat, ariile de excluziune socială (economice, sociale, culturale, personale) au corespondență în mediul digital. Astfel, se disting următoarele tipuri de rezultate ale utilizării tehnologiei digitale: economice, sociale, culturale, politice/civice și personale (Helsper, 2012; Van Deursen & Van Dijk, 2021; Van Dijk, 2020). Corespondența între ariile de excluziune offline și online (economică, socială, culturală, politică, personală) este mediată de acces, competențe, atitudini/motivații și de nivelul de angajament cu tehnologia digitală. La rândul său, nivelul de angajament cu tehnologia digitală este moderat de relevanță – cât de utilă este; calitatea experienței de utilizare – inclusiv ușurința de a dispune de ea; deținere – în ce măsură contribuie la îmbunătățirea utilizatorului; sustenabilitate – în ce măsură utilizatorul își permite social și financiar să folosească tehnologia digitală (Helsper, 2012).

Concomitent rezultatelor pozitive, se observă și consecințe negative, precum: expunerea la infracțiuni/abuz în mediul online; adicție și deteriorare a stării de sănătate ca urmare a utilizării excesive; încălcarea securității și

folosirea fără permisiune a datelor personale (Blank & Lutz, 2018; Van Dijk, 2020). Așa cum arată Blank & Lutz (2018), expunerea la consecințele negative urmează tiparul beneficiilor online, cele două tipuri de rezultate ale utilizării tehnologiei digitale fiind asociate vârstei, genului, nivelului de educație și statusului social.

În acest sens, tinerii cu status social și nivel educațional ridicate beneficiază cel mai mult economic și social în urma utilizării Internetului, dar întâmpină și cele mai multe situații problematice. Însă, categoria menționată deține cunoștințele de a preveni aceste consecințe și competențele necesare de a minimiza efectul lor (Blank & Lutz, 2018; Van Dijk, 2020). Ca atare, vulnerabilitatea de a fi afectați de rezultatele negative ale utilizării este mai mare în cazul persoanelor care au abilități digitale de bază și status social scăzut. În același timp, se observă o tendință a persoanelor cu nivel educațional ridicat de a diminua influența Internetului în viața cotidiană prin deconectare în măsura în care deconectarea nu afectează obținerea beneficiilor pe termen lung ale tehnologiei. (Scheerder, Van Deursen, & Van Dijk, 2020)

3.6. Consumul de conținut nonconform la adolescenți

Vulnerabilitatea psihologică și emoțională a adolescenților constituie un argument în studierea impactului conținuturilor nonconforme asupra stării emoționale, atitudinilor și comportamentului. Raportat la conținutul violent televizat, Ferreol și Neculau (2003) identifică următoarele efecte: mijloc de eliberare a agresivității prin participarea simbolică, sursă de stimuli negativi și de legitimare a recurgerii la violență în diverse circumstanțe, întărirea predispozițiilor agresive prin identificarea comportamentului violent cu agresivitatea, învățarea violenței prin observație și imitare, crearea unei culturi a violenței prin declanșarea sentimentelor precum anxietatea și teama. Un alt studiu relevă ca principale consecințe ale expunerii la conținuturi violente prin televiziune încurajarea exprimării agresivității prin violență, desensibilizarea față de violență, amplificarea fricii de a cădea victimă unor acte violente în viața cotidiană prin supraestimarea incidenței lor și copierea unor comportamente violente privite pe ecrane – *copycat behavior* (Liiceanu & Rujoiu, 2005).

Consecințe similare au fost observate și în ceea ce privește urmărirea de conținuturi online violente de către adolescenți (R. W. Boyd & Swanson, 2016; Subrahmanyam & Šmahel, 2011), conținuturi privind auto-vătămarea (Jacob et al., 2017) și conținuturi care promovează tulburări alimentare (Keipi et al., 2017).

Influența conținutului nonconform prezentat de prieteni asupra angajării în comportamente deviante este atribuită dezirabilității comportamentului, identificării cu experiența proprie, percepției pozitive a comportamentelor de încălcare a normelor și a potențialului rețelelor de socializare de a contribui, prin conținutul afișat, la dezvoltarea normelor subiective, care conduc la adoptarea comportamentelor. (Nesi et al., 2017)

În studiul programelor educaționale care adresează situațiile dăunătoare online, Finkelhor și colaboratorii săi (2021) atrag atenția asupra circumstanțelor agravante ale comportamentelor menționate (victimizare multiplă) și a importanței promovării unei abordări integrate a comportamentelor de risc din mediul online și din mediul offline, luând în considerare vulnerabilitatea ridicată la situații dăunătoare online pentru adolescenții care se confruntă cu situații problematice în mediul offline.

De asemenea, cercetătorii atrag atenția asupra potențialului de a crea dependență atât al Internetului în general (Tsitsika et al., 2013), cât și al conținutului nonconform (Z. Yang, Griffiths, Yan, & Xu, 2021). Printre efectele utilizării compulsive a Internetului se numără: stil de viață sedentar, probleme de somn, anxietate.

3.7. Concluzii

Mediul digital reprezintă pentru adolescenți o modalitate de petrecere a timpului liber, socializare și exprimare a valorilor, atitudinilor și opiniilor, având rol în creionarea imaginii de sine. În acest context, frecvența utilizării Internetului și diversitatea activităților în care se angajează adolescenții au capacitatea de a influența capitalul social și cultural pe care aceștia îl dețin. Totodată, utilizarea Internetului în principal pentru divertisment și socializare și numărul redus de tipuri de activități realizate atunci când sunt online dezvăluie obstacolele pe care le întâmpină copiii români în a beneficia de utilizarea Internetului (în comparație cu tinerii de vârsta lor din Uniunea

Europeană), termen conceptualizat în literatură ca *decalaj digital* (Scheerder, van Deursen și van Dijk 2017; van Deursen și van Dijk 2014; Hargittai 2010; Van Dijk și Hacker 2003). Mai mult, inegalitatea este și mai vizibilă în grupurile și comunitățile vulnerabile, ca efect al acutizării inegalităților sociale prin utilizarea Internetului. Astfel, inegalitățile existente sunt aprofundate de mecanismele de rețea (DiMaggio și Garip 2012).

Având în vedere că frecvența utilizării dispozitivelor electronice nu este în măsură să explice devianța online, modul de utilizare a Internetului și mecanismele de transfer dintre sfera digitală și mediul offline sunt esențiale atunci când este vorba de explicarea potențialelor consecințe ale expunerii la conținut nonconform în general și în mod particular a comportamentelor dăunătoare precum cyberbullying, tulburări alimentare, comportament suicidal, abuz de substanțe.

În acest sens, prezentul capitol a reliefat principalii factori de risc referitori la familie, mediu școlar, dar și caracteristici individuale ale adolescenților. Astfel, autonomia, presiunea de grup, atitudinea față de asumarea riscurilor, absența monitorizării parentale, disonanța din interiorul familiei, socializarea cu un grup de prieteni devianți, climatul școlar nesigur cresc șansa angajării adolescenților în comportamente deviante. De asemenea, genul, statusul socioeconomic al familiei, educația parentală influențează devianța. Luând în considerare teorii consacrate ale devianței și modele specifice care abordează devianța online și conținutul nonconform, prezentul studiu identifică potențiali predictorii comuni ai fenomenelor, dar și aspecte particulare. Prin plasarea în context a fenomenului se observă impactul experienței online, a frecvenței utilizării Internetului, diversității utilizării sale asupra formelor de devianță online. În cazul expunerii la conținut potențial nonconform, acestea par a avea influență asupra stilului de viață, sistemului de valori și preferințelor culturale, iar devianța școlară este influențată în mare parte de caracteristicile mediului școlar și de relațiile cu colegii.

Pe baza abordărilor teoretice din domeniile devianței comportamentale și devianței online prezentate, cu precădere a teoriei controlului și a puterii dezvoltată de Hagan și a teoriei oportunității și activităților de rutină fundamentată de Osgood, următorul capitol propune un model teoretic de înțelegere al devianței școlare și al devianței online.

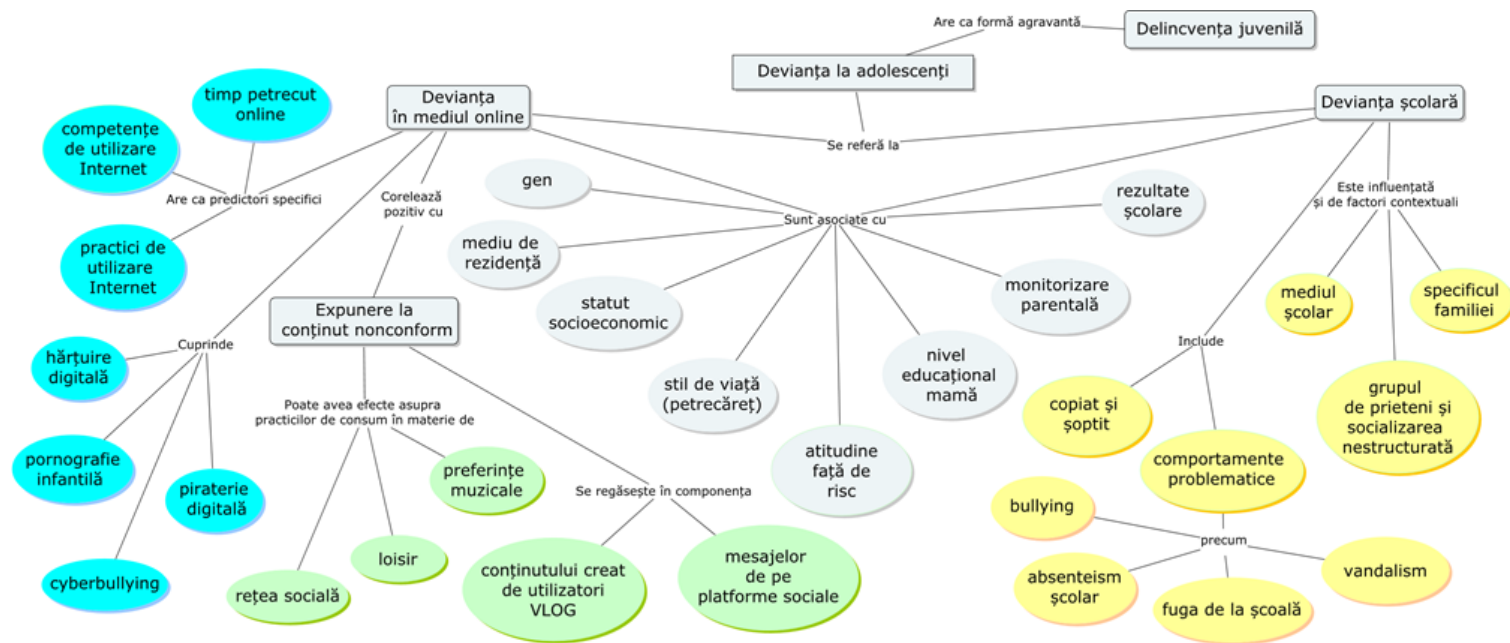


Figura 3. Hartă conceptuală a caracteristicilor specifice ale devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform

CAPITOLUL 4

Putere, control și rutină: fundamente teoretice pentru explicarea devianței în rândul adolescenților

4.1. Considerente în vederea propunerii modelului teoretic

Explicarea mecanismelor de angajare în comportamente deviante este o temă de interes în literatura de specialitate. Astfel, angajarea în comportamente deviante este influențată atât de factori individuali, cât și de factori la nivel de grup.

În ceea ce privește factorii la nivel individual, literatura de specialitate identifică drept principali predictorii ai devianței genul, statusul social, mediul de rezidență, atitudinea față de risc, stilul de viață și monitorizarea parentală deficitară. Încă de la studiul lui Cohen (1955) privind localizarea delincvenței juvenile în grupurile de băieți săraci din suburbiile americane și până în contemporaneitate, studiile din domeniu evidențiază influența genului și statusului social asupra comportamentului de transgresare a normelor.

Având ca reper principalele constatări ale lui Hagan (1990, 1987), prezenta lucrare analizează devianța școlară și devianța online. Preocuparea pentru statutul ontologic al atitudinii față de risc și evidențierea efectelor indirecte ale genului și statusului social în raport cu devianța școlară validează modelul lui Hagan de înțelegere a devianței.

4.1.1. Apartenența la subculturi deviante în adolescență

Potrivit teoreticienilor puterii și controlului (Hagan, 1990; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987), incidența ridicată a devianței în rândul băieților cu status social scăzut este un rezultat al creșterii lor într-o cultură a masculinității, care valorizează asumarea de riscuri și încălcarea normelor cu scopul de a

ajunge la obiectivele dorite. În vederea demonstrării acestei teorii, autorii (Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987) analizează comparativ incidența devianței raportate la gen și status social. Aceștia observă că diferențele de gen sunt fundamentale pentru adolescenții cu status social scăzut (băieții încalcă frecvent normele, în timp ce fetele sunt obediente) și se estompează pentru adolescenții proveniți din familii cu status social ridicat (nu există diferențe semnificative privind angajarea în comportamente deviante a fetelor și băieților din clasa mijlocie).

Prin urmare, rezultă că atitudinea pro-risc și asumarea autonomiei la adolescenți nu constituie predispoziții înnăscute, cum argumentează teoria controlului social (Hirschi, 1969), teoria generală a infracționalității (Hirschi & Gottfredson, 2018) și teoria echilibrului și controlului (Tittle, 1995, 2004b), care consideră atitudinea față de risc un proxy al autocontrolului, ci efecte ale învățării sociale. Acestea sunt încurajate și dezvoltate prin socializarea în interiorul familiei, un rol decisiv împlinindu-l puterea diferențiată între partenerii de cuplu vizavi de impunerea deciziilor și a setului de valori.

Pe lângă devianța școlară, teoria puterii și a controlului a fost aplicată comportamentului de *hacking* la adolescenți (Holt & Steinmetz, 2020), rezultatele obținute oferind suport parțial. Totuși, în modelele analizate nu s-a ținut cont de existența unor potențiale efecte indirecte de moderare.

Explicarea atitudinii față de risc prin interacțiunea gen-status social reprezintă una dintre tezele fundamentale ale lui Hagan (1991), care diferențiază între două subculturi adolescentine deviante (delincventă vs. înclinată spre distracție și petreceri) și analizează consecințele apartenenței la acestea în funcție de statusul social. De asemenea, sociologul american argumentează că preferința pentru subculturi deviante este determinată de control parental scăzut, rezultate școlare slabe și de sistemul de valori al elevului.

Relația dintre statusul social al adolescenților și apartenența la subculturi deviante argumentează capacitatea subculturilor deviante formate în adolescență de a influența diferențiat traiectoria socială, pe baza statusului social (Hagan, 1991). Pentru adolescenții din familii cu status social mai ridicat (adolescenții din clasa mijlocie, familii cu valori egalitare), apartenența la aceste subculturi nu exercită efecte negative asupra traiectoriei sociale și profesionale. Dimpotrivă, apartenența la subcultura înclinată spre distracție și petreceri constituie o resursă culturală importantă pentru tinerii din clasa

mijlocie, contribuind la creșterea șanselor de integrare socială. În schimb, pentru adolescenții cu status social scăzut (copii proveniți din clasa de muncitori manuali, familii cu valori patriarhale), apartenența la subcultura delincventă lasă efecte negative asupra traiectoriei sociale și profesionale.

Teoria puterii și a controlului identifică genul, statusul social, atitudinea față de risc, monitorizarea parentală și apartenența la o subcultură deviantă drept principalii predictorii ai angajării în comportamente deviante, reliefând rolul valorilor culturale ale familiei (rezultat al structurilor de putere dintre partenerii de cuplu) în formarea atitudinilor și comportamentelor (Antunes, Ahlin, Emmert, & Manasse, 2019; Hadjar et al., 2007; Hagan, 1991; Hagan & Foster, 2001; Hagan et al., 1985).

4.1.2. Experiența online și devianța

Efectul activităților online asupra utilizatorului este studiat de teoria diviziunilor digitale (Van Dijk, 2020). Potrivit acestei teorii, consecințele sociale, economice și culturale ale utilizării Internetului sunt inegal distribuite, diviziunea digitală în termen de rezultate ale utilizării Internetului acutizând diferențele în termen de posesie a dispozitivelor electronice și competențe de utilizare. Într-o sinteză de literatură recentă, au fost identificați următorii factori care afectează diviziunea digitală: caracteristici socio-demografice (vârstă, etnie, gen, densitatea populației, mediu de rezidență, nivel de urbanizare, țară), caracteristici socioeconomice (ocupație, status ocupațional, venit), elemente de ordin personal (încredere, motivație, valori, atitudini), suport social (interacțiune socială, rețea socială), tip de tehnologie (calculator, smartphone, lipsa dispozitivelor), competențe digitale, drepturi (la nivel de țară), infrastructură (la nivel de țară) și evenimente la nivel mondial (context pandemic) (Lythreathis, Singh, & El-Kassar, 2022). Referitor la diferențele în termen de dispozitive electronice, se constată existența unei asocieri negative între utilizarea telefonului mobil și nivelul de competențe digitale, precum și între folosirea telefonului mobil și diversitatea de activități din mediul digital (Correa, Pavez, & Contreras, 2020).

Pe lângă partea de beneficii ale utilizării tehnologiei digitale, teoria abordează corelația pozitivă dintre consecințele negative ale Internetului (utilizare excesivă, probleme de securitate și protecția datelor personale, victimizare în raport cu devianța) și criminalitatea cibernetică (Van Dijk, 2020).

Astfel, persoanele care au acces la dispozitive digitale și dețin competențe avansate de utilizare întâlnesc mai frecvent consecințe negative, dar sunt mai capabile să le gestioneze; în vreme ce persoanele cu competențe digitale de bază sunt mai vulnerabile la aceste consecințe, având în vedere capacitatea scăzută de a le evita și de a le face față.

4.1.3. Impactul caracteristicilor școlare asupra devianței

Alături de mecanismele de angajare observate la nivel individual, literatura de specialitate semnalează impactul caracteristicilor școlare în raport cu angajarea în comportamente deviante. Astfel, teoria frustrării sociale și a tensiunii de status argumentează că elevii care obțin note scăzute își pierd interesul față de școală și decid să încalce normele școlare din pricina frustrării (Agnew, 1985a), în timp ce teoria controlului social (Gottfredson & Hirschi, 1990; Hirschi, 1969) explică devianța școlară prin raportare la atașamentul față de școală. Prin urmare, un climat școlar pozitiv scade incidența angajării în acte deviante școlare (Gottfredson et al., 2005). În același timp, mecanismele instituționale explică varianța privind implicarea în acte deviante la nivel intergrupă, aceasta fiind un rezultat al efectelor compoziționale (Demanet & Van Houtte, 2011).

Mecanismele de selecție și segregare a elevilor în unitățile școlare au fost observate și în România (Hatos, 2006, 2009a), semnalându-se efectul compoziției socioeconomice a școlii, climatului școlar la nivelul clasei, distribuției de resurse la nivelul școlii și a statusului socioeconomic la nivel individual în raport cu rezultatele școlare. Potrivit autorului citat, rezultatele indică șansa diferențiată (în funcție de statusul socioeconomic) a elevului de a obține anumite rezultate școlare, care se concretizează și se acutizează prin tipul unității școlare (elevii de la colegii naționale/licee au parte de evaluări pozitive), distribuția de resurse educaționale (rezultate școlare mai bune pentru elevii din școlile cu cadre didactice pregătite și resurse materiale educaționale de calitate, care promovează o cultură orientată spre performanța școlară), statusul socioeconomic mediu pe clasă (la aceeași unitate școlară, proporția elevilor cu status social ridicat este asociată cu rezultate școlare mai bune la nivel de clasă), bunăstarea medie pe școală (școlile în care sunt înmatriculați elevi cu mai multe resurse materiale au rezultate școlare mai bune) (Hatos, 2009a). Pentru elevii cu status socioeconomic scăzut, apartenența la clasele/unitățile

școlare unde sunt înmatriculați mai mulți elevi cu status socioeconomic ridicat este corelată cu rezultate școlare mai bune. Totuși, aceștia pot fi victimizați de colegii lor, având în vedere că băieții cu status social ridicat din unitățile școlare cu compoziție socială favorabilă sunt frecvent agresori în acte de bullying pentru a obține popularitate și a-și crește stima de sine (Hatos, 2009b).

Potrivit teoriilor subculturii, compoziția socială a școlii determină apariția unei subculturi specifice în interiorul unui grup, cu un sistem de valori opus celui promovat de societate (A. K. Cohen, 1955). În cazul unităților școlare unde elevii fac parte, preponderent, din familii cu status socioeconomic scăzut și manifestă dificultăți de adaptare la sistemul școlar, se formează subculturi care valorizează implicarea în acte deviante școlare. Conform teoriei lui Hagan (1991), adolescenții care se consideră mai puțin controlați de familie și mai puțin interesați în a obține performanțe școlare, au șansă mai mare de a adera la subculturi deviante, indiferent de statusul social. În acest sens, slăbirea controlului instituțional este o sursă a afilierii la subculturi deviante pentru adolescenții nedevianți, aceste subculturi înglobând comportamente și valori cărora adolescenții le acordă o importanță majoră (distracție, capital social și cultural).

Pornind de la abordările prezentate (teoria puterii și a controlului, teoria subculturilor), studiul își propune să investigheze mecanismele de angajare în comportamente deviante la nivel individual și intergrup, cu preocupare spre analiza statutului ontologic al atitudinii față de risc și a explicării constructului stil de viață înclinat spre distracție și petreceri. Un alt subiect de interes îl constituie identificarea potențialelor efecte de compoziție și impactul lor asupra devianței.

4.2. Devianța, între generalitate și versatilitate

În cercetările din domeniul devianței la adolescenți, una dintre cele mai adresate întrebări este existența unui continuum între diverse forme de comportament deviant. Ipoteză adusă în centrul atenției de Hirschi și Gottfredson (2018), generalitatea devianței se regăsește în raportarea devianței la versatilitate și specializare (Hoeben et al., 2021). Versatilitatea presupune angajarea în diverse tipuri de devianță în aceeași perioadă în timp ce specializarea se referă la angajarea repetată în același tip de comportamente.

4.2.1. Tendința generală spre devianță

În teoretizarea unei tendințe generale spre devianță se urmărește identificarea unor predictorii comuni ai mai multor tipuri de comportamente care încalcă normele sociale. De exemplu, Hoeben și colaboratorii (2016) sintetizează literatura care urmărește predictorii comuni ai abuzului de substanțe și ai delincvenței juvenile, în special ai comportamentelor violente la adolescenți. Astfel, se ajunge la concluzia că socializarea nestructurată și afilierea la un grup de prieteni deviant influențează într-o mare măsură angajarea în comportamentele investigate.

Impactul afilierii la un grup de prieteni deviant este condiționat de factori referitori la grupul de prieteni, precum atașamentul și timpul petrecut împreună (Warr & Stafford, 1991), factori familiali precum socializarea parentală, atașamentul față de părinți, monitorizarea parentală, controlul parental (Aseltine, 1995; Barnes & Farrell, 1992; Barnes et al., 2006; Brauer & De Coster, 2015), factori individuali, incluzând: nivel scăzut de autocontrol, lipsa empatiei, toleranță ridicată față de angajarea în situații riscante, căutarea de senzații noi și de obținere a recompenselor imediate (Kerr, Van Zalk, & Stattin, 2012; Vitulano et al., 2010).

În ceea ce privește relația dintre socializarea nestructurată (Osgood et al., 1996) și cele două tipuri de comportamente deviante analizate, autorii citați (Hoeben et al., 2016) prezintă socializarea nestructurată ca oportunitate în angajarea în acest tip de comportamente atât din perspectiva distanțării adolescentului față de valorile sociale cât și a dezvoltării unei apartenențe la un grup care adoptă un stil de viață orientat spre distracție, cu un set diferit de valori. Potrivit autorilor, socializarea nestructurată constituie petrecerea timpului liber cu prietenii, fără un scop anume și în absența supravegherii adulților (Osgood et al., 1996).

Studiul lui Hoeben și al colaboratorilor săi (2016) prezintă o abordare generală a comportamentelor deviante la adolescenți și include în aceeași categorie atât studii care măsoară delincvența juvenilă ca un construct separat față de devianța ușoară și abuzul de substanțe (Agnew, 1991; Barnes, Hoffman, Welte, Farrell, & Dintcheff, 2007), cât și studii care privesc devianța în perioada adolescenței ca un construct unidimensional (Ary, Duncan, Duncan, & Hops, 1999). Privită din perspectivă unidimensională, devianța în perioada adolescenței include atât comportamente delincvente, cât și comportamente deviante

ușoare (probleme de comportament – *problem behavior*, unele chiar forme ale devianței școlare, precum eșecul academic și distrugerea bunurilor școlii (Ary, Duncan, Duncan, et al., 1999).

Dificultatea de a stabili dimensionalitatea delincvenței juvenile (*delinquency*, *juvenile delinquency* în literatura de specialitate) se observă și în cazul devianței școlare, care cuprinde tipurile de comportament care nu respectă normele și valorile școlare (Neamțu, 2003). Definirea, conceptualizarea și clasificarea tipurilor de devianță școlară sunt cu atât mai mari, cu cât literatura de specialitate utilizează diverși termeni de referință precum: probleme de comportament, indisciplină, devianță în școală, sau includ fenomenul în categorii generale, precum devianță la adolescență (*adolescent deviance*) sau delincvență juvenilă (*juvenile delinquency* – forme mai grave precum comportamentul violent și vandalismul).

4.2.2. Forme specifice ale devianței

Constatând diferențierea subculturii adolescente deviante față de cea delincventă, respectiv a delincvenței agravate față de tipurile comune de delincvență juvenilă (Hagan, 1991), Hatos (2007) demonstrează că devianța școlară și delincvența juvenilă (abuz de substanțe, condus fără permis, furt) sunt forme specifice, care nu pot fi incluse în același construct. În schimb, Hatos (2007) identifică două forme corelate ale devianțe școlare: devianța școlară ușoară (comportament violent școlar, lipsit nemotivat de la ore, utilizarea limbajului obscen, întârziat în mod repetat la ore) și devianța școlară severă (datul afară din clasă de către profesor, transferul la altă școală pentru probleme de indisciplină, scăderea notei la purtare și chemarea părinților la școală pentru probleme de indisciplină). Pe lângă aceste forme, o direcție specifică de cercetare abordează transgresările eticii academice, respectiv copiatul și plagiatul (A., Arnett, Feldman, & Cauffman, 2002; Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Boncu, 1997; Lau, Yuen, & Park, 2013; T. B. Murdock & Anderman, 2006).

4.2.3. Comportamente școlare tolerate și comportamente școlare problematice

Deși la o primă vedere este tentant să conceptualizăm devianța școlară ca unidimensională, literatura prezentată argumentează utilitatea distincției

dintre constructe specifice care se referă la percepții comune privind diverse forme ale devianței școlare. În consecință, diferențiem între comportamente școlare mai răspândite, care violează normele etice din mediul academic, sunt un răspuns al presiunii simțite de elev în materie de performanță școlară și sunt de multe ori tolerate în colectivitate (copiat/șoptit), comportamente școlare problematice (forme ale devianței școlare ușoare: comportament violent școlar, lipsit nemotivat de la ore, întârziat în mod repetat la ore, distrugerea mobilierului școlar, utilizarea limbajului obscen etc.), devianță școlară severă (datul afară din clasă, scăderea notei la purtare, chemarea părinților la școală pentru probleme de indisciplină, transferul la altă școală pentru probleme de disciplină). Prin urmare, abordarea multidimensională a devianței școlare facilitează observarea caracteristicilor fiecărei categorii menționate. Prezentul studiu se axează pe cercetarea devianței școlare ușoare, excluzând astfel devianța școlară severă și delincvența juvenilă.

4.2.4. Categorii ale devianței online

Studiul devianței online a adolescenților se concentrează în special pe explorarea unei forme specifice și a predictorilor săi, fără a lua în calcul relațiile dintre diverse forme ale devianței online (B. H. Lee, 2018). În consecință, operaționalizarea devianței online ca un construct unidimensional este dificilă. Prin raportare la cele mai întâlnite forme ale devianței online, Holt și colaboratorii (2012) investighează în ce măsură *general crime theory* (teoria generală a infracționalității) explică delincvența juvenilă cibernetică, operaționalizată printr-o scală compusă din cinci itemi: utilizare de materiale piratate, utilizare de programe informatice piratate, navigare intenționată pe site-uri cu conținut sexual, postare mesaje răutăcioase sau amenințătoare, accesarea unor fișiere sau a calculatorului altei persoane fără permisiune.

Unidimensionalitatea devianței online este adusă în discuție de Udris (2017), care distinge trei categorii de devianță online: devianță generală online, devianță online îndreptată înspre prieteni și agresiune online. Devianța online generală este măsurată prin itemi referitori la piraterie digitală, accesare intenționată a conținutului pentru adulți, postarea unor insulte pe Internet și *hacking*. Devianța online îndreptată înspre prieteni este operaționalizată prin următorii itemi: postarea unor materiale video sau poze fără a avea

permisiunea persoanei în cauză, propagarea unui mesaj negativ sau a unor zvonuri răuvoitoare printre colegi sau cunoscuți, insultarea pe Internet și excluderea unei persoane din grupul de prieteni online. Din cea de-a treia categorie, care se referă la agresiunea online, fac parte următorii itemi: ai fost exclus dintr-o conversație sau dintr-o activitate, au fost propagate zvonuri răuvoitoare despre tine, ai fost ignorat și au fost postate insulte la adresa ta. Ulterior, cele trei categorii au fost comprimate de autor într-o singură scală a devianței online cu 13 itemi (Udris, 2017).

Chen și colaboratorii (2021) explorează relația dintre devianța online (cyber-deviance) și gen, vârstă, abuz de substanțe, monitorizare parentală și satisfacție cu viața. În măsurarea devianței, autorii identifică patru forme ale devianței online, respectiv: navigarea pe site-uri ilegale, piraterie digitală, postarea unor remarci agresive și accesarea conținutului pentru adulți.

O prezentare amplă a diverselor forme ale devianței online se observă în rapoartele unor anchete sociologice internaționale (Brewer, Whitten, Sayer, & Langos, 2020; Livingstone, Davidson, et al., 2017; Livingstone et al., 2011; Velicu, Balea, et al., 2019; Velicu & Marinescu, 2019). Brewer și colaboratorii (2020) măsoară devianța online în rândul adolescenților prin raportare la opt forme ale sale, respectiv: fraudă online, *sexting*, discurs care instigă la ură, expunere la conținut violent în mediul online, piraterie digitală, cyberbullying, abuz și *hacking*.

O altă clasificare privind devianța online distinge între acte care urmăresc distrugerea sau folosirea nepermisă a unor bunuri/proprietăți precum pirateria digitală sau *hacking* și comportamente îndreptate spre jignirea/rănirea unor persoane (cyberbullying, hărțuire online, abuz cibernetic) (Navarro & Marcum, 2020). Autorii citați nu includ expunerea la conținut online non-conform între tipurile de devianță online; totuși, nu există consens în ceea ce privește conceptualizarea expunerii la conținut nonconform drept o formă a devianței online, aceasta fiind considerată drept un risc online (Hasebrink et al., 2009; Livingstone, 2013; Livingstone, Davidson, et al., 2017) și o corelată a victimizării online (Partin, Meldrum, Lehmann, Back, & Trucco, 2021).

Având în vedere numărul limitat de articole de specialitate care privesc devianța online ca pe un fenomen unidimensional, considerăm oportună tratarea devianței online ca un fenomen multidimensional, diferențiind între următoarele forme: navigarea pe site-uri ilegale, piraterie digitală, postarea

unor remarci agresive (incluzând fenomenele de hărțuire online și *cyberbullying*) și accesarea conținutului pentru adulți și a altor conținuturi nonconforme. Luând în considerare incidența ridicată a fenomenelor în rândul adolescenților, în cercetarea de față analizăm devianța interpersonală online (*cyberbullying*/hărțuire online) și expunerea la conținut cu potențial nonconform.

Literatura orientată spre stabilirea dimensionalității devianței arată importanța tratării fenomenelor deviante diferențiat. Totodată, se constată existența unor caracteristici comune ale diverselor tipuri de comportament deviant, care sunt în măsură a sugera prezența unui construct unic în componența lor. În funcție de specificul fenomenului investigat, constructul explică în proporție variată acel fenomen. Pornind de la aspectele enunțate, studiul de față prezintă într-o manieră comparativă fenomene deviante online și offline în care se angajează adolescenții, respectiv: copiatul și șoptitul, angajarea în comportamente școlare problematice, expunerea la conținut online potențial nonconform și devianță interpersonală online violentă (statutul de victimă). Având în vedere multidimensionalitatea conceptelor investigate, rezultatele obținute nu sunt generalizate și asupra altor comportamente deviante offline și online care apar în perioada adolescenței.

4.3. Descrierea modelului teoretic

Pe baza considerentelor teoretice prezentate, modelul teoretic propus urmărește să identifice mecanisme de angajare în comportamente deviante aplicabile înțelegerii unei categorii variate de fenomene, localizate atât în spațiul fizic, cât și în mediul digital. Atitudinea față de risc, stilul de viață reflectat prin modul de petrecere a timpului liber, practicile de utilizare a Internetului, rezultatele școlare, monitorizarea parentală, aspecte referitoare la contextul școlar și caracteristicile socio-demografice (gen, posesie de bunuri socio-materiale, educație parentală, mediu de rezidență) constituie potențiali factori explicativi ai unei tendințe generale de devianță. În același timp, modelul evaluat facilitează identificarea unor aspecte specifice ale fenomenelor investigate.

Prezentul studiu modelează devianța offline și online, pornind de la mecanismele sugerate de teoreticienii puterii și controlului. Astfel, o atitudine deschisă spre asumarea de riscuri și preferința pentru subculturi deviante

cresc șansa angajării în comportamente deviante. În consecință, ne așteptăm ca atitudinea pro-risc și stilul de viață orientat spre distracție și petrecere să coreleze pozitiv cu devianța școlară, devianța online interpersonală violentă și expunerea la conținut potențial nonconform.

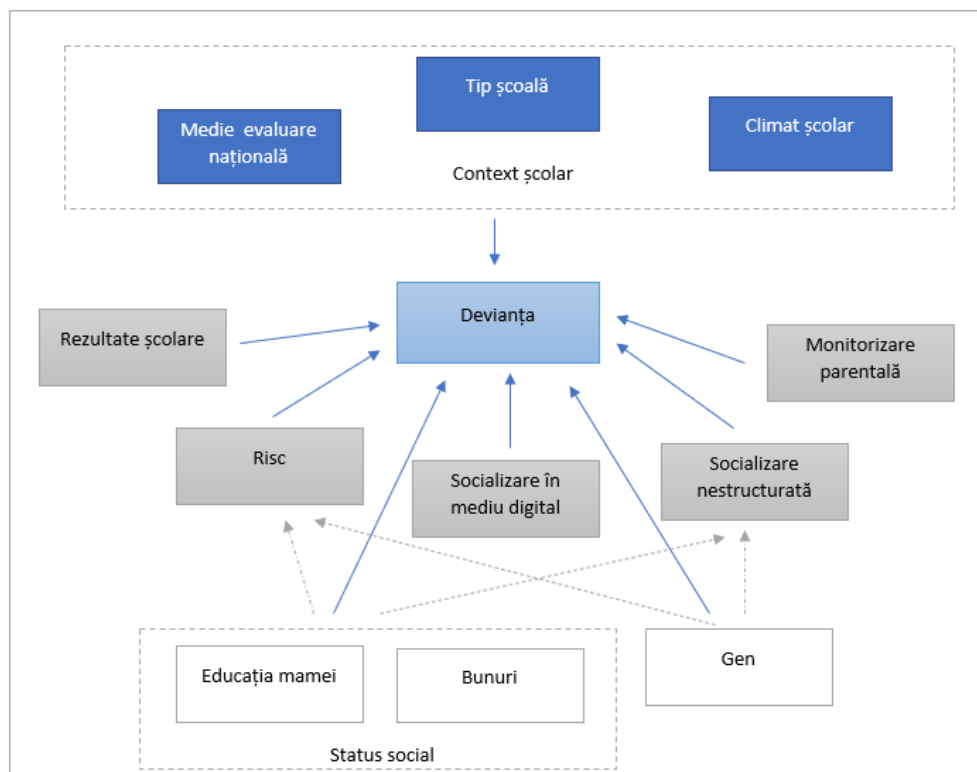


Figura 4. Mecanisme de angajare în comportamentul deviant. Model teoretic

Potrivit teoriei oportunității și activităților de rutină (Haynie & Osgood, 2005; Hoeben et al., 2016; Osgood et al., 1996; Popp & Peguero, 2010), comportamentele specifice în care persoanele din diverse grupuri se angajează în mod frecvent sunt în măsură să explice cea mai mare parte a varianței devianței comportamentale, ceea ce înseamnă că odată ce socializarea nestructurată este inclusă în model, relațiile dintre celelalte variabile și variabila dependentă (cu excepția monitorizării parentale) ar trebui să fie nesemnificative/să exercite un impact redus asupra sa. În acest studiu, socializarea nestructurată este operaționalizată ca stil de viață înclinat spre distracție și petreceri.

Dacă teoria oportunității și activităților de rutină consideră preferința pentru subculturi deviante (operaționalizată prin socializare nestructurată) drept cea mai importantă variabilă în explicarea devianței, teoreticienii puterii și controlului sunt mai interesați de modul în care adolescentul însușește acest tip de comportamente. Fundamentat în studierea relațiilor de putere în interiorul familiei și a nivelului de control la care sunt supuși părinții la locul de muncă, teoreticienii puterii și controlului (Hadjar et al., 2007; Hagan, 1991; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987) argumentează că statusul social al familiei și genul copiilor influențează atitudinea față de asumarea riscurilor. În familiile cu status social scăzut (mamele sunt mai puțin educate), care se conduc după un set de valori patriarhale, fetele sunt mai supravegheate decât băieții și sunt descurajate să își asume riscuri. În familiile egalitare (mamele au același nivel de educația cu tații sau sunt mai educate), fetele au mai multă libertate în raport cu frații lor și au o atitudine pro-risc.

Luând în considerare aceste constatări ale teoreticienilor puterii și controlului, ne așteptăm ca băieții din familii cu status social scăzut să aibă o atitudine mai deschisă spre asumarea de riscuri în raport cu fetele din același gen de familii, iar atitudinea mai deschisă față de risc să crească incidența implicării în comportamente deviante.

Totodată, teoria puterii și a controlului argumentează că adolescenții care nu sunt monitorizați de părinți și nu manifestă atașament față de valorile școlare au tendința de se adapta unui set de preferințe subculturale, fapt care crește șansa acestora de a experimenta comportamentul de transgresare a normelor. Preferințele subculturale sunt diferențiate în funcție de gen și status social, astfel că ne așteptăm să existe o relație între stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri, gen și indicatorii statusului social.

Având în vedere că eșantionul nu este compus din cazuri independente, elevii fiind grupați în școli, în modelarea variabilelor independente sunt incluse variabile referitoare la contextul școlar, respectiv: climatul școlar, medie la evaluare națională pe școală și tipul unității școlare. Prin urmare, modelul teoretic propus urmărește să identifice în ce măsură principalii predictorii ai devianței identificați în literatura axată pe studiul adolescenților, sunt în măsură să explice devianța, controlând efectul variabilelor socio-demografice, rezultatelor școlare, monitorizarea parentală și diferențele la nivel școlar. Atitudinea față de risc, socializarea nestructurată (inclusiv socializarea virtuală

nestructurată), monitorizare parentală, rezultatele școlare sunt în măsură să explice devianța școlară sub formă de copiat/șoptit și angajare în comportamente școlare problematice, precum și expunerea la conținut potențial nonconform și devianța interpersonală online violentă. În același timp, atitudinea față de risc, socializarea nestructurată (inclusiv socializarea virtuală nestructurată) și monitorizarea parentală reprezintă mediatori între caracteristicile socio-demografice (gen, nivelul educațional al părinților) și implicarea în comportamente deviante, fapt ce indică influența diferențiată a socializării de gen la nivel atitudinal și comportamental în funcție de statusul social.

Studiul acordă importanță interacțiunii dintre variabilele socio-demografice și variabilele explicative, precum și între variabilele referitoare la caracteristici individuale și variabilele la nivel școlar. Sunt esențiale în înțelegerea mecanismelor de angajare în devianță, la adolescenți: evaluarea puterii explicative a variabilelor în raport cu fenomenele investigate (care oferă informații cu privire la dimensionalitatea devianței) și gradul în care cele două teorii explică devianța comportamentală.

În manieră *haganiană*, autorul care a fundamentat teoria puterii și controlului, prezenta lucrare acordă o atenție sporită impactul statusului social asupra angajării în comportamente deviante. Astfel, cercetarea acordă o atenție deosebită efectului indirect al genului și statusului social în modelarea devianței.

CAPITOLUL 5

Cercetare cantitativă privind mecanismele de angajare în devianță, devianță online și expunere la conținut potențial nonconform la adolescenți. Datele Anchetei MERPAS 2018

5.1. Introducere

Studiul reprezintă o analiză cantitativă a devianței, pornind de la datele anchetei educaționale MERPAS (Monitorul Educațional al Rezultatelor, Practicilor și Atitudinilor în Școlile din Vestul României), realizată în perioada noiembrie 2018–februarie 2019 de Școala Doctorală de Sociologie a Universității din Oradea, în colaborare cu Inspectoratul Școlar al Județului Bihor și Centrul Județean de Resurse Educaționale. Prin intermediul acestei anchete, au fost colectate răspunsurile elevilor de clasa a VIII-a de la toate școlile din județul Bihor cu privire la teme de interes social, precum implicare civică (apartenență la ONG-uri), atitudini și sisteme de valori (generozitate, religiozitate), modalitățile de petrecere a timpului liber, problemele întâmpinate (*body shaming, fat shaming, bullying, cyberbullying*), context școlar (orientare școlară, aspirații și expectanțe educaționale, meditații școlare, autoeficacitate educațională, rezultate școlare, climat școlar, riscul de abandon școlar, devianța școlară), practici de utilizare a Internetului și expunerea la conținuturi potențial nonconforme. Prin intermediul acestei anchete au fost chestionați 4708 elevi de clasa a VIII-a din 155 din școli din județul Bihor, dintre care au fost 4333 de cazuri valide.

În acest capitol investigăm mecanismele de angajare a trei fenomene distincte, respectiv devianța școlară, expunerea la conținut potențial nonconform și expunerea la devianță interpersonală online violentă. În vederea analizei fenomenelor, verificăm dimensionalitatea constructelor prin intermediul

analizei factoriale confirmatorie, după care testăm gradul în care predictorii identificați (atitudine față de risc, stil de viață înclinat spre distracție, rezultate școlare, monitorizare parentală, timp petrecut online, utilizare dispozitive electronice pentru divertisment și socializare) explică devianța școlară (copiat/șoptit; angajare în comportamente școlare problematice), expunerea la conținut potențial nonconform și expunerea la devianță interpersonală online violentă), ținând sub control variabilele socio-demografice (gen, mediu de rezidență, posesia de bunuri socioeconomice, educația parentală), prin intermediul regresiei liniare în blocuri.

Având în vedere că adolescenții sunt grupați în școli, eșantionul violează asumția prezenței unor observații independente; prin urmare, este necesară aplicarea testului KB de heteroschedasticitate pentru a observa dacă rezultatele analizei de regresie pot fi interpretate și dacă erorile standard nu sunt sever diminuate în mod artificial. În cazul celor două variabile dependente pentru care asumția de heteroschedasticitate nu este respectată (copiat/șoptit; angajarea în comportamente școlare problematice), sunt elaborate modele de analiză multinivel, care permit modelarea factorilor referitori la contextul școlar, împreună cu variabilele individuale (explicative și de control). Următoarea etapă constă în explorarea mecanismelor de angajare a devianței școlare prin intermediul analizei de mediere multinivel, având în vedere capacitatea acestuia de a estima efectele indirecte ale variabilelor socio-demografice asupra variabilelor explicative.

Rezultatele obținute indică capacitatea ridicată a atitudinii față de risc și a stilului de viață înclinat spre distracție de a explica fenomenele investigate (cele două sunt corelate pozitiv), dar și specificul fiecărui fenomen. Analiza multinivel sugerează potențiala prezență a presiunii față de obținerea unor note mari la nivel de unitate școlară, precum și existența unei interacțiuni între climatul școlar și atitudinea față de risc a elevilor în angajarea în copiat/șoptit și lipsa unei relații semnificative a factorilor la nivel școlar introduși în model în raport cu angajarea în comportamente școlare problematice. Analiza de mediere multinivel confirmă efectul indirect al genului, educației mamei și posesiei de bunuri socioeconomice asupra devianței școlare (copiat/șoptit; angajarea în comportamente școlare problematice) prin intermediul atitudinii față de risc și stilului de viață înclinat spre petrecere. În același timp, interacțiunea dintre variabilele socio-demografice și gen permite observarea unui

tip specific de socializare nestructurată, respectiv socializarea virtuală nestructurată prin intermediul telefonului mobil/tabletei, caracteristice fetelor (utilizarea telefonului/tabletei pentru divertisment și socializare). De asemenea, analizele realizate au permis identificarea unor posibile efecte compoziționale, cauzate de mecanismele de selecție și segregare a unităților școlare care determină angajarea mai frecventă în comportamente deviante în unitățile școlare în care proporția de băieți cu nivel social scăzut și atitudine pro-risc este mai ridicată. Acest tip de unități școlare sunt percepute ca nesigure de elevi (climat școlar negativ), ceea ce crește și mai mult incidența implicării în comportamente școlare problematice. O altă constatare se referă la percepția elevilor din școlile unde proporția de elevi care sunt deschiși spre asumarea de riscuri este mai mare de a se considera mai puțin devianți (raportat la implicarea în comportamente școlare problematice) decât colegii lor.

5.2. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul fundamental al studiului constă în prezentarea comparativă a mecanismelor de angajare în diverse comportamente deviante (mediul offline – copiat și șoptit, comportamente problematice; mediul online – devianță interpersonală online violentă) și expunerea la conținut potențial nonconform, prin raportare la efectele statusului social și la rolurile de gen. În vederea realizării acestui obiectiv au fost formulate o serie de obiective specifice, după cum urmează:

- O1. Identificarea influenței atitudinii față de risc asupra devianței din mediul școlar (copiat și angajare în comportamente problematice), devianței interpersonale violente din mediul online și expunerii la conținut potențial nonconform, prin raportare atât la diferențele la nivel individual, cât și a varianței la nivelul unității școlare.
- O2. Reliefarea relației dintre monitorizarea parentală și devianța din mediul școlar (copiat și angajare în comportamente problematice), devianța interpersonală violentă din mediul online și expunerea la conținut potențial nonconform, prin raportare la varianța între elevii aparținând aceleiași unități școlare, respectiv între elevii din unități școlare diferite.

- O3. Evidențierea relației dintre rezultatele școlare și devianța din mediul școlar (copiat și angajare în comportamente problematice), devianța interpersonală violentă din mediul online și expunerea la conținut potențial nonconform, prin raportare la caracteristicile elevilor și diferențele între școli.
- O4. Reliefarea relației dintre stilul de viață petrecăreț și devianța din mediul școlar (copiat și angajare în comportamente problematice), devianța interpersonală violentă din mediul online și expunerea la conținut potențial nonconform, prin raportare la caracteristici specifice la nivel individual și la nivelul unității școlare.
- O5. Evidențierea relației dintre utilizarea telefonului/tabletei pentru socializare și divertisment, respectiv timpul petrecut online și angajarea în comportamente deviante în școală (copiat și angajare în comportamente problematice) și în mediul online (comportamente violente pe Internet) și expunerea la conținut potențial nonconform, având în vedere diferențe la nivel individual și caracteristici specifice ale unităților școlare.
- O6. Prezentarea comparativă a efectelor atitudinii față de risc, monitorizării parentale, rezultatelor școlare, stilului de viață petrecăreț și a practicilor de folosire a smartphone-ului/tabletei pentru socializare și divertisment asupra angajării în comportamente deviante în mediul online și offline și a expunerii la conținut potențial nonconform la nivel individual, luând în calcul și efectul de organizare a elevilor în unități școlare.

5.2.1. Ipotezele cercetării

Introducerea unui model bifactorial al devianței școlare, care să distingă între tipuri de devianță cu frecvență ridicată, posibil tolerate de colectivitățile de elevi și încălcările normelor școlare percepute ca problematice, axat pe identificarea predictorilor și corelatelor comune ale acestora adaugă coerență în prezentarea structurii constructului în comparație cu abordările tradiționale centrate pe unidimensionalitate sau multidimensionalitate. De asemenea, același model teoretic (Figura 4 – Mecanisme de angajare în comportamentul deviant. Model teoretic) a fost aplicat și pentru investigarea predictorilor și corelatelor devianței online de tip cyberbullying și ai expunerii la conținut potențial nonconform. Modelul analitic a fost construit pe baza unor abordări

consacrate, centrate pe studiul devianței la adolescenți, respectiv teoria puterii și a controlului (Hadjar et al., 2007; Hagan, 1991; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987) și teoria oportunității și activităților de rutină (Haynie & Osgood, 2005; Hoebe et al., 2016; Osgood et al., 1988; Osgood et al., 1996).

Ipoteze teoretice

Ipotezele teoretice formulate reflectă preocuparea pentru studierea mecanismelor de angajare în comportamente deviante offline și online precum și a expunerii la conținut potențial nonconform. Pornind de la teoria puterii și a controlului au fost stabilite următoarele ipoteze teoretice:

- H1t. Adolescenții care au o atitudine pro-risc sunt mai deschiși spre angajarea în comportamente deviante.
- H2t. Preferința pentru asumarea de riscuri crește șansele angajării în comportamente deviante la băieții proveniți din familii cu status social scăzut.
- H3t. Elevii care manifestă atașament față de școală și valorile școlare manifestă o preferință mai scăzută pentru subculturile deviante (atât în ceea ce privește subcultura de petrecere, cât și subcultura delincventă).

Pe baza teoriei oportunității și activităților de rutină au fost formulate următoarele ipoteze:

- H4t. Socializarea nestructurată, inclusiv în mediul online, crește șansa de angajare în comportamente deviante, indiferent de valorile culturale ale familiei și caracteristicile individuale ale elevului.
- H5t. Socializarea nestructurată amplifică efectul genului în raport cu devianța (odată ce se include în model socializarea nestructurată, crește șansa băieților de angajare în comportamente deviante).
- H6t. Prezența unei figuri de autoritate scade șansa implicării în acte deviante, indiferent de caracteristicile structurale ale adolescentului.

Ipoteze operaționale (legate de itemii din regresie)

Ipotezele teoretice au fost testate prin intermediul ipotezelor operaționale în analize statistice multivariate, astfel încât să fie evaluat efectul efectiv (ținut sub control efectul celorlalte variabile incluse în model). Modelul final evaluat a inclus: variabile de control (gen, educația mamei, bunuri socioeconomice, mediu de rezidență), variabile explicative (atitudine față de risc, loisir înclinat spre distracție, rezultate școlare, monitorizare parentală,

timp petrecut online, practici de utilizare a telefonului și tabletei pentru socializare și divertisment).

