

Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów

Julia Barlińska^a, Piotr Plichta^b, Jacek Pyżalski^b, Anna Szuster^a

^aWydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

^bInstytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi

Cyberprzemoc rówieśnicza to akty agresji online podejmowane celowo i w sposób powtarzalny kierowane przeciwko innej osobie, która nie może się obronić. Negatywne konsekwencje psychologiczne cyberprzemocy uzasadniają konieczność opracowania i doskonalenia różnych form oddziaływań minimalizujących jej niekorzystny wpływ na dobrostan uczniów. Kluczowa jest adekwatność podejmowanych prób pomocy w działaniach profilaktycznych i interwencyjnych. Celem artykułu jest prezentacja wyników badań jakościowych realizowanych w ramach projektu Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej (IMPACT), zawierających analizę poglądów i opinii nastolatków na temat pomocy. Jest to subiektywny obraz doświadczeń opisywany przez pryzmat ich własnych historii i bezpośrednich relacji na temat tego, jak spostrzegają działania edukacyjno-profilaktyczne, które w zamierzeniu mają oferować efektywną pomoc psychologiczną oraz profesjonalne wsparcie pedagogiczne w sytuacjach cyberprzemocy. Analiza zebranych treści z wywiadów z udziałem 55 uczniów z 25 szkół gimnazjalnych z całej Polski, którzy mieli kontakt z przypadkami cyberprzemocy, pozwoliła wyodrębnić cztery obszary ważne z punktu widzenia spostrzeganej przez młodzież efektywności pomocy w sytuacjach cyberprzemocy. Obraz udzielanej pomocy jest kreślony jej słowami i obejmuje charakterystykę stosowanych działań profilaktycznych, ambiwalentny stosunek do kompetencji dorosłych, wskazówki dla metodyki prowadzenia działań profilaktycznych oraz pozytywne wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych przez młodych ludzi jako inhibitor cyberprzemocy. Wyniki analiz treści wywiadów wskazały z jednej strony na częstą nieadekwatność pomocy dorosłych podejmowanej

w związku z cyberprzemocą rówieśniczą w percepcji młodych ludzi, a z drugiej – na wiele konkretnych wytycznych dla metodyki efektywnych programów profilaktycznych dla młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE:

CYBERPRZEMOC RÓWIEŚNICZA, BADANIA JAKOŚCIOWE, POMOC, PROFILAKTYKA, ZACHOWANIA RYZYKOWNE

WPROWADZENIE

Cyberprzemoc rówieśnicza stała się zjawiskiem widocznym na tle innych zachowań ryzykownych młodzieży. Jak pokazują wyniki badań (także własnych¹), niemal wszyscy uczniowie zetknęli się z jakąś formą tego zjawiska w roli świadków, ofiar lub sprawców (choć oczywiście najczęściej z łagodniejszymi jej formami). Negatywne konsekwencje psychologiczne cyberprzemocy uzasadniają konieczność opracowania i doskonalenia różnych form oddziaływań minimalizujących jej niekorzystny wpływ na dobrostan uczniów (Barlińska, Szuster, 2014). W centrum staje kwestia adekwatności działań profilaktycznych i interwencyjnych (Pyżalski, 2013a). Kluczowe wydaje się poznanie realnych potrzeb młodzieży w zakresie form, sposobów, a także treści, które mogą być opracowane i wykorzystane w celu efektywnego zapobiegania oraz radzenia sobie w przypadkach doświadczania cyberprzemocy przez nastolatków. Ważne jest poznanie ich poglądów i opinii na temat pomocy przez pryzmat ich własnych historii oraz bezpośrednich relacji na temat tego, jak spostrzegają działania edukacyjno-profilaktyczne, które w zamierzeniu mają oferować efektywną pomoc psychologiczną i profesjonalne wsparcie pedagogiczne. To ważny standard uwzględniany przez Stowarzyszenie Badań Prewencyjnych (*Society of Prevention Research*; Gottfredson i in., 2015).

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań jakościowych zebranych metodą wywiadu ustrukturalizowanego z uczniami 25 szkół gimnazjalnych, którzy byli uwikłani w przypadki cyberprzemocy rówieśniczej. Uzyskane dane w postaci indywidualnych wypowiedzi uczniów mają charakter autonomiczny, zawierają oceny

1 Program IMPACT – pierwszy na gruncie polskim, zintegrowany projekt przeciwdziałania cyberprzemocy łączący aspekty: psychologiczny (UW), pedagogiczny (IMP) i technologiczny (PW) z aplikacyjnym wdrożeniem przez dwóch partnerów z sektora NGO (Fundacja Praesterno i FDDS). Projekt finansowany przez NCBIR z konkursu Innowacje Społeczne no. /IS-2/31/NCBiR/2015.

i wartościowanie własnych doświadczeń związanych z uzyskiwaniem wsparcia oraz są niezależne od tego, jak spostrzegają podjęte działania pomocowo-interwencyjne nauczyciele. Budują zatem obraz oczekiwań i potrzeb młodych ludzi dotyczących strategii udzielanej pomocy oraz wsparcia w przypadkach cyberprzemocy rówieśniczej. Obraz ten stanowi punkt wyjścia kształtowania efektywnej profilaktyki agresji elektronicznej dostosowanej do realnych potrzeb nastolatków oraz wskazywanych przez nich deficytów i oczekiwań w tym zakresie. Zatem to ich własne słowa wyrażające oczekiwania pomocy ze strony różnych potencjalnych grup wsparcia: rówieśników, nauczycieli, rodziców czy instytucji (np. szkoły), bądź szerzej – powszechnych rozwiązań systemowych, kreślą najwymowniejszy apel o pomoc.

CYBERPRZEMOC RÓWIEŚNICZA – DEFINICJA I CHARAKTERYSTYKA

Na wstępie charakterystyki cyberprzemocy rówieśniczej warto zaznaczyć, że chociaż uwagę przyciągają sytuacje, w których młodzi ludzie angażują się w zachowania ryzykowne online, to większość ich aktywności z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) ma charakter pozytywny lub neutralny (Pyżalski, 2016, 2017a, 2017b). To ważne właśnie ze względu na skuteczność w budowaniu programów profilaktycznych – nawet koncentrując się na działaniu niepożądanym, jakim jest cyberprzemoc, warto nie wpisywać się w pełni w paradygmat ryzyka, lecz dostrzegać także pozytywne strony, tj. prospołeczne i prorozwojowe zaangażowanie w wykorzystanie internetu stanowiące naturalny bufor dla cyberprzemocy (Pyżalski, 2016).

Analizując zjawisko cyberprzemocy, należy zdawać sobie sprawę, że po już prawie 15 latach jego intensywnych badań wciąż wskazuje się na problemy z jego definiowaniem, które bazuje na bardzo różnych kryteriach, z których najprostszym i najpowszechniejszym jest użycie instrumentów TIK, głównie internetu, jako narzędzia realizacji wrogich działań wobec innych. W większości badań przyjmuje się odmienne wskaźniki, co sprawia, że pojawiają się znaczące różnice w danych dotyczących rozpowszechnienia tego zjawiska, wynikające z różnic w metodach pomiaru (Pyżalski, 2012).

Rozpatrując zjawisko cyberprzemocy, można wyróżnić trzy obszary analizy (Pyżalski, 2013b): zastosowane instrumenty nowych mediów, relacje ofiary i sprawcy oraz formalne charakterystyki realizowanej przemocy. W kontekście naszego badania cyberprzemoc rówieśnicza:

1. wiąże się z szerokim spektrum narzędzi internetowych użytych przez sprawcę, które modyfikują potencjał wiktyimizacyjny. Mogą to być wrogie akty komunikacji

kierowane bezpośrednio do ofiary (np. komunikacja na czacie, przez komunikator, pocztę elektroniczną). Sprawca może także przysyłać takie komunikaty publicznie, pisząc bezpośrednio do ofiary lub o niej (np. komentując w portalu społecznościowym, gdzie komunikaty czytane są przez szeroką publiczność). W przemocy może być wykorzystywana komunikacja tekstowa, ale także wizualna (zdjęcia lub filmy przedstawiające ofiarę w złym świetle). Wreszcie ofiara może doświadczać innych aktów, tj. kradzieży tożsamości (przejęcie czyjegoś konta na portalu społecznościowym) czy ujawniania publicznie tajemnic (np. rozsyłanie online zarchiwizowanej korespondencji). Oczywiście użycie tych różnych narzędzi przekłada się na powagę aktów cyberprzemocy oraz cierpienie, którego doświadcza ofiara. Przykładowo wyniki badań wykazują dość spójnie, że wyższy potencjał wiktyimizacyjny mają akty publicznej, wrogiej komunikacji (Pyżalski, 2012);

2. jest skoncentrowana na sytuacjach, gdzie zarówno ofiara, jak i sprawca są młodymi ludźmi. Wyłączyliśmy zatem sytuacje innych subtypów agresji elektronicznej, gdzie ofiarą młodego człowieka jest dorosły lub grupa osób wyodrębniona ze względu na jakąś cechę (np. wtedy, gdy młody człowiek podejmuje tzw. mowę nienawiści). Warto zauważyć, że w znaczącej większości przypadków cyberprzemoc rówieśnicza dotyczy sytuacji, w których młody człowiek zna ofiarę ze środowiska offline (np. zespołu klasowego) i często – jak wskazują badania – jest wobec niej sprawcą nie tylko cyberprzemocy, ale i przemocy tradycyjnej (np. fizycznej, słownej czy relacyjnej; Pyżalski, 2012);
3. charakteryzuje się formalnymi cechami zbliżonymi do tradycyjnej przemocy rówieśniczej (*bullyingu*), czyli jest zasadniczo działaniem długotrwałym (powtarzanym wobec tej samej ofiary), występuje w niej nierównowaga sił (sprawca lub sprawcy są silniejsi od ofiary lub przynajmniej ofiara tak to postrzega) oraz intencjonalnością (działania nastawione są na skrzywdzenie). Takie, niełatwe do zoperacjonalizowania, ujęcie wyłącza z pola analiz sytuacje mniejszej wagi, drobne konflikty, niesnaski itd.

