

Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015

Anna Waligóra-Huk

Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich



NR 3290

Anna Waligóra-Huk

Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzent
Bronisław Siemieniecki

Spis treści

Wstęp	9
1. Wybrane teorie i koncepcje wyjaśniające agresję i przemoc uczniowską	15
1.1. Wprowadzenie w problematykę agresji i przemocy. Wyjaśnienia terminologiczne	19
1.2. Wybrane teorie psychologiczne wyjaśniające agresję i przemoc	28
1.2.1. Teoria instynktów Zygmunta Freuda	28
1.2.2. Teoria frustracji – agresji Johna Dollarda i Neala E. Millera	30
1.2.3. Teorie uczenia się na przykładzie teorii wyuczonej agresji Arnolda H. Bussa	33
1.3. Wybrane teorie socjologiczne wyjaśniające agresję i przemoc	37
1.3.1. Teoria anomii Emila Durkheima oraz koncepcja szkolnej anomii	38
1.3.2. Teoria uczenia się społecznego Alberta Bandury	41
1.3.3. Teoria etykietowania Edwina Lemerta i Howarda Beckera	44
1.4. Wybrane koncepcje integrujące wyjaśniające agresję i przemoc.	46
1.4.1. Teoria zachowań problemowych Richarda i Shirley Jessorów	46
1.4.2. Koncepcja socjoekologiczna	51
1.4.3. Koncepcje dotyczące wpływu mediów na zachowania agresywne	54
2. Nowe media w komunikacji interpersonalnej dzieci i młodzieży	59
2.1. Charakterystyka nowych mediów	60
2.2. Wprowadzenie w problematykę oddziaływania mediów	61
2.3. Oddziaływanie mediów na przykładzie teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury	62
2.4. Teorie i modele komunikacji interpersonalnej	64
2.4.1. Pojęcie komunikacji	66
2.4.2. Teoria komunikacji Harolda Lasswella	69
2.4.3. Teoria systemowa w komunikowaniu	70
2.4.4. Teorie konstruktywistyczne	71
2.4.5. Teorie kognitywistyczne	72
2.4.6. Teorie konektywistyczne	74

3. Wprowadzenie do problematyki badań dotyczących zjawiska cyberprzemocy	77
3.1. Ujęcia definicyjne zjawiska cyberprzemocy	80
3.2. Cechy charakterystyczne zjawiska cyberprzemocy	86
3.3. Formy cyberprzemocy	91
3.4. Cyberprzemoc a przemoc tradycyjna	96
3.5. Skala zjawiska	99
3.6. Sprawcy i ofiary cyberprzemocy	102
3.7. Konsekwencje doświadczania cyberprzemocy	110
3.8. Wybrane przypadki doświadczania cyberprzemocy przez młodzież	116
4. Profilaktyka cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży	123
4.1. Kryteria doboru oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do cyberprzemocy	125
4.2. Szkolna polityka i infrastruktura w zakresie profilaktyki cyberprzemocy	130
4.3. Rola rodziców w zakresie profilaktyki cyberprzemocy	136
4.4. Kampanie i społeczne akcje edukacyjne podejmowane w ramach profilaktyki cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży	142
5. Koncepcja metodologiczna badań własnych	149
5.1. Uzasadnienie problematyki badań własnych i ich innowacyjność	149
5.2. Cele i przedmiot badań	152
5.3. Problematyka badań	153
5.4. Hipotezy badawcze	155
5.5. Zmienne i ich wskaźniki	156
5.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze	160
5.7. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji	165
5.7.1. Charakterystyka terenu badań	165
5.7.2. Charakterystyka próby badawczej	166
6. Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich – analiza wyników badań własnych	185
6.1. Charakterystyka zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży ze szkół wiejskich	185
6.1.1. Skala występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich	185
6.1.2. Formy cyberprzemocy występujące wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich	193
6.1.3. Poczucie bezpieczeństwa w sieci młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich	204
6.1.4. Wpływ poziomu agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych na popełnienie aktu cyberprzemocy	208
6.2. Profilaktyka i interwencja w zakresie cyberprzemocy	212
6.2.1. Znajomość zjawiska cyberprzemocy i świadomość zagrożeń w percepcji rodziców, nauczycieli i uczniów	212

6.2.2. Profilaktyka cyberprzemocy w percepcji rodziców, nauczycieli i uczniów oraz podejmowane w tym zakresie działania	229
6.2.3. Interwencja w zakresie cyberprzemocy w opinii rodziców, nauczycieli i uczniów	248
6.2.4. Dokumenty szkolne zawierające treści dotyczące cyberprzemocy	256
7. Poglębiona charakterystyka sprawców i ofiar cyberprzemocy – studia indywidualnych przypadków	275
7.1. Bartosz – sprawca cyberstalkingu wykorzystujący telefon komórkowy . .	275
7.2. Klaudia – ofiara cyberstalkingu z wykorzystaniem telefonu komórkowego	287
7.3. Kamila – sprawczyni cyberprzemocy wykorzystująca telefon komórkowy	296
7.4. Monika – ofiara cyberprzemocy w filmach nagrywanych wbrew jej woli telefonem komórkowym	305
7.5. Marcin – sprawca cyberprzemocy wykorzystujący portal społecznościowy	314
7.6. Olga – ofiara cyberprzemocy na forum portalu społecznościowego . . .	325
Wnioski końcowe i uogólnienia	335
Wnioski praktyczne	361
Bibliografia	371
Wykaz tabel	393
Summary	397
Zusammenfassung	399

Wstęp

Współcześnie media odgrywają niezwykle ważną rolę w wielu obszarach życia każdego człowieka. Od przekazu medialnego, rozwiniętej na szeroką skalę technologii komunikacyjnej i informacyjnej nie sposób się odizolować. Media jako czwarta władza kreują rzeczywistość, podają jej interpretację, wyznaczają *mainstream*. Ponadto kreują mody, ukierunkowują gusta i wybory. Współczesny człowiek, oprócz opanowania umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie ponowoczesnym, obarczony i zobowiązany jest jednocześnie do przyswojenia sobie alfabetu, w sensie podstaw obsługi i użytkowania, szeroko pojętych mediów elektronicznych. Dziś coraz popularniejsze staje się określenie cyfrowy analfabetyzm, służące jako kategoria opisu osób nieposługujących się kompetencjami medialnymi (ang. *media literacy*). Marc Prensky, autor znanego opracowania *Digital natives, digital immigrants*, współczesną młodzież określa mianem cyfrowych tubylców. Przez to określenie rozumie osoby, które od urodzenia obcowały z wieloma technologiami komunikacyjnymi. Natomiast ludzi dziś dorosłych, którzy nie mieli styczności z nowymi mediami od najwcześniejszych lat życia, nazywa cyfrowymi imigrantami¹.

Przemoc rówieśnicza z użyciem nowych mediów elektronicznych stała się w ostatnich latach istotną i poważną kwestią, nie tylko wychowawczą i profilaktyczną, ale wręcz społeczną. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że przemocy w sieci doświadcza ponad połowa dzieci w Polsce. Specyfika Internetu i telefonów komórkowych powoduje, że nawet pozornie błahе akty cyberprzemocy stanowią dla ich ofiar poważny problem, z którym często nie potrafią sobie poradzić bez fachowego wsparcia rodziców, nauczycieli i specjalistów. Problem cyberprzemocy w oczywisty sposób dotyczy szkół. W klasie, szatni czy na boisku szkolnym najczęściej dochodzi do aktów przemocy z użyciem telefonów komórkowych. Dzieci i młodzież rejestrują niechciane zdjęcia oraz filmy, a następnie publikują je w internetowych serwisach. Coraz częściej też „tradycyjne”

¹ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, s. 1–3.

konflikty rówieśnicze ze szkolnego gruntu przenoszą się do sieci². Problem określany z języka angielskiego terminem *cyberbullying* lub coraz popularniejszym w Polsce terminem cyberprzemoc zauważono zaledwie kilka lat temu, jednak bardzo szybko uznano go za istotną kwestię społeczną i przeciwdziałanie mu jest obecnie priorytetem wielu programów zarówno wychowawczych, edukacyjnych, jak i profilaktycznych, poświęconych bezpieczeństwu dzieci i młodzieży w sieci.

Współczesne społeczeństwo coraz częściej określa się mianem społeczeństwa informacyjnego, rozumianego jako nierozzerwalnie związanego z technologią informacyjną i komunikacyjną. Owo społeczeństwo cechuje się indywidualizacją, decentralizacją administracji oraz rozproszeniem skupisk ludzkich. Dominującą więc przestrzenią, w której wzrasta dziecko, jest przestrzeń informacyjna, tworzona przez media i multimedia³. Niebagatelne znaczenie ma także ich codzienna obecność w życiu młodych ludzi, jak również zakres, sposób korzystania z mediów, charakter relacji, jakie zachodzą pomiędzy mediami i ich użytkownikami, oraz skutki tych relacji⁴. Nie sposób dziś uniknąć używania nowoczesnych urządzeń i wyspecjalizowanych technologii, służących przekazywaniu informacji i wzajemnemu komunikowaniu się między ludźmi⁵. Znajdują one coraz szersze zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia, pozwalając na sprawne i szybkie nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, pozyskiwanie i wymianę danych⁶. Dla nastolatków z pokolenia e-generacji Internet jest nie tylko źródłem informacji czy centrum rozrywki, ale staje się także coraz ważniejszym, a niekiedy głównym i autonomicznym, środowiskiem społecznego funkcjonowania, zawierania i podtrzymywania relacji rówieśniczych⁷. Wiele młodych ludzi spędza paradoksalnie więcej czasu na kontaktach oraz zawieraniu relacji interpersonalnych w świecie wirtualnym niż realnym. Dlatego kwestia bezpiecznego korzystania z nowoczesnych technologii przez najmłodszych staje się coraz ważniejszym zagadnieniem wychowawczym. Współcześnie dostępne media poszerzają i przeobrażają przestrzeń życia dzieci i młodzieży, nadając dzieciństwu inną jakość. Specjaliści z Naukowej Akademickiej Sieci Komputerowej (NASK) twierdzą

² Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 4.

³ A. WALIGÓRA-HUK: *Úloha a miesto počítača v živote dieťaťa*. In: *Implementácia mediálnej vchovy do edukácie v primárnom vzdelávaní*. Ed. A. KOSTELANSKY. Ružomberok, Wydawnictwo Verbum, 2011, s. 161–173.

⁴ S. JUSZCZYK: *Człowiek w świecie mediów elektronicznych – szanse i zagrożenia*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.

⁵ A. WALIGÓRA: *Media w procesie uczenia się studentów kierunków nauczycielskich*. W: *Vysokoskolsky učitel – vzdelavatel učiteľov*. Red. R. STEPANOVIC, L. VANIS. Trnava, Uniwersytet Cyryla i Metodego, 2009.

⁶ S. JUSZCZYK: *Edukacja na odległość*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.

⁷ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 184.

wręcz, że dziecko rodzi się z przysłowiową myszką komputerową w dłoni. I faktycznie, przychodząc na świat, młody człowiek otoczony jest różnego rodzaju sprzętem specjalistycznym, monitorami i czujnikami, które w sytuacji zagrożenia mają za zadanie ratować życie.

Już we wczesnym etapie dzieciństwa obserwujemy niezwykle zainteresowanie dziecka mediami. Maluch z zaciekawieniem i ogromną koncentracją śledzi zmieniające się barwy i poruszające postacie na ekranie telewizora czy monitorze komputera, jak również z chęcią naśladuje telefoniczne rozmowy rodziców i opanowuje podstawy korzystania z telefonu komórkowego. Zdara się, iż w wielu domach to właśnie pilot od telewizora i telefon stanowią najwspanialszą zabawkę dziecka. Do niewiele starszych dzieci adresowane są rozmaite gry oraz programy multimedialne, mające służyć celom edukacyjnym bądź wyłącznie rozrywkowym. W dzisiejszych czasach to telewizor lub komputer zastępuje wieczorne rytuały czytania dziecku przed snem porcją kreskówek i animacji. Nowe media stanowią nieodzowną pomoc w wielu istotnych sytuacjach życiowych – skutecznie wykorzystywane, przyczyniają się do atrakcyjnego i wartościowego nauczania, a także spędzania czasu wolnego. Niestety cyberprzestrzeń w coraz większym stopniu staje się współczesną areną dla zjawisk zagrażających bezpieczeństwu najmłodszych. Wraz ze wzrostem dostępności nowoczesnych technologii zwiększa się też skala zagrożeń internetowych, które mogą mieć negatywny wpływ na prawidłowy rozwój i funkcjonowanie dzieci. Korzystanie przez nie z Internetu może wiązać się między innymi z następującymi kategoriami zagrożeń: kontakt z niebezpiecznymi treściami, kontakty z niebezpiecznymi osobami, przemoc rówieśnicza (cyberprzemoc) oraz uzależnienie od Internetu⁸. Należy mieć świadomość, iż są to tylko niektóre z zagrożeń czyhających na młodego użytkownika mediów. W miarę postępu i rozwoju technologii zapewne katalog niebezpieczeństw systematycznie będzie się poszerzał. Z powyższych powodów postanowiono przeprowadzić badania empiryczne dotyczące diagnozy i profilaktyki cyberprzemocy wśród młodzieży ze szkół wiejskich, ponieważ to środowisko nie zostało do tej pory poddane szerokim badaniom diagnostycznym.

Przeprowadzone badania, wnioski końcowe i uogólnienia zostały skoncentrowane na problematyce charakterystyki zjawiska cyberprzemocy, występującego wśród uczniów gimnazjalnych szkół wiejskich oraz podejmowanych w tym zakresie, przez rodziców i nauczycieli, działań profilaktycznych oraz interwencyjnych. Ważną częścią badań empirycznych są studia indywidualnych przypadków: sprawców i ofiar cyberprzemocy. Ogólna struktura monografii obejmuje część teoretyczną poruszanych zagadnień, część metodologiczną i część dotyczącą analizy wyników przeprowadzonych badań oraz wnioski końcowe.

⁸ J. BARLIŃSKA: *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 35–36.

W rozdziale pierwszym scharakteryzowano najważniejsze teorie i koncepcje naukowe, wyjaśniające agresję i przemoc uczniowską. Dokonano wprowadzenia w problematykę agresji i zaprezentowano ujęcia definicyjne pojęć: agresja i przemoc. Struktura rozdziału pierwszego składa się z trzech podrozdziałów, w których scharakteryzowano wybrane teorie naukowe dotyczące agresji i przemocy. Budując podrozdziały, dokonano klasyfikacji wybranych teorii na koncepcje psychologiczne, socjologiczne i integrujące.

Rozdział drugi stanowi teoretyczne wprowadzenie w problematykę nowych mediów i ich roli w komunikacji interpersonalnej dzieci i młodzieży. W rozdziale tym scharakteryzowano nowe media i przybliżono kwestię ich oddziaływania na użytkowników na przykładzie teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury. W dalszej części rozdziału zaprezentowano wybrane teorie i modele komunikacji interpersonalnej, takie jak: teoria komunikacji H. Lasswella, teoria systemowa, teorie konstruktywistyczne, teorie kognitywistyczne i teorie konektywistyczne.

Rozdział trzeci stanowi natomiast wprowadzenie do problematyki badań dotyczących zjawiska cyberprzemocy, a w jego podrozdziałach przybliżono zagadnienia dotyczące ujęć definicyjnych zjawiska cyberprzemocy, jego cech charakterystycznych oraz form, a także skali zjawiska, ponadto przedstawiono problematykę sprawców i ofiar cyberprzemocy, jak również konsekwencji doświadczania cyberprzemocy. W rozdziale tym zaprezentowano najważniejsze wyniki badań polskich i zagranicznych, dotyczących występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży.

W rozdziale czwartym omówiono problematykę oddziaływań w zakresie profilaktyki cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Rozdział ten opisuje zagadnienia dotyczące kryteriów doboru oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do cyberprzemocy, prezentuje rolę rodziców oraz szkolnej polityki i infrastruktury w zakresie profilaktyki cyberprzemocy, jak również przedstawia kampanie i społeczne akcje edukacyjne, podejmowane w ramach profilaktyki cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży.

Piąty rozdział niniejszej monografii przedstawia zwięzłą koncepcję metodologiczną badań własnych, a zawarto w nim uzasadnienie problematyki badań własnych i ich innowacyjności, cele i problematykę badawczą, hipotezy badawcze, zmienne oraz wskaźniki. Zaprezentowano także metody, techniki i narzędzia badawcze stosowane podczas realizacji badań empirycznych. O innowacyjności prowadzonych badań świadczy przede wszystkim wybór terenu badań, jakim jest środowisko wiejskie, a także różnorodność zastosowanych metod i technik badawczych. Ponadto badaniami objęto uczniów, nauczycieli i rodziców, a próba badawcza łącznie stanowiła $N = 1487$. Zastosowana metoda studium indywidualnych przypadków pozwoliła na wnikliwy opis doświadczeń sprawców i ofiar cyberprzemocy. Wymienione argumenty świadczą o nowatorskim charakterze badań własnych. Do tej pory w Polsce nie prowadzono podobnych analiz, a badanie zjawiska cyberprzemocy dotyczyło wyłącznie środowisk miejskich.

Szósty i siódmy rozdział prezentują ilościową i jakościową analizę wyników badań własnych. W rozdziałach tych dokonano analizy danych uzyskanych w toku: 1) badań ankietowych uczniów, rodziców oraz wywiadów z nauczycielami; 2) analizy dokumentów szkolnych; 3) przeprowadzonego testu wiedzy z zakresu cyberprzemocy oraz testu mierzącego poziom agresji uczniów; 4) indywidualnych, pogłębionych wywiadów z uczniami sprawcami i ofiarami cyberprzemocy; 5) obserwacji uczniów będących sprawcami i ofiarami cyberprzemocy w trakcie wywiadów indywidualnych i przerw międzylekcyjnych; 6) analizy dokumentów będących dowodami cyberprzemocy; 7) plebiscytu życzliwości i niechęci. Zebrany materiał badawczy posłużył do przeprowadzenia analiz statystycznych oraz do opracowania odpowiedzi na postawione problemy badawcze i weryfikacji hipotez. Uzyskane dane zostały zinterpretowane w ramach proponowanych teorii naukowych.

Przeprowadzone za pomocą metod sondażu diagnostycznego i studium indywidualnych przypadków, a także licznych technik, badania własne dostarczyły bogatych danych, które stały się podstawą opracowania końcowych uogólnień i wniosków dla praktyki pedagogicznej.