Pentru variabilele dependente, la care varianța la nivelul unității școlare s-a dovedit semnificativă, au fost elaborate modele care să permită separarea efectului variabilelor individuale de variabilele la nivel școlar, procedură recomandată în studiul devianței la adolescenți (Demanet & Van Houtte, 2011; Stewart, 2003).

În raport cu devianța școlară

Ipotezele prezentate fac referire la devianța școlară, înțeleasă pe de o parte ca devianță școlară (tolerată) copiat/șoptit, respectiv în calitate de comportamente școlare problematice (violență, vandalism, fumat, chiul).

HS1a.– Devianța școlară are incidență ridicată la elevii care sunt mai deschiși față de angajarea în situații riscante.

HS2a.– Un nivel redus de monitorizare parentală este asociat cu creșterea incidenței angajării în comportamente deviante școlare.

HS3a. – Elevii cu rezultate școlare mai slabe înregistrează scoruri mai mari de devianță școlară.

HS4a. – Stilul de viață axat pe distracție și loisir petrecăreț corelează pozitiv cu nivelul de devianță școlară.

HS5a. – Timpul petrecut online corelează pozitiv cu angajarea în comportamente deviante școlare.

HS6a. – Creșterea utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (proxy al socializării nestructurate în mediul online) este asociată cu o creștere a devianței școlare.

HS7a. – Devianța școlară prezintă variație semnificativă la nivel intergrupă.

HS7a.1. – Elevii se implică mai rar în comportamente deviante în școlile unde climatul școlar este pozitiv.

HS7a.2. – Elevii care au o atitudine pro-risc sunt la fel de implicați în comportamente școlare deviante, indiferent de caracteristicile unității școlare la care sunt înmatriculați.

HS8a. – Relația dintre gen și devianță școlară este mediată de atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri și utilizarea Internetului pentru socializare și divertisment (proxy al socializării nestructurate în mediul digital).

HS8a.1. – Atitudinea pro-risc crește șansa angajării în comportamente deviante școlare a băieților ale căror mame au nivel de educație scăzut.

HS8a.2. – Stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri crește șansa angajării în comportamente deviante școlare a băieților.

HS8a.3. – Utilizarea Internetului pentru socializare și divertisment prin intermediul telefonului are același efect indiferent de gen și status social în ceea ce privește angajarea în comportamente deviante școlare.

În raport cu expunerea la conținut potențial nonconform

HS1b. – Angajarea în situații riscante corelează pozitiv cu expunerea la conținut online potențial nonconform.

HS2b. – Un nivel redus de monitorizare parentală este asociat creșterii accesării conținutului potențial nonconform.

HS3b. – Elevii cu rezultate școlare mai slabe sunt mai expuși la conținut online potențial nonconform.

HS4b. – Elevii care au un stil de viață axat pe distracție și loisir petrecăreț accesează mai des conținut online potențial nonconform.

HS5b. – Timpul petrecut online corelează pozitiv cu expunerea la conținut potențial nonconform.

HS6b. – Elevii care utilizează în special telefoanele mobile pentru socializare și divertisment sunt mai expuși la conținut online potențial nonconform.

HS7b. – Expunerea la conținut online potențial nonconform prezintă variație semnificativă la nivel intergrup.

HS7b.1. – Elevii sunt expuși mai rar la conținut online potențial nonconform în școlile unde climatul școlar este pozitiv.

HS7b.2. – Elevii care au o atitudine pro-risc sunt la fel de expuși la conținut online potențial nonconform, indiferent de caracteristicile unității școlare la care sunt înmatriculați.

HS8b. – Relația dintre gen și expunere la conținut potențial nonconform este mediată de atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri și utilizarea telefonului pentru socializare și divertisment.

HS8b.1. – Atitudinea pro-risc crește șansa expunerii la conținut potențial nonconform a băieților ale căror mame au nivel de educație scăzut.

HS8b.2. – Apartenența la o subcultură de petrecere crește șansa expunerii la conținut potențial nonconform a băieților.

HS8b.3. – Utilizarea telefonului pentru socializare și divertisment are același efect asupra băieților și asupra fetelor, indiferent de statusul social în ceea ce privește expunerea la conținut potențial nonconform.

În raport cu devianța interpersonală online violentă (itemi care pot semnaliza ocurența cyberbullying-ului)

HS1c. – Elevii care sunt mai dispuși să se angajeze în situații riscante ajung mai des victime în situații online violente de tip cyberbullying sau hărțuire online.

HS2c. – Un nivel redus de monitorizare parentală este asociat cu creșterea incidenței angajării în comportamente online interpersonale violente.

HS3c. – Elevii cu rezultate școlare mai slabe sunt mai expuși la comportamente online de tip cyberbullying sau hărțuire online.

HS4c. – Elevii care au un stil de viață axat pe distracție și loisir petrecăreț sunt mai expuși la devianță interpersonală online.

HS5c. – Timpul petrecut online corelează pozitiv cu expunerea la comportamente deviante de tip cyberbullying/hărțuire online.

HS6c. – Elevii care utilizează în special telefoanele mobile pentru socializare și divertisment sunt mai des victime ale hărțuirii online sau ale cyberbullying-ului.

HS7c. – Devianța interpersonală online violentă prezintă variație semnificativă la nivel intergrupă.

HS7c.1. – Elevii sunt expuși mai rar la devianță interpersonală online violentă în școlile unde climatul școlar este pozitiv.

HS7c.2. – Elevii care o atitudine pro-risc sunt la fel de frecvent victime ale cyberbullying-ului/hărțuirii online, indiferent de caracteristicile unității școlare la care sunt înmatriculați.

HS8c. – Relația dintre gen și devianță interpersonală online violentă este mediată de atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri și utilizarea telefonului pentru socializare și divertisment.

HS8c.1. – Atitudinea pro-risc crește șansa expunerii la devianță interpersonală violentă a băieților ale căror mame au nivel de educație scăzut.

HS8c.2. – Apartenența la o subcultură de petrecere crește șansa expunerii la devianță interpersonală online violentă a băieților.

HS8c.3. – Utilizarea telefonului pentru socializare și divertisment are același efect indiferent de gen și status social în ceea ce privește expunerea la devianță interpersonală online violentă.

5.3. Metodologie

Variabilele incluse în analize

Variabilele dependente incluse în analiză sunt Devianța școlară (scor factorial *Devianța școlară tolerată* și scor factorial *Devianța școlară problematică*), Conținutul online nonconform (scor factorial) și Devianța online interpersonală cyberbullying (scor factorial). În ceea ce privește variabilele de control, acestea sunt: variabilele socio-demografice (gen, mediu de rezidență, educația mamei, bunuri socioeconomice). Variabilele predictorii includ: atitudine față de risc, monitorizare parentală, rezultate școlare, loisir înclinat spre distracție, practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment, timp de utilizare telefon-calculator) și variabilele la nivelul școlii (climatul școlar perceput la nivelul școlii, localizarea școlii, tipul de școală, media rezultatelor pe școală la evaluarea națională).

Predictorii din literatura de specialitate ai devianței au fost operaționalizați în vederea testării ipotezelor formulate.

Tabelul 1. Operaționalizarea variabilelor independente

Construct și măsurare teoria puterii și a controlului	Construct și măsurare teoria oportunității și activităților de rutină	Teoria diviziunii digitale	Variabilă analizată
Gen (predictor)	Gen (variabilă de control)		Gen (variabilă socio- demografică, de control) Variabilă independentă în analiza de mediere
Educația mamei: proxy în vederea stabilirii relațiilor de putere din familie.	Educația parentală (variabilă de control,		Educația mamei (variabilă socio- demografică, de

Construct și măsurare teoria puterii și a controlului	Construct și măsurare teoria oportunității și activităților de rutină	Teoria diviziunii digitale	Variabilă analizată
Se are în vedere nivelul de educație al mamei în comparație cu nivelul de educație al tatălui. Tatăl este mai educat decât mama: familie cu valori patriarhale (fetele sunt mai supravegheate în raport cu frații lor). Mama are același nivel de educație sau nivel mai înalt de educație decât tatăl (ex. mama – studii superioare): familie cu valori egalitare (același grad de supraveghere pentru fete și băieți) (Hagan et al., 1987).	proxy al statusului social) Cel mai înalt nivel de școlarizare obținut (numeric 0-niciun tip de educație formală; 9-studii postuniversitare) (Haynie & Osgood, 2005) Nivel mediu al educației părinților (numeric 1-maxim școală primară; 6-absolvent, studii profesionale) (Osgood et al., 1996)		control, proxy al statusului social) Covariată în analiza de mediere (proxy în vederea stabilirii relațiilor de putere)
Status social: Utilizare scală a prestigiului ocupațional (Hagan, 1991)	Status socioeconomic: Dacă familia a beneficiat de ajutor social (variabilă dummy) (Haynie & Osgood, 2005)		Status social: Bunuri socioeconomice (variabilă socio-demografică,)
	Urbanizare: mărimea populației din mediul de rezidență (numeric, de la 1 la 5) (Osgood et al., 1996)		Mediu de rezidență (variabilă socio-demografică, de control)
Percepția riscului: dezvoltată ca urmare a mecanismelor de putere diferențiată între familii cu valori patriarhale versus egalitare) (Hagan et al., 1987) Preferință pentru risc Percepția riscului de a fi prins	Riscul de a fi prins (descrește în absența unei figuri de autoritate) nu a fost măsurat. (Osgood et al., 1996)		Atitudine față de risc (variabilă explicativă) Mediator în analiza de mediere
Monitorizare parentală: diferențiată în funcție de gen și status social	Control parental (variabilă referitoare la controlul social):		Monitorizare parentală (variabilă explicativă)

5. Cercetare cantitativă privind mecanismele de angajare în devianță...

Construct și măsurare teoria puterii și a controlului	Construct și măsurare teoria oportunității și activităților de rutină	Teoria diviziunii digitale	Variabilă analizată
Control relațional: evaluează relația dintre adolescent și părinți (<i>vorbești despre sentimentele tale cu părinții; ți-ar plăcea să fie genul de persoană care este mama/tatăl tău?</i>) Control instrumental: evaluează gradul de supraveghere/monitori- zare (<i>părinții știu unde ești/cu cine ești atunci când ești plecat de acasă?</i>) (Hagan, 1991)	Atașament față de părinți: evaluează relația dintre adolescent și părinți (<i>cât de apropiat te simți față de părinți, cât de mult crezi că părinții țin la tine</i>) Supraveghere/monitoriz are parentală (măsoară prezența fizică a părinților în diverse momente ale zilei) (Haynie & Osgood, 2005)		
Rezultate școlare (proxy al atașamentului față de valorile școlare) Notele obținute la engleză și matematică (Hagan, 1991)	Rezultate școlare (variabilă referitoare la controlul social) Media școlară în anul anterior Indicator al traiectoriei urmate de adolescent pentru a-și stabili poziția socială (Osgood et al., 1996)		Rezultate școlare (variabilă explicativă)
Preferință pentru subcultura orientată spre petreceri și distracție, expune adolescenții la devianță: Scor factorial obținut în urma evaluării percepției adolescenților privind cât de amuzante sunt următoarele activități: consumul de alcool, participări la petreceri și concerte de muzică rock (Hagan, 1991)	Socializare nestructurată: Măsurat ca frecvența activităților precum: condus mașina în compania prietenilor, ieșit cu prietenii, participare la petreceri, ieșit seara pentru distracție/relaxare (Osgood et al., 1996)		Loisir înclinat spre distracție (variabilă explicativă) Proxy al stilului de viață. Mediator al genului în analiza de mediere (se evaluează dacă stilul de viață petrecăreț amplifică efectul genului în raport cu devianța)
	Disponibilitate în raport cu victimizarea online (măsurat cât timp petrece adolescentul pe Internet,	Frecvența utilizării Internetului	Timpe utilizare telefon/calculator

Construct și măsurare teoria puterii și a controlului	Construct și măsurare teoria oportunității și activităților de rutină	Teoria diviziunii digitale	Variabilă analizată
	pe o scală de la 1 foarte rar la 4 mai mult de odată pe zi) (Navarro & Jasinski, 2012) <i>Expunere la agresori în mediul online:</i> Utilizare generală a Internetului (măsurat câte ore pe zi adolescenții petrec pe Internet și câte zile pe săptămână sunt online) (Marcum et al., 2010) <i>Expunere la agresori în mediul online:</i> Tip de activități realizate în mediul online (măsurat câte ore adolescenții utilizează Internetul pentru e-mail, mesagerie instant, platforme de chat, rețele sociale) (Marcum et al., 2010) <i>Socializare virtuală nestructurată:</i> Câte ore petrec adolescenții într-o zi liberă desfășurând următoarele activități: vorbit la telefon, e-mail, scris mesaje instant (Meldrum & Clark, 2015)	<i>Diversitatea de activități realizate în mediul online</i> Clasificate în funcție de tipul de beneficii urmărite: economice (legate de proprietate, educație), culturale (simțul de identitate), sociale (se distinge între rețea socială informală, formală și politică), personale (aplicații profesionale, sănătate și bunăstare, timp liber/divertisment) (Helsper, 2012; Scheerder et al., 2017) Diversitatea redusă de activități, respectiv utilizarea dispozitivelor pentru socializare, căutare de informații generale pe motoare de căutare și accesare de conținut pentru	Utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment

5. Cercetare cantitativă privind mecanismele de angajare în devianță...

Construct și măsurare teoria puterii și a controlului	Construct și măsurare teoria oportunității și activităților de rutină	Teoria diviziunii digitale	Variabilă analizată
		divertisment caracterizează o utilizare non- inteligentă, a persoanelor cu nivel de competențe digitale de bază (Van Dijk, 2020)	

Tabelul 2. Măsurarea variabilelor analizate

Variabile	Item în chestionar	Măsurare
Variabile dependente		
Devianță (Dev_copiat & Dev_problematic)	35	Variabilă numerică. Scor factorial – obținut prin analiza factorială a nouă itemi dihotomici (<i>ai ajutat (șoptit/ lăsat să copieze un coleg la un extemporal, teză sau la o examinare orală, ai fost ajutat – copiat/șoptit – de un coleg la un extemporal, teză sau examinare orală, ai participat la o bătaie sau altă formă de violență, scris pe bancă sau distrus vreun obiect al școlii, fumat la școală, copiat la un extemporal sau teză, întârziat la ore, lipsit nemotivat de la ore, înjurat sau folosit cuvinte obscene</i>). În urma testării proprietăților scalei, s-a constatat că aceasta cuprinde doi factori, respectiv <i>Factorul referitor la devianță școlară tolerată</i> – Alpha Cronbach 0.74 (copiat, șoptit – itemii 1, 2 și 6) și <i>Factorul referitor la acte deviante școlare problematice</i> – Alpha Cronbach 0.69 (violență, vandalism, fumat la școală, întârziat în mod repetat la ore, chiul și utilizarea de injurii/limbaj licențios). Scorurile pentru cei doi factori au fost extrase prin metoda Principal Axis Factoring. Scorurile corelează pozitiv cu prezența expunerii. Cazuri valide Factor referitor la devianța școlară tolerată – 3743. Cazuri valide Factor referitor la acte deviante școlare problematice – 3317.
Conținut potențial nonconform	71	Variabilă numerică. Scor factorial – obținut prin analiza factorială a 3 itemi pe scală Likert cu valori cuprinse

Variable	Item în chestionar	Măsurare
(Cnt_DEV)		între „Niciodată” și „Foarte des”, care ulterior au fost recodați în variabile dihotomice (accesare de pagini web/postări/imagini care discută despre metode de a slăbi, metode de mărire a forței musculare, mesaje de ură îndreptate către anumite categorii de persoane). Pentru obținerea scorului factorial s-a utilizat metoda Principal Axis Factoring. Scorul corelează pozitiv cu prezența expunerii la acest tip de conținuturi. Alpha Cronbach = 0.722. Cazuri valide Conținut potențial nonconform 3593.
Devianță interpersonală online tip cyberbullying (Dev_CYBERB)	42, 44-48	Variabilă numerică. Scor factorial – obținut prin analiza factorială a 6 itemi (deranjat/jignit comportamentul cuiva pe Internet, trimise mesaje supărătoare pe Internet sau rețele sociale, au fost puse sau au circulat mesaje supărătoare pe Internet, exclus dintr-un grup sau dintr-o activitate pe Internet, amenințat pe Internet, alte lucruri urâte sau jignitoare pe Internet) prin metoda Principal Axis Factoring. Scorul corelează pozitiv cu prezența expunerii la aceste comportamente. Alpha Cronbach = 0.862. Cazuri valide 3791.
Variabile independente		
<i>Variabile socio-demografice</i>		
Gen	100	Variabilă dihotomică (1=M). Masculin 2200 (50.8%); Feminin 2133 (49.2%)
Educația mamei	104	Variabilă categorică (patru categorii: până la opt clase – 24.7%; clasele IX-XII, inclusiv bacalaureat și școala profesională – 41.3%; școală tehnică, postliceal, colegiu – 10.4%, studii universitare – 23.6%). Total răspunsuri valide: 4226. A fost recodată în variabilă dihotomică (1 – școala gimnazială)
Mediu de rezidență	110	Variabilă categorică (3 categorii: sat/comună – 55.7%; oraș mic – 13%, Oradea – 31.2%). Total răspunsuri valide: 4307. A fost recodată în variabilă dihotomică (1 – mediu rural, 0 – mediu urban).
Bunuri socioeconomice	93	Scor scală sumativă de deținere a unor bunuri (mașină de spălat vase, aparat de aer condiționat, automobil, calculator personal/laptop, conexiune la Internet, smartphone sau tabletă, loc liniștit pentru studiu, bibliotecă cu mai mult de două rafturi de cărți, cel

5. Cercetare cantitativă privind mecanismele de angajare în devianță...

Variabile	Item în chestionar	Măsurare
		puțin cinci albume de muzică clasică, albume de artă sau creații ale unor sculptori consacrați). Media = 5.98; Mediana = 6; Abaterea standard = 2.42.
<i>Variabile predictor nivel 1</i>		
Atitudine față de risc	36	Variabilă numerică. – Scor factorial extras prin analiza factorială a 4 itemi măsurați prin scală Likert cu valori de la 1 – deloc adevărat la 4 – foarte adevărat: 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 să fac lucruri care mă pot băga în probleme, distracția și aventura sunt mai importante pentru mine decât siguranța. A fost utilizată metoda Principal Axis Factoring. Scorul corelează pozitiv cu opinia favorabilă față de asumarea de riscuri. Alpha Cronbach = 0.855. Cazuri valide 3741.
Monitorizare parentală	56	Variabilă numerică – Scor factorial extras prin analiza factorială a patru itemi măsurați prin scală Likert cu valori cuprinse între 0 – Niciodată și 4 – Întotdeauna. Respondenții au fost întrebați cât de des măcar unul dintre părinți știe unde se află atunci când lipsesc de acasă, în compania cui se află, discută despre problemele pe care respondenții le au și îi ajută când întâmpină diverse dificultăți. Scorul corelează pozitiv cu percepția privind implicarea părinților. Alpha Cronbach 0.679. Cazuri valide 3947.
Rezultate școlare	13	Variabilă numerică, itemul „Care a fost media generală în anul școlar anterior?”. Media = 8.43; Mediana = 8.88; Abaterea standard = 1.27. Total răspunsuri valide 4229.
Loisir înclinat spre distracție	60	Variabilă numerică – Scor factorial obținut prin analiza factorială a 4 itemi Likert (cu valori cuprinse între 1 – Niciodată și 5 – Zilnic sau aproape zilnic) privind frecvența ieșirilor la cluburi sau discoteci, petrecerii serilor în oraș cu prietenii, participării la petreceri și chefuri. Scorul corelează pozitiv cu frecvența acestor comportamente. Alpha Cronbach 0.735. Cazuri valide 3563.
Timp utilizare telefon calculator	63, 67, 68	Variabilă numerică – Scor factorial extras prin analiza factorială a 3 itemi privind frecvența utilizării telefonului și a calculatorului, inclusiv utilizarea diferențiată a calculatorului într-o zi cu școală și într-o zi fără școală.

Variabile	Item în chestionar	Măsurare
		Alpha Cronbach 0.604. Scorul corelează pozitiv cu creșterea numărului de ore de utilizare a dispozitivelor menționate. Cazuri valide 4303.
Utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment	69	Variabilă numerică – Scor factorial extras prin analiza factorială a 3 itemi Likert (cu valori cuprinse între 0 – Niciodată și 4 – Zilnic sau aproape zilnic) referitoare la utilizarea telefonului mobil sau a tabletei pentru e-mail, chat și mesagerie; ascultat muzică, urmărit filme, jucat jocuri, navigat pe pagini de divertisment; Social Media. Alpha Cronbach 0.811. Cazuri valide 3716.
<i>Variabile predictor nivel 2</i>		
Climat școlar agregat	52,1	Variabilă numerică – Scor factorial percepție individuală a climatului școlar, agregat la nivel de școală. Variabila percepție individuală a climatului școlar a fost obținută prin analiza factorială a trei itemi Likert cu valori cuprinse între 0 – În foarte mică măsură și 3 – În foarte mare măsură a trei itemi privind siguranța și comunicarea în școală: Elevii se înțeleg bine cu profesorii, În școală există un adevărat spirit de echipă, Mă simt în siguranță la școală. Alpha Cronbach 0.731. În vederea obținerii variabilei climat școlar la nivel de școală, a fost calculată media pe școală a scorurilor individuale privind percepția individuală a climatului școlar (în vederea identificării unității școlare s-au utilizat răspunsurile la întrebarea Liceul/Școala pe care o urmezi). Scorul corelează pozitiv cu nivelul perceput de siguranță și cooperare la nivel de unitate școlară. Cazuri valide 3761.
Medie evaluare națională	1	Variabilă numerică obținută prin calcularea mediei notelor obținute de elevi la nivel de școală la Evaluarea Națională din anul 2019. Variabila a fost obținută prin identificarea școlii pe baza răspunsurilor oferite de respondenți la întrebarea 1 – Liceul/Școala pe care o urmezi. Valoarea maximă este de 9.42, iar cea minimă de 2.06. Media = 6.21. Mediana = 6.29. Abaterea standard = 1.31. Total răspunsuri valide 4139.
Localizare școală	1	Variabilă dihotomică (0 – rural = 44%, 1 – urban = 56%). Variabila a fost obținută prin identificarea localizării școlii pe baza răspunsurilor oferite de respondenți la întrebarea 1 – Liceul/Școala pe care o urmezi. Total

Variabile	Item în chestionar	Măsurare
		răspunsuri valide: 4293. Aceasta va fi considerată o caracteristică a școlii, chiar dacă, în același timp se referă la contextul social al elevului.
Tip școală	1	Variabilă categorică (4 categorii: școală gimnazială – 52.2%, liceu tehnologic – 9%, liceu teoretic – 26.4%, colegiu național – 12.3%). Categoriile liceu tehnologic au fost însumate și recodate în categoria 1 (61.2%), iar liceu și colegiu național au fost recodate în categoria 0 (38.8%). Variabila a fost obținută prin identificarea tipului de școală pe baza răspunsurilor oferite de respondenți la întrebarea 1 – Liceul/ Școala pe care o urmezi. Total răspunsuri valide: 4293 – variabilă dihotomică.

5.3.1. Metoda utilizată

În această cercetare au fost utilizate datele anchetei MERPAS, proiect intern al Școlii Doctorale de Sociologie în parteneriat cu Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Bihor (CJRAE) și Inspectoratul Județean Bihor, desfășurat în noiembrie 2018–februarie 2019.

Proiectul a vizat culegerea de date privind comportamente, atitudini, opțiuni profesionale de la elevii de clasa a VIII-a din județul Bihor. Chestionarul a fost elaborat de către echipa de proiect, formată din sociologi, psihologi și inspectori școlari, sub coordonarea directorului proiectului, prof. univ. dr. habil. Adrian Hatos.

Prin această anchetă s-a urmărit chestionarea tuturor elevilor de clasa a VIII-a din județul Bihor. În final, au fost colectate 4708 chestionare, din care 4333 au fost valide (în cazul celorlalte au fost suspiciuni privind consistența datelor sau au rămas necompletate). Din totalul de chestionare aplicate, 999 s-au realizat prin administrare supravegheată de către colectivul Școlii Doctorale de Sociologie. Celelalte au fost aplicate prin autoadministrare supravegheată de profesori și diriginți, elevii accesând chestionarul prin intermediul unui formular Google.

5.3.2. Populație și eșantion

Ancheta sociologică MERPAS s-a adresat populației de elevi de clasa a VIII-a din județul Bihor. Pentru raportarea informațiilor privind numărul de elevi înscriși în clasa a VIII-a a fost utilizată baza SIIR. Conform datelor publicate în SIIR, în anul școlar 2018–2019, au fost înscriși 5360 de elevi de clasa a VIII-a, dintre care 4673 au aparținut învățământului de masă. Elevii au fost organizați în 200 de clase cu număr variabil de copii (de la 1 la 33). Pentru stabilirea validității răspunsurilor colectate și a gradului de dezirabilitate, din totalul de clase au fost alese 200 (prin metoda eșantionării sistematice aleatorii) la care chestionarul s-a aplicat în format letric, de către dirigentele clasei, cu prezența unuia dintre doctoranzii din echipa de cercetare. Chestionarul în format letric a reprezentat chestionarul Google Form imprimat, a avut 37 de pagini, iar durata medie de completare a fost 37 de minute. Pentru ceilalți elevi, chestionarul a fost aplicat online (participanții au accesat link-ul formularului Google) la orele de dirigentie sau informatică, prin auto-administrare supravegheată. În urma aplicării, au fost completate 999 de chestionare letrice și 3709 de chestionare online. Toate chestionarele au fost completate cu respectarea anonimității respondenților. În total, au fost colectate 4708 de chestionare. Ulterior, au fost excluse chestionarele care prezentau risc ridicat de a fi neconforme cu realitatea (completate după ora 18.30 sau în weekend). În final, au rămas 4333 de chestionare valide.

5.3.3. Măsurarea variabilelor focale

Scala devianță școlară

Elaborată de echipa de cercetare condusă de prof. univ. dr. habil. Adrian Hatos, scala privind devianța școlară folosită în acest studiu cuprinde nouă itemi, dintre care opt au fost utilizați anterior în anchete sociologice ale Universității din Oradea. Astfel, pe baza celor opt itemi privind copiatul și șoptitul, comportamentele violente, vandalizarea mobilierului școlar, fumatul, întârziatul în mod repetat și lipsitul nemotivat de la ore, Hatos (2007) a clasificat elevii în devianți superficiali (se implică în puține acte deviante), elevi problemă (în special implicați în acte de violență), teribiliști (au frecvent comportamente școlare deviante, dar nu se implică în bătăi), cuminiți (nu

sunt devianți). Potrivit autorului citat, scala a dovedit a avea o fidelitate bună (Alpha Cronbach > 0.7).

În același timp, Hatos (2007) atrage atenția asupra lipsei de omogenitate a devianței școlare, argumentând că practicile pot fi corelate în mod aproximativ. În consecință, în clasificarea tipurilor de elevi, autorul a eliminat itemii privind copiatul și fumatul. Totodată, prin analiza de corespondență, sociologul extrage două dimensiuni, respectiv devianță generală și devianță fizică vs. alte abateri de la regulamentul școlar. În ceea ce privește varianța variabilelor, după excluderea copiatului și fumatului, dimensiunea de devianță generală explică în mod semnificativ mai bine varianța. În plus față de cei opt itemi utilizați anterior, în acest studiu a fost inclus și itemul *Ai fost ajutat (șoptit, lăsat să copiezi) de un coleg când erai în dificultate la extemporal, teză sau examinare orală*.

Scala devianță online interpersonală tip cyberbullying

Itemii referitori la devianța online interpersonală tip cyberbullying au fost adaptați pornind de la instrumentele de cercetare utilizate în anchetele Rețelei EU Kids Online (Mascheroni & Ólafsson, 2016; Velicu, Balea, et al., 2019) privind expunerea la victimizare online. În vederea simplificării chestionarului, la aceste întrebări au răspuns doar elevii care au afirmat că au fost deranjați sau jigniți de comportamentul pe Internet al unei persoane. Itemii incluși în aceste analize se referă la diverse modalități de victimizare online: trimitere mesaje supărătoare sau jignitoare (sub formă de cuvinte, imagini, videoclipuri) pe Internet, postarea acestui tip de mesaje pe grupuri, platforme online, pagini web sau rețele sociale unde pot fi accesate de alte persoane, excluderea dintr-un grup sau activitate pe Internet, amenințare pe Internet sau alte comportamente urâte sau jignitoare pe Internet. Deși itemii sunt în general utilizați pentru măsurarea cyberbullying-ului, utilizarea lor sub formă de variabile dihotomice (răspuns Da/Nu) nu permite probarea repetitivității actelor, care este o componentă specifică a cyberbullying-ului. În consecință, în studiul de față utilizăm termenul devianță online interpersonală tip cyberbullying.

Scala privind expunerea la conținut potențial nonconform

Itemii privind expunerea la conținut potențial nonconform au fost adaptați din instrumentele de cercetare utilizate în anchetele Rețelei EU Kids

Online (Mascheroni & Ólafsson, 2014, 2016; Velicu, Balea, et al., 2019) privind incidența conținuturilor negative generate de utilizatori (NUGC). În categoria tipurilor de conținuturi negative generate de utilizatori sunt incluse: *self-injury* (autovătămare) „moduri în care poți să te rănești sau să îți faci rău singur”, „moduri de a comite suicid”, „moduri de a fi foarte slab (ex. anorexic sau bulimic, curentul *thinspiration*)”, conținut instigator la ură „mesaje de ură la adresa anumitor grupuri sau indivizi”, „experiența lor în a consuma droguri”, conținut violent „imagini sângeroase sau violente (de exemplu cu oameni care fac rău altor oameni sau animale)”. Având în vedere considerentele etice și aspectele specifice cercetării cu copii, la inițiativa profesorului univ. dr. habil. Adrian Hatos și a reprezentanților CJRAE Bihor, au fost excluși din chestionar itemii care ar fi putut crea o stare de disconfort sau neplăcere elevilor chestionați. În final, itemii privind conținutul potențial nonconform incluși în chestionar sunt: „metode de a slăbi”, „metode de a-ți mări forța și masa musculară”, „mesaje de ură îndreptate către anumite grupuri sau indivizi”.

5.3.4. Proceduri de analiză

Testarea ipotezelor formulate a presupus realizarea unor analize statistice succesive. Prima etapă a constat în verificarea consistenței scalelor de evaluare a variabilelor dependente prin analiza factorială confirmatorie. Pe baza rezultatelor acestor analize au fost construite variabilele utilizate în studiu prin analiza factorială. În continuare, au fost estimate modele de regresie în blocuri pentru a estima potențialul de explicare al predictorilor în raport cu variabilele dependente. Pentru a evidenția robustețea rezultatelor obținute și a evalua gradul în care erorile standard sunt majorate artificial au fost estimate modele de regresie liniară secvențială a variabilelor dependente agregate și efectuate teste Koenker-Bassett (KB) pentru evaluarea heteroschedasticității (Bickel, 2007; Gujarati, Porter, & Gunasekar, 2012) variabilelor dependente.

Pentru variabilele la care s-a constatat nerespectarea asumției de heteroschedasticitate s-a luat în calcul efectuarea unor analize suplimentare (devianța tolerată copiat/șoptit; angajarea în comportamente școlare problematice). Următorul pas a fost estimarea modelului fără coeficienți multinivel și calcularea coeficientului de intercorelație (ICC) în raport cu variabilele dependente studiate, pas premergător în efectuarea analizei multinivel. Având în vedere prezența în eșantion a unităților școlare unde au fost înregistrate mai puțin

de 10 chestionare cu răspunsuri valide, au fost eliminate unitățile școlare cu număr redus de elevi; luând în considerare recomandările potrivit cărora analiza multinivel presupune un număr minim de șapte respondenți la nivelul 1, dar se recomandă aproximativ 20, iar numărul efectiv de unități de nivel 1 se stabilește în așa fel încât să se asigure includerea unui număr de peste 20-30 de unități de nivel 2 (Bickel, 2007; Heck, Thomas, & Tabata, 2013), s-a stabilit păstrarea unităților școlare la care au fost înregistrate cel puțin 15 chestionare valide. Decizia a fost influențată și de obiectivul de a păstra specificul eșantionului inițial. Coeficientul ICC a fost recalculat pentru școlile incluse în model. În cazul variabilelor dependente unde coeficientul de corelație a înregistrat valori peste 0.5 (varianța la nivel de unitate școlară explică mai mult de 5% din varianța variabilei dependente) au fost estimate modele fără coeficienți pe trei niveluri (nivel 1 – varianță la nivel individual, nivel 2 – varianță la nivel de clase, nivel 3 – varianță la nivel de școală).

Având în vedere că s-a constatat transferarea varianței de la nivel de unitate școlară la nivel de clasă, s-a hotărât estimarea de modele multinivel cu două niveluri, respectiv nivel individual și unitate școlară. În analiza multinivel, primul pas a fost estimarea modelelor care cuprind doar variabile la nivel individual și constantă aleatorie, după care au fost estimate modele care includ variabile la nivel individual și la nivel de unitate școlară și constantă aleatorie (cu efecte fixe). În modelele finale a fost asignată o pantă aleatorie atitudinii față de risc și au fost incluse efecte de interacțiune între cele două niveluri. Deși analizele multinivel au permis evaluarea efectului predictorilor din model asupra variabilelor dependente, acestea s-au arătat limite în evidențierea interacțiunilor dintre variabile. În consecință, ultima etapă a analizei a fost testarea relațiilor de mediere multinivel între gen și comportamentele deviante investigate (devianță copiat/șoptit; angajare în comportamente școlare problematice), luând în considerare educația mamei și bunurile socioeconomice drept covariate la nivel individual, iar atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și loisir petrecăreț și utilizarea telefonului pentru socializare și divertisment drept moderatorii. Percepția climatului școlar și media la evaluarea națională pe școală au fost incluse în model drept covariate de nivel 2, împreună cu educația mamei medie pe școală și nivelul mediu de bunuri socioeconomice la nivel de unitate școlară.

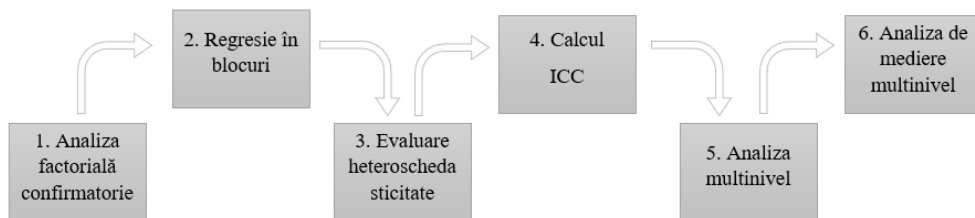


Figura 5. Schema procesuală a analizelor efectuate

Determinarea proprietăților scalelor de evaluare a variabilelor dependente s-a realizat prin analiză factorială confirmatorie (Brown & Moore, 2012) în MPlus. În acest demers am utilizat algoritmul de estimare Maximum Likelihood cu erori standard robuste și am constrâns modelul astfel încât să nu fie permise corelații între reziduuri în analiza măsurătorilor. În cazul modelului bidimensional al varianței școlare, am evaluat saturația factorilor pe baza varianței comune explicate (ECV) pentru a observa dacă acest construct este bidimensional sau multidimensional, potrivit metodologiei descrise de Tejada-Gallardo și colaboratorii săi (2020). Pentru a evalua robustețea modelelor am utilizat următoarele criterii: CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square of Approximation*), SRMR (*Standardized Root Mean Residual*). În concordanță cu literatura de specialitate, un model este evaluat ca robust dacă valorile CFI și TLI sunt mai mari de 0.9, RMSEA are valoare mai mică de 0.05 și SRMR are valori mai mici de 0.08.

Construcția variabilelor utilizate a fost realizată prin analiza factorială, iar analizele explicative au fost realizate prin procedura regresiei liniare în blocuri și a analizei multinivel ierarhice. Pentru variabilele dependente studiate s-au estimat modele necondiționale (fără includerea vreunui determinant) cu scopul estimării proporției de varianță explicate la cele două niveluri (nivel individual și nivel școlar). În cazul variabilelor referitoare la devianța offline – care au înregistrat o varianță între școli mai mare de 8% (estimat prin calcularea ICC, coeficientul de intercorelație), s-a optat pentru analiza multinivel ierarhică, iar în cazul variabilelor unde varianța între școli a fost redusă (ICC < 0.05) – devianță online interpersonală tip cyberbullying și conținut potențial nonconform – s-a optat pentru regresia liniară în blocuri.

Potrivit literaturii de specialitate, analiza multinivel este recomandată în situațiile în care variabilele analizate sunt grupate în colectivități ierarhice

superioare (de exemplu, elevi grupați în școli, școli grupate în județe, județe grupate în țări etc.) pentru a conștientiza efectul de grup și pentru a permite estimarea corespunzătoare a gradelor de libertate; modelele de regresie (OLS) diminuează valoarea erorii standard, care pune dificultate în estimarea corectă a erorii standard pentru coeficienții incluși în model (Bickel, 2007; Hatos, 2010b; Hatos & Bălțătescu, 2013; Hatos et al., 2009; Heck et al., 2013; Raudenbush & Bryk, 2002).

Luând în considerare numărul limitat de articole disponibile în care variabilele studiate sunt analizate multinivel, modelele de analiză au fost dezvoltate pe baza literaturii de specialitate, cunoștințelor empirice și a intuiției cercetătorului, pornind de la metode validate de specificare a modelului (Bickel, 2007; Heck et al., 2013; Raudenbush & Bryk, 2002). Astfel, după centrarea variabilelor prin raportare la media eșantionului, am testat variabilele individuale identificate în literatura de specialitate prin regresie liniară în blocuri. Următorul pas a fost salvarea reziduurilor standardizate și regresarea lor (Bickel, 2007). În cea de-a doua etapă am folosit ca variabile independente variabilele de nivel 2 identificate în literatură ca având un impact asupra rezultatelor școlare și devianței școlare (Barnes et al., 2006; Demanet & Van Houtte, 2019c; Hatos, 2007, 2009b, 2010b; Merrin, Davis, Berry, & Espelage, 2018; Udris, 2016a, 2017). Pe baza celor două etape au fost selectate ca potrivite pentru a fi incluse în analiză variabilele care au un coeficient Beta diferit de 0 (sub 0.4) și semnificație statistică la prag de .05 (Raudenbush & Bryk, 2002).

În elaborarea modelelor de regresie liniară în blocuri s-a pornit de la următoarele variabile predictor nivel 1: atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, rezultate școlare, practici de utilizare a dispozitivelor electronice (telefon, tabletă) pentru socializare și divertisment, monitorizarea parentală, frecvența de utilizare a Internetului pe telefon și calculator. De asemenea, în model au fost introduse următoarele variabile de control: gen, educația mamei, bunuri socioeconomice, domiciliu (mediu de locuire în primii 10 ani de viață).

Referitor la variabilele la nivel de școală incluse în modelarea reziduurilor menționăm: climat școlar agregat, mediu școală, tip școală, medie evaluare națională și satisfacție școlară (adăugată pentru explicarea reziduurilor variabilei privind expunerea la conținut potențial nonconform ca urmare a incapacității variabilelor selectate anterior de a explica varianța). După identificarea variabilelor cu potențial explicativ, au fost excluse școlile cu mai

puțin de 15 elevi și a fost estimat un nou model necondițional. Pe baza comparării celor două modele s-a observat că varianța între școli este diminuată prin excluderea școlilor cu mai puțin de 15 elevi.

Tabelul 3. Nivelul varianței între unitățile școlare a variabilelor dependente. Valoarea ICC

Eșantion	ICC Dev_copiat	ICC Dev_problematic	ICC Dev_CYBERB	ICC Cnt_ncf
Toate școlile	0.18	0.101	0.03	0.07
Școli < 15 copii	0.13	0.085	0.02	0.05

Luând în considerare procentul de varianță explicat de școlile cu mai puțin de 15 elevi, am examinat comparativ specificul școlilor excluse (58) prin raportare la setul inițial (151 de școli). În cadrul acestei etape am observat că majoritatea școlilor excluse au fost școli gimnaziale (au fost excluse 42 din cele 104) și licee tehnologice (au fost excluse 8 din 17); în setul final de date au rămas 19 licee teoretice din cele 23 incluse inițial și 7 colegii naționale (toate colegiile naționale din Bihor au avut înmatriculați mai mult de 30 de elevi în clasa a VIII-a). Referitor la distribuția școlilor, se constată o discrepanță între școlile din mediul urban rămase în eșantion (40 din cele 52) și cele din mediul rural (54 din 99).

Tot în această etapă a fost calculat ICC-ul la nivelul claselor de elevi. Astfel, pe baza estimării parametrilor de covarianță printr-o analiză pe trei niveluri (elevi încadrați în clase, clase încadrate în școli), s-a stabilit că pentru scorul factorial copiat/șoptit, coeficientul ICC la nivel individual este de 0.84, la nivelul clasei de 0.154, iar la nivelul școlii de 0.01. Se observă astfel că cea mai mare parte a varianței copiatului/șoptitului explicate la nivelul școlii se transferă la nivel de clasă într-o analiză pe trei niveluri. În ceea ce privește varianța comportamentelor școlare problematice, coeficientul ICC la nivel individual este de 0.88, la nivel de clasă de 0.077, iar la nivel de unitate școlară de 0.04. Și în acest caz se observă aceeași granulare a varianței, mare parte din varianța la nivel de școală concentrându-se la nivel de școală. Având în vedere că valorile mici ale ICC-ului la nivel de școală pot ridica probleme în modelarea și interpretarea unei analize pe trei niveluri, vom aborda devianța școlară prin analiza multinivel cu variabile la nivel individual și la nivel școlar, constatând în același timp limitele procedurilor efectuate (nu se poate

distinge cu exactitate dacă varianța neexplicată este produsă de caracteristici individuale, aspecte referitoare la clasa de elevi, sau contextul școlar).

Tabelul 4. Nivelul varianței intergrupale la nivel de unitate școlară și clasă

Variabile	Varianță la nivel individual (Residual)	Varianță pe clase	Varianță pe școală	ICC la nivel individual	ICC la nivel de clase	ICC la nivel de școală
Dev_copiat	0.59***	0.11***	0.007	0.84	0.153	0.010
Dev_problematic	0.57***	0.05***	0.02*	0.88	0.077	0.039
Atitudine față de risc	0.79***	0.053***	0.047**	0.89	0.060	0.048

Pentru a răspunde obiectivelor de cercetare și a testa ipotezele elaborate, am evaluat două categorii de modele; prima categorie cuprinde modelele care au ca variabilă dependentă „devianța școlară tolerată – copiat/șoptit” (Dev_copiat). În cea de-a doua categorie, scorul factorial „comportamente școlare problematice” (Dev_problematic) este stabilit ca variabilă dependentă. Analizele realizate au arătat existența unei asocieri semnificative între atitudinea față de risc și variabilele dependente studiate, sugerând totodată prezența unor efecte compoziționale. Prin asignarea unei pante aleatorii atitudinii față de risc, s-a acordat atenție varianței atitudinii față de risc între școlile studiate, relației cu variabilele referitoare la contextul școlar și relației cu variabilele socio-demografice. Rezultatele indică semnificația genului, statusului socioeconomic (posesia de bunuri materiale și educația mamei) și a tipului de școală (școală gimnazială, liceu tehnologic, liceu teoretic și colegiu național) în explicarea covarianței atitudinii față de risc; în consecință, diferențele în materie de tolerare a situațiilor riscante sunt rezultatul efectelor de compoziție la nivelul unității școlare (existența unor mecanisme de selecție a elevilor care sunt înmatriculați la o anumită unitate de învățământ și separarea elevilor din familii cu status socioeconomic scăzut în școli cu prestigiu scăzut). Prezența efectelor compoziționale este arătată și de diferențele semnificative între clasele de elevi evidențiate prin ANOVA.

Pentru a verifica dacă variabilele socio-demografice au efecte indirecte în raport cu variabilele dependente, prin intermediul unor mediatori au fost

evaluate modele de mediere multinivel pentru variabilele dependente la care varianța între unitățile școlare s-a dovedit semnificativă (Dev_copiat; Dev_problematic) prin intermediul Macro-ului SPSS dezvoltat de Rockwood (Rockwood, 2017, 2019). Având în vedere limitările referitoare la numărul de mediatori incluși în model (3), s-a decis excluderea monitorizării parentale, care are contribuție însemnată în explicarea varianței comportamentelor școlare problematice, dar nu influențează semnificativ incidența copiatului/șoptitului. Rezultatele arată că o bună parte a efectului genului asupra devianței școlare este mediat de atitudinea față de risc (efect de suprimare) și de stilul de viață orientat spre distracție și petreceri (efect de suprimare), ceea ce indică pre-dispoziția băieților de a-și asuma riscuri și a adera la un stil de viață orientat spre distracție și petreceri (și implicit a se angaja în comportamente deviante școlare). Cel de-al treilea mediator din relație, utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (proxy pentru socializarea nestructurată în mediul digital) are un efect contrar, acesta constituind un factor protectiv în raport cu implicarea în acte deviante școlare și fiind corelat pozitiv cu faptul de a fi fată.

5.4. Rezultate: prezentare și interpretare

Analiza valorilor lipsă

Deși au fost inițial incluse în analiză 4333 de cazuri valide, cazurile utilizate au fost mult mai puține, luând în considerare numărul valorilor lipsă (răspunsuri Nu știu/Nu răspund) la variabilele analizate. Astfel, pentru unele variabile, numărul de valori lipsă a fost semnificativ. Cele mai multe cazuri lipsă s-au înregistrat la variabilele referitoare la expunerea la mesaje de ură (14.8%), expunerea la comportamente deranjante sau jignitoare în mediul online (12.5%), participarea la petreceri/chefuri (12.5%), utilizarea rețelelor sociale pe telefon (10.9%), expunerea la conținut privind metode de pierdere în greutate sau înfometare (10.6%) și înjuratul sau folosirea cuvintelor obscene (10.6%), ceea ce a dus la reducerea cazurilor luate în considerare după analiza factorială. Valorile lipsă nu au fost aleatorii, ci mai degrabă corelate cu factori socio-demografici precum mediul de rezidență, bunurile, educația mamei, genul.

Corelațiile bivariate privind patternurile urmate de valorile lipsă ale scorurilor factoriale (analiza factorială a fost realizată prin metoda listwise,

care a presupus excluderea cazurilor cu valori lipsă) arată existența unor corelații în termen de valori lipsă între *atitudinea față de risc și practici de utilizare a telefonului pentru socializare și divertisment, practici de utilizare a telefonului pentru socializare și divertisment și monitorizarea parentală, scor factorial climat școlar perceput la nivel individual și loisir înclinat spre distracție, rezultate școlare și conținut potențial nonconform, devianță școlară și bunuri socioeconomice*. Conștientizând limitările în interpretarea rezultatelor generate de numărul relativ semnificativ de răspunsuri lipsă, am decis eliminarea acestora prin metoda listwise.

Statistici descriptive

În continuare, prezentăm procentajul de răspunsuri afirmative privind itemii pe baza cărora au fost compuse variabilele dependente și distribuția pe gen. Referitor la incidența devianței școlare, cea mai mare parte a răspunsurilor afirmative se referă la șoptit/ajutat să copieze (68.8%), beneficiat de ajutorul colegilor prin șoptit/copiat (65.6%), întârziat în mod repetat la ore (51%), copiat la teste de verificare sau teze (46.9%) și înjurat/folosit cuvinte obscene (47.1%), iar cele mai puține răspunsuri pozitive privesc comportamente precum fumatul la școală (5.7%) și violența școlară – participat la o bătaie (25.8%). Diferențe semnificative în funcție de gen se observă la angajarea în comportamente precum înjurat sau folosit cuvinte obscene, participat la o bătaie sau alte forme de violență, lipsit nemotivat de la ore și scris pe bancă sau distrus un alt obiect al școlii, toate acestea având o incidență mai ridicată în rândul băieților.

În ceea ce privește expunerea la conținut potențial nonconform, se observă o diferență semnificativă între accesarea conținuturilor referitoare la imaginea corporală (metode de a-și mări forța musculară (53.1%); metode de a slăbi (43%) și mesajelor care incită la ură (29.4%). Dacă fetele accesează cu o frecvență mai ridicată conținuturi privind metode de a slăbi, băieții sunt mai expuși la conținuturi referitoare la metode de a-și mări forța musculară și la *hate speech* (discurs care incită la ură).

Potrivit răspunsurilor primite, 20% dintre adolescenții chestionați au fost deranjați sau jigniți în mediul online. Cei mai mulți au primit mesaje supărătoare pe Internet (56% dintre victime), au fost excluși dintr-o activitate/grup online (42% dintre victime) sau au fost victime altor lucruri jignitoare/urâte

(39.2%). Amenințarea în mediul digital a fost cea mai puțin raportată activitate (28.1%). Cele mai mari diferențe privind devianța interpersonală online violentă se observă la primit amenințări și primit mesaje supărătoare pe Internet, fetele declarându-se mai des victime ale acestora. Chiar dacă diferențele sunt mai reduse, în toate formele de devianță online violentă se observă o frecvență mai mare în rândul fetelor.

Tabelul 5. Proporția de angajare în acte deviante în funcție de gen

Item (Răspuns Da)	Masculin (%)	Feminin (%)	Răspuns Da	Răspunsuri valide
Devianță școlară				
1. Ai ajutat (șoptit, lăsat să copieze) un coleg la extemporal, teză sau examinare orală.	34.4	34.4	68.8% (2776)	4037
2. Ai fost ajutat (șoptit, lăsat să copieze) de un coleg la extemporal, teză/examinare orală.	34.9	31	65.9% (2655)	4031
3. Ai participat la o bătaie sau altă formă de violență.	18.7	7.1	25.8% (1029)	3983
4. Ai scris pe bancă sau ai distrus un alt obiect al școlii.	20.4	16.4	36.8% (1471)	3997
5. Ai fumat la școală, chiar dacă nu era permis.	3.5	2.1	5.7% (234)	4129
6. Ai copiat la un extemporal sau teză.	24.3	22.6	46.9% (1896)	4043
7. Ai întârziat la ore.	27.3	23.7	51% (2081)	4084
8. Ai lipsit nemotivat de la ore.	17.8	13.8	31.6% (1277)	4043
9. Ai înjurat sau ai folosit cuvinte obscene.	28.1	19	47.1% (1823)	3873
Conținut potențial nonconform (acesezi conținut web despre)				
1. Metode de a slăbi.	19.5	23.4	43% (1665)	3875
2. Metode de a-și mări forța musculară.	31.4	21.7	53.1% (2062)	3884
3. Mesaje de ură îndreptate către anumite grupuri/indivizi.	16.6	12.8	29.4% (1086)	3691

Devianță interpersonală online violentă – potențial victimă cyberbullying				
1. Deranjat/jignit comportamentul cuiva pe Internet? (întrebare filtru)	10.3	9.7	20% (759)	3791
2. Trimise mesaje supărătoare pe Internet.	30	26	56% (426)	761
3. Au circulat mesaje supărătoare pe Internet.	15.6	13.3	28.9% (220)	762
4. Exclus dintr-o activitate/grup de pe Internet.	22	19.9	42% (320)	762
5. Amenințare pe Internet.	17.5	10.5	28.1% (213)	759
6. Alte lucruri urâte/jignitoare pe Internet.	20.1	19.1	39.2% (298)	760

5.4.1. Investigarea saturației variabilelor focale prin analiza factorială confirmatorie

Conform explicațiilor din metodologie, anterior analizelor multivariate am evaluat robustețea și dimensionalitatea scalelor variabilelor dependente.