Na potrzeby naszego badania przyjęliśmy zatem, że cyberprzemoc rówieśniczą definiujemy jako ciąg aktów agresji podejmowanych celowo i w sposób powtarzalny kierowanych przeciwko innej osobie, która nie może się obronić (doświadczając bezradności w tym zakresie). Zaangażowane w nią jako sprawcy, ofiary i świadkowie są młode osoby funkcjonujące w jakiejś grupie działającej na bazie online lub offline (Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013, 2018; Pyżalski, 2012, 2014; Tokunaga, 2010). W przypadku cyberprzemocy mamy do czynienia z silnym nakładaniem się ról

(większość ofiar cyberprzemocy to także ofiary przemocy tradycyjnej), co przekłada się na kumulatywne konsekwencje wiktyimizacji (Pyżalski, 2014).

CYBERPRZEMOC RÓWIEŚNICZA – KATALOG PODSTAWOWYCH WYZWAŃ DLA PROFILAKTYKI

Charakter interwencji opisywanych w piśmiennictwie jako modelowe powinien być wieloaspektowy i interdyscyplinarny. Wieloaspektowość oznacza m.in. działania kierowane zarówno do konkretnych dzieci (np. ofiar), jak i klasy oraz całej społeczności szkolnej, a także aktywności codzienne oraz rzadsze – podejmowane akcyjnie, proaktywne i reaktywne. Interdyscyplinarność rozumie się jako zaangażowanie w proces tworzenia i realizacji treści programów specjalistów z różnych dziedzin (pedagogów, psychologów, ale również specjalistów IT, prawników, policjantów i innych). U ich podstaw powinny leżeć założenia wynikające z teorii, wyników badań, znajomości dobrych praktyk, a ich przebieg oraz efekty powinny być poddawane systematycznej ewaluacji. Za pozytywne należy uznać to, że w metaanalizach dotyczących profilaktyki cyberprzemocy zauważalny jest wzrost skuteczności takich działań (Menesini, Salmivalli, 2017).

Analiza efektywności działań antyprzemocowych przeprowadzona przez Earnshaw i in. (2018) wskazuje na potrzebę kierowania ich również do dzieci młodszych (najczęściej programy antyprzemocowe adresowane są do nastolatków) i uwzględnienia działań skierowanych do rodziców (szkolenia, spotkania indywidualne). Efektywny program powinien przede wszystkim uwzględniać mobilizację świadków i aktywizować gotowość do niesienia nieformalnej pomocy rówieśniczej (Barlińska i in., 2013, 2018; Wójcik, Kozak, 2015). Należy również zwrócić uwagę na elastyczność programów, dając realizatorom pewien zakres swobody w doborze treści i sposobie realizacji (Earnshaw i in., 2018). Przeprowadzając diagnozy, które powinny stanowić punkt wyjścia podejmowanych działań, warto korzystać z różnych metodologii – zarówno ilościowych (np. badań kwestionariuszowych), jak i jakościowych (np. rozmawiając z młodymi ludźmi; Hong, Espelage, 2012; Patton i in., 2015). Szczególnie zaniedbane w diagnozie jest to drugie podejście, które pozwala na uchwycenie kontekstu i perspektywy młodych ludzi, pogłębiając rozumienie złożonej sytuacji, jaką jest przemoc z wykorzystaniem nowych technologii. Do zwolenników takiego podejścia należą m.in. Paul, Smith i Blumberg (2012) postulujący poznanie opinii młodych ludzi (np. jakie działania dorosłych oceniają jako skuteczne) z różnych perspektyw: ofiar, sprawców i świadków.

Warunkiem koniecznym podejmowania skutecznych działań – pozornie oczywistym – jest pogłębione rozumienie internetu jako ważnego środowiska funkcjonowania młodych ludzi (w tym socjalizacyjnego), przynoszącego wiele zarówno korzyści, jak i zagrożeń. Potrzebne jest również zaakceptowanie tego, że funkcjonowanie online i offline zwykle w znacznym stopniu nakładają się na siebie. Oznacza to w profilaktyce m.in. potrzebę znajdowania równowagi między postrzeganiem cyberprzemocy jako zjawiska nowego, swoistego, odmiennego od tradycyjnych form krzywdzenia a taką perspektywą, w której uważa się, że właściwie nic się nie zmieniło, „tylko” używane narzędzie.

Spośród wielu wyzwań stojących przed osobami tworzącymi i implementującymi działania chroniące młodych ludzi przed zaangażowaniem w cyberprzemoc chcielibyśmy zwrócić większą uwagę na trzy spośród nich. Stanowiły one również ważne przesłanki, którymi kierowaliśmy się, przygotowując program IMPACT – zarówno w fazie badawczej, jak i na etapie tworzenia treści poszczególnych modułów narzędzi edukacyjnych. Są nimi:

1. pomijanie, niedostrzeganie „paradygmatu szans” w profilaktyce cyberprzemocy;
2. rozstrzygnięcie dylematu między specyfiką a uniwersalnością podejmowanych działań w profilaktyce cyberprzemocy;
3. rzadkie korzystanie z perspektywy młodych ludzi wobec kierowanej do nich oferty profilaktycznej, realizowanych działań interwencyjnych.

W nawiązaniu do poprzedniego rozdziału jako jedno z wyzwań stojących przed osobami kreującymi działania profilaktyczne w przedmiotowym obszarze należy uznać potrzebę przesunięcia akcentów z działań skoncentrowanych głównie na czynnikach ryzyka w kierunku dowartościowania obszaru pozytywnego korzystania z TIK (ku działaniom prorozwojowym i prospołecznym). Pyżalski (2017) zwraca uwagę, że liczne badania poświęcone funkcjonowaniu dzieci i młodzieży często są zaprojektowane tak, że podejmują przede wszystkim temat sytuacji ryzykownych lub zagrożenia (dotyczą np. używania substancji psychoaktywnych lub uzależnienia od internetu). W konsekwencji uwaga badaczy skupia się wąsko, czasem nadmiernie, na czynnikach ryzyka, ograniczając do tego treści programów profilaktycznych lub interwencyjnych. Zatem już na etapie diagnozy poprzedzającej tworzenie oferty programów profilaktycznych, również tych o mniejszej skali – np. lokalnych czy wewnątrzszkolnych, należy uwzględniać także pozytywne aspekty korzystania z TIK. Zdaniem Pyżalskiego (2017) nadmierna koncentracja na zachowaniach ryzykownych i czynnikach ryzyka odwraca uwagę od pełnego zakresu funkcjonowania młodych ludzi (pozytywnego, ale również neutralnego). Taki charakter pracy z grupą może zniekształcać jej obraz

u osób z nią pracujących. Zatem uzupełnieniem działań opartych na ukazaniu negatywnych konsekwencji zachowań ryzykownych powinny być wysiłki ukierunkowane na zaangażowanie młodych ludzi w pozytywne aktywności w internecie, stanowiące czynnik chroniący wyrastający z koncepcji *resilience* (Ostaszewski, 2014).

Projektując działania profilaktyczne, należy również pamiętać o znaczącym stopniu współwystępowania agresji tradycyjnej i realizowanej za pomocą nowych mediów. Wyniki badań wskazują, że osoby, które padają ofiarą *bullyingu* w cyberprzestrzeni raz na tydzień lub częściej, prawie zawsze są również ofiarami *bullyingu* tradycyjnego (Pyżalski, 2012; Smith, 2016). Wskazuje się na grupowy charakter prześladowania obecnego w *bullyingu* w środowisku zarówno online, jak i offline – angażujący nie tylko diadę sprawca-ofiara, ale także kolektywny udział świadków aktów przemocy (Salmivalli i in., 1996; Salmivalli, Nieminen, 2002; Thornberg i in., 2012). W przestrzeni społecznej online i offline kluczowe okazują się mechanizmy psychologiczne oraz ich wpływ na *bullying*: przestrzeganie norm w grupie rówieśniczej, postrzeganie hierarchii grupowej, ignorancji pluralistycznej i efektu widza, a także mechanizmów moralnego dystansowania się oraz aktywizacja empatii (Barlińska i in., 2013, 2015; De Smet i in., 2012; Macháčková i in., 2013, 2015; Menesini i in., 2003; Wójcik, Kozak, 2015). Ważne, aby te aspekty psychospołecznych uwarunkowań *bullyingu* uwzględnić w programach przeciwdziałających agresji w sposób uniwersalny.

Często bywa tak, że cyberprzemoc jest kontynuacją izolowania czy atakowania osób w środowisku cyfrowym, co ilustrują poniższe wypowiedzi pochodzące z innych badań jakościowych z udziałem nauczycieli wspomagających i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych: „To był konflikt, który już trwał, to nie było tak że to się zaczęło w internecie”, „Ofiarami stają się z reguły dzieci o słabej pozycji w klasie. Ofiary tradycyjnej agresji. Nie atakuje się osób silnych” (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013, 2014).

Do zwolenników nierozdzielania w działaniach profilaktycznych cyberprzemocy od jej tradycyjnych form należą m.in. Espelage i Hong (2017), którzy wskazują na potrzebę integrowania działań ukierunkowanych na tradycyjną przemoc z profilaktyką *cyberbullyingu*. We współczesnych analizach można znaleźć również dane pokazujące, że zajmowanie się tylko jednym z tych zjawisk, w oderwaniu od drugiego, może powodować wręcz paradoksalny wzrost przemocy (np. Dehue i in., 2018). Z jednej strony oznacza to potrzebę traktowania tych dwóch form agresji rówieśniczej łącznie (nie jako oddzielne fenomeny online i offline) oraz jako wpisanych w szerszy kontekst relacji rówieśniczych. Z drugiej – należy jednak pamiętać, że ze względu na charakterystykę środowiska cyfrowego metodyka naszych działań powinna w znacznym stopniu uwzględniać jego specyfikę. Wyrażać się to powinno np. w tematyce

zajęć – czym różni się środowisko online od środowiska offline, jak można porównać komunikowanie się bezpośrednie i zapośredniczone, które mechanizmy „analogowe” są w środowisku cyfrowym wzmacniane (np. rozhamowanie), a które działają słabiej. W działaniach profilaktycznych oznacza to również potrzebę kształtowania i rozwijania uniwersalnych mechanizmów oraz dyspozycji wpływających na całokształt funkcjonowania młodego człowieka (np. przyjmowanie perspektywy, rozumienie norm lub umiejętności społeczne i komunikacyjne). Należy to robić z wykorzystaniem tradycyjnych metod oddziaływania, ale również takich, które bardziej bezpośrednio są wpisane w kontekst środowiska cyfrowego.