Publikację wieńczy wykaz pozycji bibliograficznych, wykorzystanych w toku redagowania poszczególnych rozdziałów, jak również spis tabel.

Monografia adresowana jest do szerokiego grona odbiorców interesujących się problematyką cyberprzemocy zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Mam nadzieję, że książka okaże się przydatna dla wykładowców oraz studentów, w szczególności kierunków pokrewnych pedagogice i psychologii. Zakres tematyczny, jak również wnioski praktyczne zredagowane są w taki sposób, by publikacja stanowiła źródło wskazówek i informacji niezbędnych w pracy nauczycieli – praktyków, podejmujących wyzwania wychowawczo-profilaktyczne, zwłaszcza na 3 etapie edukacyjnym.

1

Wybrane teorie i koncepcje wyjaśniające agresję i przemoc uczniowską

Przemoc uczniowska jest fenomenem znanym od dawna. Od lat jest też przedmiotem zainteresowań badawczych. Historycznie jednak, przemoc występująca wśród dzieci i młodzieży uznawana była za przedmiot niegodny uwagi, wręcz akceptowana była jako fundamentalna i naturalna część dzieciństwa. W ostatnich dwóch dekadach ten pogląd uległ zmianie, a przemoc ze szkolnego gruntu oraz cyberprzemoc są postrzegane jako poważny i wymagający uwagi problem społeczny¹.

W obliczu dramatycznych doniesień mediów i podejmowania często w publicznych debatach tematu wzrostu przemocy wśród dzieci i młodzieży, problematykę agresji można zaliczyć do ważniejszych zagadnień nurtujących życie współczesnej szkoły. Dotychczas trudno jednak wskazać studium badawcze, na którego podstawie można by, w jednoznaczny i pewny sposób, mówić o wzroście lub spadku natężenia zjawiska przemocy w szkole. Próby kompleksowych ujęć predyktorów agresji, stworzenia całościowych modeli, przedstawiających w miarę wyczerpująco zależności przyczynowe problemu, oraz odpowiednie środki zaradcze, pojawiają się rzadko. W Polsce dopiero od niedawna agresja i przemoc przestały być traktowane jako fakty incydentalne, marginesowe – szczególnie przez opinię publiczną i administrację oświatową. Wcześniej wzmiankowaną tematyką systematycznie zajmowali się wyłącznie specjaliści – kryminolodzy. Nadal jednak pedagodzy traktują to zjawisko raczej defensywnie i z bezradnością².

Stale toczą się dywagacje, zatem trudno o udzielenie precyzyjnej odpowiedzi na pytanie o genezę zachowań agresywnych. Niektórzy badacze są zdania, że

¹ S. SHARIFF: *Confronting Cyber – Bullying*. United States of America, Cambridge University Press, 2009, s. 22–23.

² Z. KWIECIŃSKI: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1990, nr 2, s. 25–32.

instynkty agresywne wynikają z biologicznie uwarunkowanych skłonności człowieka do zachowania przemocowego w określonych sytuacjach społecznych. Dla Thomasa Hobbesa imperatywem było skonstruowanie społeczeństwa ograniczającego nasze agresywne popędy. W swym klasycznym dziele *Lewiatan* wyraził pogląd, że człowiek z natury jest barbarzyńcą. Jedyne narzucone przez prawo represje i porządek społeczny hamują ludzki instynkt agresji³. Psychoanalitycy zgodnie twierdzą zaś, że ludzie noszą w sobie instynkt śmierci i destrukcji – *Thanatos*, oraz instynkt życia, tworzenia – *Eros*. Agresja objawia się zaś wtedy, gdy nasza ciemna, zła strona związana z *Thanatosem* uzewnętrznia się i przejmuję panowanie nad instynktem życia, tworzenia, budowania. Dla psychoanalitików agresja pojawia się jako reakcja popędowa, a autoagresja wynika z zaburzenia instynktu samozachowawczego⁴. Etologowie, tacy jak Konrad Lorenz, zwrócili uwagę, że skłonności agresywne mają silnie zakorzeniony składnik biologiczny, nie są zatem zachowaniem wyłącznie wyuczonym, nawet w wypadku ludzi. Autor twierdzi, iż agresja jest w istocie zasadniczą częścią chroniącej życie struktury instynktów⁵. A więc agresja służy w pewnym sensie podtrzymaniu gatunku i przetrwaniu, dzięki pozyskaniu cennych, acz ograniczonych zasobów. Tym samym jednostki silne, które czasem przemocą potrafią pozyskać deficytowe dobro, przetrwają, kosztem uległych, słabszych. Aczkolwiek z różnych powodów, to jednak zarówno etologowie, jak i psychoanalitycy sądzą, że w każdym człowieku drzemie jakaś doza wrogości⁶.

Agresja to takie zachowanie, które wyrządza psychiczną lub fizyczną krzywdę drugiemu człowiekowi. Ludzie są agresywni wobec siebie na wiele sposobów. W literaturze psychologicznej wyszczególniono liczne perspektywy zachowań agresywnych. Zgodnie z ujęciem ewolucyjnym, wzmiankowanego już Konrada Lorenza, ludzie nie posiadają odpowiednio rozwiniętych mechanizmów, które by hamowały ich agresywne impulsy⁷. Niemniej jednak późniejsze badania zaprzeczyły tezom Lorenza, okazało się bowiem, że u wielu innych gatunków występuje taki sam zakres agresywnych zachowań jak u ludzi. Co więcej, badania sugerują, że ludzie mają większą zdolność powstrzymywania się od użycia agresji, niż twierdził Lorenz. W istocie dokonują oni wyborów, dotyczących przejawiania agresji, w zależności od ich środowiska społecznego. Poszczególne kultury określają normy dla okoliczności, w których agresja jest możliwa do zaakceptowania lub wymagana. Analiza ewolucjonistyczna sugeruje, że instynkt przetrwania mógł wyposażać większość gatunków we wrodzoną predyspozycję do stosowania pewnych form przemocy. Niemniej jednak w przypadku ludzi jest tak, iż różne jednostki należące do tego samego gatunku skłonne są, mniej lub

³ T. HOBBS: *Leviathan*. Great Britain, Cambridge University Press, 2009.

⁴ A. ECKHARDT: *Autoagresja*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 1998, s. 26.

⁵ K. LORENZ: *On aggression*. New York, Harcourt, Brace and World Inc, 1963, s. 49.

⁶ P. WALLACE: *Psychologia Internetu*. Poznań, Wydawnictwo Rebis, 2004, s. 149.

⁷ K. LORENZ: *On aggression...*, s. 241.

bardziej, do przejawiania agresywnych zachowań. Istotne są tu zwłaszcza różnice indywidualne. Jedna z hipotez wysuwanych przez badaczy przypisuje różnice indywidualne pod względem wskaźników agresji czynnikowi genetycznemu (tym obszarem badawczym zajmowali się w szczególności Lisabeth DiLalla (2002) oraz Donna Miles i Gregory Carey (1997)⁸). Zatem wyniki badań jednoznacznie wskazują, iż niektóre jednostki mają większe predyspozycje genetyczne do agresji niż inne. Ponadto, jak wynika z analiz neuropsychologicznych, struktury mózgowe, takie jak ciało migdałowate, oraz pewne obszary kory mózgu odgrywają znaczną rolę w wyrażaniu i regulowaniu emocji. W przypadku agresji istotne jest, by drogi mózgowe funkcjonowały efektywnie, tak by dana jednostka mogła kontrolować wyrażanie negatywnych emocji. Jeśli człowiek doświadcza bowiem niewłaściwego poziomu aktywacji w ciele migdałowatym, to może nie być zdolny do panowania nad negatywnymi emocjami, które prowadzą do zachowań agresywnych⁹. Badania sugerują także, iż pewne różnice indywidualne pod względem agresywności mogą być wynikiem stłumionych reakcji stresowych¹⁰. Okazuje się, że najbardziej agresywne jednostki mają najbardziej stłumioną reakcję stresową. Niektóre osoby mogą nie doświadczać określonych typów fizjologicznych reakcji stresowych, które powstrzymują większość ludzi od zachowania się w sposób drastycznie agresywny¹¹.

Badania osobowościowe nad agresją wskazują na istotne znaczenie różnicujących kategorii zachowań agresywnych: ludzie o różnych profilach osobowościowych skłonni są przejawiać różne typy agresji. Istotne jest tu rozróżnienie między agresją impulsywną i instrumentalną. Agresja impulsywna (ang. *impulsive aggression*) przejawia się w reakcjach na określoną sytuację i wywołana jest przez emocje, co oznacza, iż ludzie reagują agresywnymi czynami pod wpływem danej chwili. Agresja instrumentalna (ang. *instrumental aggression*) jest ukierunkowana na cel, a zatem agresja służy w tym wypadku jako narzędzie umożliwiające osiągnięcie jakiegoś celu i opiera się na procesach poznawczych. Badania wykazały, iż jednostki z wyraźnymi skłonnościami do wyróżnionych typów agresji różnią się pod względem cech osobowości. Osoby skłonne do agresji impulsywnej cechują się wysokimi wynikami dla czynnika reaktywności emocjonalnej, zaś osoby o skłonnościach do agresji instrumentalnej zazwyczaj wysokie wyniki uzyskują w obszarze czynnika pozytywnej oceny przemocy, co oznacza, że są one

⁸ M. RUTTER, H. GILLER, A. HAGELL: *Antisocial Behavior by Young People: A Major New Review*. United Kingdom, University of Cambridge, 1998, s. 130.

⁹ K.P. DAVISOM, J.W. PENNEBAKER, S.S. DICERSON: *Who talks? The social psychology of illness support groups*. „American Psychologist” 2000, Vol. 55, s. 202–217.

¹⁰ R.I. GERRING, P.G. ZIMBARDO: *Psychologia i życie*. Przeł. J. RADZICKI, E. CZERNAWSKA, A. JAWORSKA, J. KOWALCZEWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 579–580.

¹¹ K. MCBURNETT, B.B. LAHEY, P.J. RATHOUZ, R. LOEBER: *Low salivary cortisol and persistent aggression in boys referred for disruptive behavior*. „Archives of General Psychiatry” 2000, Vol. 57, s. 38–43.

przekonane, iż wiele form przemocy ma swoje uzasadnienie. U większości osób nie występują skrajne formy agresji impulsywnej i instrumentalnej – ludzie nie tracą panowania nad sobą pod wpływem drobnej zaczepki ani też nie popełniają w sposób przemyślany aktów przemocy¹². Mimo to w pewnych sytuacjach nawet najłagodniejsze osoby będą dokonywać czynów agresywnych.

W ciągu ostatnich dziesięcioleci przeprowadzono wiele badań nad wpływem genów i środowiska na ludzkie zachowanie¹³. Wnioski z owych eksploracji naukowych wskazują, iż niewątpliwie na zachowanie wpływ mają oba czynniki. Jak wynika z badań nad biologią przemocy, u nastolatków i dorosłych mężczyzn wysoki poziom testosteronu jest związany z przestępczością, narkomanią i brutalnymi reakcjami na frustrację¹⁴, a więc także z zachowaniami agresywnymi. Postępowanie człowieka jest wypadkową oddziaływań natury biologicznej i społecznej. Większość naukowców koncentruje się dziś na badaniach sprawdzających, w jaki sposób agresywne zachowanie manifestuje się u różnych ludzi w odmiennych warunkach. Istotne jest, iż u prawie wszystkich osób skłonność do agresji zmienia się w zależności od okoliczności, a czasem warunki wywołujące agresję tylko niewiele różnią się od tych, które jej nie wywołują. Nawet Lorenz opowiadał się za tym ujęciem, twierdząc, że wrodzone mechanizmy zachowania mogą zostać kompletnie zdestabilizowane przez niewielkie, na pozór nic nieznačające zmiany w warunkach środowiska¹⁵. Owe dyskusje pozwalają zrozumieć, jak warunki środowiska wpływają na poziom agresji, a zatem biorąc pod uwagę typowe dla współczesnej młodzieży, wirtualne środowisko życia, obrazują również, jak pewne warunki funkcjonowania w cyberprzestrzeni generować mogą występowanie aktów agresji.

Profesor Ewa Jarosz badająca problematykę przemocy pisze, iż spośród żyjących na Ziemi stworzeń człowieka wyróżnia nieuzasadniona agresja czy wręcz okrucieństwo skierowane przeciw własnemu gatunkowi¹⁶. Analiza współczesnych problemów pozwala stwierdzić, iż owo okrucieństwo przejawia się także w świecie wirtualnym, człowiek, jako reprezentant gatunku, stał się bowiem aktywnym

¹² G.V. CAPRARA, C. BARBARANELLI, P.G. ZIMBARDO: *Understanding the complexity of human aggression. Affective, cognitive and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression*. „European Journal of Personality” 1996, Vol. 10, s. 133–155.

¹³ D. NIEHOFF: *Biologia przemocy*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2001, s. 17–40.

¹⁴ M. BERMAN, B. GLADUE, S. TAYLOR: *The effects of hormone, Type A behavior pattern, and provocation on aggression in men*. „Motivation and Emotion” 1993, Vol. 17, s. 125–138; J.M. DABBS JR., R. MORRIS: *Testosterone, social class and antisocial behavior in a sample of 4,462 men*. „Psychological Science” 1990, Vol. 1, s. 209–211; D. OLWEUS, A. MATTSSON, D. SCHALLING, H. LOW: *Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males: A casual analysis*. „Psychosomatic Medicine” 1988, Vol. 50, s. 261–272.

¹⁵ K. LORENZ: *On aggression...*, s. 49.

¹⁶ E. JAROSZ: *Przemoc wobec dzieci – patologia czy normalność?*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Red. A. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000, s. 23.

użytkownikiem Internetu i nowych mediów. Przegląd teorii wyjaśniających agresję i przemoc oraz wynikające z nich konsekwencje dla prewencji prowadzą do wniosku, że nie istnieje całościowa, w pełni zadowalająca teoria wyjaśniająca zachowania agresywno-przemocowe. Toteż i w zakresie prewencji konieczne jest zastosowanie różnych podejść do zjawiska i odpowiednio integratywnych modeli, pozwalających na kompleksowe przeciwdziałanie agresji i przemocy. Główne teorie i koncepcje wyjaśniające przemoc i agresję uczniowską, które zostaną zaprezentowane w kolejnych rozdziałach, podzielić można na teorie psychologiczne, teorie socjologiczne i teorie integrujące¹⁷. Poprzedzający charakterystykę teorii zachowań agresywnych rozdział 1.1. stanowi wprowadzenie w problematykę agresji i przemocy oraz przedstawia najważniejsze wyjaśnienia terminologiczne w tym zakresie.

1.1. Wprowadzenie w problematykę agresji i przemocy

Wyjaśnienia terminologiczne

Agresja nie jest działaniem jednego typu, ale dotyczy rozmaitych, złożonych zachowań, powodujących fizyczną, psychiczną i emocjonalną krzywdę innych ludzi. Obraz nastolatka bijącego kolegę jest najprawdopodobniej najbardziej typowym stereotypem postrzegania agresji dziecięcej. Niemniej jednak agresja to również rozpowszechnianie o kimś złośliwych plotek (ang. *gossiping*), celowe wykluczanie danej osoby z grupy, przezywanie, nękanie, a ponadto nieuzasadnione wyeliminowanie jednostki z grona znajomych na portalu społecznościowym, czy uporczywe wysyłanie krótkich wiadomości tekstowych o charakterze lub podtekście seksualnym osobie, która wyraźnie sobie tego nie życzy.

Ze względu na obserwowalny wzrost zjawiska agresji wśród młodzieży istnieje ogromna potrzeba poszerzenia działalności pedagogicznej w zakresie profilaktyki i przeciwdziałania istniejącym już aktom agresji. Referując za Joanną Moczydłowską i Izabelą Pełszyńską¹⁸, agresja to zachowanie, które narusza pole fizyczne i psychiczne drugiego człowieka bez jego zgody, a w dodatku wyrządza mu krzywdę. Opierając się na literaturze przedmiotu, wyróżniamy agresję:

- fizyczną – przyjmującą postać napaści fizycznej (bicia, szarpania, niszczenia);
- werbalną – przejawiającą się w postaci wulgaryzmów, grożenia, wyzwisk, poniżania;

¹⁷ Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 273–275.

¹⁸ J. MOCZYDŁOWSKA, I. PEŁSZYŃSKA: *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2004, s. 34.

- pośrednią – podburzanie innych do agresji, odmowa wykonania poleceń¹⁹.

Badacze stale prowadzą dyskusje w zakresie odmienności agresywnych zachowań w zależności od płci sprawcy. O ile chłopcy wykorzystują bardzo mocne metody nękania innych, o tyle dziewczęta posługują się pośrednimi sposobami, takimi jak oszustwo, plotkarstwo, zazdrość, celowe wykluczenie kogoś z grupy oraz manipulowanie. Takie formy agresji są trudniejsze do wykrycia. Agresja nie jest kwestią wyłącznie płci, wychowania czy statusu społecznego. Stanowi zjawisko obecnie powszechnie występujące, które zatracza ramy ścisłego zaszeregowania²⁰.

Większość dzieci w trakcie swojej kariery szkolnej spotyka się z wieloma formami agresji. Istotne zatem dla zrozumienia problemu jest rozróżnienie celów agresji. Badacze różnicują agresję na instrumentalną i wrogą. Agresja instrumentalna (proaktywna) służy uzyskaniu pewnej gratyfikacji bez względu na przeszkodę. Agresja wroga (reaktywna) ma natomiast na celu przede wszystkim zranienie bądź skrzywdzenie drugiej osoby. Działania ukierunkowane na wyrządzenie szkody raczej psychicznej niż fizycznej określane są mianem agresji w relacji, a ich przykład stanowi wykluczenie dziecka z grupy rówieśników i rozsiewanie plotek²¹, zdarzające się niezwykle często na portalach społecznościowych i w innych obszarach rzeczywistości cyfrowej. W nawiązaniu do omawianej problematyki wyniki badań Geralda R. Pattersona i Lwa C. Banka wskazują, iż nastolatek odrzucony przez grupę rówieśniczą o wiele częściej podejmuje działania antyspołeczne²². Różne formy agresji manifestowane przez dzieci i młodzież są zazwyczaj powiązane z innymi zachowaniami antyspołecznymi i tak zwanymi zachowaniami problemowymi występującymi u tych osób. W tego rodzaju konstelacji, obok zachowania agresywnego, występują między innymi takie jak: picie alkoholu, zażywanie narkotyków, wagarowanie oraz inne zachowania aspołeczne²³. Zrozumienie dokonanych podziałów i klasyfikacji stanowi klucz do poznania istoty zachowań agresywnych dzieci i młodzieży.