Devianța școlară

Pornind de la literatura de specialitate, am evaluat două modele ale devianței școlare. Modelul 1 prezintă devianța școlară ca pe un construct unidimensional, iar Modelul 2 explică devianța școlară ca alcătuită din doi factori. Așa cum arată valorile obținute la criteriile de evaluare a robusteții Modelului 1 ($X^2_{(27)} = 1085.896$, $p < 0.001$; CFI = 0.787; TLI = 0.716; RMSEA = 0.113 90% CI [0.107–0.119]; SRMR = 0.065), unidimensionalitatea devianței școlare nu este confirmată. Pentru Modelul 2, valorile obținute arată că modelul este robust ($X^2_{(26)} = 325.904$, $p < 0.001$; CFI = 0.940; TLI = 0.916; RMSEA = 0.061 90% CI [0.055–0.067]; SRMR = 0.038). De asemenea, pentru cei doi factori am calculat și varianța comună explicată (ECV). Factorul devianță tolerată (copiat, șoptit) are o valoare de 0.472, iar factorul privind alte acte deviante problematice (vandalism, chiul, întârziere repetată la ore, fumat, violență fizică, violență verbală) înregistrează o valoare de 0.528. De menționat că itemul Dev5 (fumat la școală) inclus în factorul comportamente școlare problematice are o valoare scăzută (0.371). Valorile ECV arată o saturație

relativ scăzută a celor doi factori, care va necesita investigații ulterioare. Deși valorile mai mici de 0.7 ale ECV și pragul de semnificație al X^2 nu sunt în măsură să respingă cu certitudine ipoteza nulă privind multidimensionalitatea constructului, considerăm oportună acceptarea Modelului 2. Numărul ridicat de observații (peste 3800) poate fi o cauză pentru aceste valori. În același timp, criteriile specifice analizei confirmatorii se pronunță înspre un model robust. Valorile AIC și BIC permit compararea modelelor pe criteriul valorile mai mici arată un model mai stabil (Model 1 – AIC=29185.53, BIC=29348.36; Model 2 – AIC= 28383.46, BIC = 28552.32). În ceea ce privește relația dintre cei doi factori, analizele standardizate arată că cei doi factori sunt puternic corelați (0.586, $p < 0.001$).

Devianța interpersonală online violentă – potențial victimă cyberbullying

După cum am explicat și în metodologie, devianța interpersonală online a fost măsurată prin șase itemi utilizați în anchetele EU Kids Online. Conform rezultatelor analizei confirmatorii și în concordanță cu literatura de specialitate, cei șase itemi aparțin aceluiași construct. Din punctul de vedere al robusteții modelului, criteriile de evaluare susțin respingerea ipotezei multidimensionalității ($X^2_{(9)} = 54.643$, $p < 0.001$; CFI = 0.98; TLI = 0.96; RMSEA = 0.037 90% CI [0.028–0.046]; SRMR = 0.025).

Conținut potențial nonconform

Conținutul nonconform a fost măsurat prin trei itemi likert, cu valori cuprinse între Foarte rar/ Deloc și Foarte des. Pe baza analizei factoriale confirmatorie se observă că itemii mășurați nu sunt suficienți pentru saturarea constructului. În aceste situații, modelul înregistrează valori mari în ceea ce privește robustețea sa, dar nu poate fi acceptat pentru că alte modele alternative ar avea aceeași putere de explicare. În literatura de specialitate acest gen de modele sunt numite *just identified models* (Brown & Moore, 2012). Prezentăm valorile înregistrate de model ($X^2_{(0)} = 0$, $p < 0.001$; CFI = 1; TLI = 1; RMSEA = 0 90% CI [0–0]; SRMR = 0). Luând în considerare unidimensionalitatea constructului arătată de analiza factorială confirmatorie și fidelitatea ilustrată de analiza Cronbach Alpha (0.722), în studiul de față ne asumăm utilizarea acestui construct, constatând însă limitările folosirii sale.

Tabelul 6. Componenta factorilor care operaționalizează variabilele dependente

Nume factor			
Devianță școlară tolerată copiat/șoptit	Comportamente școlare problematice	Devianță interpersonală online violentă	Conținut potențial nonconform
Deviant1 (0.675)	Deviant3 (0.557)	Cyberdev1 (0.835)	Cnt dev1 (0.768)
Deviant2 (0.803)	Deviant4 (0.609)	Cyberdev2 (0.825)	Cnt dev2 (0.754)
Deviant6 (0.628)	Deviant5 (0.371)	Cyberdev3 (0.632)	Cnt dev3 (0.516)
	Deviant7 (0.454)	Cyberdev4 (0.682)	
	Deviant8 (0.509)	Cyberdev5 (0.628)	
	Deviant9 (0.621)	Cyberdev6 (0.719)	

5.4.2. Efecte individuale ale rezultatelor școlare, stilului de viață și utilizării Internetului asupra devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform

Potrivit explicațiilor referitoare la procedura de analiză, înainte de specificarea modelului multinivel, se recomandă testarea multivariată a relației dintre variabilele independente identificate în literatură ca fiind asociate devianței offline și devianței online prin regresie liniară în blocuri.

Rezultatele analizei în blocuri au facilitat identificarea predictorilor comuni ai celor patru tipuri de comportamente studiate, luând în considerare că a fost utilizat același set de variabile. Astfel, controlând influența variabilelor demografice, a monitorizării parentale și a rezultatelor școlare, atitudinea față de risc și stilul de viață petrecăreț sunt asociate cu cele patru tipuri de devianță studiate, în timp ce monitorizarea parentală are impact semnificativ asupra devianței școlare (copiat/șoptit, comportamente problematice).

Devianță tolerată – copiat/șoptit

Devianța școlară tolerată copiat/șoptit este explicată în proporție de aproape 10% de modelul de regresie specificat. În acest model, caracteristicile socio-demografice explică foarte puțin din varianță, aproximativ 1.5%. În primul bloc, variabilele socio-demografice cu putere de explicare a copiatului și șoptitului sunt mediul de rezidență și posesia de bunuri socioeconomice. Astfel, elevii din mediul rural recurg la fraudă școlară sub forma copiat/

șoptit ceva mai rar decât cei din mediul urban. În primă instanță, copiatul și șoptitul par a fi mai întâlnite printre elevii din familii mai sărace, dar efectul este suprimat la introducerea variabilelor privind rezultatele școlare, monitorizarea parentală, atitudinea față de risc și stilul de viață petrecăreț. Rezultatele școlare operaționalizate sub formă de media generală în anul anterior influențează frecvența copiatului și a șoptitului, media generală în semestrul anterior fiind corelată pozitiv cu fraudă școlară sub forma copiatului/șoptitului.

Totuși, la introducerea variabilelor privind utilizarea dispozitivelor pentru socializare și divertisment și utilizarea telefonului/calculatorului, efectul rezultatelor școlare asupra copiatului/șoptit este sever diminuat. În modelul final, variabilele care explică incidența șoptitului și a copiatului sunt, în ordinea influenței: Atitudinea față de risc^{***}, Utilizare dispozitive electronice socializare și divertisment^{***}, Loisir înclinat spre distracție^{**} și Rezultate școlare^{*}. Atitudinea față de risc, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment și loisir înclinat spre distracție corelează pozitiv cu recurgerea la copiat/șoptit.

Tabelul 7. Regresie liniară în blocuri Dev_copiat

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Gen	0.041	0.04	0.009	0.04	0.019	0.04
Educația mamei	0.002	0.05	0.013	0.06	0.021	0.055
Mediu de rezidență	-0.067 ^{**}	0.045	-0.048	0.045	-0.043	0.04
Bunuri socioeconomice	0.084 ^{**}	0.01	0.043	0.01	0.036	0.01
Rezultate școlare			0.071 ^{**}	0.02	0.055 [*]	0.02
Monitorizare parentală			-0.040	0.02	-0.032	0.02
Atitudinea față de risc			0.195 ^{***}	0.02	0.188 ^{***}	0.02
Loisir înclinat spre distracție			0.061 [*]	0.03	0.073 ^{**}	0.03
Utilizare dispozitive. divertisment					0.168 ^{***}	0.02
Frecvență utilizare telefon/calculator					0.014	0.02
R ² Ajustat	0.015 (SE: 0.85)		0.067 (SE:0.83)		0.093 (SE: 0.81)	
Regresie	20.644 ^{***} (F: 7.171)		86.823 ^{***} (F: 15.927)		119.856 ^{***} (F: 18.099)	
Reziduuri	1192.57		1126.39		1093.36	

Comportamente școlare problematice

Modelul de regresie liniară specificat explică în proporție de 32% varianța angajării în comportamente școlare problematice. Din totalul de 32%, 4.3% este explicat de caracteristicile socio-demografice incluse în primul bloc: genul, educația mamei, mediul de rezidență, bunuri socioeconomice. Dintre acestea, genul, educația mamei și mediul de rezidență posedă parametri semnificativ statistici, ceea ce sugerează că băieții sunt mai predispuși spre angajare în comportamente școlare problematice decât fetele, iar adolescenții din familii în care mamele au cel mult școala primară sunt mai frecvent cei care chiulesc, întârzie la ore, se manifestă violent sau vandalizează mobilierul școlar. În același timp, incidența comportamentelor școlare problematice este mai mare pentru elevii din mediul rural.

Relația dintre variabila dependentă și gen rămâne semnificativă ($p < 0.001$) și în celelalte blocuri. Astfel, a fi băiat crește scorul de angajare în comportamente școlare problematice. Efectul educației mamei în explicarea incidenței comportamentelor școlare problematice este suprimat de introducerea mediei generale (rezultate școlare), monitorizării parentale, atitudinii față de risc și stilului de viață petrecăreț în model. Blocul numărul 2, care include toate variabilele menționate anterior, explică în proporție de 31.7% din varianța angajării în comportamente școlare problematice. Dintre aceste variabile, atitudinea față de risc (***) și loisir înclinat spre distracție (***) corelează pozitiv cu variabila dependentă, iar monitorizarea parentală (***) și media generală (**) corelează negativ. Blocul 3 are în componență variabilele referitoare la efectul mediului digital asupra angajării în comportamente școlare problematice: utilizarea dispozitivelor electronice (telefon/tabletă) pentru socializare și divertisment și frecvența utilizării telefonului și a calculatorului. Odată cu introducerea variabilelor referitoare la mediul online, influența bunurilor asupra angajării în comportamente școlare problematice apărute în blocul 2 devine semnificativă din punct de vedere statistic ($\text{Beta} = -0.049^*$, $\text{SE} = 0.01$). În același timp, crește puterea de explicare a mediei generale; aceasta corelează negativ cu variabila dependentă ($\text{Beta} = -0.094^{**}$, $\text{SE} = 0.015$). În modelul final, dispersia incidenței comportamentelor școlare problematice este explicată de următoarele variabile: atitudinea față de risc ($\text{Beta} = 0.407^{***}$, $\text{SE} = 0.02$), loisir înclinat spre distracție ($\text{Beta} = 0.145^{***}$, $\text{SE} = 0.02$), monitorizare parentală

(Beta = -0.117***, SE = 0.02), utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment (Beta = 0.080**, SE = 0.02), gen – a fi băiat corelează pozitiv (Beta = 0.077***, SE = 0.03), rezultate școlare (Beta = -0.94***, SE = 0.015) și bunuri socioeconomice (Beta = -0.049*, SE = 0.01). Dintre acestea, atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment și genul sunt direct proporționale cu scorul referitor la angajarea în comportamente școlare problematice, iar posesia de bunuri socioeconomice, rezultatele școlare și monitorizarea parentală sunt asociate negativ.

Tabelul 8. Regresie liniară în blocuri Dev_problematic

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Gen	0.197***	0.04	0.077***	0.03	0.077***	0.035
Educația mamei	0.075**	0.05	0.020	0.04	0.024	0.04
Mediu de rezidență	-0.054*	0.04	-0.035	0.04	-0.033	0.04
Bunuri socioeconomice	-0.003	0.01	-0.044	0.01	-0.049*	0.01
Rezultate școlare			-0.089***	0.015	-0.094***	0.015
Monitorizare parentală			-0.122***	0.02	-0.117***	0.02
Atitudinea față de risc			0.412***	0.02	0.407***	0.02
Loisir înclinat spre distracție			0.142***	0.02	0.145***	0.02
Utilizare dispozitive divertisment					0.080***	0.02
Frecvență utilizare telefon/calculator					0.031	0.02
R ² Ajustat	0.043 (SE: 0.779)		0.317 (SE: 0.658)		0.323 (SE: 0.655)	
Regresie	47.491*** (F: 19.545)		337.213*** (F: 97.202)		344.414*** (F: 80.131)	
Reziduuri	1006.543		716.820		709.619	

Expunere la conținut potențial nonconform

Incidența expunerii la conținut potențial nonconform este explicată în proporție de 14% de modelul realizat. Astfel, variabilele socio-demografice incluse în primul bloc explică 5% din varianța expunerii la conținut potențial nonconform. Dintre acestea, singura relație semnificativă din punct de vedere statistic este cea referitoare la posesia de bunuri socioeconomice, cele două fiind corelate pozitiv. Odată cu introducerea variabilelor din blocul 2 (rezultate școlare, monitorizare parentală, atitudine față de risc, stil de viață petrecăreț), influența bunurilor socioeconomice este puternic diminuată, iar semnificația statistică a relației dispare. În același timp, crește influența genului, iar parametrul său are semnificație statistică la un prag mai mic de .05. În blocul 2, variabilele care explică în proporție semnificativă expunerea la conținut potențial nonconform sunt atitudinea față de risc și loisir înclinat spre distracție. Cele două variabile își păstrează impactul și în modelul final, acestea având cea mai mare putere de explicare a variabilei dependente (Risc: $\text{Beta} = 0.221^{***}$, $\text{SE} = 0.02$; Stil de viață petrecăreț: $\text{Beta} = 0.193^{***}$, $\text{SE} = 0.02$). Celelalte variabile care explică în proporție semnificativă varianța expunerii la conținut potențial nonconform sunt: frecvența utilizării telefonului și a calculatorului ($\text{Beta} = 0.08^{***}$, $\text{SE} = 0.02$), practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment ($\text{Beta} = -0.075^{***}$, $\text{SE} = 0.02$), genul ($\text{Beta} = -0.071^{**}$, $\text{SE} = 0.04$) și educația mamei ($\text{Beta} = -0.046^*$, $p = 0.059$, $\text{SE} = 0.04$). Deși ne așteptam ca potențialul explicativ al stilului de viață să scadă odată ce introducem variabilele privind utilizarea Internetului, constatăm că stilul de viață (loisir înclinat spre distracție) rămâne semnificativ statistic pentru expunerea la conținut online potențial nonconform. Potrivit modelului estimat, fetele sunt mai puțin expuse la conținut potențial nonconform, iar utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment constituie factor protectiv în raport cu expunerea la conținut potențial nonconform. Incidența expunerii la conținut potențial nonconform crește pentru următoarele categorii de elevi: care au o atitudine pro-asumare de riscuri, adoptă un loisir înclinat spre distracție, utilizează telefonul și calculatorul în mod frecvent.

Tabelul 9. Regresie liniară în blocuri Cnt_DEV

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Gen	0.021	0.04	-0.047*	0.04	-0.071**	0.04
Educația mamei	-0.002	0.05	-0.044	0.05	-0.046	0.05
Mediu de rezidență	-0.028	0.04	-0.018	0.04	-0.024	0.04
Bunuri socioeconomice	0.068**	0.01	0.017	0.01	0.014	0.01
Rezultate școlare			-0.042	0.02	-0.027	0.02
Monitorizare parentală			-0.004	0.02	0.003	0.02
Atitudinea față de risc			0.221***	0.02	0.221***	0.02
Loisir înclinat spre distracție			0.210***	0.02	0.193***	0.02
Utilizare dispozitive divertisment					-0.075***	0.02
Frecvență utilizare telefon/calculator					0.080***	0.02
R ² Ajustat	0.005 (SE: 0.84)		0.130 (SE: 0.79)		0.140 (SE: 0.78)	
Regresie	9.766** (F: 3.429)		184.992*** (F: 37.118)		201.000*** (F: 32.665)	
Reziduuri	1380.065		1204.839		1188.831	

Devianța interpersonală online violentă – potențial victimă cyberbullying

Modelul estimat se potrivește cel mai puțin identificării specificului devianței interpersonale online – tip cyberbullying, având în vedere că explică 8.4% din varianță. În acest model, blocul 1, care include variabilele de control explică aproximativ 1% (la acest stadiu relațiile cu posesia de bunuri socioeconomice*** și mediul de rezidență* sunt semnificative din punct de vedere statistic). Odată cu introducerea variabilelor din blocul 2 (rezultate școlare, monitorizare parentală, atitudine față de risc, loisir înclinat spre distracție), puterea de explicare a modelului crește la 8.1%. În blocul 2, influența posesiei de bunuri socioeconomice asupra explicării varianței variabilei

dependente este diminuată. În același timp, parametrul genului devine semnificativ și își păstrează semnificația statistică și în modelul final. Atitudinea față de risc (Beta = 0.212^{***}, SE = 0.02), loisir înclinat spre distracție (Beta = 0.082^{***}, p = 0.001, SE = 0.03), frecvența utilizării telefonului și a calculatorului (Beta = 0.071^{**}, SE = 0.02), genul (Beta = -0.066^{**}, SE = 0.04), bunuri socioeconomice (Beta = 0.055^{*}, SE = 0.01) și monitorizarea parentală (Beta = -0.046^{*}, SE = 0.02) sunt variabilele care au influență semnificativă în explicarea incidenței devianței interpersonale online tip cyberbullying. Astfel, elevii care au o atitudine pro-risc, adoptă un stil de viață orientat spre petreceri și distracție, utilizează în mod frecvent telefonul și calculatorul și fac parte din familii mai înstărite sunt mai expuși a fi victime la cyberbullying și hărțuire online. Pe de altă parte, elevii care se simt mai supravegheați de părinți și fetele au șanse mai mici de a fi expuși la devianță interpersonală online violentă.

Tabelul 10. Regresie liniară în blocuri Cnt_CYBERB

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Gen	0.007	0.04	-0.051 [*]	0.04	-0.066 ^{**}	0.04
Educația mamei	0.019	0.05	0.008	0.055	0.01	0.055
Mediu de rezidență	-0.034	0.04	-0.026	0.04	-0.028	0.04
Bunuri socioeconomice	0.092 ^{***}	0.01	0.061 [*]	0.01	0.055 [*]	0.01
Rezultate școlare			-0.006	0.02	0.000	0.02
Monitorizare parentală			-0.052 [*]	0.02	-0.046 [*]	0.02
Atitudinea față de risc			0.216 ^{***}	0.02	0.212 ^{***}	0.02
Loisir înclinat spre distracție			0.089 ^{***}	0.03	0.082 ^{***}	0.03
Utilizare dispozitive divertisment					0.009	0.02
Frecvență utilizare telefon/calculator					0.071 ^{**}	0.02
R ² Ajustat	0.008 (SE: 0.89)		0.081 (SE: 0.85)		0.084 (SE: 0.85)	
Regresie	15.276 ^{**} (F: 4.862)		125.387 ^{***} (F: 21.521)		132.110 ^{***} (F: 18.211)	
Reziduuri	1469.807		1359.696		1352.973	

Tabelul 11. Model final regresie liniară în blocuri

Variabila dependentă		<i>Devianță școlară tolerată – copiat/șoptit</i>	<i>Comportamente școlare problematice</i>	<i>Expunere la conținut nonconform</i>	<i>Devianță interpersonală online</i>
R ² Ajustat		0.093	0.32	0.14	0.084
	SE	0.81	0.65	0.78	0.85
Variabile socio-demografice					
Gen	Beta	0.019	0.077***	-0.071**	-0.066**
	SE	0.04	0.035	0.04	0.04
Educația mamei	Beta	0.021	0.024	-0.046	0.010
	SE	0.055	0.04	0.05	0.055
Mediu de rezidență	Beta	-0.043	-0.033	-0.024	-0.028
	SE	0.04	0.04	0.04	0.04
Bunuri socioeconomice	Beta	0.036	-0.049*	0.014	0.055*
	SE	0.01	0.01	0.01	0.01
Variabile predictor					
Rezultate școlare	Beta	0.055*	-0.094***	-0.027	-0.000
	SE	0.02	0.015	0.02	0.02
Monitorizare parentală	Beta	-0.032	-0.117***	0.003	-0.046*
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02
Atitudinea față de risc	Beta	0.188***	0.407***	0.221***	0.212***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02
Loisir înclinat spre distracție	Beta	0.073**	0.145***	0.193***	0.082***
	SE	0.03	0.02	0.02	0.03
Utilizare dispozitive divertisment	Beta	0.168***	0.080***	-0.075***	0.009
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02
Frecvență utilizare telefon/calculator	Beta	0.014	0.031	0.080***	0.071**
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02
Regresie		119.856***	344.414***	201.000***	132.110***
Reziduuri		1093.357	709.619	1188.831	1352.973
N (cazuri valide)		1661	1661	1942	1875

5.4.3. Influența caracteristicilor de grup asupra devianței școlare

Devianță tolerată – copiat/șoptit

O parte semnificativă a varianței copiatului/șoptitului (18%) este explicată de caracteristici ale școlii. Deși varianța este diminuată de excluderea școlilor cu mai puțin de 15 copii, constatăm că o mare parte din varianță este în continuare între școli (13%). Calcularea valorii medii a variabilei dependente la nivel de unitate școlară prin procedura de agregare a permis explorarea relației dintre variabilele la nivel școlar mediu școală, tip școală, climat școlar (percepție individuală agregată la nivel de școală) și medie evaluare națională. La prima vedere, relațiile stabilite între variabila dependentă și acestea sunt semnificative, modelul explicând 20.9% din varianța copiatului la nivel de școală. În modelul rezultat, se observă că, la introducerea variabilei climat școlar, efectul mediului școlar nu mai este semnificativ. Însă, acesta devine din nou semnificativ odată cu introducerea variabilei medie_evaluare_națională. Referitor la efectul asupra copiatului/șoptitului agregat la nivel de școală, climatul școlar agregat (Beta -0.316^{***}, SE – 0.015) și medie_evaluare_națională (Beta – 0.245^{***}, SE – 0.005) sunt parametrii cu cea mai mare semnificație statistică.

Astfel, elevii din unitățile școlare care au un climat școlar pozitiv, unități de învățământ din mediul urban, par a copia/șopti mai puțin decât colegii lor. În același timp, se observă și un potențial efect al presiunii pentru obținerea unor rezultate școlare mai bune în raport cu copiatul/șoptitul; elevii din școlile unde există o presiune pentru obținerea unor note mari din licee teoretice/ colegii naționale copiază/șoptesc mai frecvent decât colegii lor. Însă, o problemă observată este coliniaritatea, luând în considerare valorile coeficientului VIF obținute în modelul final pentru mediu școală (2.345), medie evaluare națională (1.858) și tip școală (1.507).

Tabelul 12. Regresie Dev_copiat agregat

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Mediu școală	0.244 ^{***}	0.011	0.123 ^{***}	0.01	-0.019	0.01	-0.162 ^{***}	0.015
Tip școală			-0.213 ^{***}	0.01	-0.185 ^{***}	0.01	-0.163 ^{***}	0.01

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Climat școlar agregat					-0.335***	0.02	-0.316***	0.015
Medie evaluare națională							0.245***	0.005
R ² Ajustat	0.059 (SE: 0.35)		0.09 (SE: 0.34)		0.176 (SE: 0.32)		0.209 (SE: 0.32)	
Regresie	31.803*** (F: 261.719)		48.085*** (F: 204.427)		94.623*** (F: 296.487)		111.900*** (F: 273.652)	
Reziduuri	502.709		486.428		439.890		422.612	

Totodată, puterea de explicare ridicată, semnificația statistică a variabilelor și erorile standard foarte mici ridică semne de întrebare cu privire la asumția de homoschedasticitate necesară pentru testarea prin regresie liniară. Aplicând testul Koenker-Bassett (KB) pentru heteroschedasticitate (Bickel, 2007, p. 5; Gujarati et al., 2012, p. 411), concluzionăm nerespectarea asumției de homoschedasticitate (reziduurile sunt o funcție a uneia sau mai multor variabile independente – valorile prezise ridicate la pătrat explică în proporție de peste 5% valoarea reziduurilor ridicate la pătrat; este semnificativă din punct de vedere statistic; testul $t=15.288$, $df = 4138$).

Ecuția testului KB este următoarea:

$$Y_{\text{Residuals}}^2 = 0.067 + 1.297X_{\text{Predicted}}^2; SE=0.085.$$

Valoarea testului KB arată încă o dată utilitatea analizei multinivel pentru explicarea varianței variabilei dependente „Devianță școlară copiat/șoptit”.

Comportamente școlare problematice

În afara predictorilor individuali, caracteristicile școlii explică în proporție de 10.1% varianța angajării în comportamente școlare problematice. Odată cu excluderea școlilor care au mai puțin de 15 elevi de clasa a VIII-a, varianța între școli este de 0.085%. Chiar și această varianță este semnificativă, fapt care justifică realizarea unei analize multinivel. La fel ca în cazul variabilei copiat/șoptit, am agregat variabila comportamente școlare problematice cu scopul evaluării exploratorii a caracteristicilor școlii și aplicării testului KB de heteroschedasticitate (Bickel, 2007, p. 5; Gujarati et al., 2012, p. 411).

Scorul angajării în comportamente școlare problematice este explicat în proporție de 23.5% de variabilele la nivel școlar; singura variabilă care are o influență redusă în model constituie medie_evaluare_națională. În ceea ce privește influența asupra variabilei dependente, climatul școlar (Beta = -0.536***, SE = 0.012), mediul școlii (Beta = -0.309***, SE = 0.012) și tip școală (Beta = -0.09, SE = 0.01) sunt semnificative. Pe baza comparării modelelor, fiecare având corespondență introducerea unei variabile, se observă că puterea de explicare a mediului școlii crește odată cu introducerea climatului școlar, acesta fiind prin factor protectiv în raport cu angajarea în comportamente școlare problematice. Un climat școlar pozitiv, care încurajează performanțele școlare reduce riscul implicării în acte deviante școlare. De asemenea, unitățile școlare din mediul urban par a avea un scor mediu de angajare în comportamente școlare problematice mai mic. De asemenea, se observă o relație între tipul de școală și variabila dependentă, care indică o înclinație a elevilor de la licee teoretice/colegii naționale spre aceste comportamente; constatarea poate fi explicată prin prezența în model a variabilelor referitoare la stilul de viață, grupul de prieteni, sistemul de valori al elevilor și al familiilor. La o investigație mai atentă, o problemă observată este coliniaritatea, luând în considerare valorile coeficientului VIF obținute în modelul final pentru mediu școală (2.345), medie evaluare națională (1.858) și tip școală (1.507).

Tabelul 13. Regresie Dev_problematic agregat

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Mediu școală	-0.028	0.01	-0.103***	0.01	-0.330***	0.01	-0.309***	0.01
Tip școală			-0.131***	0.01	-0.087***	0.01	-0.090***	0.01
Climat școlar agregat					-0.536***	0.01	-0.539***	0.01
Medie evaluare națională							-0.035***	0.004
R ² Ajustat	0.001 (SE: 0.29)		0.012 (SE: 0.29)		0.234 (SE: 0.25)		0.235 (SE: 0.25)	
Regresie	0.267 (F: 3.168)		4.328*** (F: 25.995)		81.912*** (F: 423.267)		82.143*** (F: 318.544)	
Reziduuri	348.385		344.324		266.740		266.509	

La fel ca în cazul variabilei scorul mediu de copiat/șoptit agregat la nivelul școlii, puterea de explicare ridicată, semnificația statistică a variabilelor și erorile standard foarte mici ridică semne de întrebare cu privire la asumția de homoschedasticitate necesară pentru testarea prin regresie liniară. Rezultatele testului KB indică nerespectarea asumției de homoschedasticitate – deși valorile prezise ridicate la pătrat explică în proporție de 1% valoarea reziduurilor ridicate la pătrat, influența este semnificativă din punct de vedere statistic; testul $t=6.161$, $df = 4138$).

Ecuția testului KB este următoarea:

$$Y_{\text{Residuals}}^2 = 0.059 + 0.277 X_{\text{Predicted}}^2; SE=0.045.$$

Având în vedere nerespectarea asumției de homoschedasticitate a datelor și valoarea coeficientului ICC (mai mare de 0.05), varianța comportamentelor școlare problematice este potrivit a fi testată prin analiză multinivel.

Expunere la conținut potențial nonconform

În cazul expunerii la conținut potențial nonconform, coeficientul de intercorelație (ICC) arată existența unei componente relativ reduse a varianței între școli, care nu necesită a fi investigată prin analiza multinivel. Astfel, după excluderea respondenților din școlile cu mai puțin de 15 copii, ICC-ul scade de la 0.07 la 0.05; valoarea ICC indică o varianță între școli de 5%. Utilizarea variabilei dependentă în format agregat (media scorurilor individuale privind expunerea la conținut potențial nonconform) și regresarea reziduurilor la valorile prezise permite efectuarea testului KB de homoschedasticitate (Bickel, 2007, p. 5; Gujarati et al., 2012, p. 411), care arată că asumția homoschedasticității este respectată – reziduurile nu constituie o funcție a uneia sau mai multor variabile independente (valorile prezise ridicate la pătrat explică sub 0.001% varianța reziduurilor, testul $t=0$, $p=1$). În consecință, regresia liniară poate fi utilizată pentru explicarea expunerii la conținut potențial nonconform.

Potrivit modelului obținut, scorul mediu pe școală de expunere la conținut potențial nonconform este mai scăzut pentru școlile unde climatul școlar este perceput ca pozitiv și în cele care au reputația de a promova performanța școlară (mediile pe școală la evaluarea națională sunt mai mari). Expunerea la conținut potențial nonconform este mai răspândită în unitățile școlare de

tip colegii naționale și licee teoretice, fapt care poate semnala prezența unei variabile confundate în relație care se referă la disponibilitatea accesării conținutului nonconform (posesia de dispozitive electronice a elevilor din licee teoretice/colegii naționale sau disponibilitatea echipamentului IT). O problemă observată însă este coliniaritatea, luând în considerare valorile coeficientului VIF obținute în modelul final pentru mediu școală (2.345), medie evaluare națională (1.858) și tip școală (1.507). Coliniaritatea se observă odată cu introducerea mediei la evaluare națională pe școală. În același timp, este important de menționat că modelul nu ține sub control variabilele socio-demografice, iar efectul variabilelor poate fi determinat de prezența unor alte variabile în relația cu variabila dependentă.

Tabelul 14. Regresie Cnt_DEV agregat

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Mediu școală	0.202***	0.01	0.106***	0.01	-0.063***	0.01	0.039	0.01
Tip școală			-0.169***	0.01	-0.136***	0.01	-0.152***	0.01
Climat școlar agregat					-0.400***	0.01	-0.413***	0.01
Medie evaluare națională							-0.176***	0.004
R ² Ajustat	0.041 (SE: 0.26)		0.060 (SE: 0.26)		0.183 (SE: 0.24)		0.200 (SE: 0.24)	
Regresie	11.772*** (F: 176.503)		17.325*** (F: 132.520)		52.858*** (F: 310.254)		57.634*** (F: 258.922)	
Reziduuri	275.913		270.360		234.827		230.051	

Devianța interpersonală online violentă – potențial victimă cyberbullying

Coeficientul de intercorelație de 0.03 obținut al variabilei dependente Devianță interpersonală online violentă (victimă cyberbullying) semnalează diferențe reduse între școli (3%) în ceea ce privește incidența fenomenului de cyberbullying. Asemeni variabilei dependente, expunere la conținut potențial nonconform, testul KB de heteroschedasticitate (Bickel, 2007, p. 5; Gujarati et al., 2012, p. 411) indică respectarea asumției de homoschedasticitate (valorile

prezise ridicate la pătrat explică sub 0.001% varianța reziduurilor, testul $t=0$, $p=1$), ceea ce înseamnă că nu există pericolul de explicare a reziduurilor ca o funcție a uneia sau mai multor variabile dependente. Așa cum am afirmat și anterior, în această situație rezultatele regresiei liniare pot fi interpretate fără probleme.

După cum se poate observa, variabilele la nivel școlar explică în proporție destul de mare varianța scorului mediu al devianței interpersonale online violentă, chiar dacă factorii privind impactul școlar arată prezența unor diferențe reduse între școli în ceea ce privește expunerea la devianță interpersonală online violentă. Acest fapt indică un impact al caracteristicilor individuale în modelarea factorilor referitori la contextul școlar și totodată o limită a utilizării variabilelor agregate. Referitor la modelul estimat, acesta arată caracterul protectiv al climatului școlar pozitiv și al valorilor școlare care promovează performanțe școlare (rezultatul acestora fiind obținerea unor medii pe școală mai mari la evaluarea națională), precum și incidența mai ridicată a expunerii la cyberbullying/hărțuire online printre elevii din mediul urban și cei înmatriculați la școli gimnaziale și licee tehnologice.

Tabelul 15. Regresie Dev_CYBERB agregat

Variabile	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE	Beta	SE
Mediu școală	0.161***	0.01	0.175***	0.01	0.054**	0.01	0.124*	0.01
Tip școală			0.024	0.01	0.047**	0.01	0.037***	0.01
Climat școlar agregat					-0.285***	0.01	-0.295***	0.01
Medie evaluare națională							-0.121***	0.004
R ² Ajustat	0.026 (SE: 0.25)		0.026 (SE: 0.25)		0.089 (SE: 0.24)		0.096 (SE: 0.24)	
Regresie	6.960*** (F: 110.693)		7.061*** (F: 56.161)		23.907*** (F: 135.511)		25.995*** (F: 111.439)	
Reziduuri	260.120		260.018		243.172		241.084	

5.4.4. Analiza multinivel – influența caracteristicilor individuale și a tipului unității școlare asupra devianței școlare

Așa cum arată literatura de specialitate, primul pas în elaborarea unei analize multinivel constă în estimarea unui model nul (fără predictor și cu random intercept – constantă aleatorie) și calcularea valorii coeficientului ICC (de corelare între clase). Analizele realizate pe eșantionul total (4333 de elevi) au arătat necesitatea realizării unei analize multinivel pentru variabilele devianță tolerată copiat/șoptit, respectiv comportamente școlare problematice, având în vedere că raportul dintre varianța între grupuri și suma între grupuri și varianța din interiorul grupurilor, coeficientul ICC este de 0.13 pentru prima menționată și de aprox. 0.09 (0.085) pentru cea de-a doua. Chiar și valoarea de 0.09 poate determina erori semnificative ale abaterii standard prin realizarea unei regresii OLS (o valoare mai mică a erorii standard decât în realitate), fapt pentru care se recomandă analiza multinivel.

Luând în considerare rezultatele regresii liniare efectuate, în analiza multinivel vom include variabilele nivel 1: caracteristici socio-demografice (bunuri socioeconomice, gen, educația mamei), atitudine față de risc, loisir înclinat spre distracție, rezultate școlare (medie generală pe semestrul anterior), monitorizare parentală și utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment; variabilele nivel 2: tip școală (0 liceu teoretic/colegiu național; 1 liceu tehnologic/școală gimnazială), medie evaluare națională și climat școlar agregat.

Variabile dependente:

1. Devianță școlară tolerată copiat/șoptit
2. Comportamente școlare problematice

Variabile independente:

- *Variabile socio-demografice (de control):* gen, educație parentală (educație mamă), stare materială (scor bunuri socioeconomice).
- *Variabile la nivelul școlii:* climat școlar (scor factorial percepție climat școlar agregat), tip școală (liceu teoretic/colegiu național vs. liceu tehnologic/școală gimnazială), medie evaluare națională.
- *Variabile explicative:* rezultate școlare, atitudine față de risc, loisir înclinat spre distracție, monitorizare parentală, practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment.

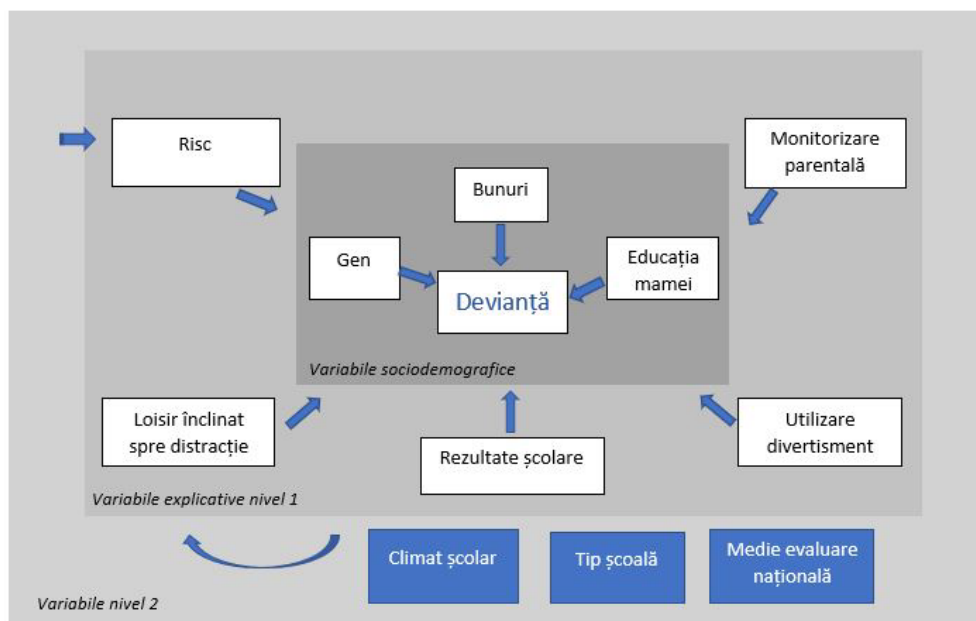


Figura 6. Conceptualizare schematică a analizei multinivel

Ecuatie generală multinivel model cu efecte fixe la nivel individual și constantă aleatorie

$$Y = \beta_0j + \beta_1j v_1 + \beta_2j v_2 + B3j v_3(u_0j + u_1j * v_1 + u_2j * v_2 + u_3j * v_3 + \varepsilon_{ij})$$

1. Variabilă dependentă Dev Copiat/șoptit

Ecuatie Model 1a. (variabilă dependentă copiat/șoptit; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen; model cu efecte fixe și constantă aleatorie)

$$Dev_{copiat} = -0.061 + 0.065 * GEN - 0.003 Educație_mamă + 0.029^{***} Bunuri_socioeconomice$$

Reziduu: 0.639^{***} (SE 0.02); Intercept: 0.088^{***} (SE 0.02).

Din modelul care testează influența variabilelor socio-demografice în explicarea devianței tolerate copiat/șoptit se observă efectul semnificativ al bunurilor socioeconomice – $p < 0.001$ (creșterea cu o unitate a bunurilor socioeconomice peste valoarea medie a acestora determină o creștere cu 0.029 în medie a copiatului/șoptitului, inclusiv a fi ajutați prin șoptit/copiat). De asemenea, există o ușoară predispoziție a băieților de a copia/șopti în raport cu fetele – $p < 0.05$ (probabilitatea de a fi băiat crește în medie cu 0.065 a copiatului/șoptitului, inclusiv a fi ajutați prin copiat/șoptit). Diferențe între unitățile

școlare explică aprox. 9% (Intercept = 0.088^{***}) din varianța scorului copiatului și șoptitului, în timp ce reziduurile la nivel individual – *varianța rămasă neexplicată* sunt de aprox. 64% (Reziduu = 0.638^{***}). Așa cum arată testul Wald Z, valorile au cel mai înalt grad de semnificație statistică ($p < 0.001$).

Ecuatie Model 2a. (variabilă dependentă copiat/șoptit; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen, rezultate școlare, atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, monitorizare parentală, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment; model cu efecte fixe și constantă aleatorie)

$$Dev_{copiat} = -0.043 + 0.042 GEN + 0.051 Educație_mamă + 0.012 Bunuri_socioeconomice + 0.022 Rezultate_școlare + 0.156^{***} Atitudine\ față\ de\ risc + 0.067^* Loisir\ înclinat\ spre\ distracție - 0.027 Monitorizare\ parentală + 0.141^{***} Utilizare\ dispozitive\ divertisment$$

Reziduu: 0.586^{***} (SE 0.02); Intercept: 0.093^{***} (SE 0.02).

Modelarea factorului privind devianța tolerată copiat/șoptit prin intermediul unui analize cu variabile de nivel individual, efecte fixe și coeficient aleatoriu (*random coefficient model*) indică importanța atitudinii față de risc, a practicilor de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment și a stilului de viață (loisir înclinat spre distracție) în explicarea fenomenului. Astfel, creșterea atitudinii față de risc și practicile de utilizare a dispozitivelor pentru socializare și divertisment au impact semnificativ din punct de vedere statistic ($p < 0.0001$) asupra varianței copiatului și șoptitului, inclusiv a fi ajutat prin șoptit/copiat. Cel mai puternic efect este cel al atitudinii față de risc (o creștere cu o unitate a atitudinii față de risc este asociată cu o creștere în medie cu 0.155 a copiatului/șoptitului, controlând pentru toate celelalte variabile din model) și a utilizării dispozitivelor pentru socializare și divertisment (o creștere cu o unitate a scorului factorial privind practicile de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment determină o creștere în medie cu 0.141 a copiatului/șoptitului). Stilul de viață exercită un efect direct proporțional asupra copiatului/șoptitului, dar acesta este semnificativ mai redus și are un nivel de semnificație statistică mai scăzut ($p = 0.014$). Odată cu introducerea variabilelor explicative în model (atitudinea față de risc, rezultate școlare, monitorizare parentală, loisir înclinat spre distracție și utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment) se observă că semnificația statistică a parametrilor variabilelor privind bunurile economice și genul dispare. De asemenea, variabilele explicative

diminuează varianța la nivel individual cu 5% (Reziduu = 0.586), fapt care indică prezența unui ușor efect compozițional. Varianța la nivel individual rămasă neexplicată este de aprox. 58%. Se constată și o ușoară creștere a constantei la nivel 2 (Intercept = 0.093), care explică varianța între școli. Atât varianța la nivel individual rămasă neexplicată cât și varianța între unitățile școlare au cel mai mare prag de semnificație statistică ($p < 0.0001$).

Model 3a. (variabilă dependentă copiat/șoptit; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen, rezultate școlare, atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, monitorizare parentală, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment; variabile nivel 2: tip școală, climat școlar, medie evaluare națională; model cu efecte fixe și constantă aleatorie)

Model ecuație nivel 1 și 2, constantă aleatorie și efecte fixe

Ecuație nivel 1

$$Y = \beta_{0j} + \beta_{1j} v_1 + \beta_{2j} v_2 + \beta_{3j} v_3 + \beta_{4j} v_4 + \beta_{5j} v_5 + \beta_{6j} v_6 + \dots + \varepsilon_{ij}$$

Ecuație nivel 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}x_1 + \gamma_{02}x_2 + \gamma_{03}x_3 + \dots + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60}$$

Ecuație nivel 1 și 2

$$Y = \gamma_{00} + \gamma_{01}x_1 + \gamma_{02}x_2 + \gamma_{03}x_3 + \gamma_{10}v_1 + \gamma_{20}v_2 + \gamma_{30}v_3 + \gamma_{40}v_4 + \gamma_{50}v_5 + \gamma_{60}v_6 + u_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Ecuație model 3a

$$\begin{aligned} Dev_{copiat} = & -0.033 + 0.047 \text{ Tip_școală} - 0.031 \text{ Climat_școlar} + 0.09^* \text{ Medie_evaluare} \\ & \text{națională} + 0.034 \text{ GEN} + 0.08 \text{ Educație_mamă} + 0.008 \text{ Bunuri_socioeconomice} + 0.009 \\ & \text{Rezultate școlare} + 0.145^{***} \text{ Atitudine față de risc} + 0.066^* \text{ Loisir înclinat spre distracție} \\ & - 0.026 \text{ Monitorizare parentală} + 0.142^{***} \text{ Utilizare dispozitive divertisment} \\ \text{Reziduu: } & 0.590^{***} \text{ (SE 0.02); Intercept: } 0.078^{***} \text{ (SE 0.02).} \end{aligned}$$

Introducerea în model a variabilelor de nivel 2 (referitoare la unitatea școlară) determină o reducere a varianței la nivelul unității școlare (Intercept = 0.078, comparativ cu 0.093 la modelul anterior) pe de o parte și o ușoară creștere a

varianței reziduurilor la nivel individual rămase neexplicate (Reziduu = 0.590, comparativ cu 0.586 la modelul anterior). Referitor la pragul de semnificație statistică, acesta rămâne la cel mai înalt nivel $p < 0.0001$. În același timp, se observă o scădere a magnitudinii efectului riscului (de la 0.156 în modelul anterior la 0.145), fiind în continuare semnificativ statistic la cel mai înalt nivel ($p < 0.0001$). Variabilele loisir înclinat spre distracție și utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment își păstrează același efect și relația are aceeași semnificație statistică din modelul precedent. Dintre variabilele de nivel 2, relația dintre variabila dependentă și media la evaluare națională este singura care are un efect semnificativ statistic ($p = 0.013$); controlând, pentru toate celelalte variabile din model, o creștere a mediei pe școală la evaluarea națională din 2019 cu o zecime este asociată cu o creștere în medie cu 0.09 a scorului copiatului/șoptitului.

Model 4a (variabilă dependentă copiat/șoptit; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen, rezultate școlare, atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, monitorizare parentală, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment; variabile nivel 2: tip școală, climat școlar, medie evaluare națională; pantă aleatorie: atitudine față de risc; interacțiuni: atitudine față de risc – tip școală, atitudine față de risc – climat școlar; atitudine față de risc – medie evaluare națională; model cu pantă aleatorie atitudinea față de risc și interacțiuni)

Model ecuație nivel 1 și 2, efecte fixe, constantă aleatorie, pantă aleatorie și efect de interacțiune

Ecuație nivel 1

$$Y = \beta_{0j} + \beta_{1j} v_1 + \beta_{2j} v_2 + \beta_{3j} v_3 + \beta_{4j} v_4 + \beta_{5j} v_5 + \beta_{6j} v_6 + \dots + \varepsilon_{ij}$$

Ecuație nivel 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}x_1 + \gamma_{02}x_2 + \gamma_{03}x_3 + \dots + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31}x_1 + \gamma_{32}x_2 + \gamma_{33}x_3 + \dots + u_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

$$\beta_{5j} = \gamma_{50}$$

$$\beta_{6j} = \gamma_{60}$$

Ecuație nivel 1 și 2

$$Y = \gamma_{00} + \gamma_{01}x_1 + \gamma_{02}x_2 + \gamma_{03}x_3 + \gamma_{10}v_1 + \gamma_{20}v_2 + \gamma_{30j}v_3 + \gamma_{40}v_4 + \gamma_{50}v_5 + \gamma_{60}v_6 + \gamma_{31}x_1 * v_3 + \gamma_{32}x_2 * v_3 + \gamma_{33}x_3 * v_3 + (u_{3j} * v_3 + u_{0j} + \varepsilon_{ij})$$

Ecuație model 4a

$Dev_{copiat} = -0.052 + 0.058 \text{ Tip_școală} - 0.062 \text{ Climat_școlar} + 0.09 \text{ Medie_evaluare națională} + 0.053 \text{ GEN} + 0.07 \text{ Educație_mamă} + 0.009 \text{ Bunuri_socioeconomice} + 0.006 \text{ Rezultate școlare} + 0.245^{***} \text{ Atitudine față de risc} + 0.064 \text{ Loisir înclinat spre distracție} - 0.027 \text{ Monitorizare parentală} + 0.144^{***} \text{ Utilizare dispozitive divertisment} - 0.157^{*} \text{ Atitudine față de risc} * \text{ Tip_școală} - 0.034 \text{ Atitudine față de risc} * \text{ Climat_școlar} - 0.020 \text{ Atitudine față de risc} * \text{ Medie_evaluare națională}$
 Reziduu: 0.567*** (SE 0.02); Intercept: 0.068*** (SE 0.02); Intercept by Atitudine față de risc -0.038*** (SE 0.01); Atitudine față de risc: 0.031** (SE 0.01)

Modelul 4a, care include, pe lângă variabilele la nivel individual și la nivel școlar, panta aleatorie a riscului (permite ca atitudinea față de risc să varieze în funcție de unitatea școlară) și efectele de interacțiune care pot explica diferențele apărute (interacțiuni între risc și variabilele la nivel școlar) nu aduce schimbări considerabile privind efectul variabilelor la nivel individual în explicarea varianței copiatului/șoptitului, cu excepția semnificației atitudinii față de risc. Astfel, efectul fix al atitudinii față de risc înregistrează o creștere substanțială, comparativ influenței în modelul precedent (0.245, față de 0.145). Cu această valoare, atitudinea față de risc are un impact semnificativ în explicarea șoptitului și copiatului; variabila își păstrează pragul de semnificație statistică, $p < 0.0001$. În același timp, se observă o ușoară diminuare a influenței mediei obținute la evaluarea națională (de la 0.090 la 0.086), aceasta rămânând semnificativă din punct de vedere statistic ($p = 0.012$). Dintre efectele de interacțiune introduse, unul singur este semnificativ din punct de vedere statistic ($p < 0.05$), și anume cel dintre tipul de unitate școlară și atitudinea față de risc, acest tip de interacțiune fiind invers proporțională cu scorul factorial al copiatului/șoptitului.

Introducerea pantei aleatorii a atitudinii față de risc determină o ușoară scădere atât a varianței în interiorul grupurilor rămase neexplicate (Residual = 0.567, față de 0.590 în modelul anterior), cât și a varianței între grupuri (Intercept = 0.068, comparativ cu 0.078 în modelul anterior). În ceea ce privește constanta atitudinii față de risc (varianța între grupuri determinată de atitudinea față de risc), aceasta are valoare negativă (semnalează existența unor unități școlare unde elevii manifestă aversiune față de risc) și parametrul său este semnificativ statistic la un prag de sub 0.001. Panta riscului are o

valoare de 0.031 și rezultatele Testului Wald Z arată că relația este semnificativă statistic ($p < 0.01$), după introducerea efectelor de interacțiune. Potrivit acestui model, varianța scorului factorial al copiatului/șoptitului este explicată semnificativ statistic de atitudine față de risc (efect direct proporțional), utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment (efect direct proporțional), loisir înclinat spre distracție, medie evaluare națională, interacțiunea între atitudinea față de risc și tipul de unitate școlară, diferențele privind atitudinea față de risc la nivel de unitate școlară, atitudinea față de risc la nivel de unități școlare, alte diferențe privind unitățile școlare.