Na szczególną uwagę zasługuje stosunkowo niewielkie zainteresowanie badawcze kwestią postrzegania przez dzieci i młodzież działań profilaktycznych oraz interwencyjnych w obszarze cyberprzemocy. Chociaż paradoksalnie perspektywa adresatów tych działań (ich satysfakcji, potrzeb, oceny skuteczności) powinna stanowić absolutną podstawę w tworzeniu czy korygowaniu określonej oferty, to przyjęły ją jednak nieliczne zagraniczne (np. Carrington i in., 2017; Cunningham i in., 2014; Kyriacou, Issitt, 2018; Paul, Smith, Blumberg, 2012) oraz krajowe inicjatywy, np. badania partycypacyjne z udziałem młodzieży gimnazjalnej i licealnej (Wójcik, 2017)². Co ciekawe, silniejsze „dowartościowanie” perspektywy odbiorcy znajduje mocniejszy wyraz w analizach dotyczących uczniów z niepełnosprawnościami (np. Anti-bullying Alliance, 2013; Carrington i in., 2017). Zatem jako jedno z wyzwań w tworzeniu oferty profilaktycznej uznajemy uwzględnianie w większym stopniu perspektywy osób dysponujących ważną, unikatową wiedzą. Taka diagnoza była jednym z punktów wyjścia do napisania niniejszego artykułu, w którym koncentrujemy się na punkcie widzenia uczniów, ale potrzeba ta dotyczy również badań perspektywy nauczycieli, personelu niepedagogicznego i rodziców uczniów.

Z wypowiedzi młodych ludzi (Carrington i in., 2017) wynika, że nauczyciele nie są wystarczająco pomocni (responsywni) w sytuacji wystąpienia cyberprzemocy. Nawet kiedy byli przez samych pokrzywdzonych uczniów powiadamiani, nie traktowali wystarczająco poważnie takich zgłoszeń. Biorąc pod uwagę potencjalne koszty przemocy, należy taki stan ocenić jako wysoce ryzykowny. Również wsparcie czy rady udzielane w takiej sytuacji uczniowie oceniali jako niewystarczające: „Tak, to co robili nauczyciele to było zbyt mało. Mówili, że powinienem to zgłosić dyżurującemu nauczycielowi, kiedy to się stało, ale ja byłem wtedy w 3 klasie i... nowy w wielkiej szkole” (Carrington i in., 2017; tłum. własne).

2 Antyprzemocowe programy stworzone i wdrożone przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych na podstawie badań partycypacyjnych z udziałem młodzieży (Wójcik, 2017).

Ignorowanie lub podejmowanie nieadekwatnych działań przez nauczycieli prowadziło do sytuacji, w której jeden z badanych uczniów sugerował większą skuteczność szukania pomocy u rówieśników niż u nauczycieli. Podobnie w badaniach Gimenez-Gualdo, Arnaiz-Sanchez, Cerezo-Ramirez i Prodocimo (2018) uczniowie nisko oceniali możliwości nauczycieli w rozwiązywaniu problemu cyberprzemocy. Zwrócenie szczególnej uwagi na uczniów bardziej narażonych na bycie ofiarą przemocy, np. ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest również jednym z wyzwania w opisywanym obszarze (Plichta, 2016).

Jednym z nielicznych przykładów stanowiących kompleksowe źródło wiedzy o perspektywie młodych ludzi jest analiza *Anti-bullying Alliance* (2013). Wynika z niej m.in., że młodzi ludzie (w tym wypadku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) mają wrażenie przestaniania przez dorosłych pozytywnych aspektów funkcjonowania w sieci nadmierną koncentracją na niebezpieczeństwach czy zagrożeniach, w tym *cyberbullyingiem*. Wyrażają potrzebę uczenia ich niezbędnych umiejętności radzenia sobie w przypadku pojawienia się cyberprzemocy, a nie jedynie straszenia internetem jako niebezpiecznym środowiskiem. Badani przez *Anti-bullying Alliance* podkreślali niedosyt wiedzy i umiejętności w zakresie m.in. tego, co należy zrobić w sytuacji stania się ofiarą lub kryteriów oceny powagi sytuacji (czy jakieś wydarzenie jest cyberprzemocą czy nie). Innym aspektem podkreślanym przez młodych ludzi był postrzegany przez nich brak wyraźnych zasad i oczekiwań kierowanych wobec nich w kontekście sposobu używania internetu w szkole i poza nią. Podobnie uczniowie z niepełnosprawnościami wskazywali również na potrzebę działań kierowanych do ich rodziców np. zajęć pomagającym im zrozumieć specyfikę środowiska cyfrowego, znajomości zasad postępowania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy, ale również wsparcia w postrzeganiu pozytywnej roli korzystania z internetu przez młodych ludzi.

Problematyka zapobiegania *bullyingowi* i *cyberbullyingowi* powinna być włączona do codziennego funkcjonowania szkoły (w odróżnieniu od akcji podejmowanych „odświętnie”). Chodzi tu o perspektywę równoważenia działań reaktywnych (stanowiących odpowiedź na bieżące wydarzenia, np. akt cyberprzemocy) i proaktywnych. Przykładem tych ostatnich może być aktywne wspieranie młodych w proponowaniu ich własnych pomysłów na przeciwdziałanie, zanim takie przypadki wystąpią lub zostaną ujawnione (Wójcik, 2017). Ważne, by taka praca z młodymi ludźmi przebiegała w atmosferze podmiotowego podejścia i zainteresowania zarówno pozytywnymi, jak i nieprzyjemnymi doświadczeniami rówieśniczymi uczniów, w tym realizowanymi w przestrzeni cyfrowej.

METODOLOGIA BADANIA

Prezentowane badanie miało charakter jakościowy. Realizowane było przy użyciu metody wywiadu ustrukturalizowanego, który zawierał pytania dotyczące jasno wyodrębnionych zagadnień. Zebrane treści – wypowiedzi uczniów i nauczycieli uzyskane w toku indywidualnych wywiadów – były przedmiotem analiz³. Celem tych pogłębionych wywiadów było zebranie informacji dotyczących zjawisk związanych z agresją elektroniczną w szkołach gimnazjalnych. Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych pociągający za sobą lawinową liczbę zmian w sposobie korzystania z sieci i narzędzi elektronicznych uzasadnia konieczności takich aktualizacji. W szczególności chodziło o to, jak badanie uczniowie postrzegają przeciwdziałanie cyberprzemocy rówieśniczej realizowane przez szkołę i dorosłych.

Osoby badane

Uczestnikami naszych badań byli uczniowie w wieku 13–16 lat z 25 szkół gimnazjalnych z całej Polski ($N = 55$), którzy mieli kontakt z przypadkami cyberprzemocy. Dobór szkół miał charakter celowy i uwzględniał następujące kryteria:

- wielkość miejscowości (uwzględniono szkoły z większych aglomeracji – Warszawy, Łodzi, mniejszych miast – Łomży, Wielunia, a także wsi – podwarszawskich, podkrakowskich, podpoznańskich, z okolic Łodzi i podkarpackich);
- obszar Polski (centralnej, południowej, wschodniej);
- typ szkoły (samodzielne gimnazja vs zespoły szkół).

W efekcie uzyskano dostęp do zróżnicowanych szkół zarówno pod względem ich usytuowania terytorialnego, jak i jakości szkolnej infrastruktury informatycznej czy lokalnej sytuacji społeczno-demograficznej: 60% uczniów uczyło się w szkołach z miejscowości poniżej 50 tys. mieszkańców, a 40% – w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach (powyżej 50 tys. mieszkańców). W każdej szkole przeprowadzono wywiady z dwoma lub trzema uczniami.

Ze względu na charakter badań dobór próby był celowy. W pierwszej kolejności kontaktowano się z dyrektorem szkoły i pytano o przypadki *cyberbullyingu*, które miały miejsce w ciągu dwóch lat poprzedzających badanie. Następnie proszono go, aby sprawdził, czy rodzice uczniów i sami uczniowie, którzy brali udział w zdarzeniu,

3 Zastosowano analizę tematyczną w paradygmacie konstruktywistycznym (Burr, 2003). Analiza została dokonana wieloetapowo przez członków interdyscyplinarnego zespołu badawczego.

byliby skłonni udzielić badaczom informacji. W przypadku wstępnej zgody badacze kontaktowali się z rodzicami/opiekunami ucznia i udzielali im niezbędnych informacji o badaniu. W przypadku zgody badacze kontaktowali się z uczniem i umawiali termin wywiadu.

Procedura etyczna badania obejmowała następujące elementy:

1. zgoda rodziców/opiekunów;
2. dobrowolność udziału i możliwość wycofania się z badania w każdym etapie;
3. zapis i publikacja materiału badawczego w sposób chroniący anonimowość badanych;
4. pozostawienie badanym wyboru sposobu dokumentacji (nagranie audio lub notowanie).

Badacze przyjmowali postawę nieoceniającą respondentów oraz powstrzymywali się przed własnymi osądami i interpretacjami.

Wywiady były transkrybowane. Następnie czytano odpowiedzi, wprowadzając kategorie dotyczące poszczególnych kwestii. W kolejnym kroku sędziowie kompetentni kategoryzowali uzyskane wypowiedzi według opracowanych w pierwszym kroku kategorii. W przypadku niezgodności ocen ostateczną decyzję podejmowano na zasadzie konsultacji między sędziami.