Wiele dotychczasowych wyników badań wskazuje, iż natura agresji ma charakter zmienny. W okresie dojrzewania w obszarze agresywnych zachowań mło-

¹⁹ Człowiek i Psychologia. Red. J. ROBAKIEWICZ. Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park, 2004, s. 463–484.

²⁰ J. MACIEJEWSKI: *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny*. W: *Różne spojrzenia na przemoc*. Red. R. SZCZEPANIAK, J. WAWRZYŃIAK. Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2008, s. 63.

²¹ S. GUERIN, E. HENNESSY: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Przeł. J. RYBSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 11.

²² G.R. PATTERSON, L.C. BANK: *Some amplifying mechanism for pathological processes in families*. In: *System and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. GUNNAN, E. THELEN. New York, Hillsdale, Erlbaum 1989.

²³ A. FRĄCZEK: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży, perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAŁ-STRUZIK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996, s. 37–39.

dzieży zachodzi wiele istotnych modyfikacji. Rolf Loeber i Dale Hay²⁴ twierdzą, że agresja w okresie dojrzewania polega na tym, iż nastolatki nie mają oporów przed wyładowaniem gniewu i innych emocji na osobach trzecich. Takie zachowania tłumaczyć może fakt niedostatecznej internalizacji norm obowiązujących w relacjach społecznych, brak empatycznego zrozumienia uczuć drugiej osoby lub niewystarczająco rozwinięta umiejętność kontrolowania emocji, zwłaszcza tych nagłych i gwałtownych.

Najczęściej przyjmowana definicja agresji określa ją jako zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia²⁵. Niektórzy naukowcy definiują agresję jako gwałtowne zachowanie fizyczne, słowne lub wrogie. Agresja zazwyczaj związana jest z doświadczanym pobudzeniem emocjonalnym. Wraz z agresją pojawia się napięcie emocjonalne, rozdrażnienie, gniew, niezadowolenie, a także strach, zagrożenie lub lęk. Najczęściej agresja skierowana jest przeciwko zewnętrznym źródłom stanów emocjonalnych²⁶. Niemniej w psychopatologii wyróżnia się również syndrom osoby autoagresywnej, która w związku z zaburzonym instynktem samozachowawczym i silnie przeżywanymi negatywnymi emocjami, wyraża tendencje autodestruktywne, czy wręcz suicydalne²⁷. Inni naukowcy przedstawiają agresję jako wszelkie, wrogie działania fizyczne lub słowne, zwykle gwałtowne, będące na ogół reakcją na frustrację, która ma na celu szkodę obiektu. Istnieje kilka typologii agresji, mianowicie wyróżnić możemy agresję fizyczną, werbalną, instrumentalną, wrogą; agresję bezpośrednią i pośrednią; czynną i bierną; konstruktywną, destruktywną, ekspresywną i defensywną²⁸.

Z agresją nierozzerwalnie łączy się przemoc. Definicja Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization – WHO)²⁹ określa przemoc jako użycie z rozmysłem siły lub grożenie nią przeciw sobie, innej osobie, grupie lub społeczności, co prowadzi do zranienia, śmierci lub szkody psychicznej, a także do zaburzeń rozwojowych i upośledzenia społecznego³⁰. Z kolei definicja Dana

²⁴ R. LOEBER, D. HAY: *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*. „Annual Review of Psychology” 1997, Vol. 48, s. 371–410.

²⁵ *Psychologia. T. 3: Relacje interpersonalne*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 147.

²⁶ L. BERKOWITZ: *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, McGraw-Hill, 1993.

²⁷ A. ECKHARDT: *Autoagresja...*; G. BABIKER, L. ARNOLD: *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

²⁸ D. BEHAR, J. HUNT, A. RICCIUTI, D. STOFF, B. VITIELLO: *Subtyping Aggression in Children and Adolescents*. „The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences” 1990, Vol. 2 (2), s. 189–192.

²⁹ *Violence prevention: the evidence*. Raport World Health Organization, Malta 2010.

³⁰ A. ATKINSON, Z. ANDERSON, K. HUGHES, M.A. BELLIS, H. SUMNALL, Q. SYED: *Interpersonal violence and illicit drugs*. Liverpool, Centre for Public Health Liverpool John Moores University WHO Collaborating Centre for Violence Prevention, 2009, s. 2.

Olweusa określa przemoc jako agresywne zachowanie, w którym sprawca używa swego ciała lub przedmiotu (włączając broń) do zranienia lub skrzywdzenia innej osoby³¹.

Termin przemoc w szkole bywa rozumiany w różnorodny sposób. W Austrii przemoc w szkole obejmuje szerokie spektrum działań, które doprowadzają do fizycznego bądź psychicznego bólu lub obrażeń osób funkcjonujących w środowisku szkolnym. W Finlandii funkcjonują dwa pojęcia w odniesieniu do przemocy: znęcanie się i zastraszanie (ang. *school bullying*). Przemoc szkolna rozumiana jest w tym kraju jako przemoc fizyczna. Z kolei na Litwie nie ma definicji przemocy w szkole, zostały tam jednak wyróżnione rodzaje przemocy wobec dzieci: zaniedbanie ich opieki, przemoc fizyczna, emocjonalna i seksualna³². W 2011 roku w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy” przeprowadzono badanie, które służyło określeniu skali problemu przemocy szkolnej oraz lepszemu zrozumieniu zjawiska. W tym celu przeprowadzono sondaż na reprezentatywnej ogólnopolskiej próbie, liczącej 3169 uczniów. Badania zrealizowało Centrum Badania Opinii Społecznej w polskich szkołach, a wynika z nich, iż uczniowie najczęściej doświadczają:

- przemocy werbalnej – 63,0% badanych;
- przemocy relacyjnej: rozpowszechniania kłamstw, wykluczenia z grupy rówieśniczej – 41,0% badanych;
- przemocy fizycznej – 33,0% badanych;
- przemocy materialnej: niszczenie mienia, kradzieże – 20,0% badanych³³.

Powyższe wyniki badań wskazują, iż problem przemocy w polskich szkołach nie jest marginalny.

Agressio w języku łacińskim oznacza napaść, *gressus* natomiast – krok, chód, ruch, aktywność; przedrostek *aggr* – przyłączyć się, *aggredior* – zbliżyć się, zabierać się do czegoś, starać się pozyskać, próbować, napadać, uderzać. Agresja może przyjąć formę konstruktywną i oznaczać akceptowalny społecznie ruch, w celu zaspokojenia swoich potrzeb, lub destruktywną – zachowanie godzące w swobody jednostki, często niezgodne z istniejącymi normami prawnymi, moralnymi, obyczajowymi, zwyczajowymi³⁴.

W potocznym języku, jak również w literaturze specjalistycznej, nie ustalono dotąd jednolitego pojęcia dla określenia takich zachowań i skłonności uczniów

³¹ D. OLWEUS: *Mobbing. Fala przemocy w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Czarna Owca, 2007.

³² S. GODAWA: *Współdziałanie szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów, instytucjami oraz organizacjami w procesie wychowania i przeciwdziałania agresji. Doświadczenia krajowe i zagraniczne w kontekście programu rządowego „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”. Zadania dydaktyczne i rad pedagogicznych*. Warszawa, Fundacja Prawo Europejskie, 2012, s. 5–6, 41–48.

³³ A. KOMENDANT-BRODOWSKA, A. GIZA-POLESZCZUK, A. BACZKO-DOMBI: *Przemoc w szkole. Raport z badań 2011*. www.szkolabezprzemocy.pl [dostęp: 2.05.2012].

³⁴ K. KMIECIK-BARAN: *Młodość i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 19–21.

w szkole, które zmierzają do wyrządzenia szkody określonym osobom, grupom społecznym czy też ich własności³⁵. Najczęściej określa się je jako agresja, przemoc, tyranizowanie (ang. *bullying*) i osaczenie (ang. *mobbing*). Podstawowym terminem w tym względzie pozostaje jednak zdefiniowana wcześniej agresja. Już Rom Harré i Roger Lamb³⁶ stwierdzili, że chociaż w literaturze psychologicznej istnieje więcej niż 250 różnych definicji agresji, powszechnie podkreślane są dwa zasadnicze momenty treściowe: agresywne zachowanie niesie ze sobą negatywne skutki dla ofiary i jako takie jest intencjonalne; przy czym sprawcę opisuje się jako pragnącego zranić bądź uszkodzić fizycznie lub psychicznie ofiarę. O tym, które formy są, a które nie są dopuszczalne w danym społeczeństwie, decydują względy kulturowe³⁷.

Pojęcie agresja nie jest łatwe do zdefiniowania, a w literaturze można się spotkać z wieloma różnymi jego wyjaśnieniami:

- Agresja to zachowanie zmierzające do wyładowania niezadowolenia lub gniewu na osobach lub rzeczach³⁸.
- Agresja to wroga, napastliwa postawa lub zachowanie się względem kogoś lub czegoś. Innymi słowy, kierowanie negatywnych zachowań w stosunku do otaczających nas osób³⁹.
- Agresja to wrogie, zwykle gwałtowne działanie fizyczne lub słowne; jedno z następstw frustracji (agresji emocjonalnej) lub wyuczone zachowanie się, służące uzyskiwaniu określonych korzyści (agresja instrumentalna); niekiedy utrwalona cecha osobowości wyrażająca się agresywnymi postawami⁴⁰.
- Agresja jest głównie definiowana jako każde zamierzone działanie – w formie otwartej czy symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś straty, bólu fizycznego lub cierpienia moralnego⁴¹.

Od połowy lat 80. obserwuje się w specjalistycznej literaturze anglojęzycznej i niemieckiej, a od początku lat 90. także w polskiej, swoistą modę zamiennego stosowania terminów agresja i przemoc, czy też określeń pokrewnych: tyrani-

³⁵ B. VITIELLO, D.M. STOFF: *Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry*. „American Academy of Child and Adolescence Psychiatry” 1997, Vol. 3 (36), s. 307–315.

³⁶ R. HARRÉ, R. LAMB: *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford, Blackwell Reference, 1983.

³⁷ H. SELG, U. MEES, D. BERG: *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1997.

³⁸ M. SZYMCAK: *Słownik języka polskiego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996, s. 16.

³⁹ B. DUNAJ: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 4.

⁴⁰ J. KOFMAN: *Encyklopedia popularna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991, s. 17.

⁴¹ J. DANIELEWSKA: *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002, s. 8.

zowanie i osaczanie. Jak zaznacza Klaus Hurrelmann⁴², w literaturze światowej z jednej strony prawie powszechnie używa się zamiennie obu pojęć, z drugiej zaś – można zaobserwować, że pojęcie przemocy staje się nadrzędnym określeniem dla agresywnych zachowań i tylko poprzez zastosowanie odpowiednich przymiotników modyfikuje się jego znaczenie. I tak mówi się o przemocy: fizycznej, psychicznej, werbalnej, seksualnej, przemocy wobec kobiet, rasistowskiej czy strukturalnej, a ponadto dokonuje się odpowiednich zróżnicowań na przemoc: personalną, ekspresywną czy instrumentalną⁴³. Można więc powiedzieć, że w historycznym rozwoju badań nad problemem agresji w szkole doszło do ekstrapolacji pojęcia przemocy z bezpośrednich aktów, mających charakter agresji fizycznej o charakterze przymusu, na inne formy interakcji o właściwościach agresywnych. W świetle wyników różnych badań, można zaryzykować tezę o poszerzeniu się semantycznego znaczenia pojęcia przemoc kosztem agresji⁴⁴. Zmiana pojęciowa podyktowana jest z jednej strony – percepcją rzeczywistości, którą częściej odbiera się jako przemocową, z drugiej – stanowi rezultat utworzenia konstruktu myślowego, zmierzającego do oddania masowego charakteru prostych form agresji, takich jak na przykład nasilenie jej werbalnych przejawów⁴⁵. Zbyt szerokie rozumienie pojęcia przemocy prowadzi do przejawiania oceny zachowań normalnych z punktu widzenia procesów socjalizacyjno-rozwojowych, które podobnie jak szarpanie pomiędzy uczniami czy zbliżone formy agresywnych zabaw, zanikają wraz z dorastaniem⁴⁶.

Jednoznaczne zdefiniowanie agresji powoduje wiele trudności, gdyż przejawia się ona w różnorodnych formach. Autorzy publikacji z zakresu wzmiankowanej problematyki wyodrębniają różne rodzaje i formy agresji. Najczęściej występującym jest podział na agresję fizyczną, psychiczną (słowną, werbalną):

- Agresja fizyczna określana jest jako atak na inną osobę, gdzie atakujący posługuje się określonymi częściami ciała lub narzędziami, zadając ból lub wyrządzając szkodę osobie będącej przedmiotem agresji. W ujęciu Wincentego Okonia, agresja fizyczna przejawia się w biciu i znęcaniu⁴⁷. Agresja ta wyra-

⁴² K. HURRELMANN: *Einleitung: Interdisziplinäre Gewaltforschung*. „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehung” 1995, Bd. 2, s. 98.

⁴³ B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.

⁴⁴ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.

⁴⁵ W. MELZER: *Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag*. In: *Partizipation von Kindern – Demokratisierung von Gesellschaft*. Hrsg. F. GÜTHOF, H. SÜNKER. Münster, Juventa, 1998.

⁴⁶ L. KRAPPMANN, H. OSWALD: *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, Juventa, 1995.

⁴⁷ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 19; Por. także: T. PILCH: *Encyklopedia pedagogiczna XXI*. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 2003, s. 42.

żona jest w postaci otwartej napaści na drugą osobę lub zniszczenia cudzej własności.

- Do form agresji psychicznej, zwanej także słowną, zaliczamy: ubliżanie, przezywanie, wyśmiewanie, grożenie, ośmieszanie, plotkowanie, szantaż, obrażanie. Agresja słowna polega na posłużeniu się bodźcami werbalnymi, szkodliwymi dla atakowanej osoby, wywołującymi w niej strach, poczucie krzywdy, odrzucenia. Wyraża się w niektórych żądaniach, rozkazach, przezwiskach, lekceważącym traktowaniu, podjudzaniu do agresji, zawstydzaniu, odmowie udziału we wspólnych działaniach⁴⁸.
- W psychologii społecznej wyróżnia się ponadto agresję i przemoc interpersonalną, określane jako czynności intencjonalne, stanowiące zagrożenie lub powodujące szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (a zwłaszcza wywołujące ból, cierpienie, destrukcję, prowadzące do utraty cenionych wartości). Agresja interpersonalna jest aktem odnoszącym się do zachowań międzyludzkich, intencjonalnie organizowanym w celu wyrządzenia szkody jednostce lub grupie społecznej⁴⁹.

Jak już wspomniano, często pojęcia agresja i przemoc stosuje się w znaczeniu synonimicznym. Definicje przemocy biorą zazwyczaj pod uwagę trzy podstawowe kryteria: rodzaj zachowania, intencje oraz jej skutki. Definicja amerykańskiego Centrum Pomocy Dzieciom Krzywdzonym i Zaniechanym, za przemoc uznaje fizyczne lub umysłowe działanie na szkodę, wykorzystywanie seksualne, zaniebdywanie lub maltretowanie dziecka poniżej 18. roku życia przez osobę odpowiedzialną za pomyślny jego rozwój oraz działania, które stanowią zagrożenie dla jego rozwoju⁵⁰. Irena Pospiszyl przemocą nazywa wszelkie nieprzypadkowe ataki, godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej lub psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji⁵¹. Przemoc to zachowanie agresywne i jednocześnie destruktywne w stosunku do innej osoby lub grupy osób. Pierwotnie za przemoc uważano nadużycie siły. Obecnie przyjmuje się, że przemoc to takie zachowanie jednostki lub grupy, w którego wyniku inne osoby ponoszą uszczerbek na ciele lub w zakresie funkcji psychicznych⁵². Przemoc może mieć charakter instrumentalny lub bezinteresowny oraz indywidualny lub zbiorowy. Przemoc nie zawsze jest jednoznaczna z przestępstwem. Z przestępstwem mamy bowiem do czynienia wówczas, gdy określone zachowanie pozostaje w sprzeczności z normami prawnymi, ale niekoniecznie w sprzeczności z normami zwyczajowymi, obyczajowymi czy moralnymi. Przemoc zazwyczaj ma silne podłoże emocjonalne. Zdarza się,

⁴⁸ J. MACIEJEWSKI: *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny...*, s. 55–60.

⁴⁹ J. DANIELEWSKA: *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia...*, s. 58.

⁵⁰ I. POSPISZYL: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994, s. 12.

⁵¹ Ibidem, s. 14.

⁵² E. FROMM: *Wojna w człowieku*. Gdańsk, Gdańska Inicjatywa Wydawnicza, 1991.

że zarówno obiekt ataku, jak i zastosowane formy zostają uprzednio wnikliwie przemyślane, a ta postać przemocy budzi szczególny niepokój. Jerzy Mellibruda wiąże z przemocą kilka właściwości:

- przemoc jest zawsze intencjonalna;
- przemocą jest naruszenie jakichś praw i dóbr osobistych jednostki;
- przemocą jest także naruszenie jakichś praw i dóbr osobistych jednostki, które uniemożliwia jej samoobronę;
- przemoc powoduje zawsze jakieś szkody;
- przemoc lubi się powtarzać, często pierwszy atak przemocy jest dziełem przypadku, a poczucie bezkarności, bezwolne przyjęcie agresji toruje jej dalszą drogę.
- przemoc jest często rozpaczliwą próbą zagłuszenia poczucia niemocy;
- za przemoc odpowiedzialny jest sprawca, bez względu na to, co zrobiła ofiara;
- grożenie przemocą jest w istocie aktem przemocy;
- nie każda forma przemocy jest ścigana przez prawo⁵³.

J. Mellibruda dokonuje ponadto klasyfikacji przemocy ze względu na stan emocji sprawców. Wyróżnia przemoc spontaniczną (gorącą) i instrumentalną (chłodną)⁵⁴.