Referitor la procentajul de varianță a copiatului/șoptitului între unitățile școlare și varianța sa rămasă neexplicată la nivel individual, cele mai potrivite sunt modelele care includ efectele fixe ale climatului școlar, mediei evaluării naționale și tipului de școală (precum modelul 3 a). În acest model, care include variabilele de nivel 2 climat școlar, tip școală și medie obținută la evaluarea națională pe școală, se observă o reducere a coeficientului ICC cu aproximativ 0.04 de la 0.13 la modelul nul la 0.093 model condiționat de nivel 2; pentru calcularea ICC-ului la nivel 2 se estimează un model care include doar variabilele de nivel 2 (Bickel, 2007). Potrivit acestui model, varianța între unități școlare pare a fi explicată de media obținută la evaluarea națională pe școală ($\beta = 0.008$, $SE = 0.03$, $p < 0.01$). Introducerea interacțiunilor aduce o creștere a coeficientului ICC și deci a varianței între școli ($ICC = 0.105$); media obținută la evaluarea națională pe școală rămâne semnificativă ($\beta = 0.008$, $SE = 0.03$, $p = 0.01$) și după adăugarea efectelor de interacțiune, iar interacțiunile dintre tip de școală și atitudine față de risc ($\beta = 0.156$, $SE = 0.03$, $p < 0.0001$), respectiv climat școlar și atitudine față de risc ($\beta = -0.164$, $SE = 0.06$, $p < 0.01$) sunt semnificative. Introducerea variabilelor de nivel individual suprimă semnificația efectului interacțiunii dintre climat școlar și atitudine față de risc, relația dintre variabila dependentă și media obținută la evaluarea națională pe școală, precum și parametrul interacțiunii dintre atitudinea față de risc și tipul de școală rămânând în continuare semnificative.

2. Variabilă dependentă *Dev_{problematic}*

Ecuatie Model 1b. (variabilă dependentă comportamente problematice; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen; model cu efecte fixe și constantă aleatorie)

$$Dev_{problematic} = -0.211^{***} + 0.336^{***} GEN + 0.178^{***} Educație_mamă - 0.003 Bunuri_socioeconomice + \varepsilon_{ij}$$

Reziduu: 0.557^{***} (SE 0.02); Intercept: 0.049^{***} (SE 0.01).

În ceea ce privește potențialul de explicare al variabilelor socio-demografice în raport cu comportamentele școlare problematice, se conturează potențiala prezență a unui efect compozițional. Astfel, atât genul cât și educația mamei au efect semnificativ ($p < 0.001$) în explicarea angajării în comportamente școlare precum vandalismul, violența, chiulul și fumatul. Ocurența acestui tip de comportamente la băieți este mai mare decât la fete (se observă o creștere cu 0.335 a scorului factorial al comportamentelor școlare problematice la băieți), iar elevii ai căror mame au absolvit cel mult ciclul gimnazial sunt mult mai predispuși spre acest tip de manifestări (crește cu 0.178 a scorului factorial studiat). Angajarea în comportamente școlare problematice este explicată în proporție de aprox. 5% de diferențele între școli (Intercept = 0.049^{***}) și în proporție de peste 50% (Reziduu = 0.557) de diferențele între elevi rămase neexplicate de model.

Ecuatie Model 2b. (variabilă dependentă comportamente problematice; variabile la nivel individual: nivel educațional mamă, bunuri socioeconomice, gen, rezultate școlare, atitudinea față de risc, loisir înclinat spre distracție, monitorizare parentală, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment; model cu efecte fixe și constantă aleatorie)

$$Dev_{problematic} = -0.075^{**} + 0.115^{**} GEN + 0.100^{*} Educație_mamă - 0.020^{*} Bunuri_socioeconomice - 0.064^{***} Rezultate_școlare + 0.339^{***} Atitudine_față_de_risc + 0.147^{***} Loisir_înclinat_spre_distracție - 0.092^{***} Monitorizare_parentală + 0.069^{***} Utilizare_dispozitive_pentru_divertisment + \varepsilon_{ij}$$

Reziduu: 0.394^{***} (SE 0.02); Intercept: 0.034^{***} (SE 0.01).

Modelul explică varianța angajării în comportamente școlare problematice (violență, vandalism, fumat, chiul) în relație cu principalii săi predictorii ai căror parametri au cel mai înalt prag de semnificație statistică ($p < 0.0001$), în ordinea importanței: atitudinea față de risc (direct proporțional, 0.34), stilul de viață orientat spre petreceri (loisir înclinat spre distracție; direct proporțional, 0.15), monitorizarea parentală (invers proporțională, - 0.1), practicile de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (direct proporțional, 0.07), rezultatele școlare (invers proporțional, - 0.06). În același timp, variabilele socio-demografice determină angajarea în comportamente

școlare problematice; impactul acestora este însă diminuat de variabilele explicative, astfel că relația cu genul rămâne semnificativă la un prag de 0.01% și genul are un efect redus (faptul de a fi băiat aduce cu sine o creștere în medie cu 0.115 a scorului angajării în comportamente școlare problematice, de aproape trei ori mai mic decât în modelul inițial, respectiv 0.336), iar parametrul privind educația mamei are un prag de semnificație de 0.05 (elevii ai căror mame au absolvit cel mult învățământul gimnazial prezintă o creștere cu 0.1 în medie a scorului factorial privind implicarea în acte de vandalism, violență școlară, chiul, comparativ cu 0.178 în primul model). O altă constatare referitoare la variabilele de nivel 1 este impactul semnificativ statistic al efectului bunurilor socioeconomice în noul model (o creștere cu o unitate a bunurilor peste valoarea medie determină o scădere în medie cu 0.02 a angajării în comportamente școlare problematice, $p < 0.05$). În comparație cu modelul care cuprinde doar variabilele socio-demografice, modelul 2b (variabile explicative la nivel individual, constantă aleatorie) contribuie atât la scăderea valorii varianței rămase neexplicate (Reziduu = 0.394, față de 0.557) și a valorii constante prin care se măsoară diferențele între școli (Intercept = 0.034, față de 0.049). Pe baza acestei constatări deducem prezența unui *efect de compoziție*. Testul Wald Z arată că atât parametrii constantei care se referă la varianța între grupuri (Intercept) cât și valoarea reziduurilor (varianța din interiorul grupurilor) sunt semnificativi din punct de vedere statistic ($p < 0.0001$), ceea ce înseamnă că în continuare o mare parte din varianță a rămas neexplicată.

Ecuția model 3b

$$Dev_{problematic} = -0.079 + 0.032 \text{ Tip}_{școală} - 0.138 \text{ Climat}_{școlar} + 0.028 \text{ Evaluare națională} + 0.114^{**} \text{ GEN} + 0.111^{**} \text{ Educație}_{mamă} - 0.022^{*} \text{ Bunuri}_{socioeconomice} - 0.076^{***} \text{ Rezultate}_{școlare} + 0.331^{***} \text{ Atitudine față de risc} + 0.150^{***} \text{ Loisir înclinat spre distracție} - 0.089^{***} \text{ Monitorizare}_{parentală} + 0.066^{***} \text{ Utilizare dispozitive pentru divertisment} + \varepsilon_{ij}$$

Reziduu: 0.395^{***} (SE 0.02); Intercept: 0.030^{**} (SE 0.01).

Introducerea în model a variabilelor de nivel 2 (tip școală, climat școlar, medie evaluare națională) are o influență redusă în explicarea comportamentelor școlare problematice. Astfel, constanta la nivel școlar înregistrează o ușoară scădere (Intercept de la 0.034 în modelul anterior la 0.030), în timp ce varianța rămasă neexplicată în interiorul grupurilor are o creștere insesizabilă (Reziduu

de la 0.394 la 0.395); cele două efecte continuă să fie semnificative din punct de vedere statistic la un prag sub 0.0001. În acest model, parametrii variabilelor de nivel 2 nu au un efect semnificativ din punct de vedere statistic, în timp ce parametrii variabilelor la nivel individual își păstrează pragul de semnificație statistică. Magnitudinea efectului prezintă ușoare diferențe față de modelul precedent, în special în ceea ce privește rezultatele școlare (o creștere cu o unitate a rezultatelor școlare determină o scădere în medie cu 0.076 a angajării în comportamente problematice, comparativ cu 0.064 în modelul precedent), educația mamei (elevii ai căror mame au absolvit studiile gimnaziale au scoruri cu 0.111 mai mari în medie privind comportamentele școlare problematice, față de modelul precedent în care valoarea era de 0.100), atitudinea față de risc (o creștere cu o unitate a scorului factorial privind atitudinea față de risc contribuie la creșterea în medie cu 0.331 a angajării în comportamente școlare problematice, comparativ modelului precedent la care valoarea era de 0.339). Diferențe se observă și în cazul posesiei de bunuri socioeconomice (creștere în medie a coeficientului de la 0.019 la 0.022. efect invers proporțional cu angajarea în comportamente școlare problematice), stilului de viață (loisir înclinat spre distracție: creștere în medie de la 0.147 la 0.150, efect direct proporțional cu angajarea în comportamente școlare problematice), monitorizare parentală (diminuare în medie a efectului de la 0.091 la 0.089; efectul este invers proporțional angajării în comportamente școlare problematice), utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (scădere în medie a efectului de la 0.069 la 0.066; o creștere cu o unitate a scorului factorial privind utilizarea telefonului/tabletei pentru socializare și divertisment determină o creștere în medie cu 0.066 a scorului factorial privind angajarea în comportamente școlare problematice).

Ecuatie model 4b

$Dev_{problematic} = -0.085 + 0.034Tip_școală - 0.141Climat_școlar + 0.034 Medie_evaluare\ națională + 0.127^{***}GEN + 0.104^{*}Educație_mamă - 0.023^{*}Bunuri_socioeconomice - 0.073 Rezultate\ școlare + 0.347^{***}Atitudine\ față\ de\ risc + 0.147^{***}Loisir\ înclinat\ spre\ distracție - 0.091^{***}Monitorizare\ parentală + 0.064^{***}Utilizare\ dispozitive\ divertisment - 0.027^{*}Atitudine\ față\ de\ risc * Tip_școală - 0.019 Atitudine\ față\ de\ risc * Climat_școlar - 0.004 Atitudine\ față\ de\ risc * Medie_evaluare\ națională$
 Reziduuri: 0.383*** (SE 0.02); Intercept: 0.038*** (SE 0.01); Intercept by Atitudine față de risc -0.022** (SE 0.01); Atitudine față de risc: 0.015*(SE 0.01)

Analizând impactul asignării unei pante aleatorii a riscului și a efectelor de interacțiune între atitudinea față de risc și variabilele de nivel 2 asupra varianței comportamentelor școlare problematice, se observă o creștere a impactului genului (de la 0.114 la 0.127, $p = 0.001$) și efectului fix al atitudinii față de risc (de la 0.331 la 0.347, $p < 0.0001$). Influențe reduse se observă și pentru celelalte variabile la nivel individual incluse în model, parametrii acestora continuând să fie semnificativi statistic în explicarea varianței scorului factorial al comportamentelor școlare problematice, după cum urmează: educația mamei ($\beta = 0.104$, $p < 0.05$; efect direct proporțional), bunuri socioeconomice ($\beta = 0.023$, $p < 0.05$; efect invers proporțional), rezultate școlare ($\beta = 0.073$, $p < 0.0001$; efect invers proporțional), loisir înclinat spre distracție ($\beta = 0.147$, $p < 0.0001$; efect direct proporțional), monitorizare parentală ($\beta = 0.091$, $p < 0.0001$; efect invers proporțional), utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment ($\beta = 0.064$, $p = 0.001$; efect direct proporțional). Referitor la influența variabilelor la nivel 2 (contextul școlar), se constată lipsa unei semnificații statistice în raport cu explicarea varianței comportamentelor școlare problematice. Parametrii covarianței indică o scădere a varianței în interiorul grupurilor (Reziduu = 0.383, comparativ valorii de 0.395 din modelul precedent) și o ușoară creștere a varianței între grupuri (Intercept = 0.038, față de 0.030), cele două valori rămânând semnificative statistic la un prag sub 0.0001. Constanta riscului (varianța între grupuri determinată de atitudinea față de risc) are o valoare de 0.021, care este semnificativă statistic la un prag de 0.01 (p Wald $Z = 0.004$), iar panta riscului are o valoare de 0.01, semnificativă statistic la un prag de 0.05 (p Wald $Z = 0.034$). Valoarea de 0.015 a pantei riscului indică diferențele între școli privind atitudinea față de risc, controlând pentru celelalte variabile din model. Efectele de interacțiune dintre atitudinea față de risc și variabilele de nivel 2 (tip școală, climat școlar, medie evaluare națională) nu sunt semnificative statistic, dar pot totuși explica o parte din diferențele între școli privind atitudinea față de risc.

Referitor la varianța între școli, valoarea coeficientului ICC obținut prin estimarea unui model cu variabile la nivel 2, fără prezența variabilelor la nivel individual (Bickel, 2007), este mai mică cu 0.02 (de la 0.085 la modelul nul la 0.064 la modelul nivel 2 condiționat). Deși în modelul condiționat nivel 2, relația variabilei dependente cu climatul școlar pare a fi semnificativă ($\beta = -0.264$, $SE = 0.09$, $p < 0.01$), aceasta își pierde semnificația statistică odată

cu adăugarea variabilelor individuale în model (Model 3b). În ceea ce privește modelul de nivel 2 condiționat în care sunt incluse și interacțiunile, acesta are un ICC condiționat aproximativ egal celui fără interacțiuni ($ICC = 0.067$), iar interacțiunile dintre atitudinea față de risc și variabilele nivel 2 climat școlar ($\beta = -0.185$, $SE = 0.06$, $p = 0.001$), tip școală ($\beta = 0.452$, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), medie evaluare națională pe școală ($\beta = 0.063$, $SE = 0.01$, $p < 0.0001$) sunt semnificative, explicând în același timp efectul climatului școlar (variabila își pierde semnificația statistică odată cu introducerea celor trei interacțiuni). Însă, nici variabilele nivel 2, nici interacțiunile nu au niciun impact asupra variabilei dependente (angajare în comportamente școlare problematice) după introducerea variabilelor la nivel individual (Model 3b, respectiv Model 4b).

Similar unei regresii liniare valoarea de explicare a modelului multinivel se stabilește prin estimarea R^2 , calculat ca un raport între suma varianței rămase neexplicate la nivel individual (Reziduu) și varianța între unitățile de nivel 2 (Intercept) a modelului realizat pe de o parte și suma varianței rămase neexplicate la nivel individual și varianța între unitățile de nivel 2 a modelului nul (fără predictor), după următoarea formulă (Bickel, 2007):

$$R^2 = 1 - ((\text{RESIDUAL FIXED} + \text{INTERCEPT 1 FIXED}) / (\text{RESIDUAL NULL} + \text{INTERCEPT NULL})) * 100$$

Valorile acestui coeficient indică o mai mare putere de explicare a variabilelor pentru varianța comportamentelor școlare problematice (Dev_problematic), de peste 30%, în comparație cu varianța copiatului/șoptitului (Dev_copiat), de aproximativ 5%. Dacă în estimarea factorului privind copiatul/șoptitul adăugarea pantei aleatorii a riscului și a efectelor de interacțiune între cele două niveluri aduce o ușoară îmbunătățire modelului (R^2 crește de la 4.58% la 5.06%), în analiza varianței comportamentelor școlare problematice, asignarea pantei aleatorii a riscului și a efectelor de interacțiune între cele două niveluri nu aduce nicio schimbare. Testele de robustețe (-2Log Likelihood; AIC; AICC; CAIC; BIC) arată că atât pentru copiat/șoptit, cât și pentru comportamente școlare problematice cele mai stabile modele includ panta aleatorie a riscului (Model 4a; Model 4b). Totodată, o mai bună potrivire se observă la modelarea comportamentelor școlare problematice (Estimare ML: -2Log Likelihood 2660.216 Dev_problematic; 3219.651 Dev_copiat).

Tabelul 16. Analiză comparativă multinivel Dev_copiat & Dev_problematic

		<i>Dev_copiat</i>			<i>Dev_problematic</i>		
		<i>Model 2a</i>	<i>Model 3a</i>	<i>Model 4a</i>	<i>Model 2b</i>	<i>Model 3b</i>	<i>Model 4b</i>
Intercept (Constanta)	β	-0.043	-0.033	-0.052	-0.075*	-0.079	-0.848
	SE	0.05	0.08	0.07	0.04	0.05	0.06
Variabile nivel individual							
<i>Variabile socio-demografice</i>							
Gen	β	0.042	0.034	0.053	0.115**	0.114**	0.127***
	SE	0.04	0.46	0.04	0.04	0.04	0.04
Educația mamei	β	0.051	0.080	0.071	0.100*	0.111*	0.104*
	SE	0.06	0.06	0.06	0.05	0.05	0.05
Bunuri socioeconomice	β	0.012	0.008	0.009	-0.019*	-0.022*	-0.023*
	SE	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
<i>Variabile explicative</i>							
Rezultate școlare	β	0.022	0.009	0.006	-0.064***	-0.076***	-0.073***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Atitudinea față de risc	β	0.156***	0.145***	0.245***	0.339***	0.331***	0.347***
	SE	0.02	0.03	0.05	0.02	0.02	0.04
Loisir înclinat spre distracție	β	0.067*	0.066*	0.064*	0.147***	0.150***	0.147***
	SE	0.03	0.03	0.03	0.02	0.02	0.02
Monitorizare parentală	β	-0.027	-0.026	-0.027	-0.091***	-0.089***	-0.091***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Utilizare dispozitive divertisment	β	0.141***	0.142***	0.144***	0.069***	0.066***	0.064***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Variabile nivel 2 (la nivel școlar)							
Tip școală	β		0.047	0.058		0.032	0.034
	SE		0.09	0.09		0.06	0.07
Climat școlar (variabila agregată)	β		-0.031	-0.062		-0.138	-0.141
	SE		0.12	0.11		0.08	0.09
Medie evaluare națională	β		0.090*	0.086*		0.027	0.034
	SE		0.04	0.03		0.02	0.03

		Dev_copiat			Dev_problematic		
		Model 2a	Model 3a	Model 4a	Model 2b	Model 3b	Model 4b
Efecte de interacțiune (semnificative statistic)							
Risc * Tip școală				-0.157*			
	SE			0.07			
Estimate ale covarianței							
Reziduu (varianță în interiorul grupurilor)		0.586***	0.590**	0.567***	0.394***	0.395***	0.383***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Intercept (varianță între grupuri)		0.093***	0.078***	0.068***	0.034***	0.030**	0.038***
	SE	0.02	0.02	0.02	0.01	0.01	0.01
Intercept by RISC				-0.038**			0.022**
	SE			0.01			0.008
RISC				0.031**			0.015*
	SE			0.01			0.007
R ²		3.01%	4.58%	5.06%	31.8%	32.3%	32.3%
VPC (ICC Condiționat niv.1 &2)		0.14	0.12	0.12	0.08	0.07	0.07
ICC niv.2			0.093	0.105		0.064	0.067

5.4.5. Efecte indirecte ale genului asupra devianței prin relațiile de mediere multinivel

Pentru a răspunde la ultima ipoteză operațională (HS8a), am realizat analize multinivel succesive în vederea evaluării efectului de mediere, utilizând Macro-ul pus la dispoziție de Rockwood (Rockwood, 2017, 2019). Prin intermediul acestei proceduri, variabilele sunt descompuse în varianță la nivel individual (variabila centrată în funcție de media grupului) și efecte la nivel de grup (diferența între valoarea inițială a variabilei și variabila la nivel individual, introdusă în ecuația de nivel 2). Variabilele rezultate sunt incluse în modelul final de analiză multinivel (Figura 7). Această metodă permite o mai bună înțelegere a efectelor indirecte între variabile.

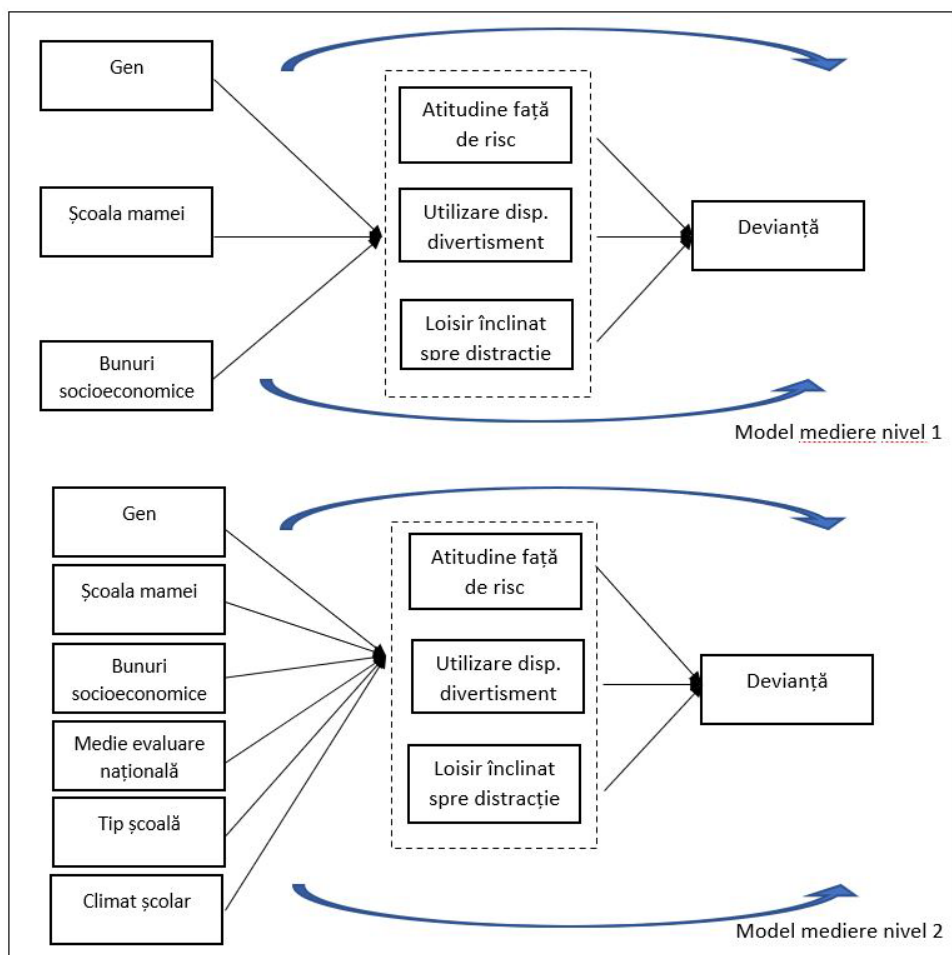


Figura 7. Conceptualizare schematică a relației de mediere multinivel

Pentru a testa ipoteza privind rolul de mediator ai atitudinii față de risc (proxy al dispoziției spre asumarea de riscuri), loisirului înclinat spre distracție (proxy al stilului de viață orientat spre petreceri și distracție) și a utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (proxy în acest studiu pentru socializare nestructurată în mediul digital) în relația dintre gen și copiat/șoptit, respectiv comportamente școlare problematice, am estimat modele în care genul este variabila independentă, școala mamei și bunurile socioeconomice sunt covariate la nivel 1, iar media obținută la evaluarea națională pe școală, climatul școlar agregat și tipul de școală reprezintă covariate la nivel 2 (context școlar).

În estimarea modelului, primordială este regresarea variabilei independente și a covariatelor sale în funcție de potențialii mediatorii, atât în ceea ce privește nivelul 1 (individual), cât și nivelul 2 (variabile referitoare la specificul unității școlare). Se observă efecte semnificative ale genului ($\beta = 0.307$, $SE = 0.03$, $p < 0.0001$), educației mamei ($\beta = 0.126$, $SE = 0.05$, $p < 0.01$), bunurilor socio-economice ($y = 0.028$, $SE = 0.01$, $p < 0.0013$) și a climatului școlar ($\beta = -0.402$, $SE = 0.10$, $p < 0.001$) în relație cu atitudinea față de risc (Mediator 1). Genul ($\beta = 0.195$, $SE = 0.04$, $p < 0.0001$), educația mamei ($\beta = 0.240$, $SE = 0.05$, $p < 0.0001$), posesia de bunuri socioeconomice ($\beta = 0.077$, $SE = 0.01$, $p < 0.0001$), scorul de bunuri la nivel de unitate școlară ($\beta = 0.151$, $SE = 0.005$, $p = 0.0018$) și medie la evaluarea națională la nivel de școală ($\beta = -0.074$, $SE = 0.03$, $p = 0.016$) influențează scorul factorial privind stilul de viață (loisir înclinat spre distracție) (Mediator 2). Referitor la efectele fixe ale variabilei independente și ale covariatelor sale asupra utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment, semnificativ statistic sunt genul ($\beta = -0.200$, $SE = 0.03$, $p < 0.0001$) și educația mamei ($\beta = -0.196$, $SE = 0.05$, $p < 0.001$).

1. Variabilă dependentă *DevCopiat/șoptit*

Dintre cei trei mediatorii, atitudinea față de risc ($\beta = 0.153$, $SE = 0.03$, $p < 0.0001$) și utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment ($\beta = 0.149$, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), au efecte semnificative statistic la nivel individual (controlând pentru varianța la nivel de unitate școlară) în relație cu variabila dependentă – copiat/șoptit. Genul și covariatele sale la nivel 1 și 2 nu au efecte semnificative statistic la nivel multivariat, singura variabilă care se apropie de semnificația statistică fiind media la evaluarea națională per unitate școlară ($\beta = 0.085$, $SE = 0.04$, $p = 0.059$).

Modelul estimat – Model 5a (Figura 8 – Relația de mediere multinivel Gen-Dev_copiat, nivel individual și Figura 9 – Relația de mediere multinivel Gen-Dev_copiat, nivel 2 context școlar) permite unele constatări în ceea ce privește efectul de mediere al genului asupra copiatului/șoptitului. Astfel, atitudinea față de risc și utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment mediază relația dintre gen și copiat/șoptit la nivel individual, în prezența covariatelor educația mamei și bunuri socioeconomice. Controlând pentru gen, loisir înclinat spre distracție, utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment, educația mamei și bunuri socioeconomice, efectul

indirect al genului prin medierea atitudinii față de risc este de 0.047 (SE 0.01), la un prag de semnificație mai mic de 0.0001. Factorul referitor la utilizarea dispozitivelor electronice mobile (telefonul și tableta) pentru socializare și divertisment are și el rolul de mediator la nivel individual, efectul indirect al acestuia asupra copiatului/șoptitului fiind de -0.029 (SE 0.007, $p < 0.0001$). Odată cu includerea celor doi mediatori ai genului în model, efectul direct al genului asupra copiatului/șoptitului își pierde semnificația statistică, existând un efect de suprimare. La nivel de grup, genul nu are efecte semnificative directe și indirecte asupra copiatului/șoptitului. În același timp, nu se observă efecte contextuale semnificativ statistic privitor la atitudinea față de risc și utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment, fapt demonstrat de intervalele de încredere al testării prezenței efectelor contextuale prin metoda Monte Carlo (Rockwood, 2017): atitudine față de risc (-0.173 – 0.093), utilizare dispozitive electronice pentru socializare și divertisment (-0.042 – 0.196).

În ceea ce privește puterea de explicare a modelului, coeficientul R^2 are valoarea de 4.65, ceea ce înseamnă că modelul explică aproape 5% din varianța copiatului/șoptitului; coeficientul ICC condiționat (VPC) este de 0.119, luând în considerare valoarea varianței neexplicate la nivel individual (Reziduu = 0.588***, SE = 0.02) și diferențele între școli (Intercept = 0.080***, SE = 0.02).

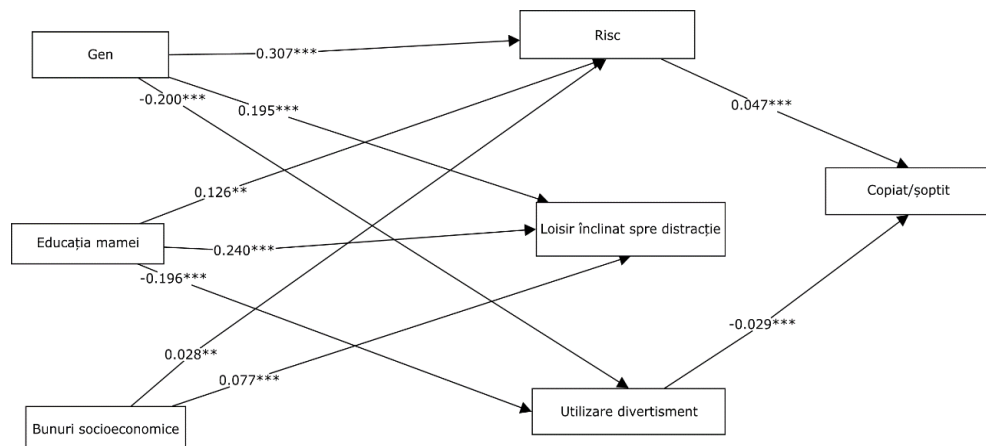


Figura 8. Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_copiat, nivel individual

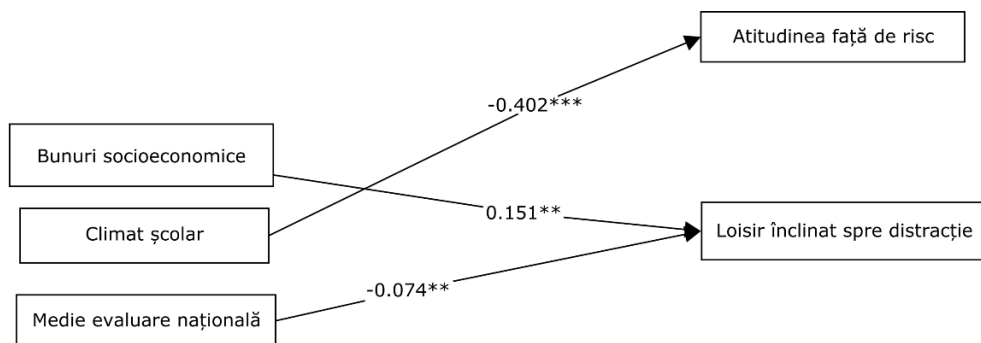


Figura 9. Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_copiat, nivel 2 (context școlar)

2. Variabilă dependentă *Dev_{problematic}*

Aflați într-o relație de mediere parțială, mediatorii incluși în relație explică în mod semnificativ angajarea în comportamente școlare problematice: atitudinea față de risc ($\beta = 0.355$, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), loisir înclinat spre distracție ($\beta = 0.160$, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment ($\beta = 0.058$, $SE = 0.02$, $p < 0.01$). În același timp, genul ($\beta = 0.183$, $SE = 0.04$, $p < 0.0001$) și covariatele sale, respectiv școala mamei ($\beta = 0.161$, $SE = 0.05$, $p = 0.0014$) și bunuri socioeconomice ($\beta = -0.039$, $SE = 0.01$, $p < 0.001$) au impact asupra varianței angajării în comportamente școlare problematice la nivel individual. La nivel de grup (nivel 2), atitudinea față de risc ($\beta = 0.346$, $SE = 0.1$, $p = 0.0013$), școala mamei ($\beta = 0.462$, $SE = 0.2$, $p < 0.05$) și scorul factorial climat școlar perceput ($\beta = -0.218$, $SE = 0.1$, $p < 0.05$) explică diferențele între școli privind implicarea în acte deviante precum vandalismul școlar, bătăi între colegi, fumatul, chiulul, etc.

Pe baza modelului estimat – Model 5b (Figura 10 – Relația de mediere multinivel Gen-Dev_problematic, nivel individual și Figura 11 – Relația de mediere multinivel Gen-Dev_problematic, nivel 2 context școlar) se constată impactul direct și indirect al riscului în explicarea diferențelor la nivel individual privind angajarea în comportamente școlare problematice. Astfel, băieții au un scor factorial cu 0.183 mai mare decât fetele, controlând pentru efectul educației mamei, posesiei de bunuri socioeconomice, atitudinii față de risc, stilului de viață (loisir înclinat spre distracție), practicilor de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment și a diferențelor între unitățile școlare. Totodată, genul exercită un efect indirect asupra

angajării în comportamente școlare problematice prin intermediul atitudinii față de risc ($\beta = 0.109$, $SE = 0.01$, $p < 0.0001$), stilului de viață (loisir înclinat spre distracție $\beta = 0.031$, $SE = 0.007$, $p < 0.0001$), practicilor de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment ($\beta = -0.012$, $SE = 0.004$, $p < 0.01$). Diferențele între unitățile școlare privind angajarea în comportamente școlare problematice nu sunt influențate de gen, efectele sale directe și indirecte fiind nesemnificative din punct de vedere statistic. Referitor la prezența efectelor contextuale, intervalul de încredere al testării prezenței efectelor contextuale prin metoda Monte Carlo (Rockwood, 2017) arată o ușoară influență a atitudinii față de risc (de la -0.4619 la -0.0133), valoarea coeficientului de diferențiere DIF fiind de -0.2169. Efectele contextuale constituie diferența între efectele indirecte între unitățile de nivel 2 și efectele indirecte la nivel individual. Potrivit acestor rezultate, elevii din școlile unde atitudinea este pro-asumare de riscuri se consideră mai puțin implicați în comportamente școlare problematice decât colegii lor de școală.

Potrivit valorii coeficientului R_1^2 , modelul estimat explică 30.16% din varianța angajării în comportamente școlare problematice; coeficientul ICC condiționat este de 0.08, având în vedere valoarea varianței rămase neexplicate la nivel individual (Reziduu = 0.403^{***}) și a diferenței între unitățile școlare (Intercept = 0.036^{***}).

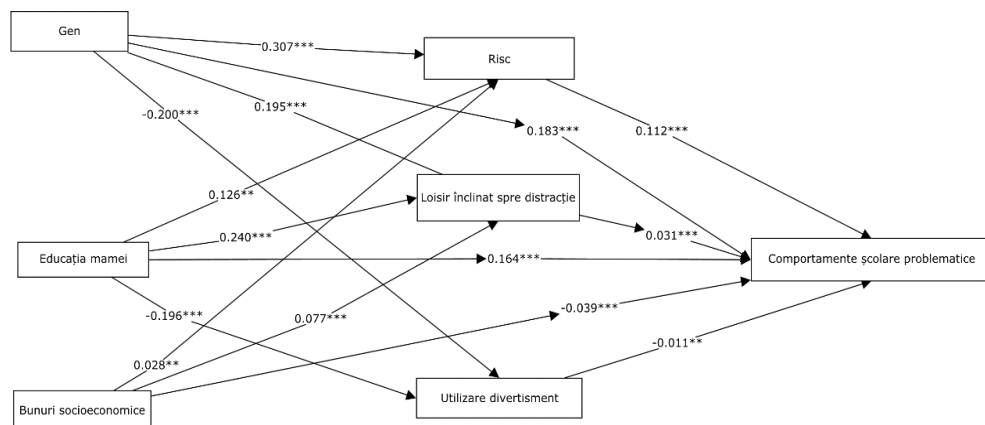


Figura 10. Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_problematic, nivel individual

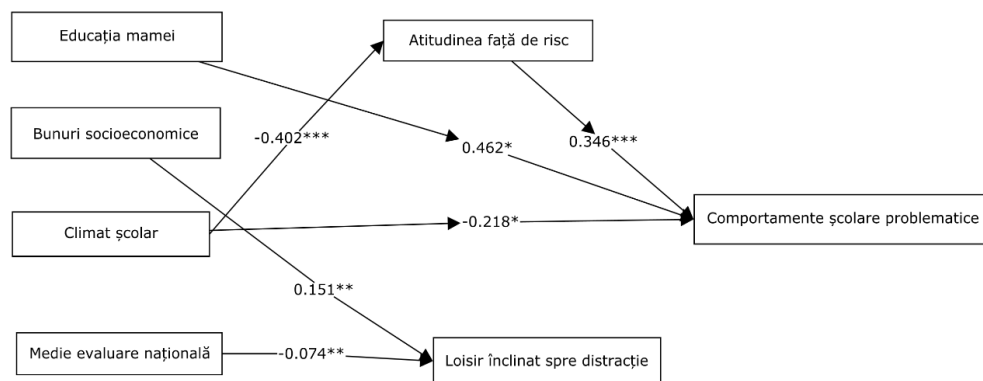


Figura 11. Relația de mediere multinivel, Gen-Dev_problematic, nivel 2 (context școlar)

5.5. Discuții

În direcția deschisă de cercetări anterioare (Louderback & Antonaccio, 2021; Michaels & Miethe, 1989; Patchin & Hinduja, 2011; S. E. Wolfe et al., 2016), studiul de față își propune aplicarea unui model particular al devianței în analiza devianței școlare, expunerii la conținut potențial nonconform în mediul digital și devianței online. Fundamentate în scopul și obiectivele menționate, rezultatele privind mecanismele de angajare în comportamente deviante offline și online, precum și expunerea la conținut potențial nonconform oferă o înțelegere mai clară a fenomenelor studiate în raport cu ipotezele formulate. Analizele realizate iau în considerare și distincția dintre cele două tipuri de devianță școlară, respectiv copiatul/șoptitul și comportamentele școlare problematice.

5.5.1. Raportarea rezultatelor privind devianța școlară la ipotezele enunțate

Potrivit primei ipoteze menționate, atitudinea față de risc a elevilor este direct proporțională cu implicarea în acte deviante școlare, controlând pentru gen, status social, mediu de rezidență, monitorizare parentală, rezultate școlare, stil de viață, timp petrecut online și practici de utilizare a dispozitivelor pentru socializare și divertisment. Ipoteza este confirmată atât pentru copiat/șoptit, cât și pentru angajarea în comportamente școlare problematice, atitudinea pro-asumare riscuri determinând o creștere a incidenței celor două comportamente

(ilustrată de scorul factorial mai mare la nivel individual). O deosebire între cele două este magnitudinea efectului, care este mult mai ridicată în cazul angajării în comportamente școlare problematice precum violență, vandalism, chiul și fumat; o creștere cu o unitate a scorului factorial al atitudinii față de risc determină o majorare cu 0.406 a scorului factorial al angajării în comportamente școlare problematice, în timp ce impactul atitudinii față de risc asupra scorului factorial copiat/șoptit este de 0.187.

Similar rezultatelor obținute, literatura de specialitate documentează influența atitudinii față de risc atât asupra copiatului și șoptitului (Anderman & Won, 2019; Michaels & Miethe, 1989; Miller, Murdock, Anderman, & Poindexter, 2007; Tibbetts & Myers, 1999; Xu, Wang, Zhu, & Ma, 2019; Yu, Glanzer, & Johnson, 2021), cât și asupra angajării în comportamente școlare problematice (Davies, 1999; Dishion, 2000; Dishion, Patterson, Cicchetti, & Cohen, 2006; Goldstein, Davis-Kean, & Eccles, 2005; Hagan, 1991; Hatos, 2007; M.-T. Wang & Dishion, 2012). Raportarea la riscurile asociate la examene este un aspect fundamental care influențează decizia de a copia, alături de stabilirea obiectivului și estimarea capacității de a duce la bun sfârșit sarcina propusă (T. B. Murdock & Anderman, 2006). În același timp, asocierea pozitivă dintre atitudinea față de risc și variabilele dependente Dev_copiat și Dev_problematic pare a susține constatările teoreticienilor puterii și controlului (Hagan, 1991; Hagan & Foster, 2001; Hagan et al., 1985), în detrimentul teoriei oportunității și activităților de rutină care percep atitudinea față de risc drept factor secundar (Haynie & Osgood, 2005; Hoebe et al., 2016; Osgood et al., 1996).

Cea de-a doua ipoteză face referire la asocierea dintre monitorizarea parentală și devianța școlară și este parțial susținută de analizele menționate. Astfel, monitorizarea parentală are efect semnificativ doar asupra angajării în comportamente școlare problematice (chiul, vandalism, violență, fumat). Implicarea în acest gen de comportamente este invers proporțională monitorizării parentale, constatarea fiind confirmată de studii de specialitate (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Marici & Turliuc, 2011; Merrin et al., 2018; Neamțu, 2003; Obokata, 2022; Vazsonyi & Pickering, 2003; Yuksek & Solakoglu, 2016). În ceea ce privește impactul monitorizării parentale asupra copiatului/șoptitului, acesta este nesemnificativ din punct de vedere statistic în modelul final. Monitorizarea parentală nu este o variabilă aleasă în mod tradițional

în studiul copiatului/șoptitului; studiile de specialitate au identificat ca predictorii ai copiatului normele subiective (Jordan, 2001; T. B. Murdock, Hale, & Weber, 2001), disonanțe între valorile promovate în familie/climat familial și climatul școlar (Brown-Wright et al., 2013) și atitudinea elevului (Evans & Craig, 1990b; Yu et al., 2021). Din perspectiva teoriei controlului și a puterii (Hagan et al., 1987), nivelul de monitorizare parentală diferă în funcție de valorile familiei (patriarhale vs. egalitare) și gen (băiat vs. fată), iar adolescentul care este mai supravegheat de părinți se implică mai puțin în acte deviante. Totuși, este mai dificil pentru părinți să observe copiatul/șoptitul, ceea ce poate fi o potențială explicație a lipsei efectului.

Teoria oportunității și activităților de rutină (Haynie & Osgood, 2005; Hoebe et al., 2016; Osgood et al., 1996) conceptualizează prezența unei figuri de autoritate, capabile să supravegheze adolescenții, drept un factor care descurajează implicarea în acte deviante. În funcție de situație, acesta poate fi un părinte, un profesor sau personalul de pază al instituției școlare (Osgood et al., 1996). În consecință, monitorizarea parentală este asociată negativ cu implicarea în acte la care adolescenții se simt supravegheați de părinți. Lipsa relației dintre monitorizare parentală și copiat/șoptit ar fi o consecință a faptului că adolescenții nu consideră părinții în măsură să supravegheze acest gen de comportamente; măsura în care elevii se simt supravegheați de profesori sau gradul de supraveghere de către personalul didactic al școlii ar diminua incidența copiatului/șoptitului. Testarea acestei relații ar elucida gradul în care supravegherea unei figuri de autoritate reduce incidența copiatului și șoptitului și implicit ar arăta capacitatea teoriei oportunității și activităților de rutină de a explica forme ale fraudei școlare (copiatul și șoptitul).

Centrată pe relația dintre rezultatele școlare și angajarea în acte deviante școlare, cea de-a treia ipoteză sugerează existența unei asocieri între notele obținute și comportament. În acest sens, devianța (înțeleasă atât ca fapta de a copia/șopti, cât și ca vandalism, violență, lipsit nemotivat de la ore, neascultare față de profesori etc.) poate fi conceptualizată drept o consecință a eșecului școlar. Ipoteza nu este confirmată în relație cu factorul privind copiatul/șoptitul, ceea ce înseamnă că nu se observă diferențe efective între rezultatele școlare obținute de elevii care recurg la copiat/șoptit și omologii lor, odată ce sunt controlate genul, statusul social, atitudinea față de risc, monitorizarea parentală, stilul de viață, timpul petrecut online și practicile

de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment (proxy al socializării virtuale nestructurate). Rezultatul obținut poate fi explicat prin frecvența ridicată a copiatului/șoptitului (A. et al., 2002; McCabe, 1999) și gradul de tolerare a acestor comportamente în școală (Evans & Craig, 1990b; Neamțu, 2003; Waugh, Godfrey, Evans, & Craig, 1995). Incidența ridicată a acestui tip de comportament semnalează o atitudine normativă pro-copiat. Literatura de specialitate prezintă rezultate mixte în această direcție; în evidențierea profilului elevului care recurge la fraudă academică, Miller și colaboratorii săi (2007) au inclus și rezultatele școlare slabe.

Asocierea dintre rezultate școlare și devianță școlară este confirmată prin raportare la angajarea în comportamente școlare problematice, obținerea unei medii generale mai mari fiind asociată cu o scădere a implicării în acest gen de comportamente, rezultat observat și în alte studii de specialitate (Davies, 1995; Demanet & Van Houtte, 2013; Hirschfield & Gasper, 2011). În același timp, elevii care au un angajament școlar mai redus obțin rezultate școlare mai slabe (Hatos, 2010b; Hatos & Bălțătescu, 2013). Prin prisma teoriei puterii și a controlului (Hagan, 1991), rezultatele școlare sunt corelate negativ cu apartenența la subculturi deviante, care încurajează transgresarea normelor ca modalitate de distracție și socializare. O constatare similară este enunțată și de Osgood et al. (Osgood et al., 1996), studiul citat argumentând că efectul rezultatelor școlare asupra devianței comportamentale este semnificativ diminuat de introducerea în model a socializării nestructurate.

Cea de-a patra ipoteză propusă se referă la asocierea dintre stilul de viață și devianță. Conform rezultatelor obținute, stilul de viață înclinat spre distracție și participare la petreceri este corelat pozitiv atât cu incidența copiatului/șoptitului, cât și a altor tipuri de comportament școlar problematic, respectiv vandalism, chiul, violență școlară, fumat în proximitatea unității școlare. Însă, se observă diferențe în ceea ce privește gradul de semnificație statistică și magnitudinea asocierii, relația dintre comportamente școlare problematice și stil de viață orientat spre distracție fiind mai puternică. Fundamentată în studiile lui Bourdieu privind impactul stilului de viață asupra atitudinilor, comportamentului și modului de raționalizare a unei persoane, asocierea dintre stilul de viață și devianță școlară a fost observată și de Hatos într-un studiu privind modelarea devianței școlare la adolescenți (2007). Totodată, motivațiile și atitudinile elevului, care sunt influențate și

impactează stilul de viață, au efect atât asupra deciziei de a copia (Anderman et al., 1998; T. B. Murdock et al., 2001; Tibbetts & Myers, 1999; Waugh et al., 1995), cât și asupra comportamentelor școlare problematice și victimizării (Peguero et al., 2013; Popp & Peguero, 2010; M.-T. Wang & Dishion, 2012). De asemenea, stilul de viață petrecăreț, care are ca parte componentă socializarea nestructurată, este un factor de risc al angajării adolescenților în comportamente problematice (Hoeben et al., 2021; Osgood et al., 1988; Osgood et al., 1996; Weerman, Bernasco, Bruinsma, & Pauwels, 2013), iar un stil de viață care promovează implicarea în activități de voluntariat constituie un factor protectiv (Ludden, 2011).

Așa cum relevă Hoeben și colaboratorii săi (Hoeben et al., 2016), un alt concept referitor la socializarea nestructurată este cel de subculturi deviante, utilizat de Hagan (1991). Preferința pentru o subkultură deviantă (de petrecere vs. delincventă) este corelată pozitiv cu angajarea în comportamente deviante în adolescență. Însă, preferința pentru subculturi deviante are impact diferențiat în funcție de statusul social, elevii cu status social scăzut fiind cei care suferă prejudicii pe parcursul vieții în urma apartenenței la subculturi deviante (cu precădere la cea delincventă) (Hagan, 1991).

A cincea ipoteză elaborată se referă la existența unei asocieri semnificative între timpul petrecut online, proxy al disponibilității în raport cu victimizarea online (potrivit teoriei oportunității și activităților de rutină) și devianța școlară. Această ipoteză este infirmată pentru cei doi factori. Rezultatele obținute indică lipsa unor diferențe semnificative privind copiatul/șoptitul, respectiv angajarea în comportamente școlare problematice între elevii care petrec mai mult timp pe Internet și omologii lor, controlând pentru gen, status social, monitorizare parentală, atitudine față de risc, rezultate școlare și practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment. Constatarea este conformă teoriei clasice a oportunității și activităților de rutină, care argumentează lipsa unui efect al altor activități pe lângă cele caracteristice socializării nestructurate (care expun adolescenții unor pericole) asupra devianței offline (Osgood et al., 1996), dar contrară teoriei extinse a oportunității și activităților de rutină fundamentate pe relația pozitivă dintre socializarea nestructurată în mediul digital și devianța școlară (Meldrum & Clark, 2015). O explicație pentru lipsa asocierii constituie introducerea în

model a unei variabile suplimentare referitoare la activitățile din mediul online, care moderează efectul observat.

Dacă a cincea ipoteză evalua corelația dintre timpul petrecut online și devianța școlară, a șasea ipoteză se referă la asocierea dintre diferențele privind varietatea conținuturilor accesate la nivel individual (tipul de activități în mediul online) și devianța școlară. Ipoteza este confirmată pentru cei doi factori ai devianței școlare, observându-se diferențe semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.0001$). În ceea ce privește magnitudinea efectului, aceasta este mai puternică pentru factorul copiat/șoptit. Constatare formulată prin raportare la teoria extinsă a oportunității și activităților de rutină (Meldrum & Clark, 2015), asocierea pozitivă dintre tipul de activități petrecute în mediul online și devianța în mediul offline este puțin documentată în literatura de specialitate. Udris (2017) semnalează însă existența unei corelații pozitive între devianța offline și devianța online, relație care ar putea explica asocierea observată.

Paradigmatică în explicarea comunicării online și inegalităților din mediul digital, teoria diviziunilor digitale argumentează că persoanele care utilizează Internetul pentru o gamă limitată de activități (socializare, căutare de informații generale și divertisment) sunt mai expuse la devianța online (Van Deursen & Van Dijk, 2015; Van Dijk, 2020). Totodată, teoria diviziunilor digitale aduce în discuție și acutizarea diferențelor sociale prin intermediul diviziunii digitale și relația sa cu stratificarea socială, arătând că diferențele în termen de acces, utilizare, competențe digitale impactează gradul în care o persoană poate beneficia de tehnologia digitală în toate sferele de activitate (Lythreath et al., 2022; Scheerder et al., 2017, 2020).

Ipoteza a șaptea aduce în discuție explicarea devianței școlare prin diferențele între unitățile de învățământ. Pe baza valorii coeficientului de intercorelație obținut, se stabilește că varianța între unitățile școlare este semnificativă în cazul factorului copiat/șoptit ($ICC = 13\%$ după eliminarea școlilor sub 15 copii) și a factorului comportamente școlare problematice ($ICC = 0.085\%$ după eliminarea școlilor cu mai puțini copii). Astfel, se confirmă ipoteza privind explicarea devianței prin factori la nivel școlar, rezultatul fiind în concordanță cu literatura de specialitate consultată (Demanet & Van Houtte, 2019b; G. D. Gottfredson et al., 2005; Ousey & Wilcox, 2005; Payne & Welch, 2016; Reynolds & Jones, 1978; Welsh et al., 1999; Welsh, Stokes, & Greene, 2000).