Procedura realizacji wywiadów

Wywiady przeprowadzano od października 2015 do stycznia 2016 r. Wywiady były nagrywane, a potem transkrybowane lub ich treść była zapisywana w trakcie ich prowadzenia (zależnie od preferencji respondenta). Osoby realizujące wywiady zostały wcześniej przeszkolone. Czas trwania wywiadu wahał się od 15 min do godziny. Treści i struktura wywiadu, które opracowali badacze z Wydziału Psychologii UW oraz Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi, obejmowały następujące stałe elementy:

1. część wstępną wprowadzającą rozmówcę w relację wyjaśniającą formalny zakres projektu, cel wywiadu, określający warunki (anonimowość, możliwość zrezygnowania z udziału, prawa do odmowy odpowiadania na pytania);
2. pytania dotyczące sposobu korzystania z nowych mediów (sprzęt, wykorzystywane instrumenty internetowe, czas korzystania z sieci, internet a inne aktywności, wsparcie innych osób w wykorzystaniu internetu);
3. pytania dotyczące indywidualnych doświadczeń związanych z cyberprzemocą – opis i przykłady znanych sytuacji lub takich, o których respondent wie (wydarzeń z jego najbliższego otoczenia społecznego);

4. charakterystykę kontaktu i identyfikację pełnionej roli oraz doświadczeń w kontaktach o charakterze cyberprzemocy (perspektywa świadka, ofiary, sprawcy);
5. identyfikację genezy i przyczyn aktu rówieśniczej przemocy elektronicznej;
6. charakterystykę konsekwencji opisywanych aktów przemocy elektronicznej (w postaci emocji, zachowania, konsekwencji prawnych czy innych dla wszystkich stron);
7. charakterystykę reakcji szkoły dorosłych (nauczycieli, rodziców);
8. charakterystykę reakcji rówieśników;
9. charakterystykę potrzeb zmian w zastanej sytuacji, które mogą pomóc ograniczyć cyberprzemoc.

W artykule skoncentrujemy się na wypowiedziach dotyczących trzech ostatnich obszarów zagadnień poruszanych w wywiadach, dotyczących kwestii pomocy bądź szerzej reakcji ze strony dorosłych i rówieśników na cyberprzemoc rówieśniczą oraz oczekiwaniach zmian, które mogłyby ograniczyć to negatywne zjawisko.

REZULTATY ANALIZ - JAKOŚCIOWA CHARAKTERYSTYKA BADANYCH ZJAWISK

Analiza miała charakter jakościowy i ekspercki. Zapisane treści wywiadów były czytane przez przeszkolonych sędziów kompetentnych i kategoryzowane. Na tej podstawie wyodrębniono i zdefiniowano kluczowe kategorie oraz przyporządkowano do nich wypowiedzi. W ten sposób uzyskano typowe kategorie zagadnień, które pojawiły się w wywiadach, i konkretne treści (wypowiedzi), które te kategorie wypełniały. W ostatnim etapie analiz jakościowych dokonano syntezy najczęściej powtarzających się i typowych dla każdej kategorii treści.

Przedmiotem prezentacji będzie charakterystyka wyłonionych kategorii dotyczących szeroko rozumianych kwestii spostrzegania pomocy przez młodzież oraz wybrane typowe cytaty z wypowiedzi najlepiej obrazujące kwestie dotyczące percepcji pomagania w sytuacjach cyberprzemocy.

Charakterystyka stosowanych działań profilaktycznych

Konfrontacja z agresją w sieci w sposób nieunikniony wywołuje negatywne emocje, z którymi nastolatki z trudem sobie radzą. Chodzi głównie o wstyd, strach, smutek (rzadziej gniew), które indukują pasywne „programy reagowania”, koncentrują na sobie, własnym bólu, generują unikanie, dystansowanie wobec otoczenia, w tym

rówieśników, hamują otwieranie się na innych i ograniczają relacje długotrwałe, a więc nie sprzyjają rozwojowi osobistemu. Kompetencje młodzieży do radzenia sobie z tymi wyzwaniami w okresie dojrzewania są ograniczone. To dorośli powinni więc nie tylko stanowić źródło wsparcia, ale także przewidywać i chronić przed potencjalnym zagrożeniem takimi doświadczeniami. To z kolei wymaga wiedzy o naturze zjawiska cyberprzemocy, jego różnorodnych konsekwencjach (psychologicznych, zdrowotnych, pedagogicznych, technologicznych), a przede wszystkim kompetencji w zakresie udzielania i organizowania pomocy. Takie kompetencje wymagają motywacji, ale także profesjonalnego zaangażowania.

Spostrzegana specyfika udzielanej pomocy

Jakościowa analiza treści przeprowadzonych wywiadów buduje raczej ubogi, dość uproszczony i schematyczny obraz oddziaływań związanych z pomocą. Jakość oferowanej pomocy to jeden z niewielu obszarów, w których młodzież i dorośli w podobny sposób charakteryzują sytuację. Obie strony wskazują na dominację działań interwencyjnych (w odpowiedzi na coś, co się wydarzyło) i deficyt działań ukierunkowanych na zapobieganie.

Interwencja jest najczęściej reakcją na zgłoszenie problemu przez ofiarę lub innych uczniów problemu. Często ofiara podejmuje wcześniej próby interwencji i dopiero jej nieefektywność sprawia, że uczniowie zwracają się do dorosłych:

Ja próbowałam, zanim to jeszcze wyszło na jaw, sama z nimi porozmawiać szczerze. Ale zauważyłam, że to jest taka osoba, z którą się nie da po prostu pogadać. No i ja powiedziałam, że ja nie chcę rozmawiać z pedagogiem czy w gronie i tak w sumie do tej pory jest między nim a mną osobno.

W szkole podstawowej moje zdjęcia też przerabiali, ale usuwali szybko, a jeżeli mi to robili, to od razu zgłaszałem do dyrektora. Nie miało sensu do wychowawcy.

Najczęściej dowiadujemy się od innych uczniów.

Podejmowana przez dorosłych (nauczycieli) interwencja realizowana jest głównie poprzez rozmowę uczestników aktu cyberprzemocy w obecności nauczycieli, a czasem także w obecności rodziców, np.:

Poszedł na skargę do nauczyciela, wezwali go, przyszedł skruszony wielce do szkoły, bo uważał, że jest tak poszkodowany.

Dorośli więcej w tym namieszali....

Pomoc jest często ograniczona do pojedynczej rozmowy. Towarzyszy jej milcząca założenie, że sama w sobie jest działaniem naprawczym. Brak ponadto monitorowania następstw odbytej interwencji, np. w jakim stopniu zmieniła sytuację ofiary:

Teraz mi nie zależy, żeby było lepiej (z relacjami z klasą). Nikt nie przeprosił nawet.

Tak, tak, ale tak naprawdę w szkole to niewiele moim zdaniem z tym zrobili, bo obniżenie zachowania niewiele mu dało, bo to było na pierwszy semestr, na drugi już mógł mieć wyższe. Rodzice nawet nie zostali o tym powiadomieni tylko była rozmowa z psychologiem, no i niby nasze relacje między nami się poprawiły i on już tak nie robi, więc dla mnie to jest lepiej, ale z drugiej strony mam jednak takie...

Spostrzegana efektywność działań interwencyjnych

Z wypowiedzi uczniów wynika ograniczona efektywność podejmowanych interwencji. Analizowane treści pozwalają na wskazanie okoliczności, które przyczyniają do ograniczenia ich skuteczności. Są nimi:

- Niedostosowanie pomocy do warunków cyberprzestrzeni. Interwencja angażuje bowiem oddziaływania swoiste dla warunków offline, podczas gdy akt dokonywany jest online:

Żeby było w internecie o internecie,

Nieszczególnie działają takie spotkania.

Przyjmuje najczęściej postać rozmowy nauczyciela z uczniami uwikłanymi w incydent, czasami w obecności rodziców. Uczniowie dostrzegają i komentują nieadekwatność takiej formy pomocy:

Tak, ale tak naprawdę w szkole to niewiele moim zdaniem z tym zrobili, bo obniżenie zachowania niewiele mu dało, bo to było na pierwszy semestr, na drugi już mógł mieć wyższe. Rodzice nawet nie zostali o tym powiadomieni tylko była rozmowa z psychologiem, no i niby nasze relacje między nami się poprawiły i on już tak nie robi, więc dla mnie to jest lepiej, ale z drugiej strony mam jednak takie...

- Asymetria kompetencji cyfrowych dorośli–młodzież pogłębia ułomność oferowanej pomocy. Pomoc sprowadza się do spowodowania zaprzestania krzywdzenia i deklaratywnego zadośćuczynienia: „...więc przeprosił – bo trzeba było, ale nie rozumie chyba, że to co zrobił było dla mnie przykre. Myśli tylko o sobie”, a powstrzymanie się przez sprawcę od krzywdzenia traktuje się jako naprawienie tej sytuacji.

Koncentracja działań interwencyjnych na deklaratywnym przywróceniu *status quo*

Dominujący, interwencyjny, realizowany *ad hoc* charakter pomocy ukierunkowany jest głównie na nakłonienie sprawcy do zadośćuczynienia ofierze. Ogranicza się do odbycia rozmowy i przeprosin. Ta dominująca formuła działań dorosłych jest postrzegana jako mało skuteczna przez ofiary:

Koleżanka poszła do pedagoga, później pedagog wezwał tamtego kolegę i po prostu rozmawiał.

Powstrzymanie się od krzywdzenia traktuje jako naprawienie tej sytuacji.

Sprowadza to interwencję do wypowiedziania bez przekonania formułki typu „przepraszam”, nie zmierzającej tak naprawdę do naprawy sytuacji i faktycznej poprawy relacji między nastolatkami.