Przemoc należy do zjawisk, z którymi we współczesnym świecie trudno się nie zetknąć. Jest ona znana z życia codziennego, z przekazów medialnych, z fikcji wypełniającej szeroko pojmowaną kulturę. Agresja, nadużycia, przemoc, okrucieństwo to stale aktualne komponenty, obecne w kontaktach międzyludzkich, na ulicach, w szkołach, w domach rodzinnych⁵⁵, a także w przestrzeni życia wirtualnego. Należy mieć również na uwadze, że uznanie danych zachowań za przemocowe zależy zarówno od społecznych wzorców oraz zasad, jak i od ustaleń odpowiednich nauk wskazujących na szkodliwość rozwojową lub nie stosowność określonych zachowań⁵⁶.

Lektura prasy codziennej i przekazy medialne sprawiają, iż nie dziwi stwierdzenie, że z orientacji międzyludzkich znika bliźni, a pozostaje rywal, przeciwnik, którego należy pokonać⁵⁷. Szczególnego znaczenia nabiera współcześnie zjawisko przemocy stosowanej przez dzieci i młodzież. O jej licznych przejawach dowiedzieć się można z badań empirycznych i ze wskazanych wcześniej mediów.

⁵³ J. MELLIBRUDA: *Patrząc na przemoc*. „Świat Problemów” 1996, nr 5 (40), s. 4–10.

⁵⁴ IDEM: *Tajemnice etoh*. Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 1993.

⁵⁵ L. KACPRZAK: *Przemoc i agresja a oddziaływania społeczno-wychowawcze. Źródła – przyczyny – zapobieganie*. Piła, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2005, s. 7.

⁵⁶ E. JAROSZ: *Dom, który krzywdzi*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 2001, s. 16.

⁵⁷ S. KAWULA: *Zachowania agresywne pseudokibiców w świetle teorii socjologicznych i psychologicznych a profilaktyka pedagogiczna*. W: *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKA. Kraków, Wydawnictwo AP, 2001, s. 467.

Zachowania młodych osób nacechowane są brutalnością, zanika w nich szacunek dla innego człowieka, a także współczucie i wrażliwość⁵⁸.

Teoria dysonansu poznawczego Leona Festingera zakłada, że odczuwamy psychiczny dyskomfort, gdy robimy coś, co nie współgra z naszymi postawami, poglądami czy spostrzeżeniami⁵⁹. To wewnętrzne napięcie skłania nas do szukania sposobów, które usunęłyby sprzeczność między naszymi czynami i myślami, i chociaż trudno jest pewne czyny wycofać, to mniejszy kłopot sprawia dokonanie zmiany w sposobie ich spostrzegania. Taka mentalna rewizja następuje wówczas, gdy zachowujemy się agresywnie wobec kogoś, kto tak naprawdę nie zasługuje na tak surowe traktowanie. Cennych informacji w tym zakresie dostarczyły badania Keitha Davisa i Edwarda Jonesa, gdyż dotyczyły one agresji werbalnej, która jest bardzo rozpowszechniona w Internecie⁶⁰.

Na podstawie badań naukowych i uzyskanych przez badaczy danych można wnioskować, że na terenie szkół często dochodzi do aktów agresji fizycznej uczniów wobec siebie. W badaniach zrealizowanych wśród dzieci i młodzieży ze szkoły na terenie wiejskim wynika, iż ponad 62,0% uczniów często staje się obserwatorami bicia oraz fizycznej przemocy wśród rówieśników. Co więcej, ankietowani personalnie bywają sprawcami fizycznej agresji rówieśniczej. 10,0% bywa agresorami z dużą częstotliwością, natomiast 57,9% (głównie dziewczęta) nigdy nie dokonało aktu fizycznej agresji wobec szkolnego kolegi czy koleżanki. Podobnie powszechny w polskich szkołach problem stanowi agresja werbalna. 70,0% ankietowanych zetknęło się z sytuacją wyśmiewania, dokuczania i ubliżania koledze przez innego ucznia. Nie było takiej osoby wśród badanych, która nigdy nie byłaby obserwatorem wymienionej wyżej sytuacji. Blisko 53,0% uczniów, z dużą częstotliwością, osobiście doświadcza przemocy werbalnej. Tylko 5,0% respondentów nigdy nie doświadczyło przejawów agresji werbalnej. Blisko 30,0% ankietowanych przyznało się do częstego stosowania przemocy słownej wobec innych uczniów w szkole⁶¹. Wzmiankowane wyniki badań w zakresie agresji rówieśniczej w środowisku wiejskim pokazują, jak poważny jest to problem. Szczególny niepokój budzi znaczny odsetek młodzieży doświadczającej agresji słownej, gdyż ten aspekt agresywnego zachowania pojawiał się będzie w znacznej mierze w przypadkach zachowań agresywnych w sieci. Agresywne zachowania dzieci i młodzieży, jak również rosnąca fala przemocy niewątpliwie

⁵⁸ W. WALC: *Przemoc w relacjach międzyludzkich, opinie młodzieży*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, s. 7.

⁵⁹ L. FESTINGER, J.M. CARLSMITH: *Cognitive consequences of forced compliance*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1959, Vol. 58, s. 203–210.

⁶⁰ K. DAVIS, E.E. JONES: *Changes in interpersonal perception as a means of reducing cognitive dissonance*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1960, Vol. 61, s. 402–410.

⁶¹ A. WALIGÓRA-HUK: *Diagnosis of aggressive behaviours among students as a sign of pathology in the rural environment with recommendation for preventive measures*. „The New Educational Review” 2012, Vol. 29, s. 68–80.

są niezwykle ważnym problemem społecznym, pedagogicznym, jak również profilaktycznym. Rozwój technologii informacyjnej i postęp w zakresie kompetencji medialnych młodych ludzi sprawiają, że przemoc i agresja rówieśnicza stają się także istotnym problemem z zakresu pedagogiki medialnej.

1.2. Wybrane teorie psychologiczne wyjaśniające agresję i przemoc

1.2.1. Teoria instynktów Zygmunta Freuda

Badacze zjawiska agresji i przemocy (Charles N. Cofer i Mortimer H. Appley, Philip G. Zimbardo i Floyd L. Ruch, Elliot Aronson, Adam Frączek, Janusz Reykowski)⁶², wyodrębniają kilka koncepcji agresji. W dalszej części monografii zostaną przedstawione wyłącznie wybrane, istotne ze względu na problematykę badawczą, teorie wyjaśniające agresję i przemoc uczniowską.

Pierwszą teorią psychologiczną agresji ujmowanej jako instynkt jest teoria Zygmunta Freuda (1935, 1959), zgodnie z którą agresja jest niezbędna do przetrwania oraz utrzymania gatunku. Człowiek przychodzi na świat z instynktem gotowym do walki, niezbędnym do przetrwania w świecie pełnym wyzwań i zagrożeń. Freud przyjął, iż od momentu urodzin posiadamy dwa przeciwstawne instynkty: mianowicie instynkt życia – *Eros*, i instynkt śmierci – *Thanatos*. Instynkt życia sprawia, że jednostka rozwija się, utrzymuje przy życiu, tworzy, natomiast instynkt śmierci działa w kierunku samozniszczenia, samozagłady, destrukcji. Instynkt śmierci często zostaje skierowany przeciwko otaczającemu światu, przybierając formę agresji wobec innych. Według Freuda, energia, która służy instynktowi śmierci, jest bez przerwy generowana⁶³. Jeśli nie zostanie ona rozładowana w pozytywny sposób, akceptowany społecznie, to będzie się gro-

⁶² CH.N. COFER, M.H. APPELEY: *Motywacja: Teoria i badania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972; P.G. ZIMBARDO, F.L. RUCH: *Psychologia i życie*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996; E. ARONSON: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1995; A. FRĄCZEK: *Teoria frustracji*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Tom 1. Red. L. WOŁOSZYNOWA. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996; IDEM: *Agresja – psychologiczny punkt widzenia*. W: *Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. FRĄCZEK. Warszawa, Wydawnictwo PIPS, 1975; IDEM: *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*. Wrocław, Wydawnictwo Zakładu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, 1986; J. REYKOWSKI: *Osobowościowe i sytuacyjne przesłanki agresji*. „Psychologia Wychowawcza” 1973, nr 3, s. 299–308; IDEM: *Konflikt i negocjacje – perspektywa psychologiczna*. W: *Negocjacje – droga do paktu społecznego – doświadczenia, treści, partnerzy, formy*. Red. T. KOWALIK. Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1995.

⁶³ S. FREUD: *Recommendations for Physicians on the Psychoanalysis*. New York, Washington Square Press, 1959.

madzić, aż wybuchnie w postaci zachowań agresywnych i niepożądanych. Freud uważał, że nagromadzoną agresję można rozładować w sposób bezpieczny – poprzez *katharsis*, co oznacza oczyszczenie, redukcję napięcia poprzez płacz, słowa lub inne symboliczne środki wyrazu⁶⁴.

Początkowo Freud traktował agresję jako jeden z objawów instynktów ego. Z biegiem czasu jego poglądy uległy zmianie. Doszedł do wniosku, że człowiek rodzi się z instynktem śmierci. Instynkt ten zwrócony do wewnątrz przejawia się w formie agresji skierowanej na samego siebie, a w drastycznych przypadkach przybiera postać samobójstwa. *Thanatos* zwrócony na zewnątrz przejawia się we wrogości, sadyzmie i skłonnościach do destrukcji. Freud uważał, że jedynie strach przed karą hamuje przejawy instynktu agresji⁶⁵.

Teoria Freuda jest krytykowana głównie dlatego, iż nie określa czynników wyzwalających agresję. Zdaniem Williama McDougalla, instynktowi walki towarzyszy uczucie gniewu, które jest impulsem do różnych zachowań agresywnych⁶⁶. McDougall, podejmując próbę wyjaśnienia etiologii agresji, uważa, że instynkt walki jest zjawiskiem pozytywnym, ponieważ pozwala utrzymać dotychczasowy stan posiadania⁶⁷. Przedstawiciele koncepcji instynktowej są zgodni w jednej kwestii, mianowicie twierdzą oni, że instynkt agresji jest wrodzony i niezmienny, natomiast zachowania agresywne, wzbudzone przez instynkt, są mniej lub bardziej podatne na wpływy zewnętrzne i mogą być modyfikowane przez wychowanie. Tezę, iż agresja jest tendencją wrodzoną, instynktem⁶⁸, trudno zarówno obalić, jak i całkowicie potwierdzić⁶⁹. Zdaniem Jenö Ranschburga, agresja człowieka nie jest instynktowna, stanowi funkcję odruchów na zespół bodźców zewnętrznych, a w jej powstaniu szczególnie ważną funkcję spełniają nasze doświadczenia z przeszłości oraz doświadczenia społeczne⁷⁰.

Przedstawiciele teorii instynktu twierdzą, że agresja nie została wyuczona, lecz nabyta w ciągu życia każdej jednostki. Pierre Bovet, obserwując bójki dziecięce, doszedł do wniosku, że są one czymś więcej niż tylko reakcją na zaistniałą sytuację. Według niego instynkt to sposób działania, mający swój cel i użyteczność dla osobnika czy gatunku⁷¹. Warunki środowiska społecznego, a więc również wychowanie, mogą w znaczny sposób modyfikować owy instynkt. Agresja jest zachowaniem złożonym, pojawiającym się w określonych kontekstach. Ponadto w mózgu znajdują się struktury nerwowe, które przyczyniają się

⁶⁴ R.I. GERRING, P.G. ZIMBARDO: *Psychologia i życie...*, s. 578–582.

⁶⁵ S. FREUD: *Beyond the Pleasure Principle*. New York, W.W. Norton & Company, 1990.

⁶⁶ W. McDUGALL: *Outline of Psychology*. New York, Scribner, 1933.

⁶⁷ IDEM: *An Introduction to Social Psychology*. London, Metrum, 1926.

⁶⁸ K. LORENZ: *Tak zwane zło*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972, s. 360.

⁶⁹ K. KMIECIK-BARAN: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne...*, s. 16.

⁷⁰ J. RANSCHBURG: *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993, s. 99.

⁷¹ H. PIETRZAK: *Agresja indywidualna i zbiorowa w sytuacji napięć i konfliktów społecznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, 1992, s. 8.

do powstawania agresji oraz czynią ją bardziej prawdopodobną w przypadku prowokacji i braku zahamowań⁷². Teoria instynktów budzi wiele kontrowersji, jednak nie sposób pominąć jej w toku analiz koncepcji wyjaśniających agresywne zachowania.

1.2.2. Teoria frustracji – agresji Johna Dollarda i Neala E. Millera

Teorię tę sformułował po raz pierwszy John Dollard wraz ze współpracownikami w 1939 roku. Następnie była ona rozwijana przez Neala E. Millera, Rogera Barkera i Leonarda Berkowitza. Agresja, zdaniem wzmiankowanych badaczy, jest popędem będącym reakcją na frustrację. Według Dollarda, zachowanie człowieka zmierza zawsze do osiągnięcia jakiegoś celu. W dążeniu tym mogą wystąpić pewne trudności, uniemożliwiające jego osiągnięcie. Powstaje więc sytuacja frustracji, generująca się w wyniku kolizji dwóch czynników: dążenia człowieka do wykonania pewnej czynności oraz istnienia przeszkody uniemożliwiającej jej wykonanie. W efekcie zderzenia tych czynników powstaje frustracja, prowadząca do napięcia emocjonalnego, a to z kolei prowadzi do agresji. Zdaniem Dollarda pojawienie się agresji i jej siła zależą od kilku czynników:

- pojawienie się i siła agresji zależy od stopnia frustracji;
- akty agresji mogą ulec zahamowaniu pod wpływem kary;
- akty agresji mogą ulec przeniesieniu;
- akty otwartej agresji szybciej i skuteczniej, niż agresji ukrytej, zmniejszają napięcie frustracyjne;
- zachowania agresywne mogą mieć różny kierunek i nie wszystkie zdarzenia budzące frustrację prowadzą do agresji⁷³.

Fizjologowie uważają, iż zachowania agresywne jako odpowiedź na frustrację mają podłoże fizjologiczne. Hans Selye określa je pojęciem stres (*dystres*). Według niego, stres jest zjawiskiem aktywizującym jednostkę do działania, jednak często wywołuje procesy fizjologiczne szkodliwe dla organizmu. W takich okolicznościach jednostka uruchamia reakcje obronne, do których Selye zalicza: reakcję syntoksyczną – polegającą na niepodejmowaniu próby zaatakowania przeciwnika, reakcję katatoksyczną – podjęcie walki z przeciwnikiem, oraz reakcję ucieczki. W sytuacji braku możliwości ucieczki jedyną słuszną linią obrony staje się atak, czyli agresja⁷⁴.

Istnieje kilka nieznacznie różniących się od siebie koncepcji agresji jako nabytego popędu. Jedne z nich podkreślają rolę gniewu, inne rolę oczekiwań doty-

⁷² D. MYERS: *Psychologia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i Spółka, 2003, s. 687–688.

⁷³ J. DOLLARD, L.W. DOBO, N.E. MILLER, O.H. MOWRER, R.R. SEARS: *Frustration and aggression*. New Haven, Yale University Press, 1939.

⁷⁴ H. SELYE: *Stres okiełznany*. Przeł. T. ZALEWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1977.

czących wzmocnienia zachowania agresywnego. J. Dollard i N.E. Miller sugerują, że gniew jest popędem wyuczonym, a bicie i drapanie są wrodzonymi reakcjami na pewne sytuacje stresowe. Zaistniała w rezultacie takiego zachowania redukcja gniewu wzmacnia to zachowanie agresywne⁷⁵. Arnold H. Buss uważa, że jedynym aspektem agresywnego zachowania, który można rozpatrywać w kategorii popędowych, jest emocjonalna reakcja gniewu. Przez gniewną agresję Buss rozumie agresję na tle frustracji, wiążącą się z doznanymi niepowodzeniami w działaniu⁷⁶. Gdy wystąpi frustracja, to pierwszym odruchem staje się agresja skierowana na źródło frustracji. Lecz gdy źródło frustracji jawi się jako silne i reakcja agresji może spotkać się z karą, wówczas agresja przemieszcza się na inny obiekt. Im obiekt zastępczy mniej podobny do pierwotnego źródła frustracji, tym słabsza przemieszczona agresja.

Generalne założenie teorii Dollarda–Millera opiera się na tezie, iż agresja stanowi rodzaj popędu, mający na celu zlikwidowanie nieprzyjemnych doznań związanych z odczuciem frustracji. Frustracja zaś to efekt zablokowania celu, do jakiego dąży jednostka. Ale nie każde doznanie frustracji prowadzi do zachowania agresywnego. Jednostka doznająca frustracji może wycofać się lub popaść w depresję. Zdaniem Millera, pewne sytuacje społeczne mogą zwiększyć lub ograniczyć agresję. Prawdopodobieństwo wystąpienia agresji będzie mniejsze, jeżeli obiekt będący przyczyną frustracji jest niedostępny lub gdy podjęcie jawnej agresji spowodowałoby, w przeświadczeniu jednostki, dotkliwą karę. Występowanie tych okoliczności nie musi oznaczać, że jednostka nie podejmie zachowań agresywnych, ale wystąpić może agresja przemieszczona⁷⁷. W tym przypadku agresja skierowana jest na obiekt bardziej dostępny lub na sytuację, w której kara w opinii agresora jawi się jako mniej prawdopodobna lub mniej dotkliwa. Sam fakt rozładowania frustracji bywa dla jednostki nagradzający, daje poczucie komfortu. Istotne w tej teorii jest zainteresowanie kontekstem humanistycznym, mianowicie w toku socjalizacji człowiek internalizuje normy. Antycypowana kara nie wiąże się tylko z konkretnym obiektem, pojawia się dyskomfort złamania norm. Podsumowując, według L. Berkowitza, prawdopodobieństwo pojawienia się agresji zależy od wewnętrznej gotowości do agresji oraz sygnałów zewnętrznych, co oznacza, iż osoba o dużym poziomie agresji może na słabą prowokację zareagować bardzo dużą agresją⁷⁸.

⁷⁵ J. DOLLARD, N.E. MILLER: *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture*. New York, McGraw-Hill, 1950.

⁷⁶ A.H. BUSS: *The Psychology of Aggression*. New York, Wiley, 1961.

⁷⁷ N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis*. Institute of Human Relations, Yale University, „Psychological Review” 1941, Vol. 48, s. 337–342.