Diferențele în termen de influență la nivel școlar în raport cu copiatul/șoptitul se concretizează în diferențe privind media la evaluarea națională pe școală chiar și după controlarea efectelor fixe ale variabilelor socio-demografice și explicative la nivel individual (media la evaluarea națională este direct proporțională cu copiatul/șoptitul, o creștere a mediei la evaluarea națională pe școală cu o unitate determinând o creștere a scorului factorial al copiatului/șoptitului în medie cu 0.09, SE =0.04, $p < 0.05$). Rezultatul este susținut de studii care pun accentul pe impactul presiunii de a obține note mai mari asupra intenției de a copia (Anderman et al., 1998; T. B. Murdock et al., 2001).

În cazul angajării în comportamente școlare problematice, impactul variabilelor care explică diferențele între școli (climat școlar, tip școală și medie obținută la evaluarea națională) dispare odată ce sunt incluse în model variabilele socio-demografice și explicative la nivel individual ca efecte fixe. Efectul de suprimare observat poate fi un rezultat al prezenței unor efecte de compoziție. Studiarea efectelor compoziționale, cunoscute sub numele de *social milieu* (Demanet & Van Houtte, 2011) reprezintă o importantă direcție de cercetare în domeniul devianței școlare. De la studiul lui Cohen (1955) privind suprareprezentarea elevilor cu status social scăzut – *din clasa muncitoare* – în școlile mai deviante și segregarea rezidențială reflectată în diferențele între școli (A. B. Wilson, 1959), la articolele privind deprivarea economică (Demanet & Van Houtte, 2019c) și a simțului inutilității în explicarea devianței școlare (Demanet & Van Houtte, 2011), preocuparea pentru studierea specificului grupului de elevi prin raportare la caracteristici socio-demografice a adus în centrul atenției inegalitatea socială ca determinantă în crearea unor tensiuni sociale care se pot concretiza în dezvoltarea subculturii deviante. Constatarea este în special observată în raport cu bullyingul și comportamentul violent la școală, emergența acestora fiind influențată în mod semnificativ de atitudini pro-violență (Ousey & Wilcox, 2005).

În vederea înțelegerii mai clare a modului în care diferențele între școli explică devianța școlară, au fost enunțate ipoteze secundare adiționale, respectiv ipotezele HS7a.1. și HS7a.2. Potrivit ipotezei HS7a.1, climatul școlar corelează negativ cu prevalența copiatului/șoptitului și cu angajarea în comportamente școlare problematice. Modelele multinivel estimate (Modelele 3a, 4a, 3b, 4b) arată că relația dintre variabilele dependente și

climatul școlar este nesemnificativă din punct de vedere statistic, infirmând astfel ipoteza menționată. La o analiză ulterioară de mediere multinivel în care climatul școlar este tratat în calitate de covariată de nivel 2 a genului, se observă impactul negativ al climatului școlar asupra angajării în comportamente școlare problematice și lipsa unei influențe semnificative asupra copiatului/șoptitului. În același timp, se observă o corelație negativă puternică între climatul școlar și atitudinea față de risc medie pe școală ($\beta = -0.402$, $p < 0.001$), care ar putea semnala prezența unor efecte indirecte ale climatului școlar în raport cu angajarea în comportamente școlare problematice, luând în considerare asocierea pozitivă dintre atitudinea față de risc medie pe școală și variabila dependentă menționată. Însă, relația dintre climatul școlar și atitudinea față de risc medie pe școală nu este în măsură să explice varianța copiatului/șoptitului (efectul atitudinii față de risc medie pe școală nu este corelat cu prevalența copiatului/șoptitului). Rezultatele obținute indică prezența unor diferențe între specificul copiatului/șoptitului și alte comportamente școlare problematice și susțin parțial ipoteza (pentru variabila dependentă comportamente școlare problematice). În ceea ce privește varianța între școli, literatura de specialitate evidențiază efectul climatului școlar (G. D. Gottfredson et al., 2005; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Stewart, 2003), siguranței la școală (Lenzi et al., 2015; Palardy, 2008; Popp & Peguero, 2010), tipului de școală (Demanet, Van den Broeck, & Van Houtte, 2019; Demanet & Van Houtte, 2011, 2013, 2019a; Dhungana Sainju, 2020; G. D. Gottfredson et al., 2005; Lenzi et al., 2015) asupra indisciplinei și devianței școlare.

Ipoteza HS7a.2. face referire la existența unui impact al atitudinii față de risc atât asupra varianței între unitățile de învățământ, cât și asupra diferențelor la nivel individual. Testarea acestei ipoteze a presupus introducerea unei pante aleatorii a atitudinii față de risc în modelele de analiză ierarhică liniară și a interacțiunilor între atitudinea față de risc și variabilele privind contextul școlar (climat școlar, tip școală, medie evaluare națională pe școală; ulterior, au fost analizate în mod comparativ modele rezultate (efecte fixe, constantă aleatorie – Model 3a/Model 3b, respectiv efecte fixe, constantă aleatorie și pantă aleatorie atitudinea față de risc – Model 4a/Model 4b).

În ceea ce privește factorul copiat/șoptit, asignarea unei pante aleatorii a atitudinii față de risc (atitudinea față de risc este permis să varieze între școli) și specificarea interacțiunilor între niveluri (dintre care semnificativă

este cea între atitudinea față de risc și tipul de unitate școlară) determină o mai bună explicare a copiatului/șoptitului per ansamblu (de la 4.58% la 5.06%) și o creștere a magnitudinii efectelor fixe la nivel individual, în special a atitudinii față de risc (de la 0.145, SE = 0.03, $p < 0.0001$ la 0.245, SE = 0.05, $p < 0.0001$).

Referitor la parametrii covarianței, atât constanta atitudinii față de risc (care se referă la valoarea medie între școli), cât și panta atitudinii față de risc (diferența dintre valoarea medie a unității școlare și valoare medie între școli) sunt semnificative din punct de vedere statistic, ceea ce arată că atitudinea față de risc are efect diferit la nivel de unitate școlară, ținând sub control efectul diferențiat al atitudinii față de risc în raport cu climatul școlar, tipul de școală (gimnaziu + liceu tehnologic vs. colegiu național + liceu teoretic) și media obținută la evaluarea națională pe școală, confirmând ipoteza formulată. Valoarea negativă a constantei atitudinii față de risc la nivel de unitate școlară (Intercept = -0.038, SE = 0.01) indică o scădere a mediei atitudinii față de risc pe școală, odată ce se permite ca atitudinea față de risc să aibă efecte diferite la nivel de unitate școlară. În consecință, valoarea negativă a acestui parametru semnalează prezența în eșantion a mai multor unități școlare unde în medie elevii nu sunt atrași de asumarea de riscuri, totuși copiază/șoptesc și a unor unități școlare cu scoruri foarte ridicate în ceea ce privește asumarea de riscuri, unde elevii copiază/șoptesc. Ținând sub control variabilele individuale, constanta atitudinii față de risc, interacțiunile dintre atitudinea față de risc și variabilele privind contextul școlar, diferențele privind atitudinea față de risc pe școală sunt corelate pozitiv cu factorul privind copiatul/șoptitul (Panta RISC = 0.031, SE = 0.01, $p < 0.001$). Varianța între școli rămasă neexplicată (Intercept = 0.068, SE = 0.02, $p < 0.0001$) și varianța la nivel individual rămasă neexplicată (Residual = 0.567, SE = 0.02, $p < 0.0001$) sunt în continuare semnificative, chiar și după ce valoarea atitudinii față de risc are posibilitatea să varieze între școli, fapt care denotă prezența altor factori care influențează copiatul/șoptitul, nespecificați în acest model.

Diferențele în ceea ce privește atitudinea față de risc în raport cu prevalența copiatului/șoptitului au fost explicate prin prisma presiunii pentru obținerea notelor (Anderman et al., 1998; Miller et al., 2007; T. B. Murdock et al., 2001) și a diferențelor culturale ale atitudinii față de copiat/șoptit (Waugh et al., 1995). În același timp, efectul atitudinii față de risc la nivel individual

asupra copiatului/șoptitului a fost documentat în studii recente din domeniul psihologiei (Xu et al., 2019; Yu et al., 2021). Însă, aceste studii nu au luat în considerare efectele indirecte ale caracteristicilor socio-demografice asupra copiatului/șoptitului.

Puterea de explicare a angajării în comportamente școlare problematice nu este îmbunătățită de covarianța atitudinii față de risc la nivel de unitate școlară, Modelul 4b (constantă aleatorie și risc pantă aleatorie) având același grad de acoperire al dispersiei cu Modelul 3b (efecte fixe, constantă aleatorie): 32.3%. Însă, testele de robustețe arată o mai mare stabilitate a acestui model, ceea ce incită spre o analiză mai atentă a acestuia înainte de a lua decizia de a respinge ipoteza formulată. Astfel, odată cu introducerea pantei aleatorii a riscului, se observă o ușoară creștere a efectului fix al atitudinii față de risc la nivel individual (de la $y = 0.331$, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$ la $y = 0.347$, $SE = 0.04$, $p < 0.0001$). Referitor la parametrii covarianței, varianța la nivel individual rămasă neexplicată este mai redusă la Modelul 4b (Residual = 0.383, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), comparativ cu modelul 3b cu efecte fixe (Residual = 395, $SE = 0.02$, $p < 0.0001$), iar varianța între școli înregistrează o ușoară creștere (Intercept Model 3b = 0.030, $SE = 0.01$, $p < 0.01$; Intercept Model 4b = 0.038, $SE = 0.01$, $p < 0.001$). Coeficienții aleatorii privind atitudinea față de risc (panta și constanta) sunt semnificativi din punct de vedere statistic, chiar și după introducerea efectelor de interacțiune, ceea ce determină respingerea ipotezei nule privind lipsa unui efect la nivel de unitate școlară. Valoarea constantei atitudinii față de risc (Intercept Risc = 0.022, $SE = 0.008$, $p < 0.01$) arată că elevii în cazul cărora atitudinea față de asumarea riscurilor pe școală are valori mai ridicate se angajează în comportamente școlare problematice în mai mare proporție decât omologii lor. În ceea ce privește diferențele în termen de atitudine față de risc între unitățile școlare în care elevii se angajează în comportamente școlare problematice, se observă că acestea sunt reduse, iar odată cu includerea interacțiunilor dintre factorii referitori la contextul școlar, le scade semnificația statistică la cel mai mic prag (Panta RISC = 0.015, $SE = 0.07$, $p < 0.05$).

Pe baza coeficienților aleatorii privind atitudinea față de risc putem stabili că unitățile școlare în care elevii sunt mai deschiși spre asumarea riscurilor sunt și cele în care elevii se angajează în comportamente școlare problematice, iar varianța la nivel individual a angajării în comportamente școlare problematice este explicată de gen, status social, atitudine față de risc,

monitorizare parentală, rezultate școlare, loisir înclinat spre distracție și practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment. În consecință, există posibilitatea ca diferențele între școli să fie rezultatul selecției și segregării, astfel că elevii predispuși spre violență sunt înmatriculați în aceleași școli ca urmare a mecanismelor de acces la instituțiile educaționale.

Deși asocierea între atitudinea față de risc și devianță școlară este una dintre principalele constatări din literatura de specialitate (Goode, 2016; Hagan, 1991; Hirschi, 1969; Palmer & Humphrey, 1990), există destul de puține studii care analizează efectele indirecte ale atitudinii față de risc prin variabile referitoare la contextul școlar. În acest context, studiul lui Wang și al colaboratorilor săi (Z. Wang et al., 2017) privind efectul de moderare al atitudinii față de risc între comportamentele violente ale adolescenților și climatul școlar, prezintă constatări interesante. Potrivit autorilor citați, incidența comportamentelor școlare violente crește în condițiile unui climat școlar negativ atunci când atitudinea este pro-asumarea riscurilor, respectiv înregistrează o scădere dacă se manifestă aversiune față de risc. De asemenea, se argumentează existența unui posibil efect de moderare a atitudinii față de risc în relația dintre climatul școlar și afilierea la un grup de prieteni devianți, reliefând astfel tendința adolescenților deschiși față de asumarea de riscuri de a selecta prieteni devianți. Referitor la influența variabilelor atitudinale individuale privind contextul școlar, literatura de specialitate evidențiază importanța nivelului de atașament față de școală în explicarea incidenței angajării în comportamente școlare problematice (Stewart, 2003), precum și prezența efectelor compoziționale (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Demanet et al., 2019; Demanet & Van Houtte, 2011; Dufur et al., 2015; Koth et al., 2008; Palardy, 2008).

Constatând rezultatele obținute în urma testării celor două ipoteze de lucru (HS7a.1. și HS7a.2), confirmăm ipoteza HS7a referitoare la varianța devianței școlare în funcție de contextul școlar, care evidențiază în același timp specificul celor două fenomene investigate. În cazul incidenței copiatului/soptitului, aversiunea față de asumarea riscurilor la nivel de unitate școlară este în măsură să descurajeze aceste comportamente, în special la elevii din colegii naționale și licee teoretice. Pe de altă parte, elevii care învață în școli unde presiunea pentru obținerea de note mai mari este mai puternică (media la evaluarea națională pe școli este mai mare) sunt mai tentați să copieze decât colegii lor. Raportat la angajarea în comportamente școlare problematice,

efectele contextului școlar sunt mai reduse și sunt determinate de compoziția unităților școlare. Deși în modelul de analiză multinivel specificat, care nu lua în calcul variabilele referitoare la compoziția școlii, climatul școlar nu avea influență semnificativă asupra implicării în acte școlare problematice, odată cu introducerea acestor variabile în model (medie a nivelului de educație al mamei la nivel de școală, proporția de gen la nivel de unitate școlară, nivelul mediu de bunuri socioeconomice la nivel de unitate școlară) efectul climatului școlar devine semnificativ. În acest sens, elevii din școlile unde climatul școlar este negativ (elevii nu se simt în siguranță la școală, relațiile dintre profesori și elevi nu sunt constructive, elevii nu sunt încurajați să coopereze) se angajează mai frecvent în acte deviante. Unitățile școlare cu climat școlar negativ sunt și cele în care elevii acceptă mai ușor asumarea de riscuri (atitudinea față de risc pe școală este mai mare), ceea ce îi face mai deschiși spre vandalism, chiul, întârziere nemotivată la ore, violență școlară etc.

În ciuda faptului că studiile aparținând teoriei puterii și a controlului, respectiv teoriei oportunității și activităților de rutină nu au inclus în modelele anterioare variabile de nivel 2, acestea aduc în prim-plan efectul grupului în raport cu devianța comportamentală și sugerează mecanisme de explicare ale acestui efect. Ipoteza numărul 8 (HS8.a) testează aceste mecanisme, argumentând prezența unor mediatori în relația dintre variabilele socio-demografice și atitudinea față de risc. Potrivit ipotezei formulate, relația dintre gen și devianța școlară este mediată de atitudinea față de risc, stilul de viață petrecăreț și utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment.

Testarea acestei ipoteze a presupus conceptualizarea a trei ipoteze adiționale de lucru, respectiv: HS8a.1 (mediator: atitudinea față de risc), HS8a.2 (mediator: stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri), HS8a.3 (mediator: utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment, proxy al socializării nestructurate în mediul digital). Având în vedere literatura de specialitate din domeniul studiului mecanismelor de angajare în comportamente deviante, ipoteza HS8a.1 problematizează prezența unor efecte de mediere în relația dintre gen, status social și devianța școlară (Hadjar et al., 2007; Hagan et al., 1985). Potrivit ipotezei formulate, relația dintre gen și devianța școlară este mediată de atitudinea față de risc. Ipoteza este susținută atât în cazul factorului privind copiatul/șoptitul, cât și pentru angajarea în comportamente școlare problematice. Astfel, băieții din aceeași unitate școlară sunt mai

deschiși față de asumarea de riscuri (parametrul este semnificativ, $p < 0.0001$) decât fetele, iar atitudinea pro-risc este corelată pozitiv cu copiatul/șoptitul, deși are impact redus. În același timp, se observă că elevii care au mame cu nivel de educație scăzut sunt mai predispuși spre asumarea de riscuri decât colegii lor de școală. La nivel de unitate școlară, proporția de gen nu are efecte semnificative asupra copiatului/șoptitului, odată ce sunt controlate diferențele la nivel individual. Constatările sunt în concordanță cu studiile în domeniu, care identifică diferențele în materie de gen în ceea ce privește copiatul/șoptitul (Miller et al., 2007), dar și rolul motivației, normelor și atitudinilor (Anderman et al., 1998; Eisenberg, 2004; Jordan, 2001; T. B. Murdock & Anderman, 2006; T. B. Murdock et al., 2001; Yu et al., 2021).

Dacă în cazul factorului copiat/șoptit genul are doar efecte indirecte la nivel individual, relația dintre această variabilă și angajarea în comportamente școlare problematice este mult mai complexă. În acest sens, genul are atât efecte directe asupra angajării în comportamente școlare problematice (băieții care învață la școli unde sunt predominant băieți, au în medie scoruri cu 0.183 mai mari în ceea ce privește angajarea în comportamente școlare problematice), cât și indirecte. Prin intermediul deschiderii față de asumarea de riscuri, băieții care provin din școli unde sunt predominant băieți, au în medie scoruri cu 0.112 mai mari în ceea ce privește angajarea în comportamente școlare problematice decât băieții din alte școli. Constatările referitoare la impactul atitudinii de gen asupra angajării în comportamente școlare problematice au potențialul de a confirma studiile adepților teoriei controlului și a puterii în domeniul devianței școlare. Teoria controlului și a puterii accentuează impactul genului asupra devianței școlare prin mecanisme de socializare de gen specifice în familii cu valori patriarhale, valori caracteristice persoanelor cu status social scăzut (Eitle, Niedrist, & Eitle, 2014; Fagan, Van Horn, Hawkins, & Arthur, 2007; Hagan, 1991; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987; Sacco, 1990; Schulze & Bryan, 2014). Astfel, băieții din familii cu status social scăzut, și deci valori patriarhale, sunt încurajați spre asumarea de riscuri și devianță. Dezvoltarea unei atitudini pro-asumare de riscuri la adolescenți este observată și de Andreoni și colaboratorii săi (2020), care argumentează că preferințele față de asumarea de riscuri sunt mai întâlnite la băieți și se formează în perioada adolescenței timpurii.

Ipoteza HS8a.2 se referă la efectele indirecte ale variabilelor socio-demografice asupra variabilei dependente prin impactul stilului de viață orientat spre petreceri și distracție. Potrivit rezultatelor obținute, se observă diferențe consistente între factorii determinanți ai copiatului/șoptitului și angajării în comportamente școlare problematice. Astfel, ipoteza HS8a.2 este respinsă pentru copiat/șoptit. Deși stilul de viață orientat spre petreceri și distracție corelează pozitiv cu genul, nivelul scăzut de educație al mamei și posesia de bunuri socioeconomice, acesta nu are influență asupra copiatului/șoptitului. Rezultă, deci, că adoptarea unui stil de viață înclinat spre petreceri și distracție nu influențează incidența copiatului și șoptitului. În ceea ce privește angajarea în comportamente școlare problematice, stilul de viață orientat spre petreceri și distracție are un efect pozitiv, ceea ce înseamnă că adoptarea unui stil de viață orientat spre distracție și petreceri crește șansa angajării în comportamente școlare problematice. Totuși, impactul său în model este redus, odată ce se controlează modul în care genul, educația mamei și posesia de bunuri socioeconomice influențează adoptarea acestui stil de viață. Pe baza acestei constatări se poate argumenta că stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri nu este în sine un determinant al angajării în comportamente școlare problematice, ci are rolul de mediator între variabile referitoare la statusul social și variabila menționată, fapt care susține teoria lui Hagan (1991) privind influența statusului social asupra preferințelor adolescenților pentru subculturi deviante specifice și corelația pozitivă între această preferință și implicarea în acte deviante. Totodată, rezultatul este contrar observațiilor teoreticienilor oportunității și activităților de rutină privind impactul socializării nestructurate asupra devianței comportamentale (Haynie & Osgood, 2005; Hoebe et al., 2016; Osgood et al., 1996).

Prin cea de-a treia ipoteză de lucru (HS8a.3) se afirmă că genul, educația mamei și posesia de bunuri socioeconomice nu au efect asupra incidenței utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment. Ipoteza a fost formulată luând în considerare teoria extinsă a oportunității și activităților de rutină (Meldrum & Clark, 2015) potrivit căreia socializarea nestructurată în mediul online (operaționalizată ca utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment) are efect asupra angajării în acte deviante prin posibilitatea pe care o oferă adolescenților de a interacționa, a-și exprima ideile și a planifica modalități de petrecere a timpului liber fără supravegherea

adulților. Existența unor mecanisme care explică influența utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment este testată prin includerea variabilei ca mediator în relația dintre caracteristicile socio-demografice și variabila dependentă. Conform rezultatelor obținute, ipoteza este respinsă atât pentru copiat/șoptit, cât și pentru angajarea în comportamente școlare problematice, semnalându-se prezența efectelor de mediere. Astfel, efectul utilizării dispozitivelor pentru socializare și divertisment asupra copiatului/șoptitului este puternic redus de includerea în model a genului, educației mamei și posesiei de bunuri socioeconomice, ținând sub control efectele la nivelul unității școlare. Totuși, efectul rămâne semnificativ statistic.

Varianța utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment este explicată de gen și educația mamei. Astfel, fetele care au mame cu studii liceale, postliceale sau universitare utilizează mai des dispozitivele electronice pentru socializare și divertisment și sunt mai puțin înclinate să copieze/șoptească. Influența asupra angajării în comportamente școlare problematice este similară, însă magnitudinea efectului este mai scăzută ($\beta_{\text{utilizare divertisment}} = -0.011$, $p < 0.01$ în cazul angajării în comportamente școlare problematice, comparativ cu $\beta_{\text{utilizare divertisment}} = -0.029$, $p < 0.0001$ în cazul copiatului/șoptitului). Deși rezultatul este contrar așteptărilor, acesta sugerează prezența unei stratificări sociale, care se reflectă și în termen de practici de utilizare a Internetului. În acest sens, teoria diviziunilor digitale argumentează că fetele dețin un nivel de competențe digitale mai scăzut decât băieții (Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Dijk, 2020), aspect care explică diversitatea limitată a activităților. De asemenea, fetele utilizează mai frecvent aplicațiile sociale și comerciale, în timp ce băieții sunt mai interesați de gaming (jocuri video) și căutare de informații (Kalmus, Realo, & Siibak, 2011; Van Dijk, 2020). În același timp, elevii cu părinți educați utilizează mai frecvent telefoanele mobile decât colegii lor, fapt care poate fi explicat pe de o parte de probabilitatea mai mare de a avea în posesie un dispozitiv electronic (telefon inteligent/tabletă) doar pentru uzul personal și de probabilitatea mai mare de a fi influențați de părinți în ceea ce privește utilizarea dispozitivelor electronice. De menționat că efectul utilizării dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment ar putea fi și rezultatul unei a treia variabile, care măsoară diversitatea activităților de utilizare a Internetului în general. Astfel, este posibilă utilizarea diferențiată a Internetului în funcție de dispozitive electronice în

cazul elevilor proveniți din familii cu status social ridicat, aspect conceptualizat în literatura de specialitate drept disponibilitate în funcție de dispozitiv – *device opportunity* (Donner, Gitau, & Marsden, 2011; van Deursen & van Dijk, 2019; Van Dijk, 2020).

Modelul 5a evidențiază relația de mediere totală a genului la nivel individual prin intermediul atitudinii față de risc și a practicilor de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment în raport cu copiatul/șoptitul, în prezența covariatelor privind statusul social al elevului (educația mamei și posesia de bunuri economice) și a covariatelor de nivel 2 (referitoare la contextul școlar: climat școlar, medie la evaluarea națională pe școală, proporția de gen pe școală, nivelul mediu de educație al mamei pe școală, scorul mediu de bunuri socioeconomice pe școală). Variabilele la nivel individual au fost centrate în funcție de grup, ceea ce înseamnă că sunt specificate diferențele între elevii din aceeași unitate școlară. Conform rezultatelor obținute, băieții din școli unde proporția de băieți este mai ridicată sunt în medie elevii care au atitudine deschisă față de asumarea riscurilor, provin din familii cu nivel de educație scăzut și sunt puțin mai bogați în comparație cu colegii lor de clasă. Aceștia recurg mai frecvent la copiat/șoptit. În același timp, fetele provenite din familii cu părinți mai educați (mamele au absolvit cel puțin liceul), care învață în școli unde proporția de fete este mai ridicată sunt în medie persoanele care utilizează mai frecvent telefonul și tableta pentru socializare și divertisment și totodată sunt mai puțin înclinate spre copiat/șoptit, astfel că practicile de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment sunt invers proporționale incidenței copiatului/șoptitului.

La nivel de unitate școlară, genul nu are efecte semnificative asupra copiatului/șoptitului. În literatura de specialitate, printre factorii la nivel școlar cu rol în explicarea copiatului/șoptitului au fost identificați: respectul față de profesori și dedicarea acestora (Evans & Craig, 1990a; T. B. Murdock et al., 2001), reacțiile colegilor (Lanza-Kaduce & Klug, 1986), atașamentul față de unitatea școlară (Finn & Frone, 2004), tipul de școală (Miller et al., 2007) și politica instituțională a școlii/sancțiunile aplicate (Jordan, 2001; T. B. Murdock & Anderman, 2006).

Raportat la angajarea în comportamente școlare problematice (Modelul 5b), se observă o relație de mediere parțială a genului prin intermediul

atitudinii față de risc, stilului de viață orientat spre distracție și practicile de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment. Astfel, genul este corelat pozitiv cu angajarea în comportamente problematice, chiar și după ce sunt specificate relațiile dintre gen și mediatorii incluși în model. Rezultă că băieții înmatriculați în școli unde proporția de băieți este mai mare, se implică mai frecvent în comportamente școlare problematice. Totodată, băieții proveniți din familii unde părinții au nivel scăzut de educație (mamele au absolvit cel mult ciclul gimnazial), au o stare financiară puțin mai bună decât colegii lor și învață în școli unde sunt predominant băieți, sunt mai înclinați spre asumarea de riscuri și adoptarea unui stil de viață înclinat spre distracție și petreceri. Ca urmare a acestor caracteristici, ei se implică mai frecvent în comportamente școlare problematice. În ceea ce privește rolul de mediator al practicilor de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment, se observă o relație de proporționalitate inversă între a fi fată din familie cu status social ridicat (părinți mai educați: mamele au cel puțin studii liceale), înmatriculată într-o școală unde proporția fetelor este mai mare și angajarea în comportamente școlare problematice. Ținând sub control efectele la nivel individual, diferențele între unitățile școlare care explică angajarea în comportamente școlare problematice sunt determinate de nivelul mediu de educație al mamei, climatul școlar și impactul pe care climatul școlar îl are asupra atitudinii față de risc pe școală. Școlile în care climatul școlar este negativ (elevii nu se simt în siguranță, elevii nu au o relație bună cu profesorii, nu există coeziune între elevi) și în care elevii provin din familii cu status social scăzut (mamele au absolvit cel mult opt clase) înregistrează o frecvență mai ridicată a vandalizării mobilierului școlar, chiuului, întârziatului repetat la ore și a violenței școlare. În același timp, nivelul de risc mediu pe școală corelează pozitiv cu implicarea în acest gen de comportamente, iar odată ce sunt controlate efectele compoziționale, proporția de gen per unitate școlară nu are impact semnificativ în explicarea varianței angajării în comportamente școlare problematice. În același timp, se observă prezența unor efecte contextuale semnificative ale genului din punct de vedere statistic, existând o asociere între efectele indirecte la nivel individual și la nivel de unitate școlară. Rezultatul obținut sugerează că elevii din școlile unde elevii sunt mai deschiși spre asumarea de riscuri se

consideră mai puțin implicați în comportamente școlare problematice decât colegii lor de școală.

Constatările referitoare la impactul atitudinii de gen asupra angajării în comportamente școlare problematice au potențialul de a confirma studiile adepților teoriei controlului și a puterii în domeniul devianței școlare. Teoria controlului și a puterii accentuează impactul genului asupra devianței școlare prin mecanisme de socializare de gen specifice în familii cu valori patriarhale, valori caracteristice persoanelor cu status social scăzut (Eitle et al., 2014; Fagan et al., 2007; Hagan, 1991; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987; Sacco, 1990; Schulze & Bryan, 2014). Astfel, băieții din familii cu status social scăzut și valori patriarhale sunt încurajați spre asumarea de riscuri și devianță. Dezvoltarea unei atitudini pro-asumare de riscuri la adolescenți este observată și de Andreoni și colaboratorii săi (2020), care argumentează că preferințele față de asumarea de riscuri sunt mai întâlnite la băieți și se formează în perioada adolescenței timpurii.

Mergând mai departe, rezultatele obținute sugerează aderarea băieților din familii cu status social scăzut și din unități școlare cu climat școlar negativ la o subcultură deviantă, ipoteză confirmată de Felson și colaboratorii săi (Felson, Liska, South, & McNulty, 1994). De menționat că studiul de față nu a semnalat existența unor diferențe semnificative în funcție de gen în explicarea varianțelor de angajare în comportamente școlare problematice între școli, ci doar a diferențelor privind statusul social agregat și climatul școlar; în consecință, varianțele între școli par a fi în mare parte rezultat a efectelor de relație, concretizate în diferențe în termeni de valori/atitudini la nivel individual (influențate de status social și educație).

5.5.2. Raportarea rezultatelor privind expunerea la conținut potențial nonconform la ipotezele enunțate

Literatura de specialitate care analizează expunerea la conținut potențial nonconform în mediul digital s-a dezvoltat odată cu popularizarea Internetului pe fundamentul literaturii din domeniile comunicării (cu precădere impactul conținutului televizat asupra audienței) și devianței (în special devianța din mediul online). Ipotezele testate au fost enunțate pe baza principalelor studii din domeniul devianței din perspectiva teoriei puterii și a controlului (Hadjar

et al., 2007; Hagan, 1990; Hagan et al., 1987) și de la constatările teoreticienilor oportunității și activităților de rutină (Haynie & Osgood, 2005; Meldrum & Clark, 2015; Osgood et al., 1996; Scott E. Wolfe et al., 2014).

Ipoteza nr. 1 (HS1b.), care se referă la asocierea pozitivă între atitudinea față de risc și expunerea la conținut online potențial nonconform (în contextul în care nu sunt diferențe în funcție de gen, status social, monitorizare parentală, rezultate școlare, stil de viață orientat spre distracție, timp petrecut online și practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment) este confirmată de rezultatele obținute. În modelul testat, atitudinea față de risc este direct proporțională cu expunerea la conținut potențial nonconform și exercită cel mai mare impact ($\text{Beta} = 0.224, p < 0.0001$), rezultat în concordanță cu literatura de specialitate (Kvardova, Smahel, Machackova, & Subrahmanyam, 2021; Livingstone et al., 2015; Valkovicova, 2021). De asemenea, atitudinea față de risc este asociată cu expunerea la conținut protulburări alimentare (Almenara, Machackova, & Smahel, 2016) și expunerea la conținut media violent (Slater, Henry, Swaim, & Anderson, 2003; Slater, Henry, Swaim, & Cardador, 2004). În același timp, rezultatul susține constatarea teoreticienilor puterii și controlului privind impactul atitudinii față de risc asupra devianței comportamentale la adolescenți (Hadjar et al., 2007; Hagan et al., 1987).

Cea de-a doua ipoteză (HS2b.) formulată, care vizează asocierea dintre expunerea la conținut potențial nonconform și monitorizarea parentală, nu a fost confirmată de studiul realizat. O posibilă explicație rezidă în utilizarea unor itemi care se referă în mod general la monitorizarea parentală și nu la metodele prin care părinții supraveghează utilizarea tehnologiei digitale. Modul în care părinții reușesc să explice copiilor riscurile la care se expun și tehnici prin care pot să le evite constituie un factor protectiv în raport cu expunerea la conținut potențial nonconform (Livingstone, Ólafsson, et al., 2017; Valkovicova, 2021). În același timp, o mediere parentală axată pe comunicare le permite copiilor să beneficieze de oportunitățile utilizării Internetului și să dezvolte mecanisme eficiente de a minimiza impactul expunerii la acest tip de conținuturi. Totodată, constatarea este în concordanță cu teoria oportunității și activităților de rutină, care evidențiază importanța prezenței unei figuri de autoritate capabile să supravegheze, în descurajarea angajării în comportamente deviante (Osgood et al., 1996). Pe de altă parte, mediul online

este perceput de teoreticienii oportunității și activităților de rutină ca un spațiu liber, fără restricții, în care adolescenții interacționează fără a fi supravegheați de părinți (Meldrum & Clark, 2015).

În ceea ce privește cea de-a treia ipoteză (HS3b.) referitoare la expunerea mai ridicată la conținut potențial nonconform a elevilor cu rezultate școlare mai slabe, studiul realizat nu oferă niciun suport. Lipsa efectului rezultatelor școlare în modelul de regresie este interesantă, având în vedere impactul competențelor cognitive în raport cu diviziunea digitală (Van Deursen & Van Dijk, 2021) și abilitatea de a minimiza expunerea la conținut nonconform a elevilor care dețin competențe digitale dezvoltate (Hatos, 2019; Van Dijk, 2020), respectiv capacitatea rezultatelor școlare (media generală) de a oglindi abilitățile și competențele elevilor pe de altă parte (Hatos, 2010b). În același timp, modelul ține sub control variabilele socio-demografice, monitorizarea parentală, stilul de viață axat pe distracție, timpul petrecut online și practicile de utilizare a telefoanelor și tabletelor pentru socializare și divertisment (proxy al socializării virtuale nestructurate), considerate predictorii ai devianței atât din perspectiva teoriei diviziunilor digitale, cât și a teoriei oportunității și activităților de rutină.

Ipoteza nr. 4 (HS4b.) testează asocierea dintre stilul de viață înclinat spre distracție/petreceri și expunerea la conținut potențial nonconform. Ipoteza este confirmată, stilul de viață petrecăreț exercitând impact considerabil în comparație cu celelalte variabile ($\text{Beta} = 0.195$, $p < 0.0001$). În acest context, atât stilul de viață petrecăreț, cât și expunerea la conținut potențial nonconform pot fi percepute ca parte a unei dispoziții determinate de statusul social, așa-numitul *habitus* (Bourdieu, 1987), care are influență asupra atitudinilor, valorilor, dispozițiilor unei persoane și determină capitalurile de care dispune acea persoană, inclusiv capitalul digital (Calderón Gómez, 2021; Fornari, 2020; Micheli, 2015; North et al., 2008; Yates, Kirby, & Lockley, 2015). Totodată, rezultatele susțin existența unei corelații pozitive între preferința pentru subculturi deviante și devianță, observată de Hagan (Hagan, 1991). Socializarea nestructurată este percepută ca un predictor al devianței și din prisma teoriei oportunității și activităților de rutină (Hoebe et al., 2016; Osgood et al., 1996).

Cea de-a cincea ipoteză (HS5b.) vizează relația dintre timpul petrecut online și expunerea la conținut potențial nonconform, ținând sub control celelalte variabile incluse în modele. Rezultatele obținute confirmă această

ipoteză, timpul petrecut online fiind direct proporțional cu expunerea la conținut potențial nonconform. Totuși, la o valoare constantă a celorlalte variabile incluse în model, impactul timpului petrecut online are o magnitudine redusă comparativ cu atitudinea față de risc și stilul de loisir înclinat spre distracție/petreceri: la creșterea cu o unitate a frecvenței de utilizare a dispozitivelor electronice se observă o creștere cu aprox. 0.08 a expunerii la conținut potențial nonconform, valoarea semnificativă statistic la un prag de 0.001. Corelația dintre expunerea la conținut potențial nonconform în mediul digital și frecvența utilizării Internetului este una dintre principalele constatări (Livingstone, 2013; Livingstone, Ólafsson, et al., 2017; Van Dijk & Hacker, 2003; Velicu, Balea, et al., 2019; Velicu & Marinescu, 2019; Wachs, Mazzone, et al., 2021). Astfel, mai mult timp petrecut online înseamnă mai multe oportunități și mai multe riscuri, implicit o creștere a expunerii la conținut potențial nonconform (Bedrosova, Machackova, Šerek, Smahel, & Blaya, 2022; Demeter, 2020; Diaconescu et al., 2008; Livingstone, Mascheroni, & Stoilova, 2021; Mascheroni & Ólafsson, 2016; Oksanen, Hawdon, Holkeri, Nasi, & Rasanen, 2014; Velicu, Balea, et al., 2019). Din perspectiva teoriei oportunității și activităților de rutină, corelația pozitivă observată sugerează că mecanismele identificate de Marcum și colaboratorii săi (Marcum et al., 2010) în explicarea victimizării online pot fi extinse și în înțelegerea incidenței expunerii la conținut cu potențial nonconform.

Aflată în strânsă legătură cu a cincea ipoteza, a șasea ipoteză formulată (HS6b.) face referire la diferențele de utilizare, pentru socializare și divertisment, a telefoanelor tip smartphone și a tabletelor. Studiul realizat nu permite respingerea ipotezei nule, care ar însemna existența unei corelații pozitive între variabila dependentă și diferențele privind practicile de utilizare a dispozitivelor electronice (smartphone, tablete) pentru socializare și divertisment. Potrivit rezultatelor obținute, elevii care utilizează mai rar telefonul și tableta pentru socializare și divertisment sunt ușor mai expuși la conținut potențial nonconform ($Beta = -0.074$, $SE = 0.0002$, $p = 0.001$), ținând sub control toate celelalte caracteristici din model. Rezultatul obținut susține expunerea la conținut nonconform ca un fapt intenționat (Keipi et al., 2017; Oksanen et al., 2016), contrar literaturii privind incidența mai mare a expunerii neintenționate (în raport cu accesarea în mod deliberat) la conținuturi nonconforme/potențial nonconforme ca urmare a efectelor de rețea (Coletto et al., 2017). Ca atare,

conținuturile potențial nonconforme investigate, respectiv referitoare la metode de a slăbi, creștere masei musculare, discurs care incită la ură sunt accesate în manieră diferită față de filme, muzică, jocuri video și rețele de socializare. Interpretat din perspectiva teoriei oportunității și activităților de rutină (Osgood et al., 1996), efectul invers proporțional al utilizării dispozitivelor electronice pentru divertisment și socializare arată că accesarea telefonului mobil pentru acest tip de activități nu prezintă oportunitate situațională de expunere la conținut potențial nonconform, fiind astfel mai sigure decât folosirea Internetului pentru alte activități sau prin intermediul altor dispozitive.

Prin ipoteza nr. 7 (HS7b.) se testează prezența unor diferențe între școli în ceea ce privește expunerea la conținut potențial nonconform, ținând sub control variabilele la nivel individual. Analizând valoarea coeficientului ICC, observăm că 7% din expunerea la conținut potențial nonconform este explicată de diferențele între unitățile școlare. O mare parte a acestei varianțe se datorează discrepanțelor între școlile cu puțini elevi, care se află în sate localizate periferic în raport cu centrul comunei și celelalte unități școlare. Constatarea este susținută de reducerea valorii coeficientului ICC de la 0.007 la 0.005 odată cu excluderea școlilor cu mai puțin de 15 copii. În același timp, este foarte probabil ca școlile cu mai puțin de 15 copii să fie de fapt unități școlare situate în zone sărace, care nu beneficiază de resurse precum calculatoare, laptopuri.

Diviziunea digitală în termen de acces este primul tip de decalaj digital observat și aceasta se perpetuează la toate nivelurile diviziunii digitale (inclusiv în termeni de realizări ale utilizării Internetului), chiar dacă problema resurselor materiale este soluționată (Van Dijk, 2020). Prin urmare, există diferențe între elevii din comunități rurale periferice, înmatriculați în unități școlare care nu dețin calculatoare/laptopuri și elevii înmatriculați în unități școlare din centre de comună sau orașe, care au calculatoare, în ceea ce privește expunerea la conținut potențial nonconform. Luând în considerare prezența a peste 20 de unități școlare cu mai puțin de cinci copii în setul inițial de date, o constatare privind efectul acestei diferențe este riscantă. De asemenea, obținerea unei varianțe între unitățile școlare de 5% ne aduce în imposibilitatea de a confirma efectul diferențelor între școli în explicarea expunerii la conținut potențial nonconform. Ca atare, nu putem respinge ipoteza nulă privind absența unor diferențe notabile între școli în ceea ce privește expunerea la conținut potențial

nonconform. Având în vedere imposibilitatea confirmării efectului diferențelor între școli, ipoteza HS8b., care presupune testarea relațiilor de mediere între gen și expunerea la conținut nonconform prin mediatorii atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre petreceri și distracție, utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment, ținând sub control genul, nivelul de educație al mamei, posesia de bunuri socioeconomice și caracteristicile la nivel școlar, nu a putut fi testată.

Este important de menționat că, potrivit cunoștințelor noastre, la ora actuală nu s-a publicat niciun studiu multinivel care să explice varianța școlară asupra expunerii la conținut potențial nonconform; impactul factorilor școlari a fost constatat prin referire la contextul social, alături de familie, grup de prieteni și comunitate (Casado et al., 2014; Livingstone et al., 2015; Livingstone, Ólafsson, et al., 2017). Având în vedere că nu s-au putut demonstra diferențe semnificative între școli în ceea ce privește expunerea la conținut potențial nonconform (HS7b.), ipotezele HS7b.1, HS7b.2 nu au fost testate.

Deși ipoteza HS8.b. (HS8b.1, HS8b.2) nu a fost testată, se pot face unele constatări pornind de la interacțiunile între variabile identificate în regresia în blocuri. Astfel, odată cu specificarea atitudinii față de risc, monitorizării parentale, rezultatelor școlare și a stilului de viață înclinat spre distracție și petreceri, parametrul genului devine semnificativ statistic odată cu introducerea în model a rezultatelor școlare, atitudinii față de risc, monitorizării parentale și a stilului de viață înclinat spre distracție, ceea ce sugerează prezența unei interacțiuni între variabilele menționate și gen în raport cu expunerea la conținut potențial nonconform. Ca atare, fetele sunt mai puțin expuse la conținut potențial nonconform ca urmare a diferențelor în termeni de monitorizare parentală, atitudine față de risc, preferință pentru un stil de viață înclinat spre distracție și rezultate școlare. În același timp, relația dintre bunurile socioeconomice și expunerea la conținut nonconform devine nesemnificativă din punct de vedere statistic, odată cu introducerea variabilelor menționate, ceea ce sugerează prezența unui efect de suprimare. Introducerea în model (blocul 3) a variabilelor referitoare la experiența online (timp petrecut online și utilizarea dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment) determină o ușoară creștere a semnificației statistice a parametrului genului, precum și a magnitudinii efectului său, fapt ce sugerează prezența unei interacțiuni între cele două variabile și variabilele din blocul 2. De asemenea,

stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri are un efect mai redus decât în blocul 2, dar parametrul își păstrează același nivel de semnificație statistică. Totuși, constatările prezentate nu sunt în măsură să respingă ipoteza nulă ca urmare a incapacității de a separa interacțiunile dintre variabile și a testa semnificația statistică a efectelor indirecte.

5.5.3. Raportarea rezultatelor privind angajarea în comportamente interpersonale online violente la ipotezele enunțate

Deși itemii analizați nu se referă în mod exclusiv la comportamentul de cyberbullying (nu se verifică repetabilitatea și intenționalitatea comportamentului), în continuare vom raporta rezultatele obținute la teoria referitoare la expunerea la cyberbullying.

Prima ipoteză (HS1c.) vizează existența unei corelații între atitudinea față de risc și angajarea în comportamente interpersonale online violente, controlând pentru gen, status social, monitorizare parentală, stil de viață înclinat spre distracție și petreceri, timp petrecut online și practici de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment. Studiul realizat susține ipoteza privind efectul atitudinii față de risc asupra devianței interpersonale online violente, având în vedere că atitudinea față de risc are cel mai puternic efect ($\text{Beta} = 0.211$, $\text{SE} = 0.02$, $p < 0.0001$), rezultat în concordanță cu literatura de specialitate (Brewer et al., 2020; Graf, Yanagida, & Spiel, 2019; Kowalski et al., 2014; Zhu et al., 2021). Totodată, constatările privind atitudinea față de risc sugerează extinderea teoriei puterii și a controlului în explicarea expunerii la devianță interpersonală online violentă.

Cea de-a doua ipoteză (HS2c.) face referire la relația dintre monitorizarea parentală și angajarea în comportamente interpersonale online violente. Similar studiilor din domeniu care evidențiază importanța monitorizării parentale și a controlului parental privind utilizarea Internetului (Beyazit, Simsek, & Ayhan, 2017; Brewer et al., 2020; Cassidy, Faucher, & Jackson, 2013; Katz, Lemish, Cohen, & Arden, 2019; Kowalski et al., 2014; Martínez-Ferrer et al., 2019), rezultatele obținute confirmă rolul monitorizării parentale ca factor de protecție în raport cu devianța interpersonală online violentă ($\text{Beta} = -0.046$, $\text{SE} = 0.02$, $p < 0.05$). O explicație pentru magnitudinea redusă a efectului poate fi prezența altor mecanisme la nivel familial care influențează incidența

angajării în comportamente interpersonale online violente precum suportul emoțional (Grunin et al., 2021), medierea și controlul utilizării Internetului (Beyazit et al., 2017; Bossler & Holt, 2009; Livingstone, Ólafsson, et al., 2017), socializarea cu părinții (Bai et al., 2020; J. M. Lee, Hong, Yoon, Peguero, & Seok, 2018; López-Castro & Priegue, 2019) etc. În analiza cyberbullyingului, studiile din domeniul oportunității și activităților de rutină specifică monitorizarea parentală prin prisma gradului de monitorizare în folosirea Internetului și restricțiile de utilizare (Marcum et al., 2010) și prin măsura în care adolescenții consideră că le supraveghează utilizarea Internetului prin verificarea istoricului de căutare, utilizarea unui filtru web și înregistrarea activității online (Navarro & Jasinski, 2012).

Referitor la cea de-a treia ipoteză (HS3c.) nu se observă diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, ale rezultatelor școlare raportat la explicarea incidenței devianței interpersonale online violente. Rezultatul este contrar așteptărilor, luând în considerare impactul statutului de victimă a cyberbullyingului asupra rezultatelor școlare și a bunăstării în mediul școlar (Bae, 2021; Bravo-Sanzana, Bangdiwala, & Miranda, 2021; Cassidy et al., 2013; Kowalski & Limber, 2013; Livazović & Ham, 2019; Zhou et al., 2013). Într-un studiu privind agresiunea în mediul digital la adolescenți, Martinez-Ferrer și colaboratorii săi (2019) aduc în discuție influența comunicării părinți–copii asupra rezultatelor școlare și a dezvoltării unui comportament agresiv. Potrivit autorilor amintiți, fetele din familii cu stil de comunicare permissiv sunt mai bine integrate social decât băieții din același tip de familii și reușesc să se integreze mai bine în mediul școlar și să obțină rezultate academice mai bune (comparativ cu fetele din familii cu stil de comunicare autoritar și cu băieții). În cazul băieților din familii autoritare, autorii au constatat cea mai puternică tendință înspre manifestarea agresivității online dintre cele patru grupuri studiate, aspect care sugerează asimilarea unei culturi a masculinității caracterizată de agresivitate și impunere prin forță. Luând în considerare specificul rolurilor de gen reliefat în studiul menționat, nu se poate respinge ipoteza nulă privind prezența aceleiași incidențe a devianței interpersonale online violente la elevi, indiferent de rezultatele școlare, odată ce sunt controlate variabilele socio-demografice, monitorizarea parentală, atitudinea față de risc, stilul de viață, timpul petrecut online și practicile de utilizare a dispozitivelor electronice pentru socializare și divertisment.

Prin cea de-a patra ipoteză (HS4c.) se testează diferențele în termen de stil de viață în explicarea incidenței devianței interpersonale violente în mediul digital. Ipoteza este susținută de rezultatele obținute, elevii care adoptă un stil de viață orientat spre distracție și petreceri fiind mai expuși devianței interpersonale online violente ($\text{Beta} = 0.08$, $\text{SE} = 0.03$, $p = 0.001$). Înclinarea spre un stil de viață orientat spre distracție și petreceri face parte din itemii care măsoară socializarea nestructurată (Engström, 2021). În consecință, rezultatele obținute sunt în concordanță cu studiile fundamentate pe teoria oportunității și activităților de rutină (Brewer et al., 2020; Choi, Cho, & Lee, 2019; Navarro & Jasinski, 2012), care evidențiază asocierea pozitivă dintre un stil de viață orientat spre petreceri, respectiv socializarea nestructurată/accesarea de conținut potențial nonconform/descărcarea de filme/video în mediul online și expunerea la cyberbullying. Relația dintre cyberbullying și stil de viață este privită și din perspectiva angajării în comportamente de cyberbullying pentru a dobândi un status social privilegiat în grupul de prieteni (Faris, Felmlee, & McMillan, 2020; Wegge, Vandebosch, Eggermont, & Pabian, 2014; Wright et al., 2021). În același timp, corelația pozitivă dintre preferințele pentru subculturi deviante și devianța comportamentală este una dintre principalele teze ale teoriei puterii și controlului (Hagan, 1991).

Cea de-a cincea ipoteză (HS5c.) se referă la corelația pozitivă multi-variată dintre timpul petrecut online și expunerea la devianță interpersonală online violentă și este confirmată de rezultatele obținute. Astfel, timpul petrecut online este asociat pozitiv cu devianța interpersonală online violentă ($\text{Beta} = 0.073$, $\text{SE} = 0.02$, $p < 0.01$). Rezultatul urmează aceeași linie cu literatura de specialitate, care arată asocierea pozitivă dintre frecvența utilizării Internetului și cyberbullying (Bedrosova et al., 2022; Brighi, Menin, Skrzypiec, & Guarini, 2019; Festl, Scharkow, & Quandt, 2013; Kowalski et al., 2014; B. H. Lee, 2018; Zhou et al., 2013). Totodată, corelația pozitivă dintre timpul petrecut online și victimizarea online violentă este susținută și de cercetările care testează aplicabilitatea teoriei oportunității și activităților de rutină în explicarea cyberbullyingului (Navarro & Jasinski, 2012) și a victimizării online (Marcum et al., 2010).

A șasea ipoteză (HS6c.) permite testarea asocierii dintre practicile de utilizare a telefoanelor mobile/tabletelor pentru socializare și divertisment și devianța interpersonală online violentă. Potrivit rezultatelor obținute, nu se

observă o relație semnificativă statistică între cele două variabile, fapt care nu permite respingerea ipotezei nule. Prin prisma literaturii de specialitate, rezultatele ar putea fi explicate prin relația dintre posesia de telefoane mobile/tablete, respectiv uzul privat al acestora pe de o parte și caracteristicile socio-demografice pe de altă parte (Balea, 2016b). De asemenea, utilizarea preponderentă a calculatorului pentru activități care oferă o creștere a capitalului social în mediul digital în detrimentul telefonului mobil/tabletei (Pearce & Rice, 2013) are potențialul de a explica absența unor diferențe semnificative privind expunerea la devianță interpersonală online violentă (inclusiv hărțuire online și cyberbullying) și practicile de utilizare a telefonului/tabletei pentru socializare și divertisment. Navigarea pe rețelele de socializare și utilizarea dispozitivelor electronice preponderent pentru socializare și divertisment cresc riscul expunerii la cyberbullying pentru adolescenți (P. Best, Manktelow, & Taylor, 2014; Bossler & Holt, 2009; Brighi et al., 2019; T. K. H. Chan, Cheung, & Lee, 2021; Y. K. Cho & Yoo, 2017; Choi et al., 2019; Marcum et al., 2010; Zhou et al., 2013).