Marginalizacja roli świadków i jej konsekwencje

O ile w naturalny sposób „rozmowy korygujące” prowadzone są z udziałem ofiar i sprawców, o tyle rola świadków jest często pomijana. Choć nasi respondenci często odbierali zachowania świadków jako bolesne i krzywdzące (co przejawiało się we wzmacnianiu przemocy m.in. przez komentarze, upublicznianie ośmieszających treści), to zarazem brak było wystarczającego zainteresowania dorosłych działaniami świadków. To wydaje się odzwierciedlać dążenie głównie do redukcji „kosztów” cyberagresji, a mniej do pracy z całą grupą, która obejmuje wszystkie role w *cyberbullyingu*: ofiar, sprawców i świadków. Brak takich oddziaływań, a także normy panujące w grupie rówieśniczej, sprawiają, że wśród świadków dominuje bierność, która wzmacnia wiktyimizację ofiar:

Ja nie interweniuję w żaden sposób, bo potem będzie na mnie wina zrzucona, ja tylko będę miał problem.

Te dziewczyny, które plotkowały w sieci, są odbierane jako dominujące, odgryzają się, naśmiewają. Inni nie reagowali, nie chcieli się im narażać.

Część mówiła, że dawno czuli, że jest im głupio, jak ich dotyczą takie komentarze ze zdjęciami, ale nie wychylali się, bo nikt się nie wychylał. Z tego zaczęło wyglądać, że nie wszyscy dobrze się bawili.

Niereagowanie dorosłych na efekty „rozłożenia odpowiedzialności”⁴ dodatkowo wzmacnia bierność grupy. Ma ono swoje źródło w naturze procesów grupowych, ale także w braku dostępności alternatywnych wzorców zachowań dostarczanych przez dorosłych.

Spostrzegane działania profilaktyczne

Powszechność zjawiska cyberprzemocy oraz lawinowy przyrost badań nad społecznymi aspektami funkcjonowania w sieci sprawia, że problem jest także ważny dla szkół. Pojedyncze placówki są wzorcowo przygotowane i znakomicie realizują profilaktykę w tym zakresie. Dominuje jednak model lekcji prowadzonych przez wychowawców (postrzeganych przez uczniów jako niebędących specjalistami w tym obszarze) o zachowaniu w internecie. Lekcje te są odbierane przez młodzież jako mało ciekawe:

Średnio ciekawe. Pani tylko do nas mówiła.

Mieliśmy zajęcia jak korzystać z internetu, jakaś pani była u nas. No nie zainteresowały mnie one zbyt.

Powinni mówić o sytuacjach, jakie mogą nam się codziennie przytrafić, i na przykład o sposobie rozwiązania ich. A tak, to było mówione, że np. w internecie coś tam... Internetu się nie szuka...

Uczniowie mają poczucie nieefektywności takich lekcji:

Nieszczególnie działają takie spotkania. Chodzimy, bo trzeba. Fajnie, że nie mamy lekcji.

4 Zjawisko polegające na obniżaniu się prawdopodobieństwa zareagowania świadków kryzysowego zdarzenia wraz ze zwiększaniem się liczby świadków tego zdarzenia.

Mogliby prowadzić w inny sposób. To tylko teoria.

Czasami wręcz wskazują na negatywne następstwa takich pogadank:

...przepadają nam ważne lekcje.

Spostrzegany punitywny charakter interwencji

Wypowiedzi uczniów wskazują, że podejmowane interwencje mają głównie punitywny charakter. Kara jest stosowana jako podstawowy środek zapobiegania przemocy, co w długofalowej perspektywie sprawia, że działania te spostrzegane są przez samych uczniów jako mało skuteczne:

Chyba raz mieliśmy – straszenie, że „możemy mieć prokuratora”.

Uczniowi obniżono ocenę zachowania, ale później się wyciągnął.

Bywa, że szkoły precyzują rodzaj kar, dostosowując je do rangi zachowań łamiących normy. Tak więc kary mają charakter stopniowalny – od upomnienia przez rozmowę z dyrektorem, rozmowę z rodzicami do zewnętrznej interwencji:

...lizuski skarżą na tych, co wstawiają tego typu zdjęcia, no i potem osoby ze zdjęć mają z tego problemy i rozmowy w szkole, dlatego trzeba uważać, co się wrzuca. Jednak poza rozmowami z rodzicami nie ma poważniejszych konsekwencji. Z poważniejszych sytuacji to było kiedyś też coś takiego, że zrobiono zdjęcie koledze, który całował się z pierwszoklasistką, i się z niego nabijali. Nauczyciele odebrali to poważnie, po tym, jak ofiara zgłosiła takie zdarzenie w szkole, sprawa miała nawet trafić do sądu, ale jednak dał sobie z tym spokój.

Spostrzegane konsekwencje nieadekwatności interwencji

Spostrzegana przez uczniów nieadekwatność i fasadowość pomocy sprzyja unikaniu zgłaszania tego typu doświadczeń:

Teoretycznie nie chciałam tego zgłaszać do szkoły, nie miałam takiej potrzeby. Nie lubię czegoś takiego zgłaszać. Wolę sobie sama z tym poradzić. W sumie do końca nie wiem, jak to wynikło, że pani dyrektor się dowiedziała, potem jakoś szerzej nauczyciele.

Niska skuteczność oferowanej pomocy powoduje także znaczące konsekwencje psychologiczne. Ujawniają się wypracowaniem dysfunkcyjnych strategii regulacji emocji w postaci tłumienia oraz hamowania jako sposobami radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami i towarzyszącymi im emocjami:

Nie bardzo zwracam na to uwagę. Niech sobie piszą. Czuję się obrażony, ale to nie boli.

Przejmowałam się, ale nauczyłam się odpuszczać. Mama mówiła, żeby nie rozgrzebywać.

Badania wskazują, że takie strategie mają więcej negatywnych konsekwencji emocjonalnych, poznawczych i społecznych w porównaniu z innymi (Gross, 1989). W dalszej perspektywie rodzą ryzyko zagrożenia dla emocjonalnego funkcjonowania.

Podsumowując, obraz działań pomocnych ze strony dorosłych nakreślony wypowiedziami uczniów jest raczej krytyczny. Wynika on po trosze z rozwojowego krytycyzmu cechującego okres dojrzewania, po trosze zaś z realnych doświadczeń uczniów z cyberprzemocą i ujawnianą bezradnością dorosłych. Wydaje się, że w tym zakresie dorośli mało efektywnie wypełniają swoje opiekuńcze zadania. Powiększa się obszar życia społecznego młodzieży, do którego dorośli mają coraz mniejszy dostęp, a także ich kompetencje w zakresie działań pomocowych wydają się ograniczone. Prosta ekstrapolacja oddziaływań skutecznych (być może) w sferze offline do cyberprzestrzeni nie wydaje się wystarczająco adekwatna do wspierania młodzieży uwikłanych w cyberprzemoc.

Ambiwalentna ocena kompetencji dorosłych w przeciwdziałaniu cyberbullyingowi

Uzyskane dane wskazują na niespójny stosunek młodych ludzi do pomocnych działań dorosłych w przypadkach cyberprzemocy.

Z jednej strony z wypowiedzi młodych ludzi wynika, że coraz łatwiej jest im się zwrócić o pomoc do zaufanej osoby dorosłej w przypadku kłopotów związanych z zachowaniami rówieśniczymi w cyberprzestrzeni – większość respondentów zgłosiła przypadki cyberprzemocy dorosłemu (rodzicowi, pedagogowi, nauczycielowi), np.:

Od początku informowałam mamę na bieżąco, do pani poszłyśmy wspólnie na następny dzień.

Koleżanka poszła do pedagoga, później pedagog wezwał tamtego kolegę i po prostu rozmawiali. Jakoś większych problemów chyba potem nie mieli.

Z drugiej jednak strony skuteczność interwencji dorosłych jest często postrzegana jako niska i nieadekwatna, co zostało wskazane wcześniej i zostanie scharakteryzowane dokładniej poniżej. O takim odbiorze pomocy ze strony dorosłych – wskazującym często na wrażenie braku zrozumienia oraz adekwatności proponowanych przez nich działań świadczą wypowiedzi typu:

Niepotrzebnie powiedziała o tym mamie, która zrobiła aferę.

Ten negatywny odbiór pomocy dorosłych, zdaniem młodych ludzi, wynika z dwóch źródeł – braku zrozumienia przez dorosłych specyfiki doświadczeń cyberprzemocy oraz jej związków z charakterystyką procesu dojrzewania.

Niezrozumienie ze strony dorosłych ważnych aspektów związanych z charakterystyką cyberprzemocy

W wywiadach młodzi ludzie relacjonowali poczucie niezrozumienia i brak wiedzy dorosłych na temat specyfiki cyberprzemocy, co czyniło udzielaną pomoc nieadekwatną. Do tej kategorii młodzi ludzie zaliczyli m.in. to, że konflikty w internecie mają zazwyczaj związek z problemami, które wystąpiły offline, nie ograniczają się do cyberprzestrzeni, a wręcz często są problemami tradycyjnie pojawiającymi się w tej grupie wiekowej. Jako przykłady można podać: kłótnię o względy dziewczyny/chłopaka lub zgłoszenie jakiejś sytuacji nauczycielowi, wyśmiewanie nietypowego wyglądu, piętnowanie pewnych cech (nieśmiałości czy inności) oraz oskarżanie o sprawy, które rozgrywały się w realnej przestrzeni, o czym chociażby świadczy fragment wypowiedzi badanego chłopca:

Słyszałem też, że koleżanki się pokłóciły w szkole i zrobiły sobie wojnę, wysyłając obraźliwe wiadomości na Facebooku.

Ponadto młodzież wskazywała na to, że dorośli nie zdają sobie sprawy z tego, jakie aspekty agresji rówieśniczej online są przez nią odbierane jako najbardziej dotkliwe. Do takich kategorii młodzi ludzie zaliczali publiczny charakter aktów przemocy, ich długotrwałość i charakterystykę działań sprawców (ujawniającą się także agresją offline). Te kwestie dobrze oddaje m.in. wypowiedź chłopca systematycznie odrzucanego i poniżanego offline, który dodatkowo otrzymuje regularnie jeden do

dwóch tygodniowo wpisy online typu: „Żal mi Cię człowieku, zachowujesz się jak skończony debil imbecylu. Po prostu nie próbuj udawać kogoś, tylko stań się kimś, bo obecnie zachowując się w szkole dalej tak samo, nie będziesz miał życia”, „Masz ryj jak wyrzygany, przeterminowany kotlet z wiewiórki”, „Czego Cię pało w szkole nie było?”, „Nie mogę patrzeć na Twój ryj, chyba jesteś ciota”.