⁷⁸ L. BERKOWITZ: *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. New York, Academic Press, 1965; IDEM: *Aggression: Its causes, consequences, and control...*

Zachowania młodzieży, także te negatywne lub dewiacyjne, spełniają określoną funkcję w rozwoju młodej osoby. Prosty sposób na poradzenie sobie ze sfrustrowanymi potrzebami i przykrymi emocjami jest odreagowanie w postaci zachowań agresywnych. Tendencje te wzrastają, gdy młody człowiek doświadcza jednocześnie trudnej sytuacji oraz braku umiejętności osobistych i społecznych, potrzebnych do dobrego poradzenia sobie z tą sytuacją⁷⁹. Różnorodne działania edukacyjne i profilaktyczne powinny być prowadzone w takich warunkach, aby potrzeby młodzieży zaspokajane były w konstruktywny, a w dodatku nieagresywny sposób.

Szkoła jest dla uczniów źródłem wielu pozytywnych, jak również negatywnych przeżyć. Ciągłe uczucie bycia kontrolowanym i ocenianym, blokowanie aktywności, postrzeganie swojej sytuacji jako położenia bez wyjścia mogą być przyczyną silnych frustracji, które często są źródłem agresji⁸⁰. Gimnazjum to okres, w którym dojrzewająca młodzież przejawia wiele zachowań ryzykownych i niebezpiecznych, także tych związanych z agresją. Przemoc fizyczna czy werbalna stanowi dla uczniów nierzadko formę niekonstruktywnego, jakby nie patrzeć, odreagowania napięć, frustracji, niepokoju⁸¹. Uczniowie, którzy czują się zagubieni, których potrzeby nie są zaspokojone w nowej szkole czy klasie, a także w środowisku domowym, którzy nie potrafią sobie poradzić z przeżywanymi emocjami, mogą reagować w sposób agresywny, krzywdząc innych – czyli potencjalne ofiary przemocy rówieśniczej.

Zależność, wyrażona hipotezą frustracji–agresji (ang. *frustration-aggression*), występuje w sytuacjach, w których ludziom utrudnia się lub uniemożliwia osiągnięcie ich celów, a zatem wzrost frustracji przyczynia się do wzrostu prawdopodobieństwa agresji. Związek między frustracją i agresją potwierdzony został empirycznie w wysokim stopniu⁸². Okazuje się także, iż określone sytuacje społeczne, noszące znamiona prowokacji, wywołać mogą negatywne emocje prowadzące do eskalacji agresji. Badacze zajęli się zagadnieniem prowokacji, by ustalić przyczyny skrajnych form przemocy w szkołach. Badania dowodzą, że w większości przypadków sprawcy przemocy rówieśniczej sami uprzednio byli ofiarami notorycznego dokuczania, poniżania, znęcania się, odrzucenia⁸³. Tłumaczy to tezę, iż prowokacja może doprowadzić do skrajnych ataków agresji. Do agresji fizycznej i psychicznej prowadzić mogą także

⁷⁹ M. PRAJSNER: *Młodzież z grup ryzyka*. Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 2003.

⁸⁰ K. SAWICKA: *Socjoterapia*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999.

⁸¹ D. MYERS: *Psychologia...*, s. 324.

⁸² L. BERKOWITZ: *Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. Human aggression: Theories, research, and implications for public policy*. Eds. R.G. GEEN, E. DONNERSTEIN. San Diego, CA: Academic Press, 1998, s. 49–72.

⁸³ M.R. LEARY, R.M. KOWALSKI, L. SMITH, S. PHILLIPS: *Teasing, rejection and violence: Case studies of school shootings*. „Aggressive Behavior” 2003, Vol. 29, s. 202–214.

liczne czynniki sytuacyjne⁸⁴. Psycholog L. Berkowitz twierdzi, że prawie każde nieprzyjemne zdarzenie może obniżyć próg agresji. W takim stanie zmniejsza się ludzka zdolność do beznamiętnej oceny zdarzenia i wzrasta skłonność do negatywnej interpretacji bodźca, który w odmiennej sytuacji uznany zostałby za bodziec neutralny⁸⁵. Jak wykazały wzmiankowane wcześniej badania, ludzie sięgają po agresję werbalną w sytuacji działania bez namysłu, pod wpływem frustracji lub innych negatywnych emocji, które w istotny sposób zniekształcają postrzeganie rzeczywistości.

Według niektórych badań, najbardziej prowokujące są obraźliwe uwagi na temat charakteru, kompetencji oraz wyglądu fizycznego. To sugeruje, że pewne sytuacje internetowe sprzyjają podejmowaniu działań odwetowych⁸⁶. Wojny na obelgi wybuchające na forach internetowych czy portalach społecznościowych mogą mieć niezmiernie destrukcyjny charakter. Mogą być ponadto bardzo odporne na wysiłki osób postronnych, starających się załagodzić problemową sytuację⁸⁷. Jak pokazują wnioski z badań, teoria agresji Dollarda–Millera ma bezpośrednie przełożenie na występowanie zachowań niepożądanych młodzieży w Internecie.

1.2.3. Teorie uczenia się na przykładzie teorii wyuczonej agresji Arnolda H. Bussa

Zgodnie z definicją, kluczem do uczenia się jest doświadczenie. Ponad dwieście lat temu filozofowie John Locke i David Hume potwierdzili wnioski Arystotelesa sprzed dwóch tysięcy lat: uczymy się przez skojarzenia⁸⁸. Uczenie się kształtuje również osobowość, przez którą rozumiemy stałe zachowanie się organizmu⁸⁹. Środowisko odgrywa bardzo ważną rolę w procesie uczenia się jednostki. Istnieją trzy podejścia do procesu uczenia się:

- teoria warunkowania klasycznego;
- teoria warunkowania sprawczego;

⁸⁴ B.E. ANDERSON: *Effects of public daycare: A longitudinal study*. „Child Development” 1989, Vol. 60, s. 857–866.

⁸⁵ L. BERKOWITZ, S.T. COCHRAN, M. EMBREE: *Physical pain and the goal of aversity stimulated aggression*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1981, Vol. 40, s. 687–700.

⁸⁶ M.M. MARTIN, C.M. ANDERSON, C.L. HORVATH: *Feelings about verbal aggression: Justification for sending and hurt from receiving verbally aggressive messages*. „Communication Research Reports” 1996, Vol. 13, s. 19–26.

⁸⁷ P. WALLACE: *Psychologia Internetu...*, s. 158.

⁸⁸ J. LOCKE, G. BERKELEY, D. HUME: *The Empiricists*. United States of America, Anchor Books Edition, 1974, s. 7–135, 307–431.

⁸⁹ *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2: Psychologia ogólna*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 562.

- teoria uczenia się społecznego⁹⁰.

Proces uczenia się skojarzeń w psychologii określa się mianem warunkowania. W warunkowaniu klasycznym uczymy się kojarzyć dwa bodźce. Natomiast w warunkowaniu instrumentalnym kojarzymy reakcję z jej konsekwencjami. Poprzez warunkowanie klasyczne i instrumentalne człowiek uczy się i przystosowuje do środowiska zewnętrznego. Dziecko od najmłodszych lat doskonali się w powtarzaniu czynności, które dają dobre rezultaty i próbuje unikać czynności przynoszących złe skutki. Zdaniem Johna B. Watsona, naczelnym zadaniem psychologii jest przewidywanie i kontrolowanie zachowań człowieka. Pogląd ten oddziaływał na amerykańską psychologię pierwszej połowy XX wieku, a Watson nazwał go behawioryzmem⁹¹. Idea uczenia się skojarzeniowego została zweryfikowana znamiennymi badaniami empirycznymi słynnych fizjologów i psychologów. Eksperyment Iwana Pawłowa stanowi fundament rozważań psychologii, a badane przez niego zjawisko słusznie nazywa się warunkowaniem klasycznym⁹² – podstawową formą uczenia się⁹³. Dzieło Pawłowa stworzyło podwaliny teorii Johna Watsona, zgodnie z którą zachowanie człowieka podlega wprawdzie czynnikom biologicznym, jest jednak przede wszystkim zbiorem reakcji warunkowych⁹⁴.

W warunkowaniu instrumentalnym podmioty kojarzą zachowania z ich konsekwencjami. Zaczynają więc powtarzać zachowania nagradzane (wzmacniane), rzadziej natomiast przejawiają zachowania karane. Warunkowanie instrumentalne powoduje zachowania sprawcze, które polegają na oddziaływaniu na środowisko, wywołujące bodziec nagradzający lub karzący. Burrhus Frederic Skinner zajmował się prawem efektu (Edward L. Thorndike), zgodnie z którym zachowania nagradzane zwykle się powtarzają⁹⁵. Eksperymenty Skinnera⁹⁶ prowadzone na szczurach i gołębiach dostarczyły pewnej wiedzy o szczegółowych warunkach ułatwiających trwałe i skuteczne uczenie się. W teorii badacza zjawisko nagradzania zostało uściślone przez wprowadzenie terminu bodźca wzmacniającego, czyli jakiegokolwiek zjawiska zwiększającego częstotliwość występowania reakcji⁹⁷. Karanie ma natomiast skutek odwrotny niż wzmacnianie. Obejmuje wszelkie

⁹⁰ E.R. GUTHRIE: *Osobowość w świetle teorii uczenia się*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, s. 75.

⁹¹ J.B. WATSON: *Behaviorism*. United States of America, Library of Congress Cataloging in Publication, 2009, s. 1–7.

⁹² I.P. PAVLOV: *Conditioned reflexes*. London, Oxford University Press, 1927.

⁹³ B. SCHWARTZ: *Psychology of learning and behavior*. New York, Norton, 1984.

⁹⁴ J.B. WATSON, R. RAYNER: *Conditioned emotional reactions*. „Journal of Experimental Psychology” 1920, Vol. 25, s. 342–345.

⁹⁵ E.L. THORNDIKE: *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. United States of America, BiblioBazaar, 2009.

⁹⁶ B.F. SKINNER: *Science and human behavior*. New York, Macmillan, 1953.

⁹⁷ IDEM: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, November, s. 91–102.

nieprzyjemne zdarzenia, zmniejszające prawdopodobieństwo wystąpienia poprzedzającego je zachowania. Bodziec karzący to przykra konsekwencja, która ma na celu, szybko i pewnie, hamować niepożądane zachowania⁹⁸. Wyniki prowadzonych badań wskazują, iż stosowanie kar cielesnych zwiększa u dzieci ryzyko agresywności, depresji i niskiej samooceny. Karanie nasila agresywność, ponieważ pokazuje, że agresja jest metodą rozwiązywania problemów⁹⁹. Teza Skinnera sprowadza się do założenia, że to wpływy zewnętrzne, a nie myśli i uczucia, kształtują zachowanie człowieka¹⁰⁰. Krytycy zarzucają Skinnerowi, że dehumanizował człowieka, próbując kontrolować jego zachowanie, sterował człowiekiem, traktując go jako istotę reaktywną – odpowiadającą na działanie bodźca.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu¹⁰¹ Leonard Berkowitz¹⁰² i Anthony LePage stwierdzili, że wiele wrogich aktów, które rzekomo wynikają z nieświadomej motywacji, naprawdę powstaje w związku z eksploatacją agresywnych sygnałów¹⁰³.

Arnold H. Buss przyjmuje, że agresja to nawyk atakowania i może być trwałą cechą charakteryzującą osobowość człowieka. Mówiąc o agresji jako o nawyku, można również mówić o jego sile. Buss uważa, że istnieją cztery czynniki determinujące siłę agresywności u jednostki:

- Pierwszy z nich stanowią częstość i intensywność doświadczanych frustracji i przykrości, napaści, które poprzedzają agresję. Buss twierdzi, że istnieje większe prawdopodobieństwo, iż chronicznie agresywna będzie ta osoba, na którą działało wiele bodźców wywołujących gniew, a nie osoba, na którą działało ich niewiele.
- Drugim czynnikiem decydującym o sile agresywności u danej osoby jest rodzaj wzmacniania agresywnego zachowania. Może on mieć charakter nagrody lub kary, którą jednostka osiągnie po wyładowaniu się w postaci bicia lub obrażania kogoś.
- Trzecim czynnikiem determinującym siłę agresywności jest facylitacja społeczna, czyli wzajemny wpływ członków grupy, powodujący wzrost zachowań określonego rodzaju.

⁹⁸ D. MYERS: *Psychologia...*, s. 320.

⁹⁹ R. LARZELERE: *A review of the outcomes of parental use of no abusive or customary physical punishment*. „Pediatrics” 1996, Vol. 78, s. 824–828; M.A. STRAUS, R.J. GELLES: *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York, Anchor Doubleday, 1980.

¹⁰⁰ B.F. SKINNER: *Teaching machines*. „Science” 1989, Vol. 243, s. 1535; IDEM: *What is wrong with daily life in the western world?*. „American Psychologist” 1986, Vol. 41, s. 568–574.

¹⁰¹ L. BERKOWITZ, A. LEPAGE: *Weapons as aggression-eliciting stimuli*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1967, Vol. 7, s. 202–207.

¹⁰² L. BERKOWITZ: *On formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis*. „American Psychologist” 1990, Vol. 45, s. 494–503; IDEM: *Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation*. „Psychological Bulletin” 1989, Vol. 106, s. 59–73.

¹⁰³ L. BERKOWITZ, A. LEPAGE: *Weapons as aggression-eliciting stimuli...*, s. 206.

- Czwartym czynnikiem wpływającym na agresywność jednostki jest jej temperament¹⁰⁴.

A.H. Buss w swojej teorii wyróżnia agresję behawioralną, symboliczną i tematyczną. Agresja behawioralna jest skierowana przeciw konkretnym osobom lub rzeczom. Agresja symboliczna dotyczy osób lub rzeczy symbolizujących w jakiś sposób właściwy przedmiot, na który skierowałaby się agresja behawioralna. Agresja tematyczna polega na wystąpieniu określonego rodzaju wypowiedzi słownych, przy badaniach prowadzonych za pomocą testów projekcyjnych¹⁰⁵. W przestrzeni wirtualnej mamy zatem do czynienia z agresją behawioralną, realizowaną z wykorzystaniem nowoczesnych mediów i urządzeń technologii informacyjnej.

Zdaniem Alberta Bandury i Richarda H. Waltersa, zachowanie agresywne prowadzi do zaspokajania określonej potrzeby. W rezultacie skutkuje to utrwalaniem się zachowania agresywnego, jako skutecznego sposobu postępowania. Badacze stwierdzają, że głównym czynnikiem pobudzającym do uczenia się agresywnych zachowań są określone kontakty społeczne, obserwacja i naśladowanie otoczenia. Jeśli zachowania te utrwały się, to musiały być wcześniej wielokrotnie wzmacniane. Ponadto, reakcje agresywne są bardziej prawdopodobne w sytuacjach, w których jednostka nauczyła się, iż reagowanie agresją jest opłacalne. Zatem dzieci, którym udaje się agresją zastraszyć rówieśników, stają się jeszcze bardziej agresywne¹⁰⁶.

Należy zauważyć, iż nagrodą dla współczesnej młodzieży jest niejednokrotnie aprobata udzielona przez rówieśników za pomocą rozmaitych środków wyrazu na portalach społecznościowych i innych miejscach w sieci. Tę nagradzającą aprobatę warto mieć na uwadze, zwłaszcza w aspekcie analizy zachowań związanych z agresją elektroniczną. Sympatia znajomych, udzielony pozytywny komentarz, wstawiony uśmiechnięty emotikon to współczesne nagrody dla młodzieży, publikującej niejednokrotnie wrogie i złośliwe lub pozornie żartobliwe posty¹⁰⁷, zdjęcia lub filmy na swoich blogach czy w przestrzeni portalu społecznościowego. Gratyfikujący charakter ma także popularne *lajkowanie*, które jako neologizm, powstały od angielskiego czasownika *to like* – oznaczającego „lubić”, z powodzeniem zagościło w młodzieżowym słowniku. Dezaprobata rówieśników przyjmująca znamiona kary to ignorancja, negatywny komentarz wystawiony pod zdjęciem

¹⁰⁴ A.H. BUSS: *The Psychology of Aggression...*; IDEM: *The effect of harm on subsequent aggression*. „Journal of Experimental Research in Personality” 1966, Vol. 1, s. 249–255.

¹⁰⁵ IDEM: *The Psychology of Aggression...*; R.G. GEEN, E. DONNERSTEIN: *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy*. United States of America, Academic Press, 1998, s. 24–25.

¹⁰⁶ A. BANDURA, R.H. WALTERS: *Agresja w okresie dorastania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968, s. 37–42.

¹⁰⁷ Słowo *post* oznacza zazwyczaj notatkę, wiadomość lub komentarz umieszczony na przykład na forum dyskusyjnym lub na publicznie dostępnej stronie portalu społecznościowego.

lub postem, a także *hejtowanie* – utworzony przez młodzież neologizm, powstały od angielskiego czasownika *to hate* – oznaczającego „nienawidzić”. Obserwacja agresji elektronicznej pozwala na wyciągnięcie wniosków, iż klasyczne teorie uczenia się mają stale zastosowanie, zmieniają się jedynie bodźce interpretowane jako karzące i nagradzające, które adekwatnie modelują zachowania.

1.3. Wybrane teorie socjologiczne wyjaśniające agresję i przemoc

Z punktu widzenia socjologii z problemem powstawania agresji mamy do czynienia od zarania ludzkości. Socjologowie wyróżniają wiele czynników wpływających na rozwój agresji. Przyczyny pojawienia się agresji mogą być różne, częstokroć są one bardzo zindywidualizowane, dla przykładu wymienić należy następujące:

- wpływ środowiska rodzinnego, a w szczególności: brak ciepła i miłości w pierwotnym środowisku wychowawczym dziecka; brak zaangażowania rodziców w sprawy dziecka; błędy wychowawcze popełniane przez rodziców, w tym oprócz błędów wynikających z odrzucenia dziecka, także błędy mające swe podłoże w nadopiekuńczości;
- patologia występująca w rodzinie – przyjmowanie używek i nałogi, przemoc, bezrobocie, wyuczona bezradność; brak poczucia bezpieczeństwa; złe warunki materialne; atmosfera bezkarności;
- wpływ szerzej pojmowanego środowiska – oglądanie przemocy w telewizji; brak konsekwencji w podejmowanych działaniach profilaktycznych; brak komunikacji lub błędy w jej obrębie między nauczycielami a rodzicami; niewystarczający nadzór nad dziećmi w szkole, na przerwach; patologiczne zachowania występujące w środowisku lokalnym lub szerszym środowisku społecznym;
- przyzwalanie na agresję i przemoc lub ignorowanie zachowań przemocowych w środowisku rodzinnym, szkolnym, lokalnym i szerszym, społecznym;
- wpływ grupy rówieśniczej – naśladowanie zachowań innych; wywieranie presji; rozmycie odpowiedzialności; udział w subkulturach aprobujących przemoc i agresję;
- odrzucenie norm moralnych;
- brak autorytetów;
- brak umiejętności w zakresie negocjowania i konstruktywnego rozwiązywania problemów; brak umiejętności radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami w sposób aprobowany społecznie;

- brak akceptacji samego siebie prowadzący do braku akceptacji i tolerancji wobec innych osób¹⁰⁸.