A șaptea ipoteză (HS7c.) face referire la prezența unor diferențe între școli în ceea ce privește expunerea la devianță interpersonală online violentă, controlând efectul variabilelor la nivel individual. Luând în considerare valoarea obținută prin calculul coeficientului ICC, ipoteza nu poate fi confirmată. Astfel, varianța între unitățile școlare explică aproximativ 3% din expunerea la devianță interpersonală violentă online și scade la 2% odată ce sunt excluse școlile cu mai puțin de 15 elevi. Rezultatele obținute nu permit respingerea ipotezei nule referitoare la lipsa unor diferențe semnificative privind expunerea la comportamente online violente precum cyberbullying și hărțuirea cibernetică. Prin explorarea studiilor de specialitate care analizează varianța la nivel de unitate școlare, se observă prezența unor diferențe interculturale, dar și o rată mai scăzută a diferențelor între școli în ceea ce privește statutul de victimă a cyberbullyingului. Astfel, Festl și colaboratorii săi (2015) observă o varianță relativ redusă a statutului de victimă a cyberbullyingului între clasele de elevi din Germania (ICC = 5%), care poate fi explicată parțial de normele pro-cyberbullying la nivel de clasă, în timp ce Olsson et al (2017) raportează o varianță de 3% între cele 58 de unități de învățământ secundar din Suedia, iar Yang et al (2021) o varianță de 4.7% între cele 39 de unități școlare din Delaware analizate. O explicație a varianței scăzute la nivel de

școli este efectul de grupare al acestora (C. Yang et al., 2021). Totodată, climatul școlar pozitiv (C. Yang et al., 2021; C. Yang, Sharkey, Reed, & Dowdy, 2020), contextul școlar (Bergmann, 2019), regulile școlare (Bae, 2021), numărul de agresori în mediul digital din clasa de elevi (Bae, 2021), eficacitatea colectivă la nivel de școală (Olsson et al., 2017) sunt printre factorii școlari analizați în raport cu cyberbullyingul. De asemenea, Coelho și colaboratorii săi (2018) au raportat că mărimea clasei de elevi moderează relația dintre a fi un agresor (online/offline) și retragerea socială. Având în vedere că rezultatele nu au fost în măsură să permită respingerea ipotezei nule (HS7c.), ipotezele HS7c.1 și HS7c.2. și HS8c. (HS8c.1, HS8c.2) nu au fost testate.

Ca urmare a lipsei evidenței efectului intergrupual asupra expunerii la devianță online violentă, ipoteza HS8c. (HS8c.1, HS8c.2.) nu a fost testată. Chiar și așa, se pot face unele constatări pornind de la interacțiunile între variabile identificate în regresia în blocuri. Astfel, odată cu specificarea atitudinii față de risc, monitorizării parentale, rezultatelor școlare și a stilului de viață înclinat spre distracție și petreceri, parametrul genului devine semnificativ statistic în explicarea victimizării interpersonale online violente. În același timp, relația dintre victimizarea interpersonală online violentă și posesia de bunuri economice își pierde o parte din semnificația statistică, iar magnitudinea efectului este diminuată. Diferențele între relația dintre variabila dependentă și variabilele socio-demografice (gen, bunuri socioeconomice) observate prin compararea blocului 1 și 2 de regresie arată prezența unor interacțiuni între gen, bunuri socioeconomice, atitudinea față de risc, monitorizarea parentală, rezultatele școlare și stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri. De asemenea, se observă prezența unei interacțiuni între variabilele referitoare la viața offline și cele privitoare la mediul digital (timp petrecut online și practici de utilizare a telefonului și tabletei pentru divertisment și socializare), concretizate în creșterea semnificației statistice a parametrului genului și ușoara diminuare a magnitudinii efectelor posesiei de bunuri socioeconomice, atitudinii față de risc și a stilului de viață înclinat spre distracție și petreceri. În ciuda observațiilor prezentate, rezultatele obținute nu permit respingerea ipotezei nule, având în vedere că nu pot fi izolate interacțiunile dintre variabile și nu se poate stabili semnificația statistică a efectelor indirecte.

Tabelul 17. Raportarea rezultatelor obținute la ipotezele formulate

Ipoteză		Dev_copiat	Dev_problematic	Cnt_DEV	Dev_CYBERB
HS1		X	X	X	X
HS2		-	X	-	X
HS3		-	X	-	-
HS4		X	X	X	X
HS5		-	-	X	X
HS6		X	X	-	-
HS7	HS7.1	-	X	-	-
	HS7.2	X	-		
HS8	HS8.1	X	X	-	-
	HS8.2	-	X		
	HS8.3	-	-		

5.5.4. Compararea devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform pe baza rezultatelor obținute

Așa cum relevă obiectivele formulate (în special O6.), studiul realizat urmărește prezentarea comparativă a predictorilor și corelatelor devianței școlare, devianței online și expunerii la conținut potențial nonconform. În acest sens, se observă prezența unor predictorii comuni ai fenomenelor investigate; variabilele *atitudinea față de risc și stil de viață înclinat spre distracție și petreceri* explică în proporție ridicată varianța devianței școlare, devianței online și a expunerii la conținut potențial nonconform, atitudinea față de risc fiind cel mai important predictor în toate modelele specificate. Impactul atitudinii față de risc și al stilului de viață înclinat spre petreceri în modelarea fenomenelor studiate sugerează prezența unui construct general, în măsură să explice în proporție variată comportamente deviante dintre cele mai diverse ale adolescenților.

Modelele de regresie liniară prezentate arată asocierea dintre atitudinea față de risc și loisir înclinat spre distracție și petreceri (un proxy al stilului de viață) cu toate fenomenele studiate. Constatarea este în concordanță cu

literatura de specialitate în domeniul devianței. O abordare specifică din domeniul teoriilor sociologiei/criminologiei care explorează relația dintre victimizare și stil de viață de risc – *lifestyle theories* (Engström, 2021; Hindelang, 1978), din care face parte și teoria oportunității și activităților de rutină (Osgood et al., 1988; Osgood et al., 1996), explică statutul de făptuitor și victimă a devianței prin raportarea la stiluri de viață riscante, periculoase. Teoria oportunității și activităților de rutină conceptualizează angajarea în acte deviante a adolescenților ca fiind posibilă atunci când acțiunea este accesibilă (ținta se află în proximitate), lipsește supravegherea adulților responsabili, iar actul în sine este văzut ca un mijloc de divertisment. Prin urmare, devianța comportamentală este un rezultat al socializării nestructurate (petrecerea timpului liber cu prietenii în mod informal, fără supravegherea unui adult responsabil), ceea ce presupune că principala variabilă explicativă se referă la implicarea în activități informale cu prietenii, care pot foarte ușor să incite la devianță. În studiul de față, variabila care măsoară acest tip de implicare (numită de teoreticienii oportunității și activităților de rutină socializare nestructurată) este stil de viață înclinat spre distracție și petreceri. Ca atare, explicarea devianței din perspectiva teoriei oportunității și activităților de rutină ar presupune ca variabila impactul stilului de viață înclinat spre distracție și petreceri asupra variabilelor dependente studiate să fie cel mai puternic. Însă, rezultatele indică o influență mai mare a atitudinii față de risc decât a stilului de viață înclinat spre petreceri și distracție, ceea ce sugerează o potrivire redusă a teoriei oportunității și activităților de rutină cu datele obținute.

O altă abordare care poate fi adusă în discuție este formulată de teoreticienii puterii și controlului (Hadjar et al., 2007; Hagan, 1990; Hagan & Foster, 2001; Hagan et al., 1985; Hagan et al., 1987), care semnalează importanța atitudinii față de risc în înțelegerea comportamentului transgresiv. Teoria explică devianța la micronivel, considerând atitudinea față de risc un rezultat al socializării și relațiilor de putere din interiorul familiei. Astfel, creșterea diferențiată a copiilor în funcție de gen și status social influențează înclinația spre asumare de riscuri (Hagan et al., 1987). Adoptarea unui stil de viață înclinat spre distracție și petreceri este percepută de Hagan (1991) ca o preferință subculturală (*party subculture* – subcultura de petrecere) și o deschidere înspre angajarea în acte deviante a adolescenților care nu se simt supravegheați de părinți. Această preferință crește probabilitatea implicării

în acte deviante minore, dar este diferită de subcultura delincventă, care presupune angajarea în acte deviante majore și deschide calea spre infracționalitate. Potrivit autorului citat, apartenența la acest tip de subculturi, precum și consecințele sale sunt influențate de gen și status social. Totuși, constatările enunțate anterior nu sunt în măsură să susțină abordarea prezentată, ci doar să o sugereze ca potențială explicație validă.

Asocierea dintre atitudinea față de risc, tipuri de rutină și devianță este argumentată și de alte teorii, incluzând teoria generală a infracționalității (M. R. Gottfredson & Hirschi, 1990; Hawdon, 1999), teoria învățării sociale (Akers, 2017; Akers et al., 1979), teoria echilibrului și a controlului (Tittle, 1995, 2004b; Tittle, Ward, & Grasmick, 2003). Teoria generală a infracționalității și teoria echilibrului și a controlului percep atitudinea față de risc ca o predispoziție genetică, în timp ce atitudinea față de risc este percepută ca o recompensă intrinsecă în urma căreia adolescentul este tentat să continue încălcarea regulilor.

Prin intermediul analizei multinivel a fost posibilă testarea efectului atitudinii față de risc la nivel individual, ținând sub control caracteristicile contextului școlar. Conform rezultatelor obținute, efectul de risc la nivel individual este asociat pozitiv cu devianța școlară (copiat/șoptit și comportamente școlare problematice) chiar și atunci când deosebirile între școli sunt eliminate. Totuși, se observă o ușoară diferență a atitudinii față de risc la nivel de unitate școlară în raport cu devianța școlară (copiat/șoptit și comportamente școlare problematice). Parametrul atitudinii față de risc la nivel de unitate școlară este semnificativ din punct de vedere statistic, fapt care sugerează importanța compoziției unității școlare. În același model, valoarea stilului de viață înclinat spre distracție este corelată pozitiv cu devianța școlară (efectul stilului de viață este mai puternic în cazul angajării în comportamente școlare problematice, în timp ce utilizarea dispozitivelor pentru socializare și divertisment este mai puternic corelată cu copiatul/șoptitul). Analizele multinivel au fost efectuate în contextul în care varianța între școli (de nivelul 2) este peste 8% (pentru factorii referitori la devianța școlară).

În același timp, se observă o asociere între fenomenele studiate și gen, precum și o corelație a fenomenelor cu indicatori ai statusului social (educația mamei, bunuri socioeconomice). Deși magnitudinea efectelor este redusă, relațiile sunt semnificative din punct de vedere statistic, cu excepția relației dintre copiat/șoptit și variabilele menționate. Astfel, băieții sunt mai expuși

angajării în comportamente școlare problematice, în vreme ce fetele sunt mai frecvent victime ale devianței online și expunerii la conținut potențial non-conform.

În ceea ce privește implicarea în acte școlare problematice, incidența sa este mai mare la băieții care provin din familii mai sărace, cu nivel de educație scăzut. Aceștia manifestă o atitudine pro-risc, preferință pentru distracție și participare la petreceri, au rezultate școlare mai slabe și dețin competențe digitale de bază (utilizează ceva mai frecvent telefonul mobil și tableta pentru divertisment și socializare în raport cu colegii lor). Pentru aceștia, Internetul are funcția de a intermedia planificarea întâlnirilor (Meldrum & Clark, 2015). Referitor la cealaltă formă a devianței școlare studiate (copiat/șoptit), aceasta nu este influențată în mod direct de gen și status social, fiind corelată pozitiv cu atitudinea față de risc, utilizarea telefonului/tabletei pentru divertisment și stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri. Prin urmare, elevii care recurg la copiat/șoptit în mod frecvent au o atitudine pro-risc, utilizează frecvent telefonul mobil pentru divertisment și socializare (probabil inclusiv la orele de curs) și sunt ușor mai înclinați spre ieșiri în oraș și participare la petreceri.

Expunerea la conținut nonconform este mai întâlnită printre fetele provenite din familii cu nivel de educație scăzut, care au o atitudine pro-risc, adoptă un stil de viață petrecăreț, stau mai mult timp pe Internet, dar utilizează mai rar telefonul/tableta pentru socializare și divertisment. Rezultatele sugerează că acest gen de conținuturi sunt accesate în mod deliberat, și nu accidental prin rețele de socializare și conținut de divertisment. În același timp, aceste constatări indică preferința fetelor din familii cu nivel educațional scăzut pentru o subcultură preocupată de imaginea corporală și de socializare prin participare la petreceri. Astfel, aceste fete doresc să fie atractive fizic pentru a plăcea băieților cu acel status social (A. K. Cohen, 1955).

Victimizarea interpersonală online violentă este mai întâlnită printre fetele mai bogate, care se percep mai puțin supravegheate de părinți, au o atitudine pro-risc și sunt ușor mai înclinate spre participarea la petreceri și ieșiri în oraș cu prietenii. În același timp victimizarea interpersonală online violentă este corelată cu timpul petrecut online, indiferent de dispozitivul utilizat. Prin urmare, probabilitatea de a fi victimă a cyberbullyingului/hărțuirii online este la fel de mare pentru utilizatorii de telefon/tabletă, respectiv de

calculator/laptop, iar nivelul de competențe digitale nu constituie un factor protectiv cu privire la hărțuirea online și cyberbullyingul.

Integrând teoria consacrată în anii '60 referitoare la implicarea în acte deviante ca o formă de a experimenta pentru adolescenții care nu își asumă valorile morale în tranziția spre maturitate (Matza, 2018 – prima dată publicată în 1964) și teoriile referitoare la stratificarea culturală (DiMaggio & Mohr, 1985), Hagan (1991) argumentează că adolescenții care nu sunt supravegheați de părinți și nu se simt atașați de școală sunt înclinați să adopte subculturi deviante, indiferent de statusul social, aspirații și abilitățile educaționale. Deși aceste subculturi manifestă trăsături comune precum distracția, dezinteresul față de performanța școlară, înclinarea spre asumarea de riscuri și aventură, în unele situații pot determina implicarea în acte deviante de mai mare gravitate; acestea sunt conceptualizate de Hagan (1991) ca subculturi delincvente, în timp ce celelalte sunt denumite subculturi de petrecere. Distincția în termen de gravitate a actelor este dublată de o diferențiere a preferințelor subculturale pe bază de gen și status social, luând în considerare că preferințele subculturale reflectă experiența culturală și deci diferențele axiologice dintre fete și băieți formate prin socializarea în familie. Prin controlul exercitat, atitudinea față de asumarea riscurilor și gradul de libertate acordat, părinții își cresc copiii diferențiat, în funcție de așteptările pe care le au cu privire la rolul pe care îl vor avea în societate. Ca atare, teoreticienii controlului și puterii văd socializarea în familie ca un proces de reproducere socială care face legătura dintre familie și piața forței de muncă, proces influențat de percepția socială a genului la nivel cultural. Diferențele subliniate se concretizează în comportamente diferite de transgresare a normelor în funcție de gen și status social (Hagan & Kay, 1990), precum și în funcție de valorile culturale ale țării (Hadjar et al., 2007).

Rezultatele obținute par a fi în concordanță cu teoria prezentată. Astfel, prin creșterea diferențiată în funcție de gen, băieții din familii cu status social scăzut (familii mai modeste) sunt încurajați înspre asumarea de riscuri, autonomie și forme de devianță care reflectă masculinitatea (indisciplina școlară, actele de violență, vandalismul mobilierului școlar). Fetele din același tip de familii sunt crescute pentru a-și asuma rolurile de soție și mamă și timpul lor liber este monitorizat de părinți; atunci când ajung să adopte o subkultură deviantă (nu-și ascultă părinții), acestea consideră importantă

găsirea unui partener, ceea ce le determină să fie preocupate de imaginea corporală și de popularitate, fapt care explică incidența ridicată a accesării în mod deliberat a conținuturilor potențial nonconforme (în special referitoare la modalități de a slăbi și a-și mări masa musculară). În familiile cu status social ridicat, valorile sunt egalitate, astfel că băieții și fetele sunt crescuți în manieră similară, ceea ce înseamnă că și fetele sunt încurajate să își asume riscuri și să fie autonome. Odată cu asumarea de riscuri, fetele sunt expuse și unor alte pericole. Fetele din familii mai bogate, care sunt mai puțin supravegheate de părinți, manifestă o ușoară preferință pentru petreceri și distracții și utilizează dispozitivele electronice în mod frecvent, sunt mai expuse victimizării online violente, indiferent de dispozitivele pe care le utilizează pentru a accesa rețele sociale.

În explicarea rezultatului trebuie ținut cont de probabilitatea mai mare ca elevii mai bogați să dețină un dispozitiv propriu, în timp ce elevii mai săraci utilizează dispozitivele electronice împreună cu frații lor. Totodată, expunerea fetelor la victimizare online și conținuturi nonconforme este explicată de teoreticienii diviziunii digitale prin intermediul competențelor digitale ale acestora în raport cu băieții (DiMaggio et al., 2004; Scheerder et al., 2017; Van Deursen & Van Dijk, 2014; Van Dijk & Hacker, 2003), teorie care studiază modul în care utilizarea tehnologiei digitale reflectă și acutizează stratificarea culturală la nivel social. Deși în acest studiu nu s-a investigat, teoria puterii și a controlului a fost studiată și prin raportare cu încălcarea drepturilor de proprietate, respectiv copierea unor conținuturi și programe informatice fără permisiune; băieții proveniți din familii cu status social ridicat sunt mai înclinați spre acest tip de comportament deviant (Hagan & Kay, 1990).

Teoria puterii și a controlului argumentează existența unui efect de mediere între atitudine față de risc și gen/indicatori ai statusului social, în contextul în care valorile culturale transmise de familie influențează raportarea adolescentului la asumarea de riscuri. Pentru a testa în ce măsură această ipoteză poate fi verificată, am evaluat modele de mediere multinivel ale relației gen–factori referitori la devianța școlară, respectiv copiat/șoptit și comportamente școlare problematice, cu covariate educația mamei și bunuri socioeconomice. Analizele indică atitudinea față de risc ca un mediator al efectului între gen și devianță școlară (copiat/șoptit). Corelația pozitivă dintre indicatorii statusului social (educația mamei, bunuri) și atitudinea față de risc este o altă constatare

importantă. De asemenea, în modelele estimate se observă asocieri semnificative statistic dintre gen, educația mamei, bunuri socioeconomice pe de o parte și stil de viață orientat spre distracție (corelații pozitive) și între gen, educația mamei și practici de utilizare a telefoanelor mobile/tabletelor pentru socializare și divertisment (corelații negative) pe de alta. În modelul estimat, practicile de utilizare a telefonului/tabletei pentru socializare și divertisment par la prima vedere un factor protectiv în relație cu devianța școlară (copiat/șoptit și comportamente școlare problematice); la o analiză mai detaliată, se observă că, ținând sub control celelalte variabile, practicile de utilizare a telefonului/tabletei pentru socializare și divertisment sunt caracteristice fetelor din familii cu status social mai ridicat (mame cu studii liceale/superioare).

La nivel de unitate școlară, asocierea dintre atitudinea față de risc pe școală este invers proporțională cu climatul școlar pozitiv, iar atitudinea față de risc pe școală este direct proporțională cu angajarea în comportamente școlare problematice. Corelația negativă între climatul școlar pozitiv și atitudinea față de risc pe școală sugerează că școlile unde proporția elevilor cu atitudine deschisă față de risc este mai mare, sunt mai nesigure. Având în vedere că băieții din familii cu status social scăzut sunt cei mai înclinați spre asumarea de riscuri, reiese că școlile mai nesigure sunt cele în care proporția de băieți cu status social scăzut este mai mare. Climatul școlar este corelat negativ și cu angajarea în comportamente școlare problematice, un climat școlar pozitiv determinând o reducere a angajării în comportamente școlare problematice. Valoarea medie a educației mamei la nivel de școală (învățământ primar sau gimnazial) este asociată pozitiv angajării în comportamente școlare problematice, elevii din școli unde proporția mamelor cu studii gimnaziale este mai ridicată fiind mai predispuși chiulului, întârzierii în mod repetat la ore, violenței școlare, vandalismului etc.

Raportat la compoziția școlilor, se observă și asocierile dintre bunuri socioeconomice la nivel de școală (corelată pozitiv) și valoarea medie a stilului de viață înclinat spre distracție pe școală, respectiv între media obținută la evaluarea națională la nivel de școală și valoarea medie a stilului de viață înclinat spre distracție pe școală (corelată negativ). Potrivit acestor rezultate, elevii mai bogați din școlile în care nu sunt încurajate performanțele școlare, sunt mai înclinați spre preferința pentru o subcultură de petrecere, constatare observată și de Hagan (1991) care teoretizează preferința pentru un stil de

viață înclinat spre petrecere ca fiind determinată de lipsa controlului parental și atașamentul scăzut față de valorile școlare. Însă, nu s-a observat un efect semnificativ statistic între stilul de viață înclinat spre distracție la nivel de școală și angajarea în comportamente școlare problematice, odată ce au fost controlate caracteristicile individuale ale elevilor.

Luând în considerare rezultatele privind rolul atitudinii față de risc și preferințele pentru un stil de viață înclinat spre distracție în explicarea devianței, precum și ale efectului de mediere al celor două în relație cu genul și statusul social (educația mamei și posesia de bunuri socioeconomice), studiul realizat susține argumentele teoreticienilor controlului și puterii privind explicarea comportamentelor deviante ale adolescenților. Mecanismele de gen și indicatorii de status social au efecte directe și indirecte în raport cu devianța la adolescenți. Pe lângă existența unor mecanisme comune, analizele realizate indică aspecte specifice ale fenomenelor studiate. Astfel, timpul petrecut online este corelat pozitiv cu expunerea la conținut potențial nonconform și statutul de victimă a cyberbullyingului/hărțuirii online, dar nu este asociat multivariat cu devianța școlară. Monitorizarea parentală corelează negativ cu angajarea în comportamente școlare problematice și devianța interpersonală online violentă, dar nu este asociată semnificativ din punct de vedere statistic cu expunerea la conținut potențial nonconform și cu copiat/șoptit. Rezultatele școlare corelează negativ cu angajarea în comportamente școlare problematice, ceea ce înseamnă că elevii cu rezultate școlare mai slabe sunt mai frecvent implicați în acte de vandalism al mobilierului școlar, violență școlară, chiul etc.

De asemenea, rezultatele confirmă parțial constatările teoreticienilor oportunității și activităților de rutină. Prezența unei oportunități, modelate prin intermediul variabilelor referitoare preferința pentru un stil de viață înclinat spre distracție (teoretizată ca socializare nestructurată) și la socializarea virtuală în mediul online (folosit proxy-ul utilizare telefon pentru socializare și divertisment) și prezența unei persoane capabile să supravegheze (estimate prin includerea în model a monitorizării parentale) explică în proporție ridicată angajarea în comportamente școlare problematice și într-o măsură mai redusă expunerea la victimizare interpersonală online violentă. În cazul celorlalte două fenomene investigate, există evidență doar cu privire la impactul preferinței pentru un stil de viață înclinat spre distracție, adică socializarea nestructurată.

Teoria oportunității și activităților de rutină consideră caracteristicile socio-demografice și atitudinale de rang secund, respectiv factori caracteristici grupului care influențează tipul de activități pe care le desfășoară (Popp & Peguero, 2010). În acest sens, includerea în model a activităților de rutină specifice grupului ar determina dispariția efectului celorlalte variabile, ceea ce nu s-a observat în analizele desfășurate. Explicații în acest sens ar fi: fie numărul limitat de activități de rutină caracteristice grupurilor socio-demografice care au fost luate în considerare, fie capacitatea redusă a teoriei oportunității și activităților de rutină de a lua în considerare posibilitatea ca angajarea într-o activitate să aibă efecte diferențiate în funcție de gen. Limita teoriei oportunității și activităților de rutină de a considera efectul genului a fost adresată de Popp și Peguero (2010) în relația dintre victimizare și participarea la activități extracurriculare. Potrivit autorilor menționați, genul mediază relația dintre victimizare și tipul de activități extracurriculare școlare prin probabilitatea ca fetele să aleagă anumite tipuri de activități în raport cu băieții, care le oferă mai puține șanse să devină victime prin natura lor (de exemplu, sunt mai structurate). Chiar dacă extinderea teoriei oportunității și activităților de rutină înspre studiul impactului diferențiat al activităților în care se angajează adolescenții în timpul liber aduce un plus în explicarea comportamentului deviant, aceasta nu reușește să țină cont de mecanismele care influențează atât preferința pentru anumite activități, cât și aspirațiile și motivațiile adolescenților. Genul nu influențează doar activitățile pe care adolescenții le desfășoară, ci prin interacțiunea sa cu statusul social are efect asupra atitudinii față de asumarea riscului, gradului de autonomie, nivelului de supraveghere, rolurilor sociale (inclusiv traiectoria profesională și relația sa cu nivelul cultural al țării) (Hadjar et al., 2007; Hagan, 1991; Hagan et al., 1985; Hagan & Kay, 1990). În acest sens, considerăm că teoria puterii și a controlului oferă o înțelegere mai aprofundată a comportamentului de transgresare a normelor, care ia în considerare dinamica socializării în familie și procesul de reproducere socială.

5.6. Limite

Deși pe parcursul studiului s-a acordat atenție la modul în care sunt analizate datele (analiza confirmatorie a scalelor, testare bivariată a ipotezelor, verificarea multicolarității la modelele de regresie liniară, verificarea

homoschedasticității), există o serie de limitări care trebuie să fie luate în considerare. Un prim aspect se referă la numărul mare de valori lipsă și excluderea cazurilor cu valori lipsă prin metoda listwise în analizele de regresie liniară. Prin urmare, numărul diferit de cazuri incluse în modelele de regresie poate afecta efectuarea de comparații între fenomenele investigate.

Un aspect important care trebuie menționat este legat de măsurarea variabilelor dependente. Astfel, variabilele dependente au fost măsurate la nivel de percepție, și nu prin intermediul unor indicatori situaționali. În consecință, gradul de devianță școlară, expunerea la conținut potențial nonconform și victimizarea online violentă au fost stabilite pe baza răspunsurilor elevilor la diverși itemi, și nu a unor statistici înregistrate. Ca atare, este posibil ca unii elevi să declare că au încălcat mai rar normele decât în realitate, rezultat al dezirabilității. Totodată, gradul de expunere la conținut online este subiectiv, în contextul în care nu toți elevii se simt deranjați de același tip de conținuturi și nu au aceeași percepție referitoare la interacțiunile în mediul online.

În ceea ce privește analiza multinivel, diferențele între numărul de copii per unitate școlară (de la 15 la 136) influențează estimările realizate, ceea ce înseamnă riscul de a evalua în mod eronat gradul de potrivire al modelelor și valorile coeficienților. În același timp, existența unei corelații între tipul unității școlare și mărime poate determina apariția unor erori în model, având în vedere că cea mai mare parte a unităților școlare excluse pe baza mărimii au fost școlile gimnaziale și liceele tehnologice din mediul rural. Utilizarea variabilelor numerice la nivel individual, centrate în funcție de valoarea medie pe eșantion urmărește reducerea acestor erori. Pe de altă parte, decizia de a include doar două niveluri de analiză (luată ca urmare a transferării unei părți însemnate a varianței de la nivel școlar la nivel de clasă, a varianței numărului de elevi dintr-o școală care au răspuns la chestionar la nivel de clasă și a numărului semnificativ de unități școlare care au în componență doar o clasă de a VIII-a) poate influența valoarea parametrilor obținuți și corectitudinea interpretărilor.

O altă limită a studiului se referă la construcția variabilelor utilizate în analize. Astfel, analiza factorială confirmatorie a identificat o inconsistență a factorului „expunerea la conținut potențial nonconform”, având în vedere că cei trei itemi incluși nu produc saturația constructului. În consecință, nu poate fi măsurat cu exactitate dacă acest construct se referă efectiv la expunerea la

conținut cu potențial nonconform sau indică un alt fenomen în care se regăsesc expunerea la discurs care incită la ură, conținuturi care promovează creșterea masei musculare și pierderea în greutate. De asemenea, variabila independentă medie la evaluare națională pe școală a fost calculată prin adunarea numărului de note aflate în intervalele de la 1 la 10 și calcularea valorii medii a acestora, având în vedere că nu au putut fi disponibile mediile exacte obținute de fiecare elev.

Numărul redus al variabilelor la nivel școlar și valoarea limitată a acestora în ceea ce privește surprinderea varianței la nivel de unitate școlară este un alt aspect care trebuie luat în considerare. O consecință a sa este procentajul ridicat de varianță pe școală rămasă neexplicată, cu precădere în modelele explicative ale copiului/șoptitului. Utilizarea variabilelor agregate în testarea multinivel a efectului de mediere aduce cu sine o serie de probleme privind interpretarea rezultatelor, în contextul în care nu se poate stabili exact dacă această separare reflectă realitatea din școli sau este mai degrabă un artefact statistic. La nivel individual, lipsa unor variabile care să ajute estimarea impactului normelor individuale în explicarea fenomenelor studiate este o altă limită importantă a modelelor estimate.

5.7. Concluzii

Prezentul studiu argumentează existența unor mecanisme de angajare similare în ceea ce privește devianța școlară, devianța online interpersonală violentă și expunerea la conținut online potențial nonconform. Cele trei fenomene pot fi explicate în mare parte prin raportare la variabile socio-demografice, atitudine față de risc, stil de viață și practici de consum conținut online.

Prin analizele realizate se observă că atitudinea față de risc este un mediator al genului și al indicatorilor de status social (educație mamă, bunuri socioeconomice) în relație cu devianța școlară. În acest sens, băieții sunt mai înclinați spre asumarea de riscuri decât fetele. Deși în proporție mai scăzută, educația mamei și bunurile socioeconomice sunt semnificative în raport cu atitudinea față de risc, fapt ce indică diferențele privind atitudinea față de risc ca rezultat al interacțiunii dintre gen și status social. Astfel, pe lângă faptul că băieții în general sunt mai înclinați spre o atitudine pro-risc, băieții din familii cu status social scăzut au o dispoziție mai ridicată spre acest gen de

atitudine, ceea ce crește disponibilitatea acestora de angajare în comportamente deviante. Ca atare, studiul susține constatările teoreticienilor controlului și puterii privind explicarea devianței școlare de tipul angajării în comportamente școlare problematice; copiat/șoptit ca rezultat al socializării de gen a băieților în familiile cu status social scăzut în adolescență și nu o predispoziție biologică/psihologică înăscută sau dezvoltată în primii ani de viață cum sugerează teoreticienii controlului social, teoria generală a infracționalității și teoria echilibrului și controlului. Chiar dacă în studiul de față efectele indirecte ale genului nu s-au probat decât în raport cu devianța școlară, modelele de regresie liniară în blocuri indică o asociere puternică a genului cu celelalte fenomene descrise, fapt care sugerează prezența efectelor indirecte ale genului în relație cu devianța online interpersonală violentă și expunerea la conținut cu potențial nonconform prin mecanismele studiate (efectul de mediere prin intermediul atitudinii față risc).

În ceea ce privește relația de mediere dintre gen și devianță școlară prin stilul de viață adoptat, constatările sunt mixte. Astfel, băieții proveniți din familii în care mamele au absolvit cel mult ciclul gimnazial și au venituri ușor mai mari sunt cei mai înclinați spre a adopta un stil de viață petrecăreț. Acest stil de viață nu explică varianța copiatului/șoptitului, dar explică angajarea în comportamente școlare problematice: cu cât stilul de viață este mai orientat spre petreceri, cu atât incidența angajării în comportamente școlare problematice este mai mare. În același timp, nivelul redus de educație al mamei (maxim ciclul gimnazial) și un status economic ceva mai bun decât al colegilor de școală (dar mai scăzut decât nivelul mediu de posesie a bunurilor din eșantionul analizat) explică preferința pentru un stil de viață orientat spre distracție și petreceri. Preferința pentru un stil de viață înclinat spre distracție și petreceri este corelată pozitiv cu devianța școlară (sub formă de angajare în comportamente școlare problematice, copiat/șoptit), cu expunerea la conținut potențial nonconform și cu devianța interpersonală online violentă.

Relația dintre fenomenele investigate și preferința pentru un stil de viață orientat spre petreceri, precum și poziția de mediator a acestuia între gen și devianța școlară este percepută de teoreticienii puterii și controlului pe de o parte ca o deschidere spre a experimenta încălcarea normelor a elevilor care nu sunt supravegheați de familie și nu se simt atașați de valorile școlare, iar, pe de altă parte, ca o adaptare la presiunile trecerii spre maturitate prin

identificarea cu un set specific de valori caracteristice adolescenților. Totuși, preferința pentru un stil de viață înclinat spre distracție și petreceri nu se reflectă la fel pentru toți adolescenții, ci este influențată de socializarea de gen și statusul social. În consecință, adolescenții își formează seturi de preferințe subculturale în funcție de gen și statusul social, iar unele dintre aceste subculturi sunt mai deviate decât altele (Hagan diferențiază între subcultură de petrecere și subcultură delincventă). Prin urmare, chiar și aceste preferințe subculturale fac parte din sistemul de reproducere socială care creează legătura dintre familie și viața profesională; în acest sens, Hagan arată că băieții proveniți din familii cu status social ridicat au beneficii sociale în urma adoptării unei subculturi de petrecere în adolescență, aceștia învățând tipurile de interacțiune valorizate în activitatea profesională.

Pe lângă asocierea dintre stilul de viață înclinat spre distracție și petrecere și angajarea băieților din familii cu status social scăzut în comportamente școlare problematice, studiul identifică și o subcultură de petrecere a fetelor provenite din familii cu status social scăzut orientată spre socializarea cu parteneri de sex opus și preocupată de imaginea corporală, respectiv o subcultură de petrecere a fetelor provenite din familii cu status social ridicat, care nu se simt supravegheate de părinți și orientate spre interacțiunea online (care le expune la victimizare sub forma de cyberbullying, hărțuire online).

Dacă băieții care au o atitudine pro-risc sunt mai înclinați spre implicarea în acte deviate școlare, utilizarea telefonului pentru divertisment și socializare are efect contrar în modelarea devianței școlare și este o activitate specifică fetelor provenite din familii cu nivel de educație mai ridicat. Această relație se observă după ce sunt izolate interacțiunile dintre variabile, adică efectele atitudinii față de risc și ale stilului de viață petrecăreț asupra variabilelor socio-demografice, precum și efectele caracteristicilor școlii. Rezultatul indică popularitatea utilizării telefonului mobil/tabletei pentru divertisment și socializare în rândul fetelor cu status social ridicat și incidența scăzută a implicării acestora în comportamente deviate școlare, sugerând încă o dată preferința acestora pentru o subcultură orientată spre interacțiunea online. Din perspectiva teoriilor diviziunii digitale, popularitatea utilizării telefonului mobil pentru divertisment și socializare a fetelor provenite din familii cu status social ridicat sugerează nivelul scăzut de competențe digitale ale acestora, dar poate constitui și un indiciu al utilizării diferențiate a dispozitivelor de

către ele (în acest model nu este inclusă nicio variabilă referitoare la competențe digitale sau la diversitatea activităților care ar fi în măsură să ofere explicații mai amănunțite acestui rezultat). De menționat că teoria diviziunilor digitale facilitează observarea efectelor utilizării Internetului asupra stratificării socioculturale.

Analiza regresiiilor liniare care au ca variabile dependente expunerea la conținut potențial nonconform și devianța interpersonală online permite investigarea efectului utilizării dispozitivelor electronice în raport cu comportamentul online. În acest sens, conținutul nonconform este accesat în mod deliberat fie prin alte dispozitive decât telefonul mobil/tableta, fie de elevi care utilizează telefonul/tableta pentru alte activități (nu numai divertisment și socializare), având în vedere că expunerea la conținut nonconform este corelată pozitiv cu frecvența utilizării Internetului și este corelată negativ cu utilizarea telefonului pentru divertisment și socializare. Referitor la expunerea la devianță interpersonală online violentă nu se observă nicio relație cu utilizarea telefonului mobil pentru divertisment și socializare, odată ce sunt controlate timpul petrecut online și preferința pentru stilul de viață înclinat spre distracție și petrecere.

Având în vedere aspectele menționate, conchidem faptul că socializarea nestructurată în mediul digital interacționează cu preferința pentru un stil de viață înclinat spre distracție și petreceri și este diferențiată în funcție de gen și status social. Astfel, băieții cu status social scăzut, cu o atitudine pro-risc, care manifestă o preferință pentru un stil de viață înclinat spre petrecere, par mai degrabă a utiliza telefonul celular pentru a-și planifica ieșirile în oraș, în timp ce fetele cu status social ridicat utilizează telefonul mobil pentru navigare pe rețele de socializare. Totodată, impactul ridicat al utilizării telefonului mobil în raport cu copiatul//șoptitul poate fi un indiciu al utilizării sale pentru a copia sau pentru a-și însuși tehnici de copiat.

Odată cu efectele indirecte prin intermediul mediatorilor, variabilele socio-demografice exercită și influențe în mod direct. În acest sens, nivelul scăzut de educație și deprivarea materială reprezintă factori de risc ai angajării în comportamente școlare problematice, alături de condiția de a fi băiat. Nivelul scăzut de educație al părinților crește incidența expunerii la conținut potențial nonconform (referitor cu precădere la imaginea corporală) la fete. Totodată, fetele mai bogate sunt mai frecvent expuse devianței interpersonale online violente.

Pe lângă efectele de nivel individual, modelele de analiză multinivel au permis investigarea influenței contextului școlar asupra devianței școlare. Referitor la varianța copiatului/șoptitului, se observă că elevii din școli cu o reputație scăzută (medii mai mici la evaluarea națională decât media per eșantion) sunt mai predispuși să copieze. Totodată, se observă un efect de interacțiune între tipul de școală și atitudinea față de risc potrivit căruia elevii care au o atitudine pro-asumarea de riscuri și provin de la licee teoretice/colegii naționale copiază/șoptesc mai mult decât colegii lor, rezultat care sugerează existența unei presiuni pentru obținerea de note cât mai mari în unele unități școlare de acest tip. În ceea ce privește angajarea în comportamente școlare problematice, analizele indică influența climatului școlar, un climat pozitiv determinând în mod direct o incidență mai scăzută a acestor tipuri de comportament. De asemenea, climatul școlar pozitiv este puternic asociat cu un nivel mai scăzut al atitudinii față de risc pe școală. În consecință, promovarea unui climat școlar pozitiv, în care elevii sunt valorizați are efect direct și indirect de diminuare a devianței școlare.

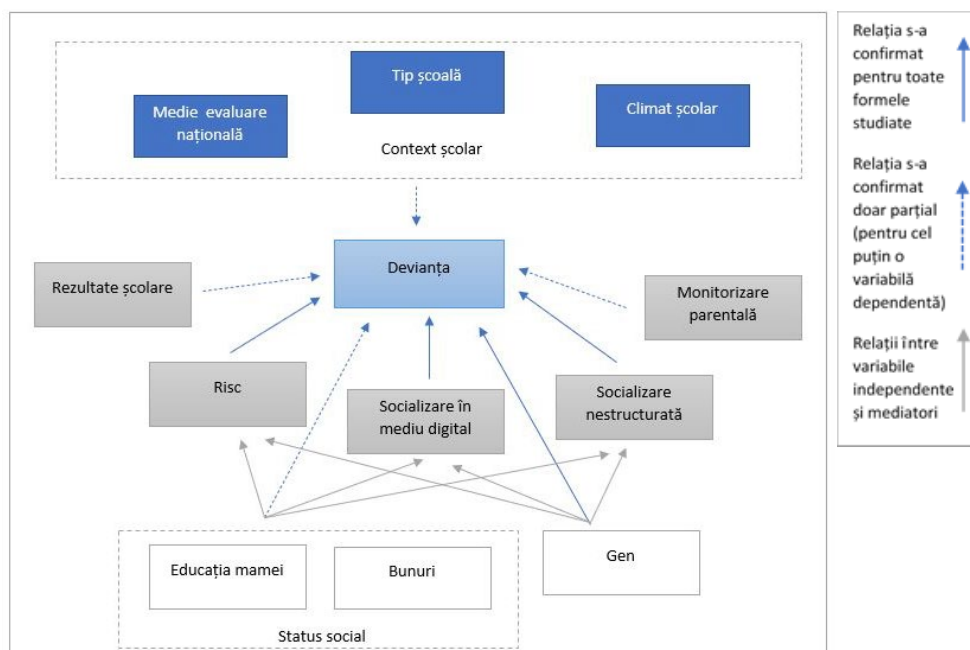


Figura 12. Model final al devianței

Studiul realizat conturează profilul elevului înclinat spre comportamente deviante și sugerează în același timp mecanisme de protecție. Astfel, băieții proveniți din familii cu status social scăzut, pro-asumare de riscuri și afiliați unui grup de prieteni devianți sunt cei mai predispuși spre devianță școlară. Deși contextul școlar are un rol subordonat, efectul la nivel școlar fiind un rezultat al selecției și segregării unităților școlare (există o tendință ca în anumite școli să fie clusterizați băieți din familii cu status social scăzut), analizele efectuate sugerează capacitatea acestuia de a diminua implicarea în acte deviante. Astfel, promovarea unui climat pozitiv în care elevii sunt valorizați, calitatea actului didactic este superioară, există o colaborare între elevi, se asigură un nivel de siguranță ridicat elevilor, iar regulile școlare sunt bine cunoscute elevilor și elevii sunt supravegheați, are capacitatea de a diminua devianța școlară. De asemenea, un climat școlar favorabil descurajează asumarea de riscuri între elevi.

CAPITOLUL 6

Discuții și concluzii finale

Prezenta monografie utilizează un model teoretic fundamentat în abordările din domeniul sociologiei devianței în analiza unor comportamente specifice, respectiv devianța școlară (sub formă de copiat/șoptit și angajare în comportamente școlare problematice) și riscurile online (concretizate în studiul a două tipuri: cyberbullyingul și expunerea la conținut potențial nonconform).

Privitor la devianța școlară, aceasta este corelată cu caracteristici individuale precum atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri (proxy al socializării nestructurate) și aspecte socio-demografice (gen, status social) pe de o parte și cu caracteristici la nivel de unitate școlară (reputație unitate școlară, tip unitate școlară, localizare școală, climat școlar). Astfel, distincția dintre copiat/șoptit și angajarea în comportamente școlare problematice permite realizarea de comparații între cele două fenomene. Disponibilitatea de a copia/șopti este prezisă în cea mai mare parte de: atitudinea față de risc, socializarea virtuală nestructurată, stilul de viață înclinat spre distracție și de reputația școlii, în timp ce angajarea în comportamente școlare problematice este explicată prin: atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre petrecere, genul, monitorizarea parentală, rezultatele școlare, socializarea virtuală nestructurată și statusul social al familiei.

Din aceste constatări rezultă că teoriile care evidențiază impactul atitudinii față de risc (teoriile autocontrolului) și abordările axate pe rolul socializării în modelarea comportamentului (teoriile învățării sociale, respectiv oportunității și activităților de rutină) operaționalizată prin stil de viață înclinat spre distracție și utilizarea dispozitivelor electronice pentru divertisment și socializare sunt cele mai potrivite pentru înțelegerea devianței școlare.

Totuși, efectuarea unor analize suplimentare care investighează potențiala prezență a unor mecanisme de mediere între indicatorii socio-demografici, atitudinea față de risc și variabilele referitoare la socializare relevă efectul

indirect al statusului social al familiei și al genului în modelarea devianței școlare. În această privință, atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și socializarea virtuală nestructurată (*măsurată prin scorul factorial utilizare dispozitive electronice pentru divertisment și socializare*) sunt mediatori în relația dintre gen, educația mamei, posesia de bunuri socioeconomice și devianța școlară. Rezultatele sunt congruente cu studiile teoreticienilor controlului și puterii care explică devianța școlară din perspectiva proceselor de reproducție socială: ca produs al socializării de gen a băieților proveniți din familii cu status social scăzut.

Un alt argument care susține adecvarea teoriei controlului și a puterii în explicarea devianței școlare este prezența efectelor compoziționale în modelele estimate. Astfel, se observă angajarea mai frecventă în comportamente deviante în unitățile școlare cu colective alcătuite predominant din băieți cu nivel social scăzut și deschidere față de asumarea de risc ca urmare a gradului scăzut de siguranță resimțit de elevi. Un alt aspect care influențează incidența angajării în acte școlare deviante are în vedere tendința elevilor din școlile unde predomină o atitudine deschisă față de riscuri de a minimiza gravitatea comportamentelor proprii, prin raportarea cvasipermanentă la faptele colegilor.

Dacă devianța școlară este puternic corelată însușirilor unităților școlare atât direct, cât și indirect, devianța online pare a fi mai puțin influențată de aceste caracteristici. Studiul referitor la devianța interpersonală online violentă arată că diferențele între școli în ceea ce privește implicarea în acest tip de comportamente este neglijabilă. Ca atare, efectele directe ale caracteristicilor unităților școlare nu sunt corelate cu devianța interpersonală online violentă. Rezultă că această formă a devianței online este influențată în principal de predictorii la nivel individual. Studiul prezentat indică următorii predictorii ai devianței interpersonale online violente, în ordinea impactului: atitudinea deschisă față de risc, stilul de viață înclinat spre distracție și petreceri, timpul petrecut online, genul și indexul de posesie a bunurilor socioeconomice. Deși rezultatele anterioare indică atitudinea deschisă față de risc ca fiind mai întâlnită la băieții cu nivel social scăzut, analizele efectuate arată că fetele provenite din familii mai bogate, care adoptă un stil de viață înclinat spre petreceri și distracție sunt mai expuse devianței interpersonale online violente. Totodată, acestea au o atitudine deschisă față de risc și petrec mai mult timp utilizând telefonul și calculatorul decât colegii lor. În același timp, este

important de menționat că în familiile bogate nu se constată o diferențiere de gen, fiindcă ambele categorii sunt încurajate în aceeași măsură să își asume riscuri.

Un alt fenomen online investigat constituie expunerea la conținut potențial nonconform. Încadrat în categoria riscurilor online (*conținut online de risc*), consumul de conținut online potențial nonconform este prezis de atitudinea față de risc, stilul de viață înclinat spre petreceri și distracție, timpul petrecut online și genul. Potrivit rezultatelor obținute, fetele cu o atitudine pro-risc, care manifestă disponibilitate față de participarea la petreceri și petrec mai mult timp pe Internet se consideră mai expuse la conținutul potențial nonconform. De asemenea, constatările arată că elevii consideră mai periculoase alte medii virtuale în care sunt accesate aceste conținuturi decât rețelele de socializare și conținuturile de divertisment. În acest sens, ilustrativă este asocierea negativă dintre utilizarea dispozitivelor electronice pentru divertisment/socializare și expunerea la conținut potențial nonconform.

Luând în considerare faptul că stilul de viață petrecăreț (loisir înclinat spre distracție și petrecere) constituie un proxy al socializării nestructurate, iar utilizarea dispozitivelor electronice pentru divertisment/socializare este un proxy al socializării virtuale nestructurate, rezultatul poate fi interpretat ca o evidență a influenței mai puternice a socializării nestructurate în viața offline chiar și în raport cu activități petrecute în mediul virtual. În consecință, aspectele referitoare la viața offline posedă o influență ridicată asupra comportamentului adolescenților, inclusiv în comportamentele online de risc (expunerea la conținut potențial nonconform) și deviante (devianța interpersonală online violentă). Rezultatele sugerează și potențiala prezență a unor efecte compoziționale în raport cu atitudinea pro-asumare de risc și adoptarea unui stil de viață orientat spre petreceri și distracție. Astfel, incidența devianței interpersonale online violente și expunerea la conținut potențial nonconform înregistrează o creștere în unitățile școlare cu climat școlar negativ și proporție mai ridicată de băieți proveniți din familii cu nivel social scăzut.

Contribuții aduse domeniului de cercetare

Fundamentat într-o amplă analiză de literatură, studiul empiric prezentat urmărește plasarea devianței la adolescenți în context social. Pornind de la

concepte precum relații de putere, valori culturale ale familiei, reproducere a inegalităților sociale prin trecerea de la familie la sfera profesională, preferințe diferențiate în termen de consum cultural, structurate în funcție de gen și status social, modelul teoretic propus aduce în discuție o abordare integrativă axată pe mecanismele de producere a devianței, care pot fi aplicate atât cu referire la devianța școlară, cât și la formele de devianță online, prezentând totodată factorii care ar putea conduce la transmiterea devianței online în mediul offline. Reliefarea caracteristicilor socio-demografice, respectiv a statusului social și a genului, care influențează devianța în mod direct și indirect, inclusiv la nivel compozițional, poziționează discursul devianței în raport cu familia, nu numai cu elevul. În acest context, metodele de intervenție pentru diminuarea devianței trebuie să ia în considerare familia în ansamblul său și valorile sale culturale, reflectate în poziționarea partenerilor de cuplu, monitorizarea copiilor și raportul de autonomie pe care părinții îl dețin în viața profesională.

Utilizarea unor metode inovatoare precum analiza de conținut și analiza de mediere multinivel, precum și sinteza de literatură privind devianța, devianța școlară și riscurile online au potențialul de a deschide noi direcții de cercetare în studierea devianței. Cercetarea privind predictorii comuni ai devianței școlare și online a adolescenților urmărește identificarea efectelor influențelor contextuale și culturale (valorile culturale tradiționale ale familiilor din România în explicarea devianței). Modelul teoretic prezentat contribuie la explicarea unei tendințe generale spre devianță, fiind astfel util în studiul unei game variate de comportamente transgresive.

Limite și direcții ulterioare

Rezultatele studiilor efectuate necesită a fi interpretate cu precauție, luându-se în considerare o serie de limitări referitoare la datele obținute și analiza acestora. Astfel, este important de conștientizat numărul ridicat de valori lipsă non-aleatorii și limitările pe care excluderea cazurilor cu valori lipsă le au asupra rezultatelor obținute, în special în ceea ce privește prezentarea comparativă a modelelor. De asemenea, utilizarea în analize a variabilelor privind percepțiile și autoraportarea angajării în diverse comportamente implică problema dezirabilității sociale a răspunsurilor obținute.

O altă limită a studiului este referitoare la saturația scăzută a constructului „expunerea la conținut potențial nonconform”, obținut prin analiza factorială. Gradul scăzut de saturație semnalează o potențială problemă referitoare la gradul în care acest construct măsoară expunerea la conținut potențial nonconform. În acest sens, se poate afirma cu certitudine că acest factor surprinde un construct latent comun al expunerii la discurs care incită la ură, respectiv accesării de conținuturi care promovează creșterea masei musculare și/sau dietele radicale și slăbitul într-un timp scurt.