Jako dotkliwy młodzież spostrzega także brak zrozumienia, że przypadki cyberprzemocy, które wiążą się z dynamiką ich relacji miłosnych, są dla nich szczególnie bolesne. Powszechnym (zgodnie z naszymi badaniami), a zarazem najbardziej dojmującym aktem cyberprzemocy jest rozpowszechnianie erotycznego materiału w postaci zdjęć:

Ktoś założył na portalu profil mojej koleżance, część zdjęć wstawił jej, a część pornograficznych bez twarzy i wszyscy myśleli, że to jej. Była załamana.

Częstokroć robi to jedna ze stron w sytuacji rozstania lub gdy jedna osoba nie odwzajemnia uczuć drugiej, np.:

Koleżanka wysłała, że tak powiem, sprośne zdjęcia koledze, a on je udostępnił publicznie, robiąc sobie z niej żarty. To już było dwa lata temu, ale wciąż o tym ludzie pamiętają po prostu. [...] Znacząca ta dziewczyna była w nim zakochana, jakieś tam sobie nadzieje z nim wiązała. Natomiast on żartował sobie z niej, śmiał się z niej i także wykorzystał to. [...] Kilka osób się wstawiło właśnie, ale to niewiele dało, bo po tych lajkach było widać, ile osób się też z niej śmieje. To było takie wyśmiewanie się, że ale ma to, ale ma tamto.

Kolejnym, ważnym i często niedocenianym przez osoby dorosłe elementem potencjału wiktyimizacyjnego jest zaangażowanie szerszej publiczności w akty cyberprzemocy (Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013, 2015, 2016). Młodzi ludzie relacjonują negatywny wpływ takich zdarzeń następująco:

Założyli grupę [na Facebooku] i poniżali mnie na niej w większym gronie osób. Ja się strasznie czułam, byłam słaba psychicznie i każda jakaś obelga mnie mocno ruszała.

Do opisu konsekwencji doświadczenia cyberprzemocy korzystają zarówno z opisu zachowań:

No, jak czytam te wszystkie komentarze na grupie i to wszystko, to sama przyznam, że do szkoły nie chciałam chodzić, po prostu się pokazywać,

jak i określeń wskazujących na silne negatywne emocje lub stany depresyjne:

Dla mnie to [oddziaływało] bardziej zdrowotnie, bo to było stresujące i działo się nie tylko w internecie, ale też były różne inne takie sytuacje, które już ciągnęły przez jakiś czas. To nie było miłe po prostu. [...] Ja w ogóle generalnie tak tylko trochę choruję, ale jeszcze jak on zaczął, to się nasiliło to wszystko. Miałam straszne bóle głowy, takie wręcz do utraty przytomności prawie, że... że on ma takie duże grono, które to widziało. Bo on nawet nie znał tych ludzi ani ja. On to po prostu to do nich wysyłał. Ja nie wiem, czy to nie będzie mój pracodawca przyszły albo coś takiego... i no może przesada z tym pracodawcą. No, ale ja równie dobrze mogę z nimi do szkoły później chodzić, no i już w nowej szkole będę miała dziwną opinię, więc...

Powyższe aspekty budują w młodych ludziach poczucie bycia niezrozumianym, co może powodować, że próby udzielnej pomocy przez dorosłych będą odbierane jako nieadekwatne, a ich kompetencje jako niskie.

Niezrozumienie ze strony dorosłych specyfiki rozwojowej młodzieży

Spostrzegana, ograniczona efektywność i adekwatność działań pomocowych ze strony dorosłych wynika z poczucia towarzyszącego młodzieży, że dorośli nie rozumieją jej problemów (których źródłem są także uwarunkowania rozwojowe), a które zarazem wyznaczają to, co jest ważne dla nastolatków niezależnie od przestrzeni funkcjonowania online czy offline:

Twoje życie w internecie przekłada się, na twoje życie osobiste, tutaj w szkole i poza szkołą...

Okres dojrzewania to szczególny etap rozwojowy związany ze szczególnym narażeniem na doświadczanie cyberprzemocy zarówno w roli ofiary, jak i sprawcy agresji elektronicznej. Na przykład zjawiska takie jak osobista bajka⁵ czy wrażenie wyobrażonej widowni⁶ – naturalnie wpisane w proces dojrzewania – tłumaczą, dlaczego publiczny charakter aktów cyberprzemocy ma dla młodzieży znaczenie większe niż dla dorosłych (Konijn i in., 2015). Duża aktywność młodzieży w internecie wynika

5 Bajka osobista (Elkind, 1967): kompleks wierzeń w wyjątkowość uczuć i osobistych zdarzeń (młodzieńczych).

6 Charakterystyczny dla egocentryzmu młodzieńczego stan, w którym młody człowiek wyobraża sobie i wierzy, że rzesze ludzi entuzjastycznie słuchają go lub obserwują.

z potrzeby kontaktów, afiliacji i przyjaźni, co paradoksalnie może stanowić także źródło potencjalnych konfliktów i nieporozumień (Barlińska, Matecka, Świątkowska, 2018).

Ponadto młodzi ludzie wikłają się w sprawstwo elektronicznej agresji rówieśniczej nierzadko właśnie ze względów rozwojowych, nie spostrzegając swoich działań jako intencjonalnych (świadomie ukierunkowanych na wyrządzenie krzywdy rówieśnikowi) i prowadzących do negatywnych skutków, np.:

Zdarzają się śmieszne sytuacje, po prostu wpisujesz i włączasz obrazek nie na miejscu. Specjalnie go pokazujesz, drażniąc innego kolegę, coś o jego imieniu na przykład.

Wielu badanych, którzy byli sprawcami, opisuje swoje działania jako podejmowane impulsywnie, bez planowania i chęci skrzywdzenia innego ucznia, co jest typowym sposobem funkcjonowania w okresie dojrzewania, np.:

Na poważnie to nie, druga osoba nie odebrała tego na poważnie, bo ja też nie mówiłam poważnie. Powiedziałam do kogoś „debilu”, ale później w sumie zaczęłyśmy się z tego śmiać, z koleżanką, i później to w sumie zaczęłyśmy tak do siebie mówić na żarty.

Nie tylko czynniki rozwojowe zwiększające ryzyko sprawstwa cyberprzemocy, ale także wiktyimizacji (m.in. status w grupie rówieśniczej, odmienność w wyglądzie itp.) bywają niedoceniane przez dorosłych. Przejawia się to zdaniem młodzieży gimnazjalnej niezrozumieniem prawdziwych motywów lub typowych schematów scenariuszy agresji w sieci, np. tego, że ofiarami stają się z reguły dzieci o niskiej pozycji w klasie:

Jesteś jakimś niedowaleńcem lub coś w tym stylu.

Innym powszechnym, zbyt często niedostrzegającym zdaniem młodych, motywem cyberprzemocy jest zazdrość – najczęściej dotycząca dziewczyn i często przyjmująca postać agresji werbalnej, np.:

Gruba, tłusta świnią, głupia blondynka.

Badani często wskazywali na stygmatyzację związaną z wyglądem, szczególnie wśród dziewczyn, co potwierdzają także inne badania (Berne, Frisén, Kling, 2014; Plichta, Pyżalski, Barlińska, 2018). Koncentracji i szczególnej dostępności atrybutów

wyglądu zewnętrznego sprzyja nastawienie na odbiór bodźców piktograficznych torowanych w kontakcie internetowym. Sami badani, opisując siebie, częstokroć robią to przez pryzmat opisu zdjęć w internecie, np.:

Na zdjęciu wyglądałem jakbym grzebał w nosie,

postrzegając niekorzystny wygląd jako ważny, a często bagatelizowany przez dorosłych, i związany z ryzykiem w kontekście cyberprzemocy.

Podsumowując, młodzież szuka pomocy u dorosłych. Dotyczy to jednak zwykle aktów przemocy rówieśniczej o wysokim potencjale wiktyimizacyjnym. Z łagodniejszymi przejawami młodzież próbuje jednak poradzić sobie sama, kierując prośby o wsparcie raczej do grupy rówieśniczej niż dorosłych. Wynika to w dużej mierze z poczucia braku zrozumienia i adekwatności reagowania dorosłych.

CO MOGŁOBY POMÓC – WSKAZÓWKI DLA METODYKI PROWADZENIA DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH

W tym rozdziale skoncentrujemy się w większym stopniu na przesłankach dla metodyki prowadzenia oddziaływań profilaktycznych. Należy w tym miejscu przypomnieć zidentyfikowane w wypowiedziach młodzieży czynniki związane ze sposobem prowadzenia zajęć, które istotnie ograniczają możliwość osiągnięcia zakładanych celów profilaktycznych. Zaliczamy do nich: nadmierne koncentrowanie się na samym zagrożeniu (straszenie światem cyfrowym), niską atrakcyjność realizowanych zajęć, ich doraźność i fasadowość, poczucie straty czasu oraz banalizację zagrożeń związanych z obecnością w świecie cyfrowym. W niektórych sytuacjach mogą one prowadzić wręcz do niezamierzonych, odwrotnych efektów (np. zniechęcać do uczestnictwa w zajęciach z zakresu bezpieczeństwa w sieci czy budować przekonanie o nieadekwatności oferty profilaktycznej). Szkoły na podstawie zebranego materiału przedstawiają bardzo zróżnicowany poziom w kwestii podejścia do ograniczania problemu cyberprzemocy, stosowanych metod i gotowości do systematycznej profilaktyki. Zbyt często niestety ich działania odbywają się jedynie w modelu informacyjno-podawczym, innymi słowy są „przegadane” (a nie nastawione na uczenie konkretnych umiejętności czy budzenie pogłębionej refleksji).