Autorzy badań naukowych wskazują na zależność agresywnego zachowania się od środowiskowych warunków życia. Badania A. Bandury, A.C. Hustona, R.H. Waltersa świadczą o tym, że w powstawaniu zachowań agresywnych u dzieci w wieku szkolnym ważną rolę odgrywa naśladownictwo modeli zachowania, z którymi spotykają się one w swym najbliższym otoczeniu, przede wszystkim w środowisku rodzinnym¹⁰⁹.

Zachowania agresywne, jak wszystkie zachowania, rodzą się z interakcji pomiędzy osobą a sytuacją. Kiedy jednak zostaną już utrwalone, trudno zmienić istniejące agresywne wzorce. Mając na celu eliminację zachowań agresywnych lub zmniejszenie częstotliwości występowania przemocy, należy modelować i nagradzać życzliwość, wrażliwość oraz współpracę od najmłodszych lat, a także uczyć rodziców wychowywania bez przemocy.

Zaprezentowane w dalszych podrozdziałach, wybrane teorie socjologiczne wyjaśniające przemoc i agresję uczniowską, stanowią próbę poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące występowania na coraz szerszą skalę agresji wśród młodych ludzi. Przedstawione koncepcje zaklasyfikowano do nurtu socjologicznego ze względu na fakt, iż wyjaśniając zachowania agresywne jednostki, w różnorodnych obszarach, odwołują się do kontekstu społecznego i środowiskowego, który te zachowania modeluje, wzmacnia a nawet i naznacza. Jednostka nie jest bowiem samotną wyspą¹¹⁰, zawsze funkcjonuje zanurzona w kontekst społeczny, który wpływa na jej zachowania zarówno pozytywne, jak i negatywne. Współczesna jednostka jest ponadto elementem sieci społecznej – internetowej rzeczywistości, w której aktywnie partycypuje.

1.3.1. Teoria anomii Emila Durkheima oraz koncepcja szkolnej anomii

Klasyczną kategorią socjologiczną, pozwalającą określić kondycję środowiska społecznego, a także kondycję jednostki, jest stosowana przez pioniera socjologii Emila Durkheima, kategoria anomii. Pojawia się ona w podstawowych jego dziełach, począwszy od *Le suicide*¹¹¹, po *Les formes élémentaires de la vie religieuse*¹¹². I to do niej odwoływały się w swoich badaniach takie autorytety

¹⁰⁸ J. MACIEJEWSKI: *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny...*, s. 55–60.

¹⁰⁹ E. ARONSON, T.D. WILSON, R.M. AKERT: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań, Zysk i S-ka, 1997, s. 510.

¹¹⁰ J. DONNE: *Meditation XVII*. <http://www.online-literature.com/donne/> [dostęp: 27.07.2012].

¹¹¹ E. DURKHEIM: *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1897.

¹¹² IDEM: *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1912.

naukowe jak Robert M. MacIver, i Robert K. Merton. Teoria ta doskonale nadaje się do analizy współczesnego społeczeństwa. Termin anomia opisuje brak norm społecznych (ang. *normlessness*)¹¹³. Oznacza rozpad więzi społecznych między jednostką i społecznością, w której funkcjonuje. Owo pojęcie zostało spopularyzowane przez francuskiego socjologa Emila Durkheima we wpływowej książce *Le suicide*. Durkheim zapożyczył słowo anomia z dzieł francuskiego filozofa Jean-Marie Guyau. Durkheim opisuje anomię jako „brak reguł”, „dezorganizację”. Anomia określa stan społeczeństwa i stan świadomości jednostek¹¹⁴. W pierwszym przypadku mówi ona o kondycji systemu norm i zasad kierujących życiem zbiorowym. Jej istnienie świadczy o zachwianiu systemu regulującego relacje międzyludzkie i o braku jednoznacznie określonych reguł, respektowanych przez ogół i stanowiących punkt odniesienia w działaniach. W drugim przypadku, anomia określa się stan świadomości jednostki, działającej na podstawie instynktów, mającej na uwadze wyłącznie samą siebie, niepodporządkowującej się wymogom i oczekiwaniom społecznym. Ten behawioralny wymiar ma konsekwencje w stanie ducha. Jednostka gubi więzy wspólnotowe, traci poczucie przynależności. W takich warunkach doznaje cierpienia, co w efekcie prowadzi do zagubienia, a ostatecznie do samozatrącenia¹¹⁵.

Każda społeczność wytwarza właściwy sobie system normatywny¹¹⁶. Szkoła jest pierwszą instytucją, która działa na zasadach zobiektywizowanych, sformalizowanych i obejmujących w miarę jednolitym układem sił wychowawczych ogół populacji w wieku najbardziej podatnym na kształtowanie formacji społecznej. Jak wynika z badań, świadomość uczniów dotycząca istnienia czytelnych reguł postępowania w środowisku szkolnym nie jest powszechna¹¹⁷. Występuje zatem swoisty paradoks, środowisko, które z założenia ma przyczyniać się do kształtowania zdolności jednostek do funkcjonowania w społeczeństwie podporządkowanym systemowi regulującemu zasady, nie odwołuje się do praktyk socjalizacyjnych, które pozwalają nabyć te zdolności w sposób najpewniejszy. Z badań wyraźnie wynika, iż szkoła nie dysponuje silnym systemem norm, a zatem nie odwołuje się do podstawowego systemu wychowawczego, który pozwalałby realizować wzmiankowane cele¹¹⁸.

Teoria anomii zakłada, iż dewiacje społeczne w zachowaniu powstają w wyniku próby dopasowania się jednostki do funkcjonujących w społeczeństwie niejednoznacznych bądź sprzecznych norm. Zgodnie z teorią anomii szkolnej,

¹¹³ J. GERBER, L. MACIONIS: *Sociology*. Toronto, Pearson Canada, 2010, s. 97.

¹¹⁴ E. DURKHEIM: *Suicide*. New York, Free Press, 1979, s. 257.

¹¹⁵ IDEM: *The Division of Labour in Society*. New York, Free Press, 1997.

¹¹⁶ IDEM: *O podziale pracy społecznej*. Przeł. K. WAKAR. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 137–141.

¹¹⁷ M. ZEMŁO: *Szkoła w stanie anomii. Raport*. Białystok, Urząd Miejski w Białymstoku Wydział Spraw Społecznych, 2006, s. 22–24.

¹¹⁸ Ibidem, s. 23.

przemoc jest wynikiem anomicznej struktury szkoły wyobcowującej ucznia. W szkole nie kładzie się nacisku na wspieranie więzi społecznych i stwarzanie okazji do przeżycia pozytywnych doświadczeń związanych z sytuacjami szkolnymi. Szkoły jako instytucje społeczne mają jawne, przejrzyste normy oraz systemy wartości, które określają pożądane zachowania i wzory interakcji społecznych, znajdujące swe odzwierciedlenie w klimacie społecznych relacji na ich terenie¹¹⁹.

Zdaniem E. Durkheima, każde złagodzenie systemu represyjnego, także w szkole, stymuluje przestępczość, wzmacniając jej nasilenie w sposób wyjątkowy¹²⁰. Jak wynika z badań, system norm w środowisku szkolnym jest wyraźnie osłabiony. Autor raportu *Szkoła w stanie anomii* dochodzi do wniosku, iż istniejące reguły życia szkolnego nie są konsekwentnie egzekwowane przez nauczycieli, co oznacza, że nie ma konsolidacji środowiska nauczycielskiego w prowadzeniu uczniów¹²¹. Poczucie funkcjonowania systemu normatywnego regulującego przestrzeń działań społecznych w znacznym stopniu dokonuje się podczas socjalizacji, przebiegającej na podstawie bezpośredniego kontaktu ucznia z wychowawcą. Zatem pełna konsolidacja środowiska buduje przekonanie, że światem rządzą ogólnie akceptowane zasady, że nie ma w nim dowolności i samowoli¹²².

W swoim raporcie Mariusz Zemło prezentuje wyniki badań, które jednoznacznie potwierdzają niemoc instytucji oświatowych wobec zachowań agresywnych uczniów. Zdaniem badacza, w placówkach oświatowych powstają warunki, w których uczniowie nie mogą czuć się bezpiecznie, gdyż z dużym prawdopodobieństwem mogą stać się ofiarami przemocy. Badacz dochodzi do wniosku, iż niedysponowanie przez nauczycieli skutecznymi środkami wychowawczymi sprawia, że szkoła przekształca się w środowisko działające na zasadach żywiołu, w których ustalanie reguł działania odbywa się na drodze pozaformalnej¹²³. A zatem funkcjonujące w szkole normy nie powstrzymują uczniów przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, do których zalicza się przemoc i agresję rówieśniczą.

Uzyskane wyniki badań socjologicznych prowadzonych wśród uczniów szkół gimnazjalnych dowodzą, że szkolny system normatywny jest w bardzo słabej kondycji. Świadomość czytelnych norm wśród uczniów kształtuje się na poziomie 60,0%, co podważa skuteczność oddziaływań wychowawczych szkoły. Brak skonsolidowanego działania nauczycieli sprawia, że w świadomości uczniów nie budzi się poczucie istnienia jednoznacznych reguł określających granicę

¹¹⁹ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne...*

¹²⁰ E. DURKHEIM: *Le suicide. Étude de sociologie...*, s. 415.

¹²¹ M. ZEMŁO: *Szkoła w stanie anomii. Raport...*, s. 10–12.

¹²² G.H. MEAD: *Mind, Self and Society*. Illinois, Chicago The University of Chicago Press, 1995, s. 159–162; IDEM: *The Genesis of the Self and Social Control*. „International Journal of Ethics” 1925, Vol. 35, s. 269.

¹²³ M. ZEMŁO: *Szkoła w stanie anomii. Raport...*, s. 41–44.

zachowań dozwolonych i zakazanych¹²⁴. Sprawia to, że zadanie, jakie przypisuje E. Durkheim szkole, mówiąc o wzbudzaniu przez nią odpowiednich stanów fizycznych i mentalnych, zgodnie z oczekiwaniami i ideałami społeczeństwa¹²⁵, nie może być zrealizowane. Uzyskany obraz szkolnego systemu normatywnego daje podstawy do twierdzenia, że fundamentalny element szkoły jest wyraźnie osłabiony, a uczniowie zdają sobie sprawę, że szkoła, funkcjonująca w stanie kryzysu, nie ma możliwości skłonienia ich do właściwego zachowania. Agresywne zachowania młodzieży są wyrazem rezygnacji, która jest równoważna z zagubieniem stałych punktów odniesienia, wyznaczających kierunki działań i przyjmowanych postaw. Ową rezygnację należy traktować jako jedną z postaci anomii. Anomia wiąże się bowiem nie tylko z utratą rozeznania granic porządków aksjologiczno-normatywnych, ale też odrzuceniem lub zagubieniem ich źródeł. Zdaniem Durkheima świadczy to o tym, iż świadomość zbiorowa, będąca gwarantem silnego społeczeństwa, a także silnej osobowości, pozostaje w kryzysie¹²⁶. Zatem, jeżeli szkoła w sposób anomiczny wyobcowuje ucznia, nie stwarza wystarczających warunków, by wychowanek doświadczył pozytywnych przeżyć, to obowiązujący w niej system norm nie powstrzyma młodych ludzi od przejawiania zachowań agresywnych i przemocowych. W nawiązaniu do problematyki badawczej anomiczne wydaje się przede wszystkim wirtualne środowisko funkcjonowania młodzieży, ze względu na fakt, iż obowiązują w nim raczej nieformalne reguły i niepisane kodeksy, które w wątpliwy sposób regulują zachowania szerokiej rzeszy użytkowników sieci.

1.3.2. Teoria uczenia się społecznego Alberta Bandury

W świetle teorii społecznego uczenia się, w celu wyjaśnienia genezy zachowania agresywnego, należy uwzględnić jego zależność od warunków środowiskowych, a zwłaszcza od występowania w danym środowisku modeli agresywnego zachowania się oraz stosowanych w nim metod wychowawczych, wywierających wpływ hamujący lub pobudzający do agresji. Badacze są zdania, że w wielu przypadkach możemy scharakteryzować człowieka, nie badając go wcale, jeśli znamy właściwości świata, w którym żyje¹²⁷. A zatem zgodnie z prezentowaną teorią zachowanie człowieka zależy od procesów zachodzących w jego środowisku egzystencji i modeli, z którymi w ciągu swego osobniczego życia przyszło mu się zetknąć. Teoria ta opiera się na założeniu, że dewiacyjne, jak też kon-

¹²⁴ Ibidem, s. 67.

¹²⁵ E. DURKHEIM: *Education et sociologie*. Paris, Les Presses universitaires de France, 1964, s. 50–51.

¹²⁶ Ibidem, s. 231–232.

¹²⁷ E.R. GUTHRIE: *Osobowość w świetle teorii uczenia się...*, s. 75.

formistyczne zachowania nabywane są poprzez uczenie się w procesie interakcji i społecznej komunikacji.

U zwierząt wyższych, a zwłaszcza u człowieka, uczenie się nie wymaga bezpośredniego doświadczania. Istotną rolę odgrywa również uczenie się przez obserwację, w toku którego obserwujemy i naśladujemy zachowanie innych. Proces obserwacji i naśladowania określonych zachowań jest często nazywany modelowaniem. Obserwując i naśladowując modele, uczymy się wszelkiego rodzaju zachowań społecznych¹²⁸. Mające dziewięć miesięcy niemowlęta naśladowają nowe zachowania podczas zabawy, a w wieku czternastu miesięcy – czynności modelowane przez telewizję¹²⁹. Uczenie się następuje zatem nie tylko przez warunkowanie, lecz także przez obserwację innych. Lord Chesterfield¹³⁰ uważał, że tak naprawdę jesteśmy więcej niż w połowie tym, co naśladujemy.

Teoria społecznego uczenia się A. Bandury stanowi rozwinięcie klasycznej teorii uczenia się. Według Bandury uczenie się zachowań zachodzi nie tylko poprzez warunkowanie reaktywne i warunkowanie sprawcze, jak sądzili behavioryści, lecz także poprzez obserwowanie zachowań innych ludzi. Ten sposób uczenia się w psychologii określa się mianem modelowania lub naśladowania. W latach 60. Bandura, prekursor teorii społecznego uczenia się (ang. *social learning theory*)¹³¹, przeprowadził badanie, które dzisiaj znane jest jako eksperyment lalki Bobo (ang. *Bobo doll experiment*). Dowiódł, że nowych zachowań uczymy się nie tylko za pomocą otrzymywanych nagród i kar, lecz także dzięki obserwacji otaczającego nas środowiska. Jego klasyczny eksperyment nie tylko potwierdził założenia, lecz także pozwolił lepiej zrozumieć mechanizm uczenia się agresji przez dzieci¹³². Z badań tych wynika niekorzystny wniosek, że modele antyspołeczne – w rodzinie, grupie rówieśniczej czy w telewizji, mogą wywierać antyspołeczne wpływy. Wyjaśnia to między innymi, dlaczego rodzice posługujący się przemocą, mają często agresywne dzieci¹³³.

Poza Bandurą, amerykański badacz R.H. Walters twierdzi, że zachowanie agresywne to wyuczony sposób zachowywania się, a głównym czynnikiem pobudzającym do uczenia się są kontakty społeczne, obserwacja i naśladownictwo otoczenia. Zachowania, które utrwaliły się, musiały być uprzednio wielokrotnie wzmacniane bezpośrednio (kiedy nagroda dotyczy samego uczącego się) i pośrednio (wzmocnienie odnosi się do zachowania innych osób, które są „wzo-

¹²⁸ A. BANDURA: *Social foundation of thought and action: A social-cognitive theory*. New York, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall, 1986.

¹²⁹ A.N. MELTZOFF: *Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests*. „Child Development” 1988, Vol. 59, s. 217–225.

¹³⁰ LORD CHESTERFIELD: *Letters*. New York, Oxford University Press, 2008.

¹³¹ A. BANDURA: *Social learning theory*. New York, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall, 1977, s. 27–59.

¹³² A. BANDURA, D. ROSS, S.A. ROSS: *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. „The Journal of Abnormal and Social Psychology” 1961, Vol. 63, s. 575–582.

¹³³ Ibidem.

rem” dla uczącego się). Bandura i Walters twierdzą, że utrwalone zachowania agresywne mogą być także likwidowane drogą uczenia się, poprzez odmawianie nagrody i konsekwentne karanie¹³⁴.

Dla dziecka najbardziej wpływowym modelem jest zazwyczaj rodzic, rzadziej wychowawca lub nauczyciel, a modelowanie jest najbardziej skuteczne wtedy, gdy czyny i słowa modeli są spójne¹³⁵.

Zdaniem Bandury, czynnik sprawiający, że naśladujemy model, stanowią systemy kar i wzmocnień, które otrzymuje zarówno model, jak i jego naśladowca¹³⁶. Główny wniosek z eksperymentu Bandury opiera się na założeniu, że dzieci wykazują skłonność do naśladowania zarówno tego, co robi, jak i tego, co mówi model, niezależnie od tego, czy zachowanie modelu jest prospołeczne czy antyspołeczne¹³⁷.

Podsumowując, najistotniejszymi rodzajami uczenia się społecznego są:

- uczenie się poprzez doświadczenie bezpośrednie z wzmocnieniem pozytywnym lub negatywnym, które następuje po każdej czynności;
- uczenie się przez obserwację¹³⁸;
- uczenie się zastępcze, za pośrednictwem na przykład przekazów emitowanych w kinie, telewizji, Internecie¹³⁹.

Różne kultury modelują, wzmacniają i wywołują rozmaite tendencje skłaniające do stosowania przemocy¹⁴⁰. Istotne dla dorastającego dziecka jest to, aby modele obserwacyjne, ich sposób życia, poglądy, pokrywały się z jego własnymi założeniami światopoglądowymi. W przeciwnym razie będzie ono hamowało wyuczone od modelu działania bądź przekształci je na takie poglądy i działania, które będą zgadzały się z jego własnym pojmowaniem życia¹⁴¹. Modele identyfikacyjne z lat dziecięcych konsekwentnie wpływają na dalszy rozwój osobowości. Dzieci, które dorastając, obserwują modele agresywnego zachowania, zwykle je naśladują. Rodzice, których dzieci sprawiają trudności wychowawcze, często

¹³⁴ E. FONBERG: *Nerwice a emocje. Fizjologiczne mechanizmy*. Wrocław, Wszechnica Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979, s. 103.