Constatările analizelor multinivel necesită confirmări ulterioare, având în vedere numărul ridicat de unități școlare la care au fost înregistrate mai puțin de 10 răspunsuri valide la chestionarul aplicat pe de o parte, și diferențele între numărul de chestionare valide completate per unitate școlară incluse în analiză pe de altă parte. Aspectele semnalate pot afecta estimările obținute în termeni de robustețe a modelelor și semnificație statistică a parametrilor. Prezența unor caracteristici similare ale unităților școlare unde au fost înregistrate mai puțin de 10 răspunsuri valide, incluzând numărul scăzut de elevi înmatriculați, localizarea în sate izolate sau aflate la periferie, nivelul scăzut de dotări, rezultatele școlare slabe semnalează caracterul non-aleatoriu al școlilor care nu au fost analizate. O altă limită constituie numărul redus al variabilelor la nivel școlar incluse în analize și valoarea limitată a acestora în ceea ce privește surprinderea varianței la nivel de unitate școlară.

Având în vedere limitele prezentate, este extrem de importantă confirmarea rezultatelor obținute, prin noi studii în domeniu. În acest sens, menționăm trei direcții principale:

- analiza ulterioară a mecanismelor de angajare în comportamente deviante și a interacțiunii acestora cu variabilele socio-demografice;
- adăugarea în studii a unor variabile care au capacitatea de a explica diferențele privind incidența devianței între unitățile școlare;
- aprofundarea motivațiilor implicării în acte deviante prin analiză calitativă (interviu semistrukturat și interviu de tip povestea vieții).

Efectuarea de analize statistice în măsură să probeze asocierea dintre caracteristicile școlilor unde proporția de risc este mai mare și expunerea la devianța interpersonală online violentă, respectiv expunerea la conținut potențial nonconform, ar permite confirmarea/infirmarea acestor relații. Totodată, recomandăm investigații privind incidența devianței școlare în

formele identificate (copiat-șoptit; angajare în comportamente școlare problematice) pentru a verifica susținerea ipotezelor formulate în raport cu alte seturi de date. Aprofundarea studiului prin observarea variabilelor latente în raport cu variabilele focale ale acestei teze pornind de la modelul teoretic prezentat, ar contribui la îmbogățirea rezultatelor din domeniul sociologiei devianței.

O altă direcție de analiză adresată în această lucrare care necesită studii aprofundate este analiza comparativă a comportamentelor deviante prin intermediul statisticii inferențiale. Această direcție prezintă potențialul de a explica modul în care inegalitățile sociale se reflectă în tendința de angajare în comportamente specifice, precum și aspecte funcționale ale acestui tip de comportamente la nivel societal.

Alături de metodele de analiză cantitativă, este utilă și analiza calitativă a comportamentelor studiate (devianță școlară, cyberbullying, expunere la conținut potențial nonconform) în aprofundarea înțelegerii fenomenelor. În acest sens, recomandăm investigarea fenomenelor prin interviuri individuale, cu accent pe motivații și ilustrarea prin interviuri de tip povestea vieții. În același timp, susținem importanța dezvoltării unor cercetări participative, care pe lângă plusul adus cunoașterii, pledează pentru respectarea poziției copilului ca parte integrantă și egală în studiul problemelor care îl interesează. Cercetările participative au și avantajul de a crea un mediu prin care pot fi aduse la cunoștința elevilor anumite problematici sociale din sfera devianței.

Rezultatele cercetării arată că nu există o legătură directă între consumul de conținut nonconform și devianța comportamentală la adolescenți. Totuși, se recomandă prudență în interpretarea lor *per se* și este necesară o atenție sporită în ceea ce privește relația dintre devianța școlară și diverse riscuri online (în prezentul studiu, expunerea la conținut potențial nonconform). Un argument în acest sens este prezentarea intensivă de către mass-media a unor cazuri de delincvență juvenilă, care alimentează scepticismul privind mediul digital. Totodată, mai trebuie luată în considerare îngrijorarea părinților și a cadrelor didactice în ceea ce privește impactul conținuturilor nepotrivite la nivel comportamental, susținută și de studii în domeniu.

Pentru a preîntâmpina riscul potențial ca anumite conținuturi să încurajeze angajarea în acte școlare deviante, se recomandă creșterea măsurilor de securitate online în unitățile școlare prin angajarea unui specialist în domeniu.

De asemenea, ar fi necesară introducerea în programa școlară aferentă orelor de TIC, a unor lecții/unități de învățare dedicate problemelor devianței online și conținutului nonconform, astfel încât elevii să învețe să utilizeze Internetul în siguranță și să conștientizeze potențialele pericole ale urmăririi de conținuturi nonconforme. O altă inițiativă care minimizează impactul negativ al conținuturilor nonconforme la nivel comportamental este dezvoltarea unui set de măsuri educaționale care urmăresc deprinderea și aprofundarea competențelor digitale ale elevilor.

Odată cu investigarea relației dintre devianță comportamentală și riscuri online, prezenta monografie indică potențialele efecte indirecte ale genului și statusului social al familiei asupra devianței comportamentale, atât la nivel individual, cât și la nivel de unitate școlară. Adresarea acestor efecte printr-o serie de măsuri de reducere a decalajului în termen de dotări între școlile din comunitățile rurale izolate și cele din mediul urban, de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din acele unități școlare și de asigurare de personal responsabil cu monitorizarea siguranței în acest tip de unități școlare, ar contribui la diminuarea ratei de angajare în comportamente școlare deviante. Potrivit rezultatelor prezentate în acest volum, climatul școlar pozitiv este un factor protector, iar dezvoltarea unui climat școlar pozitiv trebuie să fie susținută atât prin măsuri la nivel de politici sociale, cât și prin inițiative la nivel de unitate școlară. Stimularea calității educaționale în comunitățile rurale izolate și asigurarea accesului elevilor din aceste comunități la o educație de calitate sunt esențiale. Enumerăm câteva măsuri în această direcție: burse pentru rezultate școlare, acces gratuit la resurse educaționale (manuale, laptopuri, caiete, platforme educaționale), afterschool cu masă caldă pentru elevii din toate ciclurile de învățământ, dezvoltare unor parteneriate cu mediul privat pentru inserția pe piața muncii a elevilor din ciclul liceal, oportunități de implicare în activități de voluntariat și cluburi sportive împreună cu elevi din alte comunități. De asemenea, promovarea unor colaborări instituționale între școlile din mediul urban și școlile din mediul rural ar contribui la reducerea decalajelor.

În concordanță cu rezultatele obținute, colaborarea profesor–părinte–elev/profesor–tutore–elev este importantă în reducerea riscului angajării în comportamente școlare deviante. De altfel, promovarea acesteia printr-un set de măsuri legislative, centrate pe dreptul la educație de calitate a copiilor

indiferent de mediul cultural, statusul social sau familial constituie una dintre principalele recomandări. Această colaborare ar putea fi concretizată prin programe de consiliere care facilitează participarea familiilor din comunități sărace prin intermediul unei burse de participare acordată pe baza prezenței. Existența unor mijloace de colaborare adaptate societății digitale, precum organizarea unor workshopuri de parenting pentru adolescenți deține potențialul de a contribui la o rată scăzută a implicării în acte deviante online. Înființarea de centre pentru adolescenți în mediul rural și implicarea adolescenților din comunitățile rurale izolate în activități structurate dețin potențialul de a reduce implicarea lor în acte deviante.

Recomandări

Direcții de cercetare

1. Conceperea unor modele de cercetare în vederea studiului mecanismelor de angajare în comportamente deviante și a interacțiunii acestora cu variabilele socio-demografice.
2. Includerea în studiile din domeniul devianței și a altor fenomene sociale transgresive a adăugarea a unor variabile care au capacitatea de a explica diferențele la nivel grupal (în cazul comportamentului problematic școlar, unități școlare și clase de elevi).
3. Aprofundarea motivațiilor implicării în acte deviante prin analiză calitativă (interviu semistrukturat și interviu de tip povestea vieții), precum și colaborarea cu elevii pentru conceperea unor metode de cercetare participative prin intermediul cărora cercetătorii să ofere oportunitatea elevilor să ghideze studiul.
4. Investigarea fenomenelor deviante prin metode statistice care facilitează studiul influenței variabilelor latente (de exemplu, ecuații structurale).
5. Elaborarea de cercetări care urmăresc analiza comparativă a diverse tipuri de comportamente deviante din mediul offline și online.

Măsuri sociale și politici educaționale

Siguranța în mediul online

1. Dezvoltarea unui set de măsuri în vederea creșterii securității online în unitățile școlare (de exemplu, angajarea unor specialiști în securitate

online care să ofere pregătire elevilor și profesorilor privind măsurile de reducere a riscurilor online, introducerea în programa școlară aferentă orelor de TIC, a unor lecții/unități de învățare dedicate problemelor devianței și riscurilor online, astfel încât elevii să învețe utilizarea Internetului în siguranță și să conștientizeze potențialele pericole.

2. Promovarea unor măsuri care urmăresc aprofundarea competențelor digitale ale elevilor (de exemplu, cursuri de competențe digitale, concursuri de competențe digitale pentru elevi).
3. Reducerea decalajului în termen de dotări (calculatoare performante, videoproiectoare, tablă smart, laborator de informatică, programe software și acces la resurse educaționale) între școlile din mediul rural (cu precădere care nu sunt localizate în centru de comună) și cele din mediul urban.
4. Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, în special ale profesorilor din comunitățile rurale izolate.

Școli sigure și climat școlar pozitiv

1. Monitorizarea siguranței în unitățile școlare din comunități rurale izolate prin angajarea de personal responsabil și instalarea camerelor de luat vederi.
2. Asigurarea de fonduri suplimentare pentru repararea și întreținerea școlilor din comunități rurale izolate.
3. Promovarea unor inițiative de combatere a fenomenelor deviante în unitățile școlare din mediul rural (de exemplu, campanii anti-bullying, măsuri de învățare remedială, afterschool, campanii de informare și prevenție a consumului de alcool și abuzului de substanțe etc.)
4. Asigurarea unui climat școlar pozitiv în care elevii se simt valorizați printr-o serie de măsuri care stimulează calitatea educațională în mediul rural (profesionalizarea cadrelor didactice, creșterea atractivității posturilor prin acordarea unor sporuri financiare suplimentare, creșterea numărului de consilieri educaționali, organizarea unor activități recreative, sportive și artistice pentru elevi) și accesul la educație pentru elevii din medii defavorizate (creșterea numărului burselor de merit/studiu, acces gratuit la resurse educaționale, asigurarea unui mediu în care elevii pot învăța după programul școlar sub formă de afterschool, activități de mentorat și ajutor la teme).

5. Dezvoltarea de parteneriate cu sectorul privat și instituțiile publice pentru a facilita inserția pe piața muncii a elevilor din mediul rural.
6. Implicarea în activități de voluntariat și cluburi sportive alături de elevii din mediul urban.
7. Stimularea colaborării interinstituționale între unitățile școlare din mediul rural și cele din mediul urban (inclusiv prin acordarea de granturi guvernamentale) concretizată în implicarea în proiecte comune a elevilor, schimburi de experiență între elevi, lecții deschise la care să participe elevii acestor școli, cooperare între profesori.
8. Încurajarea colaborării profesor-părinte-elev/profesor-tutore-elev prin măsuri precum: discuții cu părinții despre importanța frecventării școlii, elaborarea unor programe de consiliere pentru familiile din comunități sărace în vederea combaterii violenței și facilitarea participării la activitățile organizate prin acordarea unei burse de participare pe baza prezenței, organizarea unor activități online de parenting pentru adolescenți la care participarea să fie gratuită.
9. Înființarea unor centre pentru adolescenți în mediul rural; în cadrul acestora, elevii ar avea oportunitatea să discute cu personal specializat despre aspecte critice și problemele cu care se confruntă.
10. Implicarea elevilor din mediul rural în activități structurate, precum: cluburi sportive, activități de promovare a folclorului și culturii naționale, excursii, vizite la muzeu, cercuri de știință, literatură, istorie, dans, dans popular, deprinderea unui instrument, arte vizuale și teatru.

Bibliografie

- Abrutyn, S. (2019). Toward a General Theory of Anomie the Social Psychology of Disintegration. *European Journal of Sociology*, 60(1), 109-136. <https://doi.org/10.1017/s0003975619000043>
- Adler, P. A., & Adler, P. (2000). *Constructions of Deviance: Social Power, Context and Interaction*. Belmont: Wadsworth Publishing
- Adler, P. A., & Adler, P. (2006). The Deviance Society. *Deviant Behavior*, 27(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/15330150500468444>
- Agnew, R. (1985a). A revised strain theory of delinquency. *Social Forces*, 64(1), 151-167. <https://doi.org/10.2307/2578977>
- Agnew, R. (1985b). Social control theory and delinquency: A longitudinal test. *Criminology*, 23(1), 47-61. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1985.tb00325.x>
- Agnew, R. (1991). The interactive effects of peer variables on delinquency. *Criminology*, 29(1), 47-72. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1991.tb01058.x>
- Agnew, R., & Petersen, D. M. (1989). Leisure and Delinquency. *Social Problems*, 36(4), 332-350. <https://doi.org/10.1525/sp.1989.36.4.03a00020>
- Akers, R. L. (1973). *Deviant behavior: A social learning approach*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Akers, R. L. (1991). Self-control as a general theory of crime. *Journal of Quantitative Criminology*, 7(2), 201-211. <https://doi.org/10.1007/BF01268629>
- Akers, R. L. (2017). *Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance*. Routledge: London
- Akers, R. L., Krohn, M. D., Lanzakaduce, L., & Radosevich, M. (1979). Social-learning and deviant-behavior – specific test of a general-theory. *American Sociological Review*, 44(4), 636-655. <https://doi.org/10.2307/2094592>
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The Two Faces of Adolescents' Success with Peers: Adolescent Popularity, Social Adaptation, and Deviant Behavior. *Child Development*, 76(3), 747-760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x>
- Almenara, C. A., Machackova, H., & Smahel, D. (2016). Individual Differences Associated with Exposure to “Ana-Mia” Websites: An Examination of Adolescents from 25 European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(8), 475-480. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0098>

- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00703.x>
- Anderman, E. M., & Won, S. (2019). Academic Cheating in Disliked Classes. *Ethics & Behavior*, 29(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1373648>
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.84>
- Anderson, E. (2000). *Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. W. W. Norton & Company.
- Anderson, E. (2013). *Streetwise: Race, Class, and Change in an Urban Community*. University of Chicago Press.
- Andreoni, J., Di Girolamo, A., List, J. A., Mackevicius, C., & Samek, A. (2020). Risk preferences of children and adolescents in relation to gender, cognitive skills, soft skills, and executive functions. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 179, 729-742. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2019.05.002>
- Antoci, A., Sabatini, F., & Sarracino, F. (2018) Online Networks, Social Interaction and Segregation: An Evolutionary Approach. *Journal of Evolutionary Economics*, 28(3). <https://doi.org/10.1007/s00191-018-0556-6>
- Antunes, M. J. L., Ahlin, E. M., Emmert, A. D., & Manasse, M. (2019). Gender Differences in Youth Exposure to Community Violence: A Partial Test of Power-Control Theory. *Feminist Criminology*, 15(2), 123-146. <https://doi.org/10.1177/1557085119877248>
- Apel, R., & Sweeten, G. (2010). The Impact of Incarceration on Employment during the Transition to Adulthood. *Social Problems*, 57(3), 448-479. <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.3.448>
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W., & Smolkowski, K. (1999). Development of Adolescent Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 141-150. <https://doi.org/10.1023/a:1021963531607>
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Duncan, S. C., & Hops, H. (1999). Adolescent problem behavior: the influence of parents and peers. *Behaviour Research and Therapy*, 37(3), 217-230. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00133-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00133-8)
- Aseltine, R. H. (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(2), 103-121. <https://doi.org/10.2307/2137219>
- Bacter, C., Bălătescu, S., Marc, C., Săveanu, S., & Buhaș, R. (2021). Correlates of Preadolescent Emotional Health in 18 Countries. A Study Using Children's Words Data. *Child Indicators Research*, 14(4), 1703-1722. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09819-y>

- Bae, S.-M. (2021). The relationship between exposure to risky online content, cyber victimization, perception of cyberbullying, and cyberbullying offending in Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 123, 105946. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105946>
- Bai, Q. Y., Bai, S. G., Huang, Y. Y., Hsueh, F. H., & Wang, P. C. (2020). Family incivility and cyberbullying in adolescence: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 110, e106315. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106315>
- Bail, C. A. (2015). Taming Big Data : Using App Technology to Study Organizational Behavior on Social Media. *Sociological Methods & Research*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/0049124115587825>
- Balea, B. (2016a). Digital natives or not? How do Romanian adolescents cross the boundaries of internet common use. *Studia UBB Sociologia*, 61(1), 59-76. <https://doi.org/10.1515/subbs-2016-0003>
- Balea, B. (2016b). The role of smartphones in increasing digital and social inequalities among Romanian children. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 7(02), 1-20.
- Bălățescu, S. (2007). Peer pressure and adolescent substance use: a study with Romanian Adolescents. In F. Chișea & S. Stanciu (Eds.), *Tinerii și drogurile. Dimensiuni psihosociale și politici de prevenire a consumului de droguri* (pp. 164-175). Editura Universității din Oradea.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Corporation.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299. Preluat de la http://cogweb.ucla.edu/crp/Media/Bandura_01.pdf
- Barabási, A. L. (2012). Luck or reason. *Nature*, 489(7417), 507-508. <https://doi.org/10.1038/nature11486>
- Barabási, A. L. (2017). *Linked: Noua știință a rețelelor*. Brumar
- Barbovschi, M., & Balea, B. (2013). Closing the gap, are we there yet? Reflections on the persistence of second-level digital divide among adolescents in Central and Eastern Europe. In G. Muschert & M. Ragnedda (Eds.), *The Digital Divide: Social Inequality and the Internet in International Perspective*. Routledge: London
- Barbovschi, M., Ni Bhroin, N., Chronaki, D., Cibocchi, L., Farrugia, L., Lauri, M.-A., . . . Velicu, A. (2021). *Young people's experiences with sexual messages online: Prevalence, types of sexting and emotional responses*. Preluat de la <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91296>
- Barnes, G. M., & Farrell, M. P. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54(4), 763-776. <https://doi.org/10.2307/353159>

- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1084-1104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00315.x>
- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 697-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9075-0>
- Becker, H. S. (1995). Moral entrepreneurs: The creation and enforcement of deviant categories. *Deviance: A symbolic interactionist approach*, 169-178.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Simon and Schuster.
- Bedrosova, M., Machackova, H., Šerek, J., Smahel, D., & Blaya, C. (2022). The relation between the cyberhate and cyberbullying experiences of adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia. *Computers in Human Behavior*, 126, 107013. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107013>
- Ben-Yehuda, N. (1990). Positive and negative deviance: More fuel for a controversy. *Deviant Behavior*, 11(3), 221-243. <https://doi.org/10.1080/01639625.1990.9967846>
- Ben-Yehuda, N. (1990). *The politics and morality of deviance: Moral panics, drug abuse, deviant science, and reversed stigmatization*: SUNY Press
- Berger, P. L. (2011). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Open Road Media.
- Bergmann, M. C. (2019). Comparing school-related risk factors of stereotypical bullying perpetration and cyberbullying perpetration. *European Journal of Criminology*, 19(1), 77-97. <https://doi.org/10.1177/1477370819887519>
- Berten, H., & Van Rossem, R. (2015). Homophily in Adolescence: Is Similarity in Status Characteristics Associated with Similarity in Anti-school Behaviour? *Young*, 23(1), 76-96. <https://doi.org/10.1177/1103308814557400>
- Best, J. (2004). Theoretical issues in the study of social problems and deviance. In G. Ritzer (Ed.), *Handbook of social problems: a comparative international perspective* (pp. 14-27). Sage Publishing. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973526.n2>
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>
- Better Internet for Kids (2020). *Unsafe insights on ...inappropriate content*. Preluat de la <https://www.betterinternetforkids.eu/en/practice/articles/article?id=6703436>
- Beyazit, U., Simsek, S., & Ayhan, A. B. (2017). An examination of the predictive factors of cyberbullying in adolescents *Social Behavior and Personality*, 45(9), 1511-1522. <https://doi.org/10.2224/sbp.6267>

- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!* Guilford Press: New York.
- Biel, J.-I., & Gatica-Perez, D. (2009). Voices of Vlogging. *Proceedings of the 4th international conference on weblogs and social media*, 211-214.
- Billings, S. B., & Hoekstra, M. (2019). Schools, Neighborhoods, and the Long-Run Effect of Crime-Prone Peers. *NBER Working Paper Series*, Working Paper 25730. <http://www.nber.org/papers/w25730>
- Bisgin, H., Agarwal, N., & Xu, X. (2012). A study of homophily on social media. *World Wide Web*, 15(2), 213-232. <https://doi.org/10.1007/s11280-011-0143-3>
- Blackman, S. (2014). Subculture Theory: An Historical and Contemporary Assessment of the Concept for Understanding Deviance. *Deviant Behavior*, 35(6), 496-512. <https://doi.org/10.1080/01639625.2013.859049>
- Blank, G., & Lutz, C. (2018). Benefits and harms from Internet use: A differentiated analysis of Great Britain. *New Media & Society*, 20(2), 618-640. <https://doi.org/10.1177/1461444816667135>
- Blumler, J. G. ș. K. E. (1974). *Utilizările comunicațiilor în masă: perspective actuale privind cercetarea în domeniul satisfacției*. Sage Publishing.
- Boman, J. H., & Mowen, T. J. (2019). Unpacking the Role of Conflict in Peer Relationships: Implications for Peer Deviance and Crime. *Deviant Behavior*, 40(7), 882-895. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1443779>
- Boman, J. H., Agnich, L., Miller, B. L., Stogner, J. M., & Mowen, T. J. (2019). The "Other Side of the Fence": A Learning and Control-Based Investigation of the Relationship between Deviance and Friendship Quality. *Deviant Behavior*, 40(12), 1553-1573., <https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1596451>
- Boncu, Ș. (1997). Copiatul la examen, ca devianță tolerată. In A. Neculau (Ed.), *Câmpul universitar și actorii săi* (pp. 275-285). Polirom, Iași.
- Boncu, Ș. (2000). *Devianță tolerată*. Editura Universității Alexandru Ioan Cuza: Iași.
- Bonea, G. V. (2015). *Devianța: viziuni contemporane*. Sigma: București. Bonger, W. A. (1943). *Race and crime*. Patterson Smith.
- Bossler, A. M., & Holt, T. J. (2009). On-line activities, guardianship, and malware infection: An examination of routine activities theory. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(1), 400- 420.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit: Paris.
- Boyd, D., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Boyd, R. W., & Swanson, W. S. (2016). The evolution of virtual violence: how mobile screens provide windows to real violence. *Pediatrics*, 138(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1358>
- Boykin Mcelhaney, K., & Allen, J. P. (2001). Autonomy and Adolescent Social Functioning: The Moderating Effect of Risk. *Child development*, 72(1), 220-235. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00275>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2009). A Social Disorganization Perspective on Bullying-Related Attitudes and Behaviors: The Influence of School Context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204-220. <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9240-1>
- Braithwaite, J. (1997). Charles Tittle's Control Balance and Criminological Theory. *Theoretical Criminology*, 1(1), 77-97. <https://doi.org/10.1177/1362480697001001005>
- Braithwaite, J. (1999). Restorative Justice: Assessing Optimistic and Pessimistic Accounts. *Crime and Justice*, 25, 1-127. <https://doi.org/10.1086/449287>
- Braithwaite, J. (2000). Restorative justice and social justice. *Saskatchewan Law Review*, 63, 185-194.
- Brauer, J. R., & De Coster, S. (2015). Social Relationships and Delinquency: Revisiting Parent and Peer Influence During Adolescence. *Youth & Society*, 47(3), 374-394. <https://doi.org/10.1177/0044118x12467655>
- Bravo-Sanzana, M., Bangdiwala, S. I., & Miranda, R. (2021). School violence negative effect on student academic performance: a multilevel analysis. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17457300.2021.1994615>
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Brewer, R., Whitten, T., Sayer, M., & Langos, C. (2020). *Identifying risk factors associated with adolescent cyber-deviance in Australia*. Digital Youth Research Laboratory
- Brighi, A., Menin, D., Skrzypiec, G., & Guarini, A. (2019). Young, Bullying, and Connected. Common Pathways to Cyberbullying and Problematic Internet Use in Adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01467>

- Brown, T. A. (2012). Confirmatory factor analysis. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modelling* (pp. 361–379). Guilford Press: New York.
- Brown-Wright, L., Tyler, K. M., Stevens-Watkins, D., Thomas, D., Mulder, S., Hughes, T., . . . Smith, L. T. (2013). Investigating the Link Between Home–School Dissonance and Academic Cheating Among High School Students. *Urban Education*, 48(2), 314-334. <https://doi.org/10.1177/0042085912469203>
- Bryant, C. D. (2012). *Routledge: London Handbook of Deviant Behavior*. Taylor & Francis.
- Bryant, J., & Oliver, M. B. (2009). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Taylor & Francis.
- Bucy, E. P., & Newhagen, J. E. (2004). *Media Access: Social and Psychological Dimensions of New Technology Use*. Routledge: London.
- Buehler, C. (2020). Family Processes and Children's and Adolescents' Well-Being. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 145-174. <https://doi.org/10.1111/jomf.12637>
- Burfeind, J., & Bartusch, D. (2015). *Juvenile Delinquency*, 3rd ed. Routledge: London. <https://doi.org/10.4324/9781315731094>
- Calderón Gómez, D. (2021). The third digital divide and Bourdieu: Bidirectional conversion of economic, cultural, and social capital to (and from) digital capital among young people in Madrid. *New Media & Society*, 23(9), 2534-2553. <https://doi.org/10.1177/1461444820933252>
- Camacho, M., Minelli, J., & Grosbeck, G. (2012). Self and Identity: Raising Undergraduate Students' Awareness on Their Digital Footprints. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3176-3181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.032>
- Caroline, H. (2005). Social networks and internet connectivity effects. *Information, communication & society*, 8(2), 125-147. <https://doi.org/10.1080/13691180500146185>
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Chan, S. M., & Chan, K.-W. (2011). Adolescents' Susceptibility to Peer Pressure: Relations to Parent – Adolescent Relationship and Adolescents' Emotional Autonomy From Parents. *Youth & Society*, 45(2), 286-302. <https://doi.org/10.1177/0044118X11417733>
- Chan, T. K. H., Cheung, C. M. K., & Lee, Z. W. Y. (2021). Cyberbullying on social networking sites: A literature review and future research directions. *Information & Management*, 58(2), 103411. <https://doi.org/10.1016/j.im.2020.103411>
- Chandler, D. (1995). Cultivation theory. Preluat de la <http://visualmemory.co.uk/daniel/Documents/short/cultiv.html>

- Chapple, C., Vaske, J., & Worthen, M. G. F. (2014). Gender Differences in Associations with Deviant Peer Groups: Examining Individual, Interactional, and Compositional Factors. *Deviant Behavior*, 35(5), 394-411. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.855098>
- Chen, J.-K., Chang, C.-W., Wang, Z., Wang, L.-C., & Wei, H.-S. (2021). Cyber deviance among adolescents in Taiwan: Prevalence and correlates. *Children and Youth Services Review*, 126, 106042. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106042>
- Chen, Q., Lo, C. K. M., Zhu, Y., Cheung, A., Chan, K. L., & Ip, P. (2018). Family poly-victimization and cyberbullying among adolescents in a Chinese school sample. *Child Abuse & Neglect*, 77, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.015>
- Chen, X., & Cheung, Y.-w. (2020). School Characteristics, Strain, and Adolescent Delinquency: a Test of Macro-Level Strain Theory in China. *Asian Journal of Criminology*, 15(1), 65-86. <http://dx.doi.org/10.1007/s11417-019-09296-x>
- Chen, Z. Y., & Dornbusch, S. M. (1998). Relating Aspects of Adolescent Emotional Autonomy to Academic Achievement and Deviant Behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(3), 293-319. <https://doi.org/10.1177/0743554898133004>
- Chen, Z. Y., & Kaplan, H. B. (1997). The impact of family structure during adolescence on deviance in early adulthood. *Deviant Behavior*, 18(4), 365-391. <https://doi.org/10.1080/01639625.1997.9968067>
- Cheng, X., Dale, C., & Liu, J. (2008, 2-4 June 2008). *Statistics and Social Network of YouTube Videos*. Paper presented at the 2008 16th International Workshop on Quality of Service.
- Chiang, H.-S., & Hsiao, K.-L. (2015). YouTube stickiness: the needs, personal, and environmental perspective. *Internet Research*, 25(1), 85-106.
- Cho, S., & Lee, Y. H. (2020). Assessing self-control and strain of delinquent peer association trajectories within developmental perspectives: A latent class growth analysis approach. *Children and Youth Services Review*, 109, 104745. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104745>
- Cho, Y. K., & Yoo, J. W. (2017). Cyberbullying, internet and SNS usage types, and perceived social support: a comparison of different age groups. *Information Communication & Society*, 20(10), 1464-1481. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2016.1228998>
- Choi, K.-S., Cho, S., & Lee, J. R. (2019). Impacts of online risky behaviors and cyber-security management on cyberbullying and traditional bullying victimization among Korean youth: Application of cyber-routine activities theory with latent class analysis. *Computers in Human Behavior*, 100, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.007>

- Cioban, S., Lazăr, A. R., Bacter, C., & Hatos, A. (2021). Adolescent Deviance and Cyber-Deviance. A Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 12(4416). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748006>
- Classification, B. B. o. F. BBFC Classification Guidelines. Preluat de la <https://www.bbfc.co.uk/about-classification/classification-guidelines>
- Clinard, M. B., & Meier, R. F. (2015). *Sociology of deviant behavior*. Nelson Education.
- Cloward, R. A. (1959). Illegitimate means, anomie, and deviant behavior. *American Sociological Review*, 164-176. <https://doi.org/10.2307/2089427>
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (2013). *Delinquency and opportunity: A study of delinquent gangs*: Routledge: London.
- Coelho, V. A., & Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber)bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.048>
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys; The culture of the gang*. Free Press.
- Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and rockers*. Psychology Press.
- Coleman, J. S. (1959). Academic Achievement and the Structure of Competition. *Harvard Educational Review*, 29, 330-351. <https://doi.org/10.1037/11302-020>
- Coleman, J. S. (1960). The Adolescent Subculture and Academic Achievement. *American Journal of Sociology*, 65(4), 337-347. <https://doi.org/10.1086/222722>
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. Free Press of Glencoe.
- Coletto, M., Aiello, L. M., Lucchese, C., & Silvestri, F. (2017). Adult content consumption in online social networks. *Social Network Analysis and Mining*. <https://doi.org/10.1007/s13278-017-0449-y>
- Commission Recommendation (EU) 2018/334 of 1 March 2018 on measures to effectively tackle illegal content online. Preluat de la <http://data.europa.eu/eli/reco/2018/334/oj>
- Conzen, K. N. (1996). Thomas and Znaniecki and the historiography of American immigration. *Journal of American Ethnic History*, 16(1), 16-25. Preluat de la <http://www.jstor.org/stable/27502134>
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Charles Scribner's Sons: New York.
- Correa, T., Pavez, I., & Contreras, J. (2020). Digital inclusion through mobile phones?: A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, communication & society*, 23(7), 1074-1091. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1555270>

- Costello, B. J., & Zozula, C. (2018). Peer Influence: Mechanisms and Motivations. *Deviant Behavior*, 39(1), 94-110. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1260387>
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., . . . Pickett, W. (2020). Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6, Supplement), S100-S108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- Cullen, R. (2001). Addressing the digital divide. *Online Information Review*, 25(5), 311-320. <https://doi.org/10.1108/14684520110410517>
- Daddis, C. (2011). Desire for Increased Autonomy and Adolescents' Perceptions of Peer Autonomy: "Everyone Else Can; Why Can't I?". *Child Development*, 82(4), 1310-1326. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01587.x>
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Daly, K., & Chesney-Lind, M. (1988). Feminism and criminology. *Justice Quarterly*, 5(4), 497-538. <https://doi.org/10.1080/07418828800089871>
- Dămean, D., & Roth, M. (2009). Dimensiuni sociale ale succesului școlar: rolul și comunității în performanța școlară a elevilor. *Calitatea vieții*, 20(1-2), 130-140. Preluat de la <https://revistacalitatevietii.ro/journal/article/view/463>
- Davies, S. (1995). Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis. *The British Journal of Sociology*, 46(4), 662-687. <https://doi.org/10.2307/591577>
- Davies, S. (1999). Subcultural explanations and interpretations of school deviance. *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 191-202. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00053-0](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00053-0)
- de Bérail, P., Guillon, M., & Bungener, C. (2019). The relations between YouTube addiction, social anxiety and parasocial relationships with YouTubers: A moderated-mediation model based on a cognitive-behavioral framework. *Computers in Human Behavior*, 99, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.007>
- Decamp, W., & Ferguson, C. J. (2017). The Impact of Degree of Exposure to Violent Video Games, Family Background, and Other Factors on Youth Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 388-400. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0561-8>
- Demanet, J., & Mieke Van, H. (2019). Socioeconomic status, economic deprivation, and school misconduct: an inquiry into the role of academic self-efficacy in four European cities. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9470-x>

- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct: does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224-256. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: a multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.727834>
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2019a). *Resisting education: a cross-national study on systems and school effects* (Vol. 2): Springer.
- Demagnet, J., & Van Houtte, M. (2019b). School effects on deviance: An international perspective. In J. Demagnet & M. Van Houtte (Eds.), *Resisting education: a cross-national study on systems and school effects* (pp. 3-26). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04227-1_1
- Demagnet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2019). Socioeconomic school composition and school misconduct: disentangling structural and cultural explanations in Ghent. In J. Demagnet & M. Van Houtte (Eds.), *Resisting education: a cross-national study on systems and school effects* (Vol. 2, pp. 135-153). https://doi.org/10.1007/978-3-030-04227-1_7
- Dhungana Sainju, K. (2020). Beyond the Schoolyard: A Multilevel Examination of Individual, School and School District Variables Associated with Traditional and Cyber Peer Aggression. *Child & Youth Care Forum*, 49(5), 769-797. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09555-4>
- Diaconescu, M. (2008). Profilul adolescenților utilizatori de internet din Cluj-Napoca. In M. Diaconescu, M. Barbovschi & C. Baci (Eds.), *Beneficii si riscuri ale utilizării internetului în rândul copiilor si adolescenților* (pp. 11-29). Presa Universitară Clujeană: Cluj-Napoca.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American sociological review*, 47(2), 189-201. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2094962>
- DiMaggio, P., & Garip, F. (2012). Network Effects and Social Inequality. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 93-118. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102545>
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001a). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. Working Papers 47, Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University, 4(1), 4-2.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001b). Working Paper Series, 15 From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases*. Preluat de la <http://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15-DiMaggio%2BHargittai.pdf>

- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261. <https://doi.org/10.1086/228209>
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. In K. Neckerman, *Social inequality* (pp. 355-400). Russell Sage Foundation: New York.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 307-336. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.307>
- Ding, Y., Li, D. P., Li, X., Xiao, J. L., Zhang, H. Y., & Wang, Y. H. (2020). Profiles of adolescent traditional and cyber bullying and victimization: The role of demographic, individual, family, school, and peer factors. *Computers in Human Behavior*, 111, 13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106439>
- Dishion, T. J. (2000). Cross-Setting Consistency in Early Adolescent Psychopathology: Deviant Friendships and Problem Behavior Sequelae. *Journal of Personality*, 68(6), 1109-1126. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00128>
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti & D. J. Cohen, *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation*. Wiley: New York, USA.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.172>
- Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D., Sunde, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2011). Individual Risk Attitudes: Measurement, Determinants, and Behavioral Consequences. *Journal of the European Economic Association*, 9(3), 522-550. <https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2011.01015.x>
- Donner, J., Gitau, S., & Marsden, G. (2011). Exploring mobile-only Internet use: Results of a training study in urban South Africa. *International Journal of Communication*, 5, 24. Preluat de la <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/750>
- Dragomir, G. M. (2009). *Devianța și delinvența juvenilă sub incidența mass-media. Diagnoză, experiment și intervenție asupra unor grupuri de minori*. Editura Eurobit: Timișoara.
- Dufur, M. J., Hoffmann, J. P., Braudt, D. B., Parcel, T. L., & Spence, K. R. (2015). Examining the Effects of Family and School Social Capital on Delinquent Behavior. *Deviant Behavior*, 36(7), 511-526. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.944069>

- Dupre, J. (1998). Normal people. *Social Research*, 65(2), 221-248. Preluat de la <https://www.jstor.org/stable/i40043702>
- Durkheim, E. (2002). *Regulile metodei sociologice (The Rules of the Sociological Method)*. Polirom: Iași.
- Durkheim, E. (2005). *Suicide: A study in sociology*. Routledge: London.
- Durkheim, E. (2013). *Durkheim: The Division of Labour in Society*. Macmillan International Higher Education.
- Durkin, K. F. (2013). The dawn of a new era: Renewed prospects for the sociology of deviance in the internet age. In A. Thio, T. C. Calhoun & A. Conyers (Eds.), *Deviance Today* (pp. 265-271). Pearson: Boston
- Eastin, M. S., Cicchirillo, V., & Mabry, A. (2015). Extending the Digital Divide Conversation: Examining the Knowledge Gap Through Media Expectancies. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59(3), 416-437. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1054994>
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163-178, <https://doi.org/10.1080/0305724042000215276>
- Eitle, D., Niedrist, F., & Eitle, T. M. (2014). Gender, Race, and Delinquent Behavior: An Extension of Power-Control Theory to American Indian Adolescents. *Deviant Behavior*, 35(12), 1023-1042. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.903756>
- Elias, N. (1978). *The civilizing process* (Vol. 1). Blackwell Oxford.
- Engström, A. (2021). Conceptualizing Lifestyle and Routine Activities in the Early 21st Century: A Systematic Review of Self-Report Measures in Studies on Direct-Contact Offenses in Young Populations. *Crime & Delinquency*, 67(5), 737-782. <https://doi.org/10.1177/0011128720937640>
- Erikson, K. T. (1962). Notes on the sociology of deviance. *Social Problems*, 9(4), 307-314, <https://doi.org/doi:10.2307/798544>
- European Audiovisual Observatory. (2021). *Mapping of national rules applicable to video-sharing platforms: Illegal and harmful content online*. European Audiovisual Observatory, Strasbourg. Preluat de la <https://rm.coe.int/mapping-on-video-sharing-platforms-2021-full-report/1680a43575>
- Evans, E. D., & Craig, D. (1990a). Adolescent Cognitions for Academic Cheating as a Function of Grade Level and Achievement Status. *Journal of Adolescent Research*, 5(3), 325-345, <https://doi.org/10.1177/074355489053005>
- Evans, E. D., & Craig, D. (1990b). Teacher and Student Perceptions of Academic Cheating in Middle and Senior High Schools. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 44-53, <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885989>

- Fagan, A. A., Van Horn, M. L., Hawkins, J. D., & Arthur, M. W. (2007). Gender Similarities and Differences in the Association Between Risk and Protective Factors and Self-Reported Serious Delinquency. *Prevention Science*, 8(2), 115-124. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0062-1>
- Falkof, N. (2020). On Moral Panic: Some Directions for Further Development. *Critical Sociology*, 46(2), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0896920518803698>
- Faris, R., Felmlee, D., & McMillan, C. (2020). With Friends Like These: Aggression from Amity and Equivalence. *American Journal of Sociology*, 126(3), 673-713. <https://doi.org/10.1086/712972>
- Featherstone, R., & Deflem, M. (2003). Anomie and strain: Context and consequences of Merton's two theories. *Sociological Inquiry*, 73(4), 471-489. <https://doi.org/10.1111/1475-682X.00067>
- Felson, R. B., Liska, A. E., South, S. J., & McNulty, T. L. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces*, 73(1), 155-173. <https://doi.org/10.2307/2579921>
- Ferreol, G., & Neculau, A. (2003). *Violența : aspecte psihosociale*. Polirom: Iași.
- Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2013). Peer Influence, Internet use and Cyber bullying: A Comparison of Different Context Effects among German Adolescents. *Journal of Children and Media*, 7(4), 446-462. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.781514>
- Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2015). The individual or the group: A multi-level analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41(4), 535-556. <https://doi.org/10.1111/hcre.12056>
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K., & Collier, A. (2021). Youth Internet Safety Education: Aligning Programs with the Evidence Base. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1233-1247. <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>
- Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.115-121>
- Fleming, M. (2005). Adolescent Autonomy: Desire, Achievement and Disobeying Parents between Early and Late Adolescence. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 1-16.
- Folkvord, F., Bevelander, K. E., Rozendaal, E., & Hermans, R. (2019). Children's bonding with popular YouTube vloggers and their attitudes toward brand and product endorsements in vlogs: an explorative study. *Young Consumers Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 20(2). <https://doi.org/10.1108/YC-12-2018-0896>

- Fomby, P., & Cherlin, A. J. (2007). Family instability and child well-being. *American Sociological Review*, 72(2), 181-204. <https://doi.org/10.1177/000312240707200203>
- Ford, D. P., Garmsiri, M., Hancock, A. J., & Hickman, R. D. (2019). A Review and Extension of Cyber-Deviance Literature: Why It Likely Persists. In R. N. Landers (Ed.), *Technology in Motivation and Performance*. London: Cambridge University Press.
- Ford, J. D., Elhai, J. D., Connor, D. F., & Frueh, B. C. (2010). Poly-Victimization and Risk of Posttraumatic, Depressive, and Substance Use Disorders and Involvement in Delinquency in a National Sample of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 545-552., <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.212>
- Fornari, R. (2019). *Online Activities: from Social Inequalities to Digital Inequalities and Comeback. Volume II*, 251. Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica Education and Post-Democracy, 6-8 June 2019, Cagliari, Italy
- Fornari, R. (2020). Internet in Everyday Life: Profiling Individual Behaviour in the Field of Online Experience. *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 5(1), 17-28, <https://doi.org/10.4399/97888255361643>
- Foucault, M. (1971). *Madness and Civilization*. Routledge: London.
- Foucault, M. (2005). *A supraveghea și a pedepsi* (ed. a 2-a revizuită). Editura Paralela 45: Pitești.
- Francis, A. A. (2012). The Dynamics of Family Trouble: Middle-Class Parents Whose Children Have Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(4), 371-401, <https://doi.org/10.1177/0891241611426142>
- Franzese, R. J. (2015). *The sociology of deviance: Differences, Tradition, and Stigma*. Charles C Thomas Publisher Ltd.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0105-x>
- Furnell, S. (2020). Technology Use, Abuse, and Public Perceptions of Cybercrime. In T. J. Holt & A. M. Bossler (Eds.), *The Palgrave Handbook of International Cybercrime and Cyberdeviance* (pp. 45- 66). Cham: Springer International Publishing.
- George, G., & Larry, G. (1976). Living With Television: The Violence Profile Cultivation theory View project. *Journal of Communication*, 26(2), 172-199. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01397.x>
- Gerbner, G. (1998). Cultivation Analysis: An Overview. *Mass Communication and Society*, 1(3-4), 175-194. <https://doi.org/10.1080/15205436.1998.9677855>

- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1980b). Some additional comments on cultivation analysis. *Public Opinion Quarterly*, 44, 408–410. <https://doi.org/10.1086/268608>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 43–67). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Giordano, P. C. (2003). Relationships in Adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 257–281. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047>
- Glaser, D. (1971). *Social deviance*: Markham Pub. Co: Chicago. ISBN 9780841042018.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: a longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41(2), 401–413. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.401>
- Goode, E. (2004). Is the sociology of deviance still relevant? *The American Sociologist*, 35(4), 46–57. <https://doi.org/10.1007/s12108-004-1023-4>
- Goode, E. (2016). *Deviant behavior*: Routledge: London.
- Goode, E., & Ben-Yehuda, N. (2010). *Moral panics: The social construction of deviance*. John Wiley & Sons.
- Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: Parent–adolescent conflict, behavioral decision-making, and emotional distancing. In S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 135–153). Psychology Press.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Loeber, R., & Henry, D. B. (1998). Relation of Family Problems to Patterns of Delinquent Involvement Among Urban Youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(5), 319–333. <https://doi.org/10.1023/A:1021995621302>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gove, W. R., & Crutchfield, R. D. (1982). The Family and Juvenile-Delinquency. *Sociological Quarterly*, 23(3), 301–319. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1982.tb01014.x>
- Grădinaru, C., & Stoica, T. (2018). *Studiu privind utilizarea internetului de către copii. Salvați Copiii România*. Preluat de la <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/92/928f0bff-bffa-447a-9a27-df979ba1008f.pdf>

- Graf, D., Yanagida, T., & Spiel, C. (2019). Sensation Seeking's Differential Role in Face-to-Face and Cyberbullying: Taking Perceived Contextual Properties Into Account. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01572>
- Graham, R. S., & Smith, S. K. (2019). *Cybercrime and Digital Deviance*. Taylor & Francis.
- Grunin, L., Yu, G., & Cohen, S. S. (2021). The Relationship Between Youth Cyberbullying Behaviors and Their Perceptions of Parental Emotional Support. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 227-239. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00080-5>
- Gujarati, D. N., Porter, D. C., & Gunasekar, S. (2012). *Basic econometrics*. Tata McGraw-Hill Education.
- Gustafson, K. (2009). The Criminalization of Poverty. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 99(3), 643-716.
- Hadjar, A., Baier, D., Boehnke, K., & Hagan, J. (2007). Juvenile Delinquency and Gender Revisited: The Family and Power-Control Theory Reconceived. *European Journal of Criminology*, 4(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/1477370807071729>
- Hagan, J. (1990). The structuration of gender and deviance: a power-control theory of vulnerability to crime and the search for deviant role exits. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 27(2), 137-156. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1990.tb00448.x>
- Hagan, J. (1991). Destiny and Drift: Subcultural Preferences, Status Attainments, and the Risks and Rewards of Youth. *American Sociological Review*, 56(5), 567-582. <https://doi.org/10.2307/2096080>
- Hagan, J. (1994). *Crime and disrepute*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452232300>
- Hagan, J., & Foster, H. (2001). Youth violence and the end of adolescence. *American Sociological Review*, 66(6), 874-899. <https://doi.org/10.2307/3088877>
- Hagan, J., & Kay, F. (1990). Gender and delinquency in white-collar families: A power-control perspective. *Crime & Delinquency*, 36(3), 391-407. <https://doi.org/10.1177/0011128790036003006>
- Hagan, J., McCarthy, B., Parker, P., & Climenhage, J.-A. (1997). *Mean streets: Youth crime and homelessness*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625497>
- Hagan, J., Gillis, A. R., & Simpson, J. (1985). The Class Structure of Gender and Delinquency: Toward a Power-Control Theory of Common Delinquent Behavior. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1151-1178. <https://doi.org/10.1086/228206>
- Hagan, J., Simpson, J., & Gillis, A. R. (1987). Class in the household: A power-control theory of gender and delinquency. *American Journal of Sociology*, 92(4), 788-816. <https://www.jstor.org/stable/2780039>

- Hampton, K. N., Goulet, L. S., Rainie, L., & Purcell, K. (2011). *Social networking sites and our lives* (Vol. 1): Pew Internet & American Life Project Washington, DC.
- Hand, M., & Pang, A. S.-K. (2010). The rise and fall of cyberspace, or how cyberspace turned inside out. *Handbook of Cultural Sociology*, 357-367.
- Hargittai, E. (2000). Open portals or closed gates? Channeling Content on the World Wide Web. *Poetics*, 27(4), 233-253. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(00\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(00)00006-1)
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hargittai, E. (2008). Whose space? differences among users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 276-297. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00396.x>
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. and Ólafsson, K. (2009) *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. LSE, London: EU Kids Online.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Polirom: Iași.
- Hatos, A. (2007). Turbulenți, teribiliști, cuminți. Conceptualizarea și modelarea devianței școlare la adolescenți. În F. Chișea, I. Cioară, A. Hatos, M. Marian, & C. Sas (Eds.), *Cultură, dezvoltare, identitate: perspective actuale* (pp. 255-264). Editura Expert: București.
- Hatos, A. (2009a). Segregare și diferențiere la elevii din clasele 10-12. O analiză multinivel. În A. Hatos & S. Săveanu (Eds.), *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România* (pp. 37-60). Editura Universității din Oradea.
- Hatos, A. (2009b). Tineri violenți, categorii violente de școlari sau școli violente? Studiu multinivel al fenomenelor de victimizare la adolescenții școlari. În A. Hatos & S. Săveanu (Eds.), *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România* (pp. 199-212). Editura Universității din Oradea.
- Hatos, A. (2010a). The (Little) Effect that Parents' Labour Emigration has on their Children's School Performance: a Study of Secondary School Students in Oradea. *The New Educational Review*, 20(1), 85-96. <http://www.educationalrev.us.edu.pl/volume20.htm>

- Hatos, A. (2010b). Multilevel analysis of academic achievements of upper secondary students in a Romanian city: effect of composition, resource allocation or differentiation? *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Sociologia*, 55(1), 89-116.
- Hatos, A. (2019). The impact of digitalization on educational achievement: a literature review from a sociological perspective. *Calitatea vieții*, 30(1), 3-16. Preluat de la <https://www.revistacalitateavietii.ro/journal/article/view/146>
- Hatos, A. (2020). Is using ICT at home good or bad for learning? A cross-country comparison of the impact of home use of ICT for entertainment and learning on PISA 2015 Science test results.
- Hatos, A., & Bălătescu, S. (2013). Family structure and school results: Multivariate analysis of answers of teenage students in a Romanian city. *Child Indicators Research*, 6(2), 281-295. Preluat de la <http://www.springerlink.com/content/n907786373u336x0/>
- Hatos, A., Sorana, S., Robert, R., Chipea, F., Voicu, B., Marian, V., & Baltatescu, S. (2009). *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România*. Editura Universității din Oradea, ISBN 978- 973-759-848-6.
- Hawdon, J. E. (1999). Daily routines and crime – Using routine activities as measures of Hirschi's involvement. *Youth & Society*, 30(4), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0044118x99030004001>
- Haynie, D. L., & Osgood, D. W. (2005). Reconsidering peers and delinquency: How do peers matter? *Social Forces*, 84(2), 1109-1130. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0018>
- Hechter, M., & Opp, K.-D. (2001). *Social norms*. Russell Sage Foundation: New York.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*, Routledge: London.
- Heckert, A., & Heckert, D. M. (2002). a new typology of deviance: integrating normative and reactivist definitions of deviance. *Deviant Behavior*, 23(5), 449-479. <https://doi.org/10.1080/016396202320265319>
- Heckert, D. M. (1998). Positive deviance: A classificatory model. *Free Inquiry in Creative Sociology*, 26(1), 23-30.
- Helsper, E. J. (2008). *Digital inclusion: an analysis of social disadvantage and the information society*. Department for Communities and Local Government, London.
- Helsper, E. J. (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>
- Helsper, E. J., van Deursen, A. J. A. M., & Eynon, R. (2015). *Tangible outcomes of internet use: from digital skills to tangible outcomes project report*. Oxford Internet