W wypowiedziach młodzieży odnotowano postulaty dotyczące metodyki profilaktyki cyberprzemocy i – szerzej – działań ograniczających zagrożenia internetowe. Młodzi ludzie wskazują na potrzebę osadzenia treści związanych z profilaktyką w naturalnym dla nich i adekwatnym do podejmowanego tematu multimedialnym

kontekście, co ilustruje przytaczany wcześniej cytat: „żeby było w internecie o internecie”. Z wywiadów z uczniami wynika również, że chociaż do agresji elektronicznej dochodzi w przestrzeni cyfrowej, zarówno profilaktyka, jak i działania naprawcze (czasem fasadowe i nieadekwatne) zwykle mają miejsce jedynie offline. Ten brak adekwatności może obniżać efektywność działań zarówno edukacyjnych, jak i naprawczych.

Oczekiwania związane z interaktywnością, atrakcyjnością przekazu i systemami motywacyjnymi wyrażają się np. w wypowiedzi ucznia oczekującego „dużo filmów i nagrody”. Z kolei zapotrzebowanie na ilustrowanie spotkań edukacyjnych konkretnymi przykładami znajduje wyraz w kolejnych opiniach:

Lepiej jakby wypowiadały się te [zaangażowane w problem] osoby

Lepiej, żeby dawać przykłady – to ciekawsze niż mówienie.

Uczniowie, jak każda zbiorowość, ujawniają zróżnicowany stopień oczekiwań i świadomości dotyczących działań edukacyjnych lub profilaktycznych. Część uczniów wskazuje konkretne obszary tematyczne, które ich szczególnie martwią lub interesują i w których kierunku chcieliby pogłębiać swoją wiedzę:

Żeby zawierała definicję i omawiała kwestię prywatności, takiej na przykład jaka istnieje na Facebooku, żeby było powiedziane, z czym się wiąże, co będą widzieli na twój temat inni oraz z czym się może wiązać, bo nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę i nie wiedzą, że zdjęcia i posty które zamieszczają, mogą być widoczne dla innych, także nieznanym.

Innym przykładem wyrażanego oczekiwania wobec zajęć profilaktycznych oraz ich pożądanego efektu jest wypowiedź:

Chciałabym, aby ograniczono dodawanie głupich filmików, żeby jak ktoś postronny chciał to zobaczyć, to aby miał konieczność zaakceptowania tego, bo to jest głupie i mało komu potrzebne. Ludzie się teraz kompletnie nie wstydzą i dodają wszystko, kiedyś tak nie było...

Kolejną przesłanką wynikającą z analizy wypowiedzi uczniów jest znaczenie, jakie mają dla nich inni młodzi ludzie – aktywni internauci (np. youtuberzy), będący współczesnymi idolami, których chcą słuchać i za którymi często podążają:

...Dollan Twins, ich najczęściej obecnie śledzę. Oni są youtuberami i jeszcze normalnie nagrywają krótkie filmiki. Z tych zagranicznych jeszcze śledzę Twimce'a, a jeszcze śledziłam Igora Ignacego.

Warto wziąć pod uwagę możliwość wykorzystywania w profilaktyce materiałów zawierających opinie ważnych dla młodych ludzi osób. Okazuje się, że początkowe zainteresowanie rozrywkowym charakterem produkcji internetowej może prowadzić do budowania refleksji nad ważnymi sprawami, swoistego poszerzania horyzontów:

Serafin jest to youtuber, który robi śmieszne filmiki jako swoistego rodzaju komentarz do hitów internetu. Jednak ostatnio zaczął też nagrywać takie poważniejsze sprawy, o uchodźcach chociażby lub likwidacji gimnazjów.

Podobnie jak pomijanie subiektywnej perspektywy młodzieży stanowi ograniczenie działań profilaktycznych, także bezkrytyczne jej inkorporowanie nie byłoby korzystne dla udzielanej pomocy. Oczekiwania niektórych młodych ludzi wyrażają się np. zapotrzebowaniem na prezentowanie w szkoleniach lub warsztatach antyprzemocowych skrajnych historii „z życia”, czy używaniem na lekcjach, przykładów różnych realizacji przemocy, co może posłużyć młodzieży jako swoisty instruktaż. Wypowiedzi:

Powinno być więcej na przykładach, np. że ktoś popełnił samobójstwo.

Unikać slajdów [prezentacji]. Żeby ktoś mówił i żeby było drastycznie

dobrze ilustrują powyżej opisane zapotrzebowanie. Pokusa realizacji tak wyrażanych oczekiwań może wynikać z chęci podniesienia atrakcyjności prowadzonych zajęć, co w konsekwencji może odbywać się kosztem ich wartości merytorycznej.

Z przeprowadzonych badań z udziałem młodych ludzi wynika również, że niektóre realizowane zajęcia powodują realne zmiany w postaci zachowań, co jest jedną z miar efektywności prowadzonych oddziaływań. Kiedy tak się dzieje, sami ich adresaci pozytywnie oceniają ich efekty:

[Po zajęciach o cyberprzemocy] pojawiła się większa akceptacja z naszej strony [...] ludzie się z niej nie śmieją, tylko starają się pomóc.

POZYTYWNE WYKORZYSTYWANIE NOWYCH MEDIÓW PRZEZ MŁODYCH LUDZI

Jak wskazano wcześniej, chociaż projekt IMPACT dotyczy cyberprzemocy, to byliśmy zainteresowani także konstruktywnym wykorzystaniem internetu przez respondentów. Respondenci nie byli w żaden sposób ograniczani w tym, jakie działania o charakterze pozytywnym i neutralnym, w które się angażują, mają opisywać. Internet stanowi dla młodych ludzi przestrzeń socjalizacyjną, źródło informacji oraz rozwoju osobowości, co jest zgodne z ujęciami typologii pozytywnego zaangażowania zastosowanej w badaniach EU Kids Online (Livingstone, 2012; Livingstone, Haddon, 2009). Nasze badania potwierdzają występowanie następujących obszarów pozytywnego zaangażowania, które przedstawiono niżej wraz z przykładami:

1. Platforma komunikacji rówieśniczej, np.:

kontaktuję się z przyjaciółmi na Facebooku i Instagramie;

2. Dostęp do informacji potrzebnej do nauki w szkole lub rozwoju zainteresowań, np.:

Odwiedzam strony z ubraniami, jakichś zespołów muzycznych, piosenek i piosenkarzy, ewentualnie jakieś muzea albo jakieś strony, które powiadają mnie o jakichś eventach, spotkaniach, o tym co się dzieje, np. w Warszawie;

Więcej o takich wydarzeniach dowiaduję się przez Facebooka niż samych znajomych. Imprezy klubowe, byłam też na targach książek;

3. Podejmowanie działań z zakresu kreacji treści (*content creating*), np.

w Prezi jest więcej opcji mogących zaciekać kogoś, widzów i umożliwiających nawiązanie z nimi kontaktu [...] można bardziej się wykazać swoją wyobraźnią kreatywnością, wszystkim;

Korzystam z różnych forów sprzętowych i programistycznych, o komputerach, bo się tym interesuję;

4. Uczenie się w praktyce umiejętności psychospołecznych, bazujących na doświadczeniach komunikacyjnych online, np.:

Internet nauczył mnie, jak się odnosić do innych ludzi. Poszanowania dla innych ludzi, że wypowiadasz się do osoby, która bardziej, lepiej zna się niż ty na niektórych sprawach i nie powinieneś się z nią kłócić, jeśli ty się z nią nie zgadzasz, ponieważ jest wielkie prawdopodobieństwo, że ta osoba ma rację, bo zna się na tym, o czym mówi. Dlatego trzeba szanować wypowiedzi osób starszych, także młodszych, trzeba respektować innych. Kiedyś nie byłem osobą, która dyskutowała, tylko rozmawiała sama ze sobą, a później rozmawiała z rodzicami na ten temat, że moim zdaniem coś się stało i dlaczego inni tak robią, wtedy rodzice mi to tłumaczyli.

Co interesujące, niektórzy respondenci sami wskazują, że pozytywne zaangażowanie w internecie może być pewną przeciwwagą lub szczepionką, która chroni przed zachowaniami ryzykownymi online. Jedna z respondentek wskazała, że stanowią one alternatywę dla „robienia głupot”. Warto zauważyć, że choć mamy tutaj do czynienia z zaangażowaniem podejmowanym przez młodych ludzi spontanicznie, to mogą być one również inicjowane i moderowane przez dorosłych także w ramach aktywności o charakterze profilaktycznym.

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE

Pomoc postrzegana jest powszechnie jako wysoko cenione dobro. W procesie socjalizacji szybko nabywamy tę wiedzę. Co więcej, w naszym kręgu cywilizacyjnym uczymy się, że pomoc ma szczególną wartość, a jej udzielanie innym może dobrze służyć własnym interesom, stanowić swoistego rodzaju nagrodę, a nawet poprawiać nastrój. Na poziomie deklaracyjnym wszyscy sankcjonują potrzebę pomocy, a nie agresji.

Pomaganie to złożona psychologicznie kategoria ludzkiej aktywności, zróżnicowana ze względu na powody, z jakich jest podejmowana, i koszty, jakie za sobą pociąga (Szuster, 2005, 2016). Rozwój technologii cyfrowej poszerzył obszary pomocy, a także przyniósł zupełnie nowe wymagania. Pomoc poza odruchem serca musi mieć swoje profesjonalne podstawy, musi także odpowiadać na realne zapotrzebowania. Te zaś – w dużej mierze – wynikają z tego, jak pomoc w zakresie cyberprzemocy rówieśniczej jest postrzegana i opisywana przez młodzież. Warto analizować te wypowiedzi. Perspektywa uczniów stanowi ważny element obrazu, jakim są działania profilaktyczne do nich adresowane. Powinna ona uzupełniać punkt widzenia dorosłych, m.in. nauczycieli i rodziców, a także perspektywę wyłaniającą się z wyników badań naukowych.

Zaprezentowany materiał jest oceną jakości niesionej przez dorosłych pomocy w przypadkach cyberprzemocy dokonanej przez młodzież w większości poniżej

15 r.ż. Analiza tych wypowiedzi wymaga namysłu, zaś jej lekturze powinna towarzyszyć świadomość różnych niedostatków związanych ze sposobem ich artykułowania. Dla naszych rozmówców konieczność formułowania różnych kwestii stanowiła niemałe wyzwanie z powodów ograniczeń rozwojowych: adekwatności percepcji siebie, własnej sytuacji, podejmowania refleksji nad własnymi działaniami i umiejętności antycypacji.