¹³⁵ M.E. RICE, J.E. GRUSEC: *Saying and doing: Effects on observer performance*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 32, s. 584–593; J.P. RUSHTON: *Generosity in children: Immediated and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 31, s. 459–466.

¹³⁶ D. MYERS: *Psychologia...*, s. 329.

¹³⁷ R. LIEBERT, J. SPRAFKIN: *The Surgeon General's Report. The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*. New York, Pergamon, 1988, s. 79–107.

¹³⁸ B. STOKŁOSA: *Przejawy zachowań agresywnych u uczniów wiejskich i ich uwarunkowania*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa Psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996, s. 133.

¹³⁹ E.R. GUTHRIE: *Osobowość w świetle teorii uczenia się...*, s. 75.

¹⁴⁰ H.C. TRIANDIS: *The self and social behavior in differing cultural contexts*. „Psychological Review” 1989, Vol. 96, s. 506–520.

¹⁴¹ J. RANSCHBURG: *Lęk, gniew, agresja...*, s. 137.

stosują kary cielesne, modelując w ten sposób agresję, jako sposób przewyższania problemów¹⁴². Często też ustępują wobec wybuchu złości i łez dziecka, nagradzając je za to.

Przenosząc teorię uczenia się społecznego na grunt szkolny, a także wirtualny, można założyć, że młodzież będzie przejawiała i powtarzała zachowania, które obserwuje u demonstrującego je modela, również w zakresie cyberprzemocy. Zatem zachowania noszące znamiona agresji elektronicznej też mogą być modelowane i wzmacniane w obszarze internetowego środowiska bytowania młodych użytkowników sieci. Dodatkowo, podtrzymywać te niepożądane zachowania można poprzez szeroki repertuar dostępnych w Internecie narzędzi gratyfikacji i aprobaty rówieśniczej.

1.3.3. Teoria etykietowania Edwina Lemerta i Howarda Beckera

Teoria etykietowania (ang. *labelling theory*) od roku 1960 stała się wiodącą koncepcją w socjologii zachowań dewiacyjnych¹⁴³. Sens teorii etykietowania, jeden z czołowych jej przedstawicieli, mianowicie Howard Becker, definiuje w następujący sposób: grupy społeczne kreują dewiację poprzez tworzenie reguł, których naruszenie stanowi dewiację, oraz przez stosowanie tych reguł do konkretnych ludzi i naznaczanie ich jako outsiderów. Dewiacja nie jest właściwością czynu, który popełnia jednostka, lecz raczej wynikiem nałożenia zewnętrznych reguł i sankcji na sprawcę. Dewiant to ten, któremu skutecznie przyczepiono taką etykietkę¹⁴⁴. Głównym przedstawicielem tego nurtu, oprócz Howarda Beckera, jest także Edwin Lemert. Badacze skupili się w szczególności na procesach interakcyjnych, jakie zachodzą pomiędzy jednostką lub grupą popełniającymi czyny, którym nadawana jest etykieta dewiacji, a reakcją społeczeństwa na takie zachowanie i na samych dewiantów. Zgodnie z założeniami tej teorii, dewiacyjne zachowanie to efekt społecznego przypisania jednostce negatywnych atrybutów. Etykietowanie, stygmatyzacja społeczna oraz podkreślanie negatywnych stron osobowości jednostki sprawia, że staje się ona dewiantem. Zgodnie z założeniami tej teorii, to interpretacja zachowania jako dewiacyjne określa jego charakter.

Dewiacyjne zachowanie można określić jako takie, które inicjuje publiczną dezaprobatę, oraz takie, które jest zazwyczaj przedmiotem jakiejś formy kary w związku z naruszeniem norm¹⁴⁵. Lemert przyjmował za rzecz pewną istnienie

¹⁴² G.R. PATTERSON, P. CHAMBERLAIN, J.B. REID: *A comparative evaluation of parent training procedures*. „Behavior Therapy” 1982, Vol. 13, s. 638–650.

¹⁴³ E. GOODE: *On behalf of Labeling Theory*. „Social Problems” 1975, Vol. 22, s. 570.

¹⁴⁴ H. BECKER: *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance*. New York, Free Press, 1963, s. 37.

¹⁴⁵ J.D. DOUGLAS, F.C. WAKSLER: *The sociology of deviance: an introduction*. Boston, Little, Brown, 1982, s. 10.

obiektywnych, powszechnie akceptowanych norm społecznych i podkreślał, że dewiacja musi być widoczna w celu sprowokowania społecznej reakcji¹⁴⁶.

Badacz ten wyróżnił cztery podstawowe typy dewiacji:

- indywidualna – zależna od jednostkowych cech psychicznych i fizycznych człowieka;
- sytuacyjna – wynikająca z sytuacji, zmuszającej jednostkę do naruszenia norm zinternalizowanych i przestrzeganych do tej pory;
- kumulatywna – występująca, gdy warunki społeczne i kulturalne stwarzają podobne i powtarzające się sytuacje poszczególnym jednostkom, a wynikające stąd dewiacje obejmują znaczną część społeczeństwa;
- systematyczna – dewiacje sytuacyjne są ułatwiane przez informacje, że inni rozwiązują konflikty w podobny, społecznie potępiany sposób; przekazy takie ułatwiają tworzenie wspólnych racjonalizacji¹⁴⁷.

Howard Becker w swoim klasycznym dziele *Outsiders* zaznacza, że istota dewiacji nie leży w samym działaniu, ale w procesie, w toku którego społeczeństwo naznacza pewne działanie jako dewiację. Sam czyn nie jest dewiacyjny, ale jest nim wtedy, gdy zostanie w ten sposób zinterpretowany w toku reakcji społecznej. Dewiant to zatem ta osoba, której grupa społeczna przyczepi etykietkę dewiacyjną. Becker definiując pojęcie dewiant, pisze, że odmienne grupy mogą definiować to samo zachowanie jako dewiacyjne lub nie, w zależności od przyjętych reguł¹⁴⁸. Teoria ta w ujęciu Beckera sprowadza się do założenia, że to społeczności tworzą dewiantów¹⁴⁹.

Zgodnie z omawianą koncepcją, dewiacja to również proroctwo o samospełniającym się charakterze. Osoba określona publicznie jako dewiant bywa izolowana od uczestnictwa w grupach konformistycznych. Odrzucenie powoduje, że osoba naznaczona narusza normy społeczne, których nie zamierzała łamać, ale zostaje do tego zmuszona okolicznościami¹⁵⁰.

W praktyce szkolnej można zaobserwować, że niektórzy uczniowie posiadają przyklejone etykiety łobuzów i chuliganów, a w sytuacji problemowej, w której trudno o pewne wskazanie sprawcy danego czynu, podejrzenie najczęściej pada na osobę posiadającą stygmatyzującą etykietę. W myśl koncepcji kariery dewiacyjnej i samospełniającego się proroctwa, takie dziecko zaczyna angażować się w zachowania niepożądane społecznie ze względu na fakt, że trudno jest mu pozbyć się przyklejonej, niechlubnej etykiety, a niejednokrotnie łatwiej sprostać oczekiwaniom społecznym i przyznać się do winy, którą zostało obarczone.

¹⁴⁶ E. LEMERT: *Social pathology: Systematic approaches to the study of sociopathic behavior*. New York, McGraw-Hill, 1951, s. 73.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 22.

¹⁴⁸ H. BECKER: *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance...*, s. 1–6.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 20.

¹⁵⁰ H.S. BECKER: *Labelling Theory Reconsidered*. In: *Deviance and Social Control*. Eds. P. ROCK, M. MCINTOSH. Great Britain, Tavistock Publications Limited, 1974, s. 41–66.

W związku z tym, że anonimowość w życiu wirtualnym odgrywa dziś coraz węższą rolę, biorąc pod uwagę fakt, że młodzież na portalach społecznościowych zazwyczaj publikuje posty oznaczone własnym imieniem i nazwiskiem, nie trudno się domyślić, iż teoria etykietowania znajdzie swoje odniesienie również w środowisku internetowym. Dewianci ze szkolnego korytarza, kontynuować mogą bowiem dewiacyjną karierę także w rozległej przestrzeni sieci.

1.4. Wybrane koncepcje integrujące wyjaśniające agresję i przemoc

1.4.1. Teoria zachowań problemowych Richarda i Shirley Jessorów

Na pytanie, dlaczego młodzi ludzie podejmują zachowania ryzykowne, najlepiej odpowiada teoria zachowań problemowych Richarda i Shirley Jessorów, wyrosła z wieloletnich badań nad młodzieżą w wieku dorastania. Zgodnie z tą powszechnie uznawaną teorią, różne zachowania ryzykowne mają szczególne znaczenie rozwojowe. Stanowią one sposób na zaspokojenie bardzo istotnych potrzeb życiowych, których młodzi ludzie nie mogą lub nie potrafią zaspokoić w sposób pożądaný społecznie¹⁵¹.

Teoria zachowań problemowych (ang. *problem behavior theory*) stanowi wielowymiarowe, społeczno-psychologiczne ramy koncepcyjne, pochodzące początkowo od podstawowych pojęć wartości i oczekiwań teorii społecznego uczenia się Juliana B. Rottera¹⁵², i od pojęcia anomii R.K. Mertona¹⁵³. Fundament teorii oparto na założeniu, że każde zachowanie wynika z interakcji zachodzącej na linii: człowiek – środowisko. Zachowanie ryzykowne to takie, które jest społecznie zdefiniowane jako problem, jako źródło niepokoju lub jako niepożądane i niezgodne ze społecznymi i/lub prawnymi normami konwencjonalnego społeczeństwa i jego instytucji władzy. Zachowanie to zwykle wywołuje pewne formy kontroli społecznej. Podstawy teorii zostały opracowane na początku lat 60. XX wieku, a następnie kompleksowo rozwijane¹⁵⁴.

Wzrastająca liczba zaburzeń zachowania wśród młodzieży skierowała uwagę badaczy na okres adolescencji. Stwierdzono, że szereg dysfunkcji powstaje właśnie w tym wieku i u wielu osób utrzymują się one przez resztę życia,

¹⁵¹ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 15.

¹⁵² J.B. ROTTER: *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954.

¹⁵³ R.K. MERTON: *Social theory and social structure*. New York, Free Press, 1957.

¹⁵⁴ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

przekształcając się często w zaburzenia kliniczne¹⁵⁵. Terminem zachowania ryzykowne określa się różne działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji, zarówno dla zdrowia fizycznego oraz psychicznego jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego. Innymi słowy, zachowania destruktywne to takie, których konsekwencje wydają się niekorzystne dla samej jednostki oraz jej relacji z innymi ludźmi, a także przyczyniają się do patologii życia społecznego w mikro- i makroskali¹⁵⁶.

Do najpoważniejszych zachowań ryzykownych zalicza się zwłaszcza: palenie tytoniu, używanie alkoholu, używanie innych środków psychoaktywnych (narkotyki, środki wziewne, leki i inne), wczesną aktywność seksualną, przestępczość, zachowania agresywne¹⁵⁷. Lista zachowań ryzykownych jest obszerna i stale uzupełniana, ze względu na fakt, że postęp techniki i informatyzacji oraz rozwój cywilizacji jest tak szybki, że poszerza się również katalog możliwych zachowań niebezpiecznych. Przykładowo: początkowe opracowania nie uwzględniały kategorii cyberprzemocy czy chociażby zażywania dopalaczy, które niewątpliwie można zaliczyć do zachowań problemowych. Co więcej, liczne badania wykazały, że zachowania ryzykowne najczęściej ze sobą współwystępują¹⁵⁸. Jak wynika z eksploracji polskich i zagranicznych badaczy, picie alkoholu najczęściej toruje drogę inicjacji agresji i przestępczości¹⁵⁹. Zachowania ryzykowne mogą się również nawzajem zastępować, co oznacza, że jeżeli z jakichś względów jedno zachowanie jest utrudnione lub niemożliwe, nastolatek może w zamian wybrać inne z listy zachowań problemowych. Ponadto, inicjacja jednego zachowania ryzykownego znacząco zwiększa prawdopodobieństwo wchodzenia w następne zachowania dysfunkcyjne¹⁶⁰.

¹⁵⁵ A. KAZDIN: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.

¹⁵⁶ K. MUDYŃ: *O mniej lub bardziej destruktywnych sposobach rozumienia osobistej wolności i odpowiedzialności*. W: *Przemoc i marginalizacja*. Red. P. PIOTROWSKI, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 2004, s. 15.

¹⁵⁷ A. KAZDIN: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania...*, s. 43.

¹⁵⁸ R.L. AKERS, M.D. KROHN, L. LANZA-KADUCE, M. RADOSEVICH: *Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory*. „American Sociological Review” 1979, Vol. 44, s. 636–655.

¹⁵⁹ J. SIEROŚŁAWSKI, A. ZIELIŃSKI: *Alkohol i młode pokolenie Polaków połowy lat 90*. „Alkohol a Zdrowie” Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych 1999, nr 23; J.D. HAWKINS: *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescent and early adulthood. Implications for substance abuse prevention*. „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112; A. PAWEŁSKI: *Przedwczesna inicjacja seksualna jako czynnik zagrożenia AIDS*. „Seksuologia” 1997, nr 5 (6); N. WEINBERG, E. RAHDERT, J. COLLIVER, M. GLANTZ: *Adolescent Substance Abuse: A Review of the Past 10 Years*. „Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry” 1998, Vol. 37 (3).

¹⁶⁰ Z.B. GAŚ: *Profilaktyka w szkole*. W: *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 1997.

Różne zachowania problemowe umożliwiają:

- zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychologicznych (miłości, akceptacji, uznania, bezpieczeństwa, przynależności);
- realizację ważnych celów rozwojowych (na przykład określenie własnej tożsamości, uzyskanie niezależności od dorosłych);
- radzenie sobie z przeżywanymi trudnościami żywotnymi (redukcja lęku i frustracji)¹⁶¹.

Psycholog Richard Jessor przeprowadził wiele badań, które potwierdziły założenia jego teorii i pozwoliły wyjaśnić naturę niepokojących zachowań młodzieży¹⁶². Zachowania problemowe są więc nieprawidłowymi sposobami radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością. A zatem, jeżeli młody człowiek czuje, że nie jest kochany w rodzinie, nie jest obdarzony akceptacją i sympatią rówieśników, może próbować poprawić swoją pozycję w grupie, a tym samym zyskać aprobatę za pomocą zachowań ryzykownych.

Richard i Shirley Jessorowie skonstruowali interaktywny model funkcjonowania człowieka, zgodnie z którym zachowanie jednostki jest wypadkową oddziaływania kilku grup czynników tkwiących w samej jednostce oraz w jej otoczeniu społecznym. Do czynników zewnętrznych autorzy zaliczają: strukturę rodziny, wykształcenie, zawód i wyznanie rodziców, ich system przekonań i religijność, klimat domowy, system wychowawczy, kontrolę i wymagania rodzicielskie, wpływ rówieśników oraz wpływ mediów. Czynniki wewnętrzne to system osobowości dziecka – główne motywy, osobiste przekonania (w tym krytycyzm, samoocena, poczucie kontroli), samokontrola (na przykład religijność, tolerancja wobec dewiacji) oraz system postrzegania środowiska. W tym ostatnim obszarze ważne jest, w jaki sposób dziecko widzi, ocenia swoją rodzinę i rówieśników (jak odczuwa wsparcie i kontrolę ze strony rodziców i rówieśników, jak interpretuje aprobatę rodziców i rówieśników dla zachowań dewiacyjnych, oraz jak spostrzega wzorce rówieśnicze). Interakcja różnych grup czynników (wewnętrznych i zewnętrznych) decyduje, czy dziecko będzie zachowywało się zgodnie z konwencjonalnymi, aprobowanymi społecznie normami i oczekiwaniami, czy też podejmie zachowania ryzykowne¹⁶³.

Niektóre cechy jednostki i jej środowiska sprzyjają powstawaniu zachowań ryzykownych, inne natomiast je hamują. Czynniki ryzyka to takie zespoły przyczyn jednostki i środowiska, które warunkują występowanie zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży. Do zbadanych czynników ryzyka, wspólnych dla różnych zachowań problemowych zalicza się:

¹⁶¹ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community...*

¹⁶² R. JESSOR: *Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking*. „British Journal of Addiction” 1977, Vol. 82, s. 331–342.

¹⁶³ R. JESSOR, S.L. JESSOR: *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York, Academic Press, 1997.

- środowisko społeczne promujące dane wzorce zachowań;
- pozytywny stosunek rodziny dziecka do używania substancji psychoaktywnych;
- nadpobudliwość i agresja zaznaczone już w dzieciństwie;
- wystąpienie uzależnienia lub nadużywania środków psychoaktywnych w rodzinie;
- normy społeczne (promujące, prowokujące dane zachowania);
- modelowanie zachowań dysfunkcyjnych w domu i w szkole;
- konflikty i doświadczenia izolacji w dzieciństwie;
- grupa rówieśnicza, której normą są zachowania dysfunkcyjne;
- niskie wyniki osiągane w szkole i brak celów życiowych;
- łatwość zdobycia substancji uzależniających;
- wczesna inicjacja w zachowaniach ryzykownych¹⁶⁴.

Wśród kilku grup czynników ryzyka najczęściej, jako najważniejsze dla powstawania zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży, wymienia się czynniki obecne w sytuacji rodzinnej. Joanna Szymańska publikuje listę czynników ryzyka związanych z sytuacją rodzinną, sprzyjających powstawaniu zachowań agresywnych u nastolatków. Wśród tych czynników wyszczególnia:

- dystans uczuciowy (odrzućenie, unikanie kontaktów z dzieckiem);
- nadmierną kontrolę (nadzór, stosowanie przymusu, ingerencję, wpajanie poczucia winy);
- niekonsekwentną dyscyplinę;
- destruktywny stosunek rodziców do siebie;
- częste stosowanie kar cielesnych¹⁶⁵.

Efekty czynników ryzyka kumulują się i prawdopodobieństwo ryzykownych zachowań jest większe, im bardziej długotrwałe jest ich oddziaływanie i im bardziej są one nasilone¹⁶⁶.