- Institute, University of Twente and London School of Economics and Political Science. Preluat de la <http://www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112>
- Heyder, A., van Hek, M., & Van Houtte, M. (2021). When Gender Stereotypes Get Male Adolescents into Trouble: A Longitudinal Study on Gender Conformity Pressure as a Predictor of School Misconduct. *Sex Roles*, 84(1), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9>
- Hindelang, M. J. (1978). Race and Involvement in Common Law Personal Crimes. *American sociological review*, 43(1), 93-109. <https://doi.org/10.2307/2094764>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Arch Suicide Res*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Hirschi, T. (1969). A control theory of delinquency. In F. P. Williams III & M. D. McShane (Eds.), *Criminology theory: Selected classic readings* (pp. 289-305). Routledge: London.
- Hirschi, T. (2017). *Causes of delinquency*: Routledge: London.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. R. (2000). In defense of self-control, Theoretical Criminology, 4. In J. H. Rankin & E. Wells (Eds.), *Social Control and Self-Control Theories of Crime and Deviance* (1st ed., pp. 55-69). Routledge: London.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. R. (2018). The generality of deviance. In T. Hirschi & M. R. Gottfredson (Eds.), *The generality of deviance* (pp. 1-22): Routledge: London.
- Hoeben, E. M., Meldrum, R. C., Walker, D. A., & Young, J. T. N. (2016). The role of peer delinquency and unstructured socializing in explaining delinquency and substance use: A state-of-the-art review. *Journal of Criminal Justice*, 47, 108-122. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.08.001>
- Hoeben, E. M., Osgood, D. W., Siennick, S. E., & Weerman, F. M. (2020). Hanging Out with the Wrong Crowd? The Role of Unstructured Socializing in Adolescents' Specialization in Delinquency and Substance Use. *Journal of Quantitative Criminology*. <https://doi.org/10.1007/s10940-019-09447-4>
- Hollinger, R. C. (1997). *Crime, deviance, and the computer*. Preluat de la <https://archive.org/details/crimedeviancecom0000holl>

- Hollinger, R. C., & Lanza-Kaduce, L. (1988). The process of criminalization: The case of computer crime laws. *Criminology*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1988.tb00834.x>
- Holt, T. J., & Steinmetz, K. F. (2020). Examining the Role of Power-Control Theory and Self-Control to Account for Computer Hacking. *Crime & Delinquency*, 67(10), 1491-1512. <https://doi.org/10.1177/0011128720981892>
- Holt, T. J., Bossler, A. M., & May, D. C. (2012). Low self-control, deviant peer associations, and juvenile cyberdeviance. *American Journal of Criminal Justice*, 37(3), 378-395. <https://doi.org/10.1007/s12103-011-9117-3>
- Holt, T. J., Bossler, A. M., Malinski, R., & May, D. C. (2015). Identifying Predictors of Unwanted Online Sexual Conversations Among Youth Using a Low Self-Control and Routine Activity Framework. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 32(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/1043986215621376>
- Holt, T., & Bossler, A. (2009). Examining the Applicability of Lifestyle-Routine Activities Theory for Cybercrime Victimization. *Deviant Behavior*, 30(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/01639620701876577>
- Hong, J. S., Kim, D. H., & Piquero, A. R. (2017). Assessing the links between punitive parenting, peer deviance, social isolation and bullying perpetration and victimization in South Korean adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 73, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.017>
- Hwang, J., & Sampson, R. J. (2014). Divergent Pathways of Gentrification: Racial Inequality and the Social Order of Renewal in Chicago Neighborhoods. *American sociological review*, 79(4), 726-751. <https://doi.org/10.1177/0003122414535774>
- Ilbury, C. (2022). Discourses of social media amongst youth: An ethnographic perspective. *Discourse, Context & Media*, 48, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2022.100625>
- Inchley, J., & Currie, D. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326320>
- Inspectoratul Școlar Județean Bihor, Școala Doctorală de Sociologie Universitatea din Oradea, & Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Bihor. (2022). MERPAS. Monitorul Educațional al Rezultatelor, Practicilor și Atitudinilor în Școlile din Bihor. Cercetare OMNIBUS. Oradea Preluat de la: <https://socioumane.ro/2022/03/26/raport-merpas-2022-2/>
- Jacob, N., Evans, R., & Scourfield, J. (2017). The influence of online images on self-harm: A qualitative study of young people aged 16–24. *Journal of Adolescence*, 60, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.001>

- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment: a Magazine of Theory and Practice. *Sociology of Education*, 68(3), 221.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's Wrong, But Everybody Does It: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1088>
- Jessor, R. (1982). Problem behavior and developmental transition in adolescence. *Journal of school health*, 52(5), 295-300. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1982.tb04626.x>
- Jessor, R. (2014). Problem behavior theory: A half-century of research on adolescent behavior and development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, R. K. Silbereisen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The developmental science of adolescence: History through autobiography* (pp. 239–256). Psychology Press.
- Jessor, R. (2016). *The origins and development of problem behavior theory. The Collected Works of Richard Jessor (Volume 1)*. Springer International Publishing: Switzerland.
- Jessor, R. (2017). *Problem Behavior Theory and the Social Context: The Collected Works of Richard Jessor (Volume 3)*. Springer International Publishing: Switzerland.
- Jewkes, Y., & Yar, M. (2013). *Handbook of Internet Crime*. Taylor & Francis.
- Johnstone, G., & Van Ness, D. W. (2006). *Handbook of Restorative Justice*. William Publishing.
- Jordan, A. E. (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_3
- Kalmus, V., Realo, A., & Siibak, A. (2011). Motives for Internet use and their relationships with personality traits and socio-demographic factors. *Trames : A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 15(4), 385-403.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436. <https://doi.org/10.1086/226792>
- Kapoor, K. K., Tamilmani, K., Rana, N. P., Patil, P., Dwivedi, Y. K., & Nerur, S. (2017). Advances in Social Media Research: Past, Present and Future. *Information Systems Frontiers*, 20(3), 531-558. <https://doi.org/10.1007/s10796-017-9810-y>
- Karlsson Linnér, R., Biroli, P., Kong, E., Meddens, S., Wedow, R., Fontana, M. A., Lebreton, M., Tino, S. P., Abdellaoui, A., Hammerschlag, A. R., Nivard, M. G., Okbay, A., Rietveld, C. A., Timshel, P. N., Trzaskowski, M., Vlaming, R., Zünd, C. L., Bao, Y., Buzdugan, L., Caplin, A. H., ... Beauchamp, J. P. (2019). Genome-wide association analyses of risk tolerance and risky behaviors in over 1 million individuals identify hundreds of loci and shared genetic influences. *Nature Genetics*, 51(2), 245–257. <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0309-3>

- Katz, I., Lemish, D., Cohen, R., & Arden, A. (2019). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 74, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>
- Kerr, M., Van Zalk, M., & Stattin, H. (2012). Psychopathic traits moderate peer influence on adolescent delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 826-835. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02492.x>
- Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T. W. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American Psychologist*, 39(10), 1123-1134. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.10.1123>
- Kim, J., Song, H., & Jennings, W. G. (2016). A Distinct Form of Deviance or a Variation of Bullying? Examining the Developmental Pathways and Motives of Cyberbullying Compared with Traditional Bullying in South Korea. *Crime & Delinquency*, 63(12), 1600-1625. <https://doi.org/10.1177/0011128716675358>
- Kim, S., & Han, Y. (2021). Associations Between Parental Maltreatment and Online Behavior Among Young Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 30(11), 2782-2791. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02059-2>
- Kırcaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D., & Çolak, T. S. (2019). Problematic Online Behaviors among Adolescents and Emerging Adults: Associations between Cyberbullying Perpetration, Problematic Social Media Use, and Psychosocial Factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 891-908. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9894-8>
- Knoll, L. J., Magis-Weinberg, L., Speekenbrink, M., & Blakemore, S.-J. (2015). Social Influence on Risk Perception During Adolescence. *Psychological Science*, 26(5), 583-592. <https://doi.org/10.1177/0956797615569578>
- Kong, J., & Lim, J. (2012). The longitudinal influence of parent-child relationships and depression on cyber delinquency in South Korean adolescents: A latent growth curve model. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 908-913. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.020>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *J Adolesc Health*, 53(1 Suppl), S13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

- Kung, E. M., & Farrell, A. D. (2000). The Role of Parents and Peers in Early Adolescent Substance Use: An Examination of Mediating and Moderating Effects. *Journal of Child and Family Studies*, 9(4), 509-528. <https://doi.org/10.1023/a:1009427010950>
- Kvardova, N., Smahel, D., Machackova, H., & Subrahmanyam, K. (2021). Who Is Exposed to Harmful Online Content? The Role of Risk and Protective Factors Among Czech, Finnish, and Spanish Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(12), 2294-2310. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01422-2>
- Lanza-Kaduce, L., & Klug, M. (1986). Learning to cheat: The interaction of moral-development and social learning theories. *Deviant Behavior*, 7(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/01639625.1986.9967710>
- Lapidot-Lefler, N., & Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.014>
- Lau, G. K. K., Yuen, A. H. K., & Park, J. (2013). Toward an Analytical Model of Ethical Decision Making in Plagiarism. *Ethics & Behavior*, 23(5), 360-377. <https://doi.org/10.1080/10508422.2013.787360>
- Laub, J. H., Nagin, D. S., & Sampson, R. J. (1998). Trajectories of change in criminal offending: Good marriages and the desistance process. *American Sociological Review*, 63(2), 225-238, <https://doi.org/10.2307/2657324>
- Lee, B. H. (2018). Explaining Cyber Deviance among School-Aged Youth. *Child Indicators Research*, 11(2), 563-584. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9450-2>
- Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior*, 39(3), 293-308, <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>
- LeFlore, L. (1988). Delinquent Youths and Family. *Adolescence*, 23(91), 629-642, Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems, and social control*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Lemert, E. M. (1967). Juvenile justice—quest and reality. *Society*, 4(8), 30-40. <https://doi.org/10.1007/bf02804659>
- Lenzi, M., Sharkey, J., Vieno, A., Mayworm, A., Dougherty, D., & Nylund-Gibson, K. (2015). Adolescent gang involvement: The role of individual, family, peer, and school factors in a multilevel perspective. *Aggressive Behavior*, 41(4), 386-397. <https://doi.org/10.1002/ab.21562>
- Liazos, A. (1972). The poverty of the sociology of deviance: Nuts, sluts, and preverts. *Social Problems*, 20(1), 103-120. <https://doi.org/10.2307/799504>

- Liiceanu, A., & Rujoiu, O. (2005). Expunerea la violență prin media. O perspectivă psihosociologică. *Sociologie Românească*, 3(1), 128-141. Preluat de la <http://revista-sociologieromaneasca.ro/sr/article/view/878>
- Lim, S., & Tai, K. (2014). Family incivility and job performance: A moderated mediation model of psychological distress and core self-evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 351. <https://doi.org/10.1037/a0034486>
- Lin, W. H., & Yi, C. C. (2016). Family and School Strains and Their Effects on Adolescent Deviance in Taiwan: A Mediating Study. *Youth & Society*, 48(4), 496-520, <https://doi.org/10.1177/0044118x13499595>
- Lin, W. H., & Yi, C. C. (2019). The Effect of Family Cohesion and Life Satisfaction During Adolescence on Later Adolescent Outcomes a Prospective Study. *Youth & Society*, 51(5), 680-706, <https://doi.org/10.1177/0044118x17704865>
- Lindor, E., Sivaratnam, C., May, T., Stefanac, N., Howells, K., & Rinehart, N. (2019). Problem Behavior in Autism Spectrum Disorder: Considering Core Symptom Severity and Accompanying Sleep Disturbance. *Frontiers in Psychiatry*, 10(487). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00487>
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon*, 5(6), e01992. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992>
- Livingstone, S. (2013). Online risk, harm and vulnerability: Reflections on the evidence base for child Internet safety policy. *ZER: Journal of Communication Studies*, 18(35), 13-28.
- Livingstone, S. (2016). *A framework for researching Global Kids Online: Understanding children's wellbeing and rights in the digital age*. London: Global Kids Online. Available from: www.globalkidsonline.net/framework
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK. Preluat de la <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. EU Kids Online Network, London, UK.
- Livingstone, S., Davidson, J., Batool, S., Ciaran, H., & Anulekha, N. (2017). Children's online activities, risks and safety A literature review by the UKCCIS Evidence Group. Preluat de la https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650933/Literature_Review_Final_October_2017.pdf

- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. *Crime and Justice*, 7, 29-149. <https://doi.org/10.1086/449112>
- Lombroso-Ferrero, G. (1911). *Criminal man: According to the classification of Cesare Lombroso*. GP Putnam: New York/London.
- Longshore, D. (1998). Self-control and criminal opportunity: A prospective test of the general theory of crime. *Social Problems*, 45(1), 102-113. <https://doi.org/10.1525/sp.1998.45.1.03x0159c>
- López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of Family Variables on Cyberbullying Perpetration and Victimization: A Systematic Literature Review. *Social Sciences*, 8(3), 98. <https://doi.org/10.3390/socsci8030098>
- Louderback, E. R., & Antonaccio, O. (2021). New Applications of Self-Control Theory to Computer-Focused Cyber Deviance and Victimization: A Comparison of Cognitive and Behavioral Measures of Self-Control and Test of Peer Cyber Deviance and Gender as Moderators. *Crime & Delinquency*, 67(3), 366-398. <https://doi.org/10.1177/0011128720906116>
- Ludden, A. B. (2011). Engagement in School and Community Civic Activities Among Rural Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40(9), 1254-1270. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9536-3>
- Lythreathis, S., Singh, S. K., & El-Kassar, A.-N. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121359. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359>
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., & Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Pew Research Center & The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University. Preuat de la <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teens-Social-Media-And-Privacy.aspx>
- Marcum, C. D., & Higgins, G. E. (2018). Exploration of the Predictors of Adolescent Suicidal Ideation Based on Routine Activities and Lifestyle. *Deviant Behavior*, 40(11), 1409-1420. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519126>

- Marcum, C. D., & Higgins, G. E. (2021). A Systematic Review of Cyberstalking Victimization and Offending Behaviors. *American Journal of Criminal Justice*, 46(6), 882-910. <https://doi.org/10.1007/s12103-021-09653-6>
- Marcum, C. D., Higgins, G. E., & Ricketts, M. L. (2010). Potential Factors of Online Victimization of Youth: An Examination of Adolescent Online Behaviors Utilizing Routine Activity Theory. *Deviant Behavior*, 31(5), 381-410. <https://doi.org/10.1080/01639620903004903>
- Marici, M., & Turliuc, M. N. (2011). How Much Does It Matter? Exploring The Role of Parental Variables in School Deviance in Romania. *Journal of Psychological and Educational Research*, 19(1), 9-33.
- Marinescu, V. (2014). Pornografie și sexualitate online. Aspecte ale anchetei EU KIDS ONLINE II în cazul României. *Revista Română de Sociologie*, XXV(1-2), 37-56.
- Marshall, G., & Scott, J. (Eds.). (2014) Dicționar de sociologie (ed. a III-a). Editura ALL: București.
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental Socialization, School Adjustment and Cyber-Aggression among Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*, 16(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph16204005>
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2013). *Mobile internet access and use among European children. Initial findings of the Net Children Go Mobile project*. Milano: Educatt.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile. Risks and opportunities* (Second edition). Preluat de la www.netchildrengomobile.eu
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657-1679. <https://doi.org/10.1177/1461444814567986>
- Masrom, M. B., Busalim, A. H., Abuhassna, H., & Mahmood, N. H. N. (2021). Understanding students' behavior in online social networks: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00240-7>
- Matsueda, R. L., & Anderson, K. (1998). The dynamics of delinquent peers and delinquent behavior. *Criminology*, 36(2), 269-308. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1998.tb01249.x>
- Matza, D. (2018). *Delinquency and Drift*. Routledge: London. <https://doi.org/10.4324/9780203793596>
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-467>

- McCabe, D. L. (1999). Academic dishonesty among high school students. *Adolescence*, 34(136), 681-687. Preluat de la <https://www.proquest.com/scholarly-journals/academic-dishonesty-among-high-school-students/docview/195939642/se-2?accountid=8027>
- McCuddy, T., & Esbensen, F.-A. (2020). The Role of Online Communication Among Gang and Non-gang Youth. In C. Melde & F. Weerman (Eds.), *Gangs in the Era of Internet and Social Media* (pp. 81- 104). Springer Publishing.
- McGloin, J. M., & Thomas, K. J. (2019). Peer Influence and Delinquency. In J. Petersilia & R. J. Sampson (Eds.), *Annual Review of Criminology, Vol 2* (Vol. 2, pp. 241-264). Annual Reviews: Palo Alto.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415-444. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.27.1.415>
- Meldrum, R. C., & Clark, J. (2015). Adolescent Virtual Time Spent Socializing with Peers, Substance Use, and Delinquency. *Crime & Delinquency*, 61(8), 1104-1126. <https://doi.org/10.1177/0011128713492499>
- Merrin, G. J., Davis, J. P., Berry, D., & Espelage, D. L. (2018). Developmental Changes in Deviant and Violent Behaviors from Early to Late Adolescence: Associations with Parental Monitoring and Peer Deviance. *Psychology of violence*, 9(2), 196-208. <https://doi.org/10.1037/vio0000207>
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682. <https://doi.org/10.2307/2084686>
- Merton, R. K., & Merton, R. C. (1968). *Social theory and social structure*: Simon and Schuster.
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Messner, S. F., & Rosenfeld, R. (1996). An Institutional-Anomie Theory. *Readings in contemporary criminological theory*, 143.
- Messner, S. F., & Rosenfeld, R. (2017). The present and future of institutional-anomie theory. In F. T. Cullen, J. P. Wright & K. R. Blevins (Eds.), *Taking Stock* (pp. 127-148). Routledge: London.
- Messner, S. F., Thome, H., & Rosenfeld, R. (2008). Institutions, anomie, and violent crime: Clarifying and elaborating institutional-anomie theory. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 2(2), 163-181. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2763>
- Michaels, J. W., & Miethe, T. D. (1989). Applying theories of deviance to academic cheating. *Social Science Quarterly*, 70(4), 870.

- Micheli, M. (2015). What is new in the digital divide? Understanding internet use by teenagers from different social backgrounds. In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities* (Vol. 10, pp. 55-87).
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M., & Poindexter, A. L. (2007). Who are All These Cheaters? Characteristics of Academically Dishonest Students. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of Academic Cheating* (pp. 9-32). Burlington: Academic Press.
- Ministerul Culturii și Cultelor (2006). Norme Metodologice din 12 septembrie 2006 pentru aplicarea Ordonanței Guvernului nr. 39/2005 privind cinematografia, aprobată cu modificări și completări prin Legea nr. 328/2006, Anexa 7
- Mislove, A., Marcon, M., Gummadi, K. P., Druschel, P., & Bhattacharjee, B. (2007). *Measurement and Analysis of Online Social Networks*. Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM conference on Internet measurement. ACM, 29-42.
- Mitchell, K. J., Sabina, C., Finkelhor, D., & Wells, M. (2009). Index of Problematic Online Experiences: Item Characteristics and Correlation with Negative Symptomatology. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 707-711. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0317>
- Moessinger, P. (2000). *The Paradox of Social Order: Linking Psychology and Sociology*. Transaction Publishers.
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A., & Menor-Sendra, J. (2018). Teen videos on YouTube: Features and digital vulnerabilities. *Comunicar*, 26(54), 61-69. <https://doi.org/10.3916/c54-2018-06>
- Morgan, M., Shanahan, J., & Signorielli, N. (2017). Cultivation Theory: Idea, Topical Fields, and Methodology. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1-14. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0039>
- Morgan, M., Shanahan, J., Signorielli, N., & Michael Morgan, J. S. N. S. (2014). Cultivation Theory in the Twenty-First Century. *The Handbook of Media and Mass Communication Theory*, 480-497. <https://doi.org/10.1002/9781118591178.ch26>
- MPA. (2021). Film Ratings. Preluat de la <https://www.mpa-canada.org/film-ratings/>
- Müller-Fabian, A., Baciuc, C., & Delcea, C. (2020). Psycho-Social Factors of Juvenile Delinquency. *Interdisciplinary Studies and Research in the Medico-Legal Field*, 63.
- Murdock, G. (2010). Pierre Bourdieu, Distinction: a social critique of the judgement of taste. *International Journal of Cultural Policy*, 16(1), 63-65. <https://doi.org/10.1080/10286630902952413>
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_1

- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1046>
- Navarro, J. N., & Jasinski, J. L. (2012). Going Cyber: Using Routine Activities Theory to Predict Cyberbullying Experiences. *Sociological Spectrum*, 32(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/02732173.2012.628560>
- Navarro, J. N., & Marcum, C. D. (2020). Deviant Instruction: The Applicability of Social Learning Theory to Understanding Cybercrime. In T. J. Holt & A. M. Bossler (Eds.), *The Palgrave Handbook of International Cybercrime and Cyberdeviance* (pp. 527-545). Cham: Springer International Publishing.
- Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Editura Polirom: Iași.
- North, S., Snyder, I., & Bulfin, S. (2008). Digital Tastes: Social class and young people's technology use. *Information, communication & society*, 11(7), 895-911. <https://doi.org/10.1080/13691180802109006>
- Obokata, A. (2022). Longitudinal Study of Mild Delinquency and In-School Problem Behaviors During Junior High School 1. *Japanese Psychological Research*, 64(1), 12-26. <https://doi.org/10.1111/jpr.12316>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Ogien, A. (2002). *Sociologia devianței* (G. N. Dana Lungu, Trans.). Editura Polirom: Iași.
- Ohannessian, C. M., & Vannucci, A. (2020). Social Media Use and Externalizing Behaviors During Early Adolescence. *Youth & Society*, 53(6), 871-893. <https://doi.org/10.1177/0044118X20901737>
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Oksanen, A., Hawdon, J., Holkeri, E., Nasi, M., & Rasanen, P. (2014). Exposure to online hate among young social media users. In M. Nicole Warehime (Ed.), *Soul of Society: A Focus on the Lives of Children & Youth* (Sociological Studies of Children and Youth, Volume 18, pp. 253-273). Emerald Group Publishing Limited.
- Oksanen, A., Näsi, M., Minkkinen, J., Keipi, T., Kaakinen, M., & Räsänen, P. (2016). Young people who access harm-advocating online content: A four-country survey. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(2). <https://doi.org/10.5817/cp2016-2-6>

- Olphert, W., & Damodaran, L. (2013). Older People and Digital Disengagement: A Fourth Digital Divide? *Gerontology*, 59(6), 564-570. <https://doi.org/10.1159/000353630>
- Olsson, G., Låftman, S. B., & Modin, B. (2017). School Collective Efficacy and Bullying Behaviour: A Multilevel Study. *Int J Environ Res Public Health*, 14(12), 1607. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14121607>
- Osgood, D. W., Johnston, L. D., Omalley, P. M., & Bachman, J. G. (1988). The generality of deviance in late adolescence and early adulthood. *American Sociological Review*, 53(1), 81-93. <https://doi.org/10.2307/2095734>
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61(4), 635-655. <https://doi.org/10.2307/2096397>
- Ousey, G. C., & Wilcox, P. (2005). Subcultural Values and Violent Delinquency: A Multilevel Analysis in Middle Schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1541204004270942>
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2007). Personal values as a mediator between parent and peer expectations and adolescent behaviors. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 538. Preluat de la <https://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/297>
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49. <https://doi.org/10.1080/09243450801936845>
- Palmer, S. H., & Humphrey, J. A. (1990). *Deviant behavior: Patterns, sources, and control*. Plenum Press New York.
- Parker, D. B. (1976). *Crime by computer*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Psychology Press, New York
- Partin, R. D., Meldrum, R. C., Lehmann, P. S., Back, S., & Trucco, E. M. (2022). Low Self-Control and Cybercrime Victimization: An Examination of Indirect Effects Through Risky Online Behavior. *Crime & Delinquency*. <https://doi.org/10.1177/00111287211061728>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727-751. <https://doi.org/10.1177/0044118x10366951>
- Paus-Hasebrink, I., Sinner, P., & Prochazka, F. (2014). *Children's online experiences in socially disadvantaged families: European evidence and policy recommendations*. Preluat de la http://eprints.lse.ac.uk/57878/1/EU_Kids_Online_Disadvantaged_children.pdf

- Payne, A. A., & Welch, K. (2016). The Centrality of Schools in the Lifecourse: The Case for Focusing on School-Related Influences in Developmental Theory and Research. *Deviant Behavior*, 37(7), 748- 760. <https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1071134>
- Pearce, K. E., & Rice, R. E. (2013). Digital Divides from Access to Activities: Comparing Mobile and Personal Computer Internet Users. *Journal of communication*, 63(4), 721-744. <https://doi.org/10.1111/jcom.12045>
- Peguro, A. A. (2011). Immigration, schools, and violence: assimilation and student misbehavior. *Sociological Spectrum*, 31(6), 695-717. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.606726>
- Peguro, A. A., Portillos, E. L., Hong, J. S., González, J. C., Kahle, L. L., & Shekarkhar, Z. (2013). Victimization, urbanicity, and the relevance of context: School routines, race and ethnicity, and adolescent violence. *Journal of Criminology*. <https://doi.org/10.1155/2013/240637>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 26(55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/c55-2018- 06>
- Phillips, J. C., & Kelly, D. H. (1979). School failure and delinquency – Which Causes Which? *Criminology*, 17(2), 194-207. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1979.tb01286.x>
- Piehler, T. F., & Dishion, T. J. (2007). Interpersonal Dynamics Within Adolescent Friendships: Dyadic Mutuality, Deviant Talk, and Patterns of Antisocial Behavior. *Child development*, 78(5), 1611- 1624. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01086.x>
- Popp, A. M., & Peguro, A. A. (2010). Routine Activities and Victimization at School: The Significance of Gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2413-2436. <https://doi.org/10.1177/0886260510383021>
- Potter, W.J. (2014), A Critical Analysis of Cultivation Theory. *J Commun*, 64, 1015-1036. <https://doi.org/10.1111/jcom.12128>
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill – Palmer Quarterly*, 45(1), 42.
- Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis. *Criminology*, 38(3), 931-964. <https://doi.org/10.1111/j.1745- 9125.2000.tb00911.x>
- Pyrooz, D. C., Decker, S. H., & Moule, R. K. (2013). Criminal and Routine Activities in Online Settings: Gangs, Offenders, and the Internet. *Justice Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/07418825.2013.778326>
- Quinney, R. (1970). *The social reality of crime*. Transaction publishers.

- Rădulescu, S. M., & Banciu, D. (1990). *Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță* (I. Beloiu Ed.). București: Editura Medicală.
- Rădulescu, S. M. (1994). *Homo Sociologicus. Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană* (M. Pișcoci Ed. Vol. 1). București: Casa de editură și presă „Șansa” S.R.L.
- Ragnedda, M., & Muschert, G. W. (2013). *The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective*. Taylor & Francis.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (Vol. 1). Sage Publications.
- Renold, E., & Ringrose, J. (2011). Schizoid subjectivities? *Journal of Sociology*, 47(4), 389-409. <https://doi.org/10.1177/1440783311420792>
- Reynolds, D., & Jones, D. (1978). Education and the prevention of juvenile delinquency. In N. Tutt (ed.), *Alternative Strategies for Coping with Crime* (pp. 21-44). Basil Blackwell: Oxford, UL.
- Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). Being pursued online: Applying cyberlifestyle–routine activities theory to cyberstalking victimization. *Criminal justice and behavior*, 38(11), 1149-1169. <https://doi.org/10.1177/0093854811421448>
- Roberson, C., & Garrido, A. E. (2015). Family Violence and Deviance. In C. Robertson & E. A. Garrido (Eds.), *Deviant Behavior* (pp. 161-199). Routledge: London.
- Roberts, A. R. (2004). *Juvenile Justice Sourcebook: Past, Present, and Future*. Oxford University Press.
- Robinson, L. (2009). A taste for the necessary. A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information Communication & Society*, 12(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/13691180902857678>
- Rockwood, N. J. (2017). *Advancing the formulation and testing of multilevel mediation and moderated mediation models* (Master's dissertation). The Ohio State University.
- Rockwood, N. J. (2019). Multilevel Mediation in SPSS. Preluat de la <https://njrockwood.com/mlmed>
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications. In M.-W. Stoetzer & A. Mahler (Eds.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (pp. 25-38). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M. E., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2019). Family Communication Problems, Psychosocial Adjustment and Cyberbullying. *Int J Environ Res Public Health*, 16(13), 2417. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132417>
- Rothman, S. (1997). The media and identity and personality. *International Journal on World Peace*, 14(4), 49-80. Preluat de la <https://www.proquest.com/scholarly-journals/media-identity-personality/docview/219217980/se-2?accountid=8027>

- Rowitz, L. (1981). A sociological perspective on labelling in mental retardation. *Mental Retardation*, 19(2), 47-51.
- Rubin, A. M. (2009). Uses and Gratifications an Evolving Perspective of Media Effects. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media Effects* (3rd ed., pp. 147–160). Routledge: London.
- Russell, S. T., & Bakken, R. J. (2002). *Development of autonomy in adolescence*. Cooperative Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Neb.
- Sacco, V. F. (1990). Gender, fear, and victimization: A preliminary application of power-control theory. *Sociological Spectrum*, 10(4), 485-506. <https://doi.org/10.1080/02732173.1990.9981942>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1992). Crime and deviance in the life course. *Annual Review of Sociology*, 18, 63-84. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.000431>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban Poverty and the Family Context of Delinquency – A New Look at Structure and Process in a Classic Study. *Child Development*, 65(2), 523-540. <https://doi.org/10.2307/1131400>
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1997). A life-course theory of cumulative disadvantage and the stability of delinquency. *Developmental theories of crime and delinquency*, 7, 133-161.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing „neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443-478. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141114>
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182. <https://doi.org/10.1023/a:1005152515264>
- Scheerder, A. J., Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2020). Taking advantage of the Internet: A qualitative analysis to explain why educational background is decisive in gaining positive outcomes. *Poetics*, 80, 101426. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.101426>
- Scheerder, A., Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Schulze, C., & Bryan, V. (2014). The Gendered Monitoring of Juvenile Delinquents: A Test of Power- Control Theory Using a Retrospective Cohort Study. *Youth & Society*, 49(1), 72-95. <https://doi.org/10.1177/0044118X14523478>

- Schwartz, J. A., Solomon, S. J., & Valgardson, B. A. (2019). Socialization, Selection, or Both? The Role of Gene–Environment Interplay in the Association Between Exposure to Antisocial Peers and Delinquency. *Journal of Quantitative Criminology*, 35(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10940-017-9368-3>
- Sellin, T. (1938). Culture Conflict and Crime. *American Journal of Sociology*, 44(1), 97-103. <https://doi.org/10.1086/217919>
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). The delicate balance between parental protection, unsupervised wandering, and adolescents' autonomy and its relation with antisocial behavior: The TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 159-167. <https://doi.org/10.1177/0165025409350949>
- Shek, D. T., & Lin, L. (2016). What Predicts Adolescent Delinquent Behavior in Hong Kong? A Longitudinal Study of Personal and Family Factors. *Social Indicators Research*, 129(3), 1291- 1318. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1170-8>
- Shrum, W., Cheek, N. H., & Sandra MacD. Hunter. (1988). Friendship in School: Gender and Racial Homophily. *Sociology of Education*, 61(4), 227–239. <https://doi.org/10.2307/2112441>
- Siegel, L., & Welsh, C. (2009). *Juvenile Delinquency: Theory Practice and law* (10th ed.) Wadsworth Publishing: Belmont, Cengage Learning.
- Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R. C., & Anderson, L. L. (2003). Violent Media Content and Aggressiveness in Adolescents: A Downward Spiral Model. *Communication Research*, 30(6), 713- 736. <https://doi.org/10.1177/0093650203258281>
- Slater, M. D., Henry, K. L., Swaim, R. C., & Cardador, J. M. (2004). Vulnerable Teens, Vulnerable Times: How Sensation Seeking, Alienation, and Victimization Moderate the Violent Media Content– Aggressiveness Relation. *Communication Research*, 31(6), 642-668. <https://doi.org/10.1177/0093650204269265>
- Smahel, D. & Wright, M. F. (eds) (2014). Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Solomon, R. S., Srinivas, P., Das, A., Gamback, B., & Chakraborty, T. (2019). Understanding the psycho- sociological facets of homophily in social network communities. *IEEE Computational Intelligence Magazine*, 14(2), 28-40.
- Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). Children and online risk. *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387. <https://doi.org/10.1080/13691180802635455>

- Ștefănescu, S. (2008). Utilizarea internetului: Pattern-uri de consum ale adolescenților din România. *Revista Româna de Sociologie*, XIX(3-4), 307-330.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604. <https://doi.org/10.1080/07418820300095621>
- Stodolska, M., Berdychevsky, L., & Shinew, K. J. (2019). Gangs and deviant leisure. *Leisure Sciences*, 41(4), 278-293. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1329040>
- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420-433. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.003>
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). Digital youth: The role of media in development (pp. 27-40). New York: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sumner, C. (1994). *The sociology of deviance: An obituary*. Open University Press.
- Sutherland, E. H., Cressey, D. R., & Luckenbill, D. F. (1992). *Principles of criminology*. Altamira Press.
- Symons, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., Van Ouytsel, J., & Ponnet, K. (2020). Parents' Concerns Over Internet Use, Their Engagement in Interaction Restrictions, and Adolescents' Behavior on Social Networking Sites. *Youth & Society*, 52(8), 1569-1581.
- Tannenbaum, F. (1938). *Crime and the community*. Ginn: Oxford, England.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). How does emotional intelligence predict happiness, optimism, and pessimism in adolescence? Investigating the relationship from the bifactor model. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01061-z>
- Thio, A., Taylor, J. D., & Schwartz, M. D. (2013). *Deviant Behavior*. Pearson.
- Thomas, K. J., & Nguyen, H. (2020). Status Gains versus Status Losses: Loss Aversion and Deviance. *Justice Quarterly*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/07418825.2020.1856400>
- Thornberry, T. P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, 25(4), 863-892. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x>
- Tibbetts, S. G., & Myers, D. L. (1999). Low self-control, rational choice, and student test cheating. *American Journal of Criminal Justice*, 23(2), 179-200. <https://doi.org/10.1007/bf02887271>
- Tittle, C. R. (1995). Control balance. *Towards a general theory of deviance*. Boulder.

- Tittle, C. R. (1999). Continuing the discussion of control balance. *Theoretical Criminology*, 3(3), 344-352. <https://doi.org/10.1177/1362480699003003007>
- Tittle, C. R. (2004a). Control Balance Theory and Violence. In M. A. Zahn, H. H. Brownstein & S. L. Jackson (Eds.), *Violence: From Theory to Research* (pp. 51-71). Routledge: London.
- Tittle, C. R. (2004b). Refining control balance theory. *Theoretical Criminology*, 8(4), 395-428. <https://doi.org/10.1177/1362480604046657>
- Tittle, C. R., Ward, D. A., & Grasmick, H. G. (2003). Gender, Age, and Crime/Deviance: A Challenge to Self-Control Theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 40(4), 426-453. <https://doi.org/10.1177/0022427803256074>
- Tőkés, Gy. (2014). Oportunități online și tipuri de utilizatori online în rândul tinerilor din România. *Revista de Sociologie*, XXV(1-2), 57-77.
- Tóth, G., Wachs, J., Di Clemente, R., Jakobi, Á., Ságvári, B., Kertész, J., & Lengyel, B. (2021). Inequality is rising where social network segregation interacts with urban topology. *Nature Communications*, 12(1), 1143. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-21465-0>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Tzavela, E., Schoenmakers, T., Ólafsson, K., Halapi, E., . . . Critselis, E. (2013). *Internet use and internet addictive behaviour among European adolescents: A cross-sectional study*.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., . . . Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048>
- Tufă, L. (2010). Diviziunea digitală. Accesul și utilizarea internetului în România, comparativ cu țările Uniunii Europene. *Calitatea vieții*, 21(1-2), 71-86.
- Turk, A. T. (1966). Conflict and Criminality. *American Sociological Review*, 31(3), 338-352. <https://doi.org/10.2307/2090822>
- Turk, A. T. (1969). *Criminality and legal order*. Rand McNally.
- Turkel, G. (1990). Michel Foucault: Law, Power, and Knowledge. *Journal of Law and Society*, 17(2), 170-193. <https://doi.org/10.2307/1410084>
- Turlea, G., Ciupagea, C., & Sanz, E. O. (2011). Romania and integration into the European model of e-inclusion: from access to the use of advanced communication services – The Social Dimension of Internet Diffusion in Romania: Examining the Connection between Internet Uses and Frequencies. *Romanian Journal of European Affairs*, 11(1).

- Turn, R., & Ware, W. H. (1976). Privacy and security issues in information systems. *IEEE Transactions on Computers*, 25(12), 1353-1361. <https://doi.org/10.1109/TC.1976.1674604>
- Tur-Viñes, V., & Castelló-Martínez, A. (2019). Commenting on Top Spanish YouTubers: „No Comment”. *Social Sciences*, 8(10), 266. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8100266>
- Tyler, I., & Bennett, B. (2010). ‘Celebrity chav’: Fame, femininity and social class. *European journal of cultural studies*, 13(3), 375-393. <https://doi.org/10.1177/1367549410363203>
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253-261. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.036>
- Udris, R. (2016). Cyber Deviance among Adolescents and the Role of Family, School, and Neighborhood: A Cross-National Study. *International Journal of Cyber Criminology*, 10(2), 127-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.163393>
- Udris, R. (2016). *Cyberdeviance among Adolescents: Analyzing the Online-Offline Overlap and Predictors of Deviant Behavior*. (Doctoral Thesis). Osaka University, Japan. <https://doi.org/10.18910/56042>
- Udris, R. (2017). Psychological and Social Factors as Predictors of Online and Offline Deviant Behavior among Japanese Adolescents. *Deviant Behavior*, 38(7), 792-809. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1197689>
- United Nations (2021). *General comment No. 25 on children’s rights in relation to the digital environment*. Geneva: UN.
- Valentina, L., & Gulati, J. K. (2017). Understanding peer relationships and emotional autonomy among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 621-624.
- Valkovicova, N. (2021). *Exposure to Negative Content Online Among Adolescents: Role of Family and School Environments* (Doctoral Thesis). Masaryk University.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale & A. Williams (Eds.), *Communication and Information Technologies Annual* (Vol. 10, pp. 29-52). Emerald Group Publishing Limited.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media and Society*, 16(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2015). Toward a Multifaceted Model of Internet Access for Understanding Digital Divides: An Empirical Investigation. *The Information Society*, 31(5), 379-391. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770>

- Van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354-375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & Ten Klooster, P. M. (2015). Increasing inequalities in what we do online: A longitudinal cross sectional analysis of Internet activities among the Dutch population (2010 to 2013) over gender, age, education, and income. *Telematics and Informatics*, 32(2), 259-272. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.09.003>
- Van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2021). IQ and digital inequality: An empirical investigation. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448211024012>
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*: Wiley, New Jersey.
- Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon The Multifaceted Concept of Access. *The Information Society*, 19, 315-326. <https://doi.org/10.1080/01972240390227895>
- Van Leijenhorst, L., Moor, B. G., Op de Macks, Z. A., Rombouts, S. A. R. B., Westenberg, P. M., & Crone, E. A. (2010). Adolescent risky decision-making: Neurocognitive development of reward and control regions. *NeuroImage*, 51(1), 345-355. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.02.038>
- Van Leijenhorst, L., Zanolie, K., Van Meel, C. S., Westenberg, P. M., Rombouts, S. A. R. B., & Crone, E. A. (2010). What Motivates the Adolescent? Brain Regions Mediating Reward Sensitivity across Adolescence. *Cerebral Cortex*, 20(1), 61-69. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp078>
- Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., & Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, 51(1), 67-74. <https://doi.org/10.1037/a0038374>
- Van Ryzin, M. J., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2012). Family and peer predictors of substance use from early adolescence to early adulthood: An 11-year prospective analysis. *Addictive Behaviors*, 37(12), 1314-1324. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.06.020>
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 79, 258-274. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Vazsonyi, A. T., & Pickering, L. E. (2003). The Importance of Family and School Domains in Adolescent Deviance: African American and Caucasian Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 115-128. <https://doi.org/10.1023/A:1021857801554>

- Vazsonyi, A. T., Javakhishvili, M., & Ksinan, A. J. (2018). Routine activities and adolescent deviance across 28 cultures. *Journal of Criminal Justice*, 57, 56-66. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.03.005>
- Vehovar, V., Sicherl, P., Hüsing, T., & Dolnicar, V. (2006). Methodological Challenges of Digital Divide Measurements. *The Information Society*, 22(5), 279-290. <https://doi.org/10.1080/01972240600904076>
- Velicu, A. (2008). Bullying-ul online și offline: victime versus agresori. *Revista Română de Sociologie*, 477-495. Preluat de la <http://revista.acadsudest.ro/pdf-uri/nr.1-2-214/03-Velicu Bun.pdf>
- Velicu, A., & Marinescu, V. (2019). Usage of social media by children and teenagers: Results of EU KIDS online II. In Information Resources Management Association (Ed.), *Internet and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 115-151): IGI Global.
- Velicu, A., Balea, B., & Barbovski, M. (2019). *Acces, utilizări, riscuri și oportunități ale internetului pentru copiii din România Rezultate ale proiectului EU Kids Online 2018*. Preluat de la http://rokidsonline.net/wp/wp-content/uploads/2019/01/EU-Kids-Online-RO-report-15012019_DL.pdf
- Vernberg, E. M., Beery, S. H., Ewell, K. K., & Absender, D. A. (1993). Parents' use of friendship facilitation strategies and the formation of friendships in early adolescence: A prospective study. *Journal of Family Psychology*, 7(3), 356-369. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.7.3.356>
- Vitulano, M. L., Fite, P. J., & Rathert, J. L. (2010). Delinquent peer influence on childhood delinquency: The moderating effect of impulsivity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(3), 315-322. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9160-2>
- Wachs, S., Mazzone, A., Milosevic, T., Wright, M. F., Blaya, C., Gámez-Guadix, M., & O'Higgins Norman, J. (2021). Online correlates of cyberhate involvement among young people from ten European countries: An application of the Routine Activity and Problem Behaviour Theory. *Computers in Human Behavior*, 123, 106872. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106872>
- Wall, D. (2001). *Crime and the Internet* (Reprint ed.). Routledge: London.
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2012). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x>
- Wang, Z., Yu, C., Zhang, W., Chen, Y., Zhu, J., & Liu, Q. (2017). School climate and adolescent aggression: a moderated mediation model involving deviant peer affiliation and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 119, 301-306. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.004>

- Warr, M., & Stafford, M. (1991). The influence of delinquent peers: What they think or what they do? *Criminology*, 29(4), 851-866. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1991.tb01090.x>
- Watts, D. J., & Strogatz, S. H. (1998). Collective dynamics of 'small-world' networks. *Nature*, 393(6684), 440-442. <https://doi.org/10.1038/30918>
- Watts, D. J., Dodds, P. S., & Newman, M. E. J. (2002). Identity and search in social networks. *Science*, 296(5571), 1302-1305. Preluat de la <https://arxiv.org/pdf/cond-mat/0205383.pdf>
- Waugh, R. F., Godfrey, J. R., Evans, E. D., & Craig, D. (1995). Measuring students' perceptions about cheating in six countries. *Australian Journal of Psychology*, 47(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/00049539508257503>
- Wearing, S. L., Wearing, J., McDonald, M., & Wearing, M. (2015). Leisure in a world of 'com-pu-pu-pu- pu-pu-pu-pu-pu-pu-puter-puter, puter games': a father and son conversation. *Annals of Leisure Research*, 18(2), 219-234. <https://doi.org/10.1080/11745398.2014.996764>
- Weatherbee, T. G. (2010). Counterproductive use of technology at work: Information & communications technologies and cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.03.012>
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (Vol. 1). University of California Press.
- Weber, M. (1993). *Etica protestantă și spiritul capitalismului* [The protestant ethic and the spirit of capitalism]. Editura Humanitas: București.
- Weber, M., Henderson, A. M., & Parsons, T. (1947). *The theory of social and economic organization*. Oxford University Press: New York.
- Weerman, F. M., Bernasco, W., Bruinsma, G. J. N., & Pauwels, L. J. R. (2013). When Is Spending Time with Peers Related to Delinquency? The Importance of Where, What, and with Whom. *Crime & Delinquency*, 61(10), 1386-1413. <https://doi.org/10.1177/0011128713478129>
- Weerman, F. M., Harland, P., & Van Der Laan, P. H. (2007). Misbehavior at School and Delinquency Elsewhere. *Criminal Justice Review*, 32(4), 358-379. <https://doi.org/10.1177/0734016807311905>
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., & Pabian, S. (2014). Popularity Through Online Harm: The Longitudinal Associations Between Cyberbullying and Sociometric Status in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 86-107. <https://doi.org/10.1177/0272431614556351>
- Wei, K.-K., Teo, H.-H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187. <https://doi.org/10.1287/isre.1090.0273>

- Welsh, W. N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37(1), 73-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1999.tb00480.x>
- Welsh, W. N., Stokes, R., & Greene, J. R. (2000). A Macro-Level Model of School Disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 243-283. <https://doi.org/10.1177/0022427800037003001>
- Wiatrowski, M. D., Griswold, D. B., & Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, 525-541. <https://doi.org/10.2307/2094936>
- Wiesner, M., & Shukla, K. (2018). Family Deviance, Self-control, Deviant Lifestyles, and Youth Violent Victimization: A Latent Indirect Effects Analysis. *Victims & Offenders*, 13(4), 504-525. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1381211>
- Willem, C., Arauna, N., & Tortajada, I. (2019). Chonis and pijas: Slut-shaming and double standards in online performances among Spanish teens. *Sexualities*, 22(4), 532-548. <https://doi.org/10.1177/1363460717748620>
- Williams, D. (2006). Virtual Cultivation: Online Worlds, Offline Perceptions. *Journal of Communication*, 56(1), 69-87. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00004.x>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement), S14-S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Willis, P. E. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press: New York.
- Wilson, A. B. (1959). Residential Segregation of Social Classes and Aspirations of High School Boys. *American Sociological Review*, 24(6), 836-845. <https://doi.org/10.2307/2088572>
- Wilson, W. J. (2012). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. University of Chicago Press.
- Wood, F. R., & Graham, R. (2020). „Safe” and „At-Risk”: Cyberbullying Victimization and Deviant Health Risk Behaviors in Youth. *Youth & Society*, 52(3), 449-468. <https://doi.org/10.1177/0044118x18810943>
- Wright, M. F., Schiamberg, L. B., Wachs, S., Huang, Z., Kamble, S. V., Soudi, S., Shu, C. (2021). The Influence of Sex and Culture on the Longitudinal Associations of Peer Attachment, Social Preference Goals, and Adolescents' Cyberbullying Involvement: An Ecological Perspective. *School Mental Health*, 13(3), 631-643. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09438-6>

- Xu, Z. X., Wang, Y., Zhu, M., & Ma, H. K. (2019). Is risk-taking propensity associated with unethical behaviors? An experimental study. *Ethics & Behavior*, 29(7), 557-571. <https://doi.org/10.1080/10508422.2019.1585854>
- Yang, C., Chen, C., Lin, X., & Chan, M.-K. (2021). School-wide social emotional learning and cyberbullying victimization among middle and high school students: Moderating role of school climate. *School Psychology*, 36(2), 75-85. <https://doi.org/10.1037/spq0000423>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., & Dowdy, E. (2020). Cyberbullying victimization and student engagement among adolescents: Does school climate matter? *School Psychology*, 35(2), 158-169. <https://doi.org/10.1037/spq0000353>
- Yang, Z., Griffiths, M. D., Yan, Z., & Xu, W. (2021). Can Watching Online Videos Be Addictive? A Qualitative Exploration of Online Video Watching among Chinese Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7247. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147247>
- Yar, M., & Steinmetz, K. F. (2019). *Cybercrime and Society*: Sage Publications.
- Yoon, H.-J., & Tourassi, G. (2014, 2014). *Analysis of online social networks to understand information sharing behaviors through social cognitive theory*. Annu ORNL Biomed Sci Eng Cent Conf. 2014 May; 2014: 1–4. <https://doi.org/10.1109/BSEC.2014.6867744>
- Yu, H., Glanzer, P. L., & Johnson, B. R. (2021). Examining the relationship between student attitude and academic cheating. *Ethics & Behavior*, 31(7), 475-487. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1817746>
- Yuan, Y., & McNeeley, S. (2017). Fear of Crime and Behavioral Adaptations: Testing the Effects of Fear of Violence on Unstructured Socializing with Peers. *Deviant Behavior*, 39(12), 1633-1646. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1410625>
- Yukse, D. A., & Solakoglu, O. (2016). The Relative Influence of Parental Attachment, Peer Attachment, School Attachment, and School Alienation on Delinquency among High School Students in Turkey. *Deviant Behavior*, 37(7), 723-747. <https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1062683>
- Zeng, X. Q., & Chen, Y. L. (2020). Associations of deviant peer affiliation with youths' substance use disorder abstention motivation: The mediating role of perceived social support and the moderating role of collective identity. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 23. <https://doi.org/10.1080/15332640.2020.1777608>
- Zhang, L., & Messner, S. F. (1995). Family deviance and delinquency in China. *Criminology*, 33(3), 359. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-9125.1995.tb01182.x>
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 34(6), 630-647. <https://doi.org/10.1177/0143034313479692>

Bibliografie

- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>
- Znaniecki, F. (1986). *The social role of the man of knowledge*. Transaction Publishers, New Jersey.

„În cadrul acestui volum, autoarea analizează cu precizie științifică multiplele fațete ale devianței adolescenților, pornind de la aspectele conceptuale și continuând cu investigarea specificităților devianței școlare și online. Autoarea explorează interacțiunea dintre mediul social și comportamentul deviant, punând accent pe factori precum influențele familiale, presiunea grupului de prieteni, structura instituțională a școlilor și expunerea la conținuturi problematice în mediul online.”

Prof. univ. dr. habil. **Adrian Hatos**

„Lucrarea analizează din perspectivă sociologică o temă foarte interesantă și relativ puțin studiată în România: devianța și riscurile asociate cu consumul de Internet și accesul la TIC în general. Țara noastră este deficitară atât în ceea ce privește cercetarea aprofundată a accesului/consumului de Internet, cât și în ceea ce privește legislația și practica privind prevenirea riscurilor asociate cu acestea, iar lucrarea prezentată de doamna Smaranda Liana Cioban-Kudelca este cu atât mai nimerită în contextul actual. Autoarea explorează devianța la adolescenți atât în context offline (devianța școlară), cât și online.”

Prof. univ. dr. habil. **Sergiu Bălățescu**



ISBN: 978-606-37-2571-5