Warto zdać sobie sprawę z tego, że z pewnością nie uchwyciliśmy wszystkich elementów. Także to, co zostało przedstawione ma jednostronny charakter – koncentruje się bowiem na perspektywie młodzieży – świadków, sprawców i ofiar cyberprzemocy. Ten jednostronny charakter siłą rzeczy może powodować zniekształcenia, których źródłem jest subiektywna perspektywa, osobiste doświadczenie uwikłanie w relacje rówieśnicze. Niemniej zupełnie świadomie w tym opracowaniu postanowiliśmy poprzestać na wysłuchaniu tylko jednej strony, czyli młodzieży. To ważny głos w dyskusji nad profilaktyką cyberprzemocy.

W percepcji młodych ludzi specyfika działań ze strony dorosłych podejmowana w związku z cyberprzemocą rówieśniczą przynajmniej w dużym zakresie nie jest adekwatna. Jej epizody często umykają uwadze dorosłych i to sami uczniowie informują o nich nauczycieli lub opiekunów. To sprawia, że działania mają charakter raczej interwencji niż profilaktyki. Ta ostatnia zaś często bywa realizowana w modelu punitywnym.

Nieadekwatność pomocy wynika w dużej mierze z poczucia braku zrozumienia i niedostosowania sposobu reagowania dorosłych do potrzeb młodzieży. Aby zwiększyć skuteczność niesionej pomocy, ważne jest wypracowanie adekwatnych strategii reagowania (nieprzesadzanie, brak hysterii, dyskrecja, efektywność działań). Rozwiązaniem problemu nieadekwatności pomocy może być z jednej strony zwiększanie wiedzy i dorosłych o fenomenie cyberprzemocy i specyfice rozwojowej okresu dojrzewania, a z drugiej – budowanie relacji z nastolatkami nastwionej na szacunek dla ich zdania, opinii oraz potrzeb. Takie podejście jest ważnym elementem profilaktyki cyberprzemocy.

Młodzi ludzie w wywiadach formułowali wprost wiele postulatów dotyczących metodyki profilaktyki cyberprzemocy i – szerzej – działań ograniczających zagrożenia internetowe. Po pierwsze, wskazywali na potrzebę osadzenia treści związanych z profilaktyką w naturalnym dla nich i adekwatnym do podejmowanego tematu multimedialnym kontekście. Po drugie, z wywiadów wynikało, że warto w efektywnej profilaktyce używać materiałów zawierających opinie ważnych dla młodych ludzi osób. Po trzecie, do niektórych postulatów należy jednak odnosić się w sposób krytyczny, aby zbyt silne podążanie za nimi nie doprowadziło do koncentracji

na atrakcyjności zajęć kosztem ich wartości merytorycznej czy wdrożenia wręcz niebezpiecznych pomysłów, jak np. skrajnych przykładów „z życia” – co stać się może swoistym instruktażem.

Korzystnym wydaje się uwzględnienie w programach profilaktycznych potencjału pozytywnego zaangażowania młodych ludzi w działania online. Nasze badania pokazały dość szeroki zakres spontanicznych aktywności o takim charakterze. Pożądane jest jednak, by stawały się one elementem dobrze zaplanowanych programów w modelu salutogennym, bazujących na tym, by zamiast głównie walczyć z przemocą budować działania alternatywne. Takie podejście wpisuje się w obiecujący pod względem o efektywności nurt profilaktyki pozytywnej (Ostaszewski, 2014).

Podsumowując, punktem wyjścia programów profilaktyczno-edukacyjnych powinna być właśnie diagnoza tego, jak spostrzegane jest przez młodzież oferta pomocy, łagodzenie konsekwencji cyberprzemocy rówieśniczej, a także możliwości jej zapobiegania. Jest to szczególnie ważne dla zapewniania adekwatnych i efektywnych rozwiązań w zakresie pomocy psychologicznej oraz profesjonalnego wsparcia pedagogicznego w przypadkach cyberprzemocy rówieśniczej.

E-mail autorki: julia.barlinska@gmail.com.

BIBLIOGRAFIA

- Anti-bullying Alliance (2013). *Cyberbullying and children and young people with SEN and disabilities: the views of young people. SEN and disability: developing effective anti-bullying practice*. Pobrane z: <https://www.antibullyingalliance.org.uk/sites/default/files/field/attachment/disabled-young-peoples-views-on-cyberbullying-report.pdf>.
- Barlińska, J., Małecka, A., Świątkowska, J. (2018). *Cyberbezpieczeństwo – charakterystyka, mechanizmy i strategie zaradcze w makro i mikro skali*. Warszawa: Wydawnictwo Texter.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2013). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence and Empathy. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 37–51. DOI: 10.1002/casp.2137.

- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2015). The Role of Short-and Long-Term Cognitive Empathy Activation in Preventing Cyberbystander Reinforcing Cyberbullying Behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4), 241–244.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior. *Frontiers in Psychology-Educational Psychology*, 9, 79. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00799.
- Berne S., Frisé A., Kling, J. (2014). Appearance-related cyberbullying: a qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, 11(4), 527–533. DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.08.006.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. East Essex: Routledge.
- Carrington, S., Campbell, M., Saggars, B., Vicig, F., Dillon-Wallace, J., Ashburner, J., Hwang, Y.-S. (2017). Recommendations of school students with autism spectrum disorder and their parents in regard to bullying and cyberbullying prevention and intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1045–1064. DOI: 10.1080/13603116.2017.1331381.
- Cunningham, C. E., Chen, Y., Vaillancourt, T., Rimas, H., Deal, K., Cunningham, L. J., Ratcliffe, J. (2015). Modeling the anti-cyberbullying preferences of university students: Adaptive choice-based conjoint analysis. *Aggressive Behavior*, 41(4), 369–385. DOI: 10.1002/ab.21560.
- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217–223. DOI: 10.1089/cpb.2007.0008.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178–200. DOI: 10.1016/j.dr.2018.02.001.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034.
- Espelage, D. L., Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne de Psychiatrie*, 62(6), 374–380. DOI: 10.1177/0706743716684793.
- Gimenez-Gualdo, A.-M., Arnaiz-Sanchez, P., Cerezo-Ramirez, F., Prodocimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education. *Comunicar*, 56, 29–38. DOI: 10.3916/C56-2018-03.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, E. F., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and

- Scale-up. Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926 DOI: 10.1007/s11121-015-0555-x.
- Hong, J. S., Espelage, D. L. (2012). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review*, 64, 115–126.
- Konijn, E. i in. (2015). Adolescent Development and Psychological Mechanisms in Interactive Media Use. W: S. Sunder (red.), *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*. Oxford: Willey Blackwell.
- Livingstone, S, Haddon, L (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE. Londyn: EU Kids Online.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24.
- Menesini, E., Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253. DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., Kral, M. J. (2015). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(1), 3–16.
- Paul, S., Smith, P. K., Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 127–146. DOI: 10.1080/02643944.2012.679957.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P., Pyżalski, J., Barlińska, J. (2018). Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20.

- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2013a). Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 99–109.
- Pyżalski, J. (2013b). Beyond peer cyberbullying – involvement of Polish adolescents in different kinds of electronic aggression. *Studia Edukacyjne*, 28, 147–168.
- Pyżalski, J. (2014). Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady. W: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży* (s. 33–47). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans – prospołeczne i prorozwojowe używanie internetu przez dzieci i młodzież W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu*. Warszawa: NASK.
- Pyżalski, J. (2017a). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1), 288–303.
- Pyżalski, J. (2017b). Młodzi internauci a edukacja medialna – dlaczego musimy odejść od miejsca, w którym jesteśmy. W: W. Skrzydlewski (red.), *Kultura – Edukacja – Technologia Kształcenia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Østerman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Smith, P. K., (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. DOI: 10.1111/spc3.12266.
- Szuster, A. (2005). *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Szuster, A. (2016). Crucial dimension of human altruism. Affective vs conceptual factors leading to help or reinforcing others. *Frontiers in Psychology*, 7, 519. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00519.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, J., Meyers, K., Jungert, T., Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 247–252.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1). DOI: 10.1515/ppb-2015-0001.
- Wójcik, M. (2017). Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży. Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20(4).

IN THEIR WORDS – A PICTURE OF SUPPORT IN CYBERBULLYING SITUATIONS FROM THE STUDENT’S PERSPECTIVE

Peer cyberbullying is online aggression deliberately and repetitively directed against another person who cannot defend himself. Negative psychological consequences of cyberbullying justify the need to develop and improve various forms of interventions that minimize the adverse impact on student well-being. An important aspect is the adequacy of attempts to help both in prevention and intervention activities. The aim of the article is to present qualitative research carried out as part of the project „Interdisciplinary Model of Counteracting Aggression and Technological Cyberbullying” (IMPACT) - views and opinions of young people about help through the prism of their own stories and direct relations about how young people perceive educational and preventive activities, which are intended to offer effective psychological assistance and professional pedagogical support in cyberbullying cases. The analysis of the collected content from interviews, with 55 students from 25 junior high schools from all over Poland, who had contact with cyberbullying cases, allowed to distinguish four areas important for the perspective of effective help in cyberbullying expressed “in young people’s own words”: cyberbullying characteristics, ambivalent attitude to the competences of adult activities, tips on the consequences for the methodology of conducting preventive activities and positive use of information and communication technologies by young people as an inhibitor of cyberbullying. The results of the analysis of the content of the interviews indicated, on the one hand, the frequent inadequacy of adult help in peer cyberbullying cases in the perception of young people, and on the other a number of specific guidelines for the methodology of effective prevention programs for young people.

KEYWORDS:

HELP, PEER CYBERBULLYING, QUALITATIVE RESEARCH, PREVENTION, RISKY BEHAVIORS

Cytowanie:

Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(4), 82–115.



Artykuł jest dostępny na licencji *Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska*.