Rodzina, która nie wypełnia swoich dwóch ważnych funkcji: socjalizacyjno-wychowawczej i psychologicznej (polegającej na zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych swoich członków), toruje drogę różnym zachowaniom ryzykownym u dzieci. Przeżywane poczucie odrzucenia przez rodziców, brak rozeznania tego, co dobre i tego, co złe, brak znajomości reguł postępowania w życiu społecznym, silny stres wywołany trudnymi do przewidzenia reakcjami rodziców¹⁶⁷ muszą wywoływać znaczny dyskomfort psychiczny dzieci. Wśród wymienianych przez

¹⁶⁴ R. JESSOR: *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. „Journal of Adolescent Health” 1991, Vol. 12, s. 597–605.

¹⁶⁵ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki...*, s. 18–20.

¹⁶⁶ R. JESSOR, J.E. DONOVAN, F.M. COSTA: *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York, Cambridge University Press, 1991.

¹⁶⁷ B.G. PAZIOWIE: *Szkoła, która ochrania, szkolny program profilaktyki*. Kraków, Rubikon, 2002, s. 17–18.

badaczy czynników chroniących przed zaburzeniami zachowania na pierwszym miejscu figuruje silna więź w relacjach rodzice – dziecko. Z kolei brak lub zaburzenie więzi, należy do najpoważniejszych czynników ryzyka. Przy czym, im słabsza więź, tym większy wpływ oddziaływania rówieśników i mediów na dziecko¹⁶⁸.

Natomiast czynniki chroniące to takie cechy, sytuacje lub warunki, które zwiększają odporność uczniów na działanie czynników ryzyka. Za najważniejsze zbadane¹⁶⁹ czynniki chroniące uważa się:

- silną więź emocjonalną z rodzicami;
- zainteresowanie nauką szkolną;
- regularne praktyki religijne;
- poszanowanie prawa, tradycji, norm, wartości, autorytetów;
- pozytywną grupę rówieśniczą.

Zachowania ryzykowne charakteryzuje niezgodność z normami i oczekiwaniami społecznymi oraz standardami dla wieku i płci. Występowanie zachowań problemowych ogranicza podejmowanie przez młodzież zachowań konwencjonalnych, nastawionych na podtrzymywanie istniejących norm i wartości¹⁷⁰.

Zgodnie z teorią Ulricha Becka, nasze społeczeństwo wkracza w fazę drugiej nowoczesności, która charakteryzuje się globalizacją instytucji nowoczesnych, jak również wyzwoleniem życia społecznego. Staliśmy się zatem członkami społeczeństwa ryzyka¹⁷¹. Musimy więc nauczyć się, jak radzić sobie z problemami społecznymi, które także ewoluują, zmieniając nie tylko swoje determinanty, występowanie, ale również skalę oddziaływań.

Teoria zachowań problemowych Jessorów jest jedną z najbardziej wpływowych koncepcji wyjaśniających dysfunkcyjne zachowania młodzieży i przyczyny niedostosowania społecznego. Stanowi ponadto dominującą teorię, do której odwołują się badacze ostatniej dekady¹⁷². Koncepcja R. i S.L. Jessorów z powodzeniem może posłużyć jako źródło odniesienia w analizie nowych zachowań problemowych, do jakich niewątpliwie zaliczyć można cyberprzemoc. Zgodnie z założeniem tej teorii, zachowanie ryzykowne służy zaspokojeniu ważnych potrzeb nastolatka, których nie jest w stanie, ze względu na brak kompetencji lub możliwości, zaspokoić w inny, pożądany społecznie sposób. Zatem przejawianie agresji elektronicznej może stanowić próbę zaspokojenia istotnych w rozwoju

¹⁶⁸ Ibidem, s. 20.

¹⁶⁹ K. OSTASZEWSKI, K. BOBROWSKI, A. BORUCKA, K. OKULICZ-KOZARYN, A. PISARSKA, J. RADUJ, D. BIECHOWSKA: *Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i neurologii, Zakład Zdrowia Publicznego, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”, 2013.

¹⁷⁰ K. OSTASZEWSKI: *Czy specyfika zachowań problemowych powinna coś wnosić do konstrukcji i realizacji programów profilaktycznych?*. „Świat Problemów” 2001, Vol. 12 (107). s. 4–6.

¹⁷¹ A. GIDDENS: *Socjologia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004, s. 696.

¹⁷² L. STEINBERG, A.S. MORRIS: *Adolescent Development*. „Annual Review of Psychology” 2001, Vol. 52, s. 83–110.

emocjonalnym potrzeb psychologicznych, takich jak potrzeba akceptacji, afiliacji czy bycia lubianym przez grupę rówieśniczą. Młodzi ludzie niejednokrotnie własną popularność budują na krzywdzie swoich kolegów, a Internet oferuje szereg narzędzi i możliwości egzemplifikowania tego typu zachowań. Jeżeli młody człowiek opublikuje w portalu społecznościowym szyderczy film, nakręcony na szkolnym korytarzu telefonem komórkowym, może stać się swoistą gwiazdą w rówieśniczym środowisku. Natomiast lawina pozytywnych komentarzy – stanowiąca wyraz aprobaty znajomych, zaspokaja tym samym potrzebę uznania. Portale społecznościowe oferują także młodym ludziom możliwość zaspokojenia potrzeby afiliacji, a służy temu tworzenie grup znajomych, fanklubów i profili skupiających sympatyków danej aktywności, wydarzenia lub innej kategorii. Niestety młodzież wykorzystała tę opcję również w sposób rażący, tworząc profile zrzeszające antyfanów i zakładając antyfanpage, na których wymieniają się niekorzystnymi informacjami, oszczerstwami i szyderstwami, najczęściej na temat nielubianej osoby z najbliższego środowiska. Jest to zjawisko bardzo niebezpieczne, ponieważ stanowi pewien rodzaj nieformalnego ataku na osobę, względem której prowadzony jest antyfanklub. Nowoczesne rozwiązania technologiczne generują wiele okazji i możliwości do przejawiania nowych typów zachowań ryzykownych, należy zatem zachować pedagogiczną i profilaktyczną czujność, by w stosownym czasie przedsięwziąć adekwatne działania prewencyjne i wychowawcze. Co więcej, ewoluujący katalog zachowań problemowych wyznacza niezbędny do opanowania zasób kompetencji, umożliwiających skuteczne im przeciwdziałanie.

1.4.2. Koncepcja socjoekologiczna

Szkoły jako instytucje społeczne mają jawne, przejrzyste normy oraz systemy wartości, które określają pożądane zachowania i wzory interakcji społecznych, znajdujące swe odzwierciedlenie w klimacie społecznych relacji na ich terenie¹⁷³. Stanowią one, oprócz jednostkowych różnic pomiędzy członkami społeczności szkolnej, funkcjonującą całość, czyli tak zwaną kulturę szkoły¹⁷⁴. Owa kultura szkoły scala wszystkie osoby partycypujące w codziennym życiu szkoły, zgodnie z jej priorytetami, w obszarach działalności gwarantujących funkcjonowanie i pedagogiczny rozwój oraz integrację z zewnętrznym otoczeniem poprzez różne formy powiązań. O ile klimat szkoły odnosi się do odczuć i stosunku uczniów do atmosfery w szkole i odzwierciedla w percepcji jednostek wpływ krótkoterminowy w odniesieniu do codziennych wydarzeń, o tyle kulturę szkoły rozpoznać można po długookresowych opiniach osób

¹⁷³ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne...*

¹⁷⁴ B. BRONFENBRENNER: *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

związanych z nią na przestrzeni dłuższego czasu¹⁷⁵. W Polsce podobnie jak w USA funkcjonuje pojęcie klimatu szkoły¹⁷⁶. Studia z tej dziedziny pokazują, że jakość związku ucznia ze szkołą wpływa w istotny sposób na akceptację wartości, motywację i przekonania ucznia¹⁷⁷. Stopień, w jakim dziecko rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz w jakim szkoły angażują się w tworzenie wspólnotowej społeczności, implikuje występowanie przemocy w szkole¹⁷⁸. Poczucie braku sensu, wyobcowanie i niewystarczające wsparcie społeczne wzmacniają postrzeganie niezgodności, rodzą uczucie dystansu i prowadzą do zniwelowania powiązań oraz ujemnie wpływają na zaangażowanie i utożsamianie się ucznia ze wspólnotą szkolną (ang. *school involvement*), z jej systemem wartości i norm. W wyniku tego dochodzi do prywatyzacji interesów i dystansu, wytworzenia pola napięć i rodzenia się agresji, działań zastępczych albo wyrażających się w oporze i rezygnacji¹⁷⁹. Wyniki badań pokazały, że uczniowie tym częściej przejawiają agresję i podlegają jej różnym formom, im bardziej grono nauczycielskie preferuje represyjne interwencje wobec sprawców i nie docenia wczesnych symptomów zagrożeń przemocą. Także represyjność szkoły wobec sprawców przemocy koresponduje z przejawianiem prawie wszystkich form przemocy przez ucznia¹⁸⁰.

Struktura i organizacja szkoły stanowią swego rodzaju wyzwanie dla dzieci podatnych na wpływy przemocowe. Syntetyczne podsumowanie występowania w szkole tak zwanych czynników ryzyka podjęła Konferencja Narodowego Związku Nauczycieli zorganizowana w maju 1994 roku w USA. Ustalono, że na przemocowe zachowania młodzieży wpływają:

- duże, przeludnione szkoły, nacechowane anonimowością;
- biedniejące lokalne społeczności, nieposiadające środków wsparcia społecznego;
- źle zorganizowana infrastruktura budynków, źle zagospodarowane sale lekcyjne;
- izolowanie się nauczyciela, cyniczny stosunek do uczniów;
- osamotnienie nauczyciela w trudnej roli zawodowej;
- obecność służb porządkowych wywołujących wrażenie bezsilności;

¹⁷⁵ P.O. GONDER, D.L. HYMES: *Improving school climate and culture*. Washington, ERIC Clearinghouse, 1994.

¹⁷⁶ L. PYTKA: *Pedagogika resocjalizacyjna: wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2000.

¹⁷⁷ G. GOODENOW, K.E. GRADY: *The relationship of schools belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students*. „Journal of Experimental Education” 1992, Vol. 62, s. 60–71.

¹⁷⁸ J.A. BAKER: *Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence*. „Journal of School Psychology” 1998, Vol. 36, s. 29–44.

¹⁷⁹ J. O'DONNELL, J.D. HAWKINS, R.D. ABBOTT: *Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1995, Vol. 63, s. 529–537.

¹⁸⁰ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne...*

- zbyt wąsko zakrojona interwencja, uwzględniająca tylko parcjalnie problematykę¹⁸¹.

Prowadzone badania udokumentowały, że im gorsze są jednocześnie warunki organizacyjno-instytucjonalne i klimat społeczny szkoły, tym częściej uczniowie przejawiają agresję i przemoc oraz podlegają im. W sumie oba aspekty kultury szkoły, traktowane łącznie, wykazują znaczący wpływ na zjawisko agresji uczniów¹⁸². Analogiczne badania amerykańskie i niemieckie wykazały zbieżne rezultaty analiz w odniesieniu do doniesień krajowych, szczególnie zaś w zakresie percepcji: warunków organizacyjno-lokalowych, stosunku nauczyciela do uczniów, samopoczucia ucznia w szkole i zadowolenia ucznia z uczęszczania do szkoły¹⁸³. Zarówno więc właściwości klimatu społecznego, jak i warunków organizacyjno-instytucjonalnych, stanowią dwa podstawowe wymiary ekosystemu szkoły, a poprzez swoje konstelacje mają związek z większym lub mniejszym nasilaniem lub osłabianiem zachowań przemocowych wśród uczniów. Stąd też w praktyce szkolnej istotne jest uwrażliwienie na oba aspekty, stanowiące o wysokiej lub niskiej kulturze szkoły, gdyż nie sposób jest zapewnić dobrego klimatu społeczno-wychowawczego w szkole, nie zabiegając o minimalny przynajmniej poziom warunków jej funkcjonowania. Zgodnie z prezentowaną teorią, szkoła stanowi miejsce wyzwalania agresywnych tendencji i nastawień, może je również generować i nasilać. Szkoła w sposób istotny wypełnia codzienny czas młodym ludziom, a zatem nie sposób zignorować kontekstów socjalizacyjnych, związanych z funkcjonowaniem uczniów w sytuacjach szkolnych. Niemniej, zgodnie z założeniami teorii ekologicznej, zachowania agresywno-przemocowe uczniów nie są wynikiem wpływu jednego tylko środowiska czy też czynnika, lecz stanowią wypadkową oddziaływań różnych ekosystemów, w których znajduje się uczeń¹⁸⁴. Z tej teorii płyną wnioski dla działań z obszaru profilaktyki. Oddziaływania prewencyjne muszą być wszechstronne i nie mogą opierać się na stereotypowych przekonaniach, że nieletni sprawcy przemocy wywodzą się tylko ze źle funkcjonujących szkół. Błędne jest także przekonanie, że poprawnie funkcjonujące placówki ochraniają ucznia przed nieprzystosowaniem społecznym.

¹⁸¹ C. ASCHER: *Gaining control of violence in the schools: A view from the field*. „ERIC Digest” 1994, Vol. 100, s. 2–4.

¹⁸² J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne...*

¹⁸³ K. DIEKMANN, K. HÖHMANN, K. TILLMANN: *Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen*. In: *Ganztagschule in Deutschland*. Hrsg. H.G. HOLTAPPELS, E. KLIEME, TH. RAUSCHENBACH, L. STECHER. Weinheim, Juventa, 2007, s. 164–185.

¹⁸⁴ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, s. 285–286.

1.4.3. Koncepcje dotyczące wpływu mediów na zachowania agresywne

Przemoc prezentowana w mediach stanowi przedmiot licznych dyskusji na temat oddziaływania przekazów medialnych na dzieci i młodzież. Opinie badaczy w zakresie bezpośredniego wpływu emitowanej w mediach agresji na wzrost zachowań przemocowych dzieci nie są jednoznaczne. W latach 60. XX wieku grupa dzieci uczestniczyła w badaniach psychologicznych dotyczących efektów oglądania w telewizji scen przemocy z udziałem osób dorosłych. Wyniki tych badań wskazują, że agresja płynąca z ekranu bezpośrednio przekłada się na zachowanie dziecka. Na podstawie wielu tego typu badań prowadzonych w różnych krajach, John Coie i Kenneth Dodge sformułowali twierdzenie, że z wyjątkiem niewielu przypadków oglądanie programów telewizyjnych pełnych przemocy skutkuje wzrostem agresywnych zachowań dziecka w okresie najbliższych trzech lat¹⁸⁵. Młodzi ludzie wciąż uczą się nowych form zachowań. Oglądając przemoc w mediach, dowiadują się, że określonego rodzaju zachowanie jest akceptowane w wypadku niektórych osób. Staje się to w pewien sposób ich wewnętrznym usprawiedliwieniem. Innymi słowy, przyswajają sobie nowe formy agresywnego zachowania, równocześnie znajdując wytłumaczenie dla tego typu zachowań.

Recepcja przekazów medialnych w sposób bezrefleksyjny, bez poddania ich racjonalnej ocenie, może być przyczyną hamowania rozwoju osobowości i tworzenia się stref irracjonalności w myśleniu i działaniu. Jednym ze skutków recepcji jednostronnych przekazów, na przykład telewizyjnych, może być narażenie agresji wśród odbiorców¹⁸⁶.

Chociaż wyniki badań nie pozwalają na sformułowanie jednoznacznych wniosków przemawiających za bądź przeciw katartycznej lub wzorcowotwórczej funkcji telewizji, to pozwalają jednak na stwierdzenie istnienia zależności między odbiorem programów zawierających elementy agresji i przemocy a tendencją do zachowań agresywnych. Obcowanie ze scenami przemocy powoduje ponadto zobojętnienie na te bodźce, a zatem stają się one źródłem modelowania zachowań antyspołecznych¹⁸⁷ w odniesieniu do teorii A. Bandury.

Badania wykazały, że chwilowe działanie ujemnego (agresywnego) przykładu w filmie czy życiu nie prowadzi do utrwalenia się zmiany stylu zachowania¹⁸⁸. Nie

¹⁸⁵ J.D. COIE, K.A. DODGE: *Aggression and antisocial behavior*. In: *Social, Emotional and Personality Development*. T. 3. Eds. W. DAMON, N. EISENBERG. New York, John Wiley & Sons, 1998, s. 779–862.

¹⁸⁶ M. TYSZKOWA: *Kultura symboliczna jako komponent środowiska człowieka i jej rola w rozwoju jednostki*. W: *Środowisko społeczne a rozwój psychiczny człowieka*. Red. M. PORĘBSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1985.

¹⁸⁷ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Czy programy telewizyjne i filmy wideo są źródłem agresji u dzieci?*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży, perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAŁ-STRUZIK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996, s. 84–91.

¹⁸⁸ W. SIKORSKI: *Brutalizacja życia wśród uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 2, s. 13.

ulega jednak wątpliwości, że wszystkie wizualne środki przekazu wywierają znaczący wpływ na zachowania młodzieży. W przeprowadzonych badaniach stwierdzono, że im bardziej brutalne filmy człowiek ogląda w dzieciństwie, tym częściej jako nastolatek lub dorosły posługuje się przemocą. Szczególne okrucieństwo pokazywane na szklanym ekranie może stać się bardzo sugestywnym wzorem.

W serii eksperymentów przeprowadzonych przez L. Berkowitza i jego współpracowników stwierdzono, że wytworzenie związku między agresją obserwowaną na filmie – scena walki bokserkiej – a osobą postrzeganą jako sprawca przykrości prowadziło do ujawnienia silnej agresji wobec tej osoby w porównaniu z sytuacjami kontrolnymi, w których oglądany fragment filmu miał charakter neutralny¹⁸⁹. Urie Bronfenbrenner w swoich badaniach dochodzi do wniosku, że agresywne zachowanie, a nawet okrucieństwo, można wywołać u osoby, która nie ma najmniejszych podstaw, by czuć się skrzywdzoną, a po prostu miała okazję obserwować zachowanie agresywne tylko i wyłącznie w roli widza¹⁹⁰.

Agresja jest określana jako najbardziej destrukcyjna siła w społecznych relacjach międzyludzkich. W ciągu pierwszych osiemnastu lat życia większość młodych ludzi spędza więcej czasu przed telewizorem niż w szkole. W Stanach Zjednoczonych, w latach 90., w przeciętnym domu telewizor włączony był przez 51 godzin w tygodniu. W roku 1993 amerykańskie programy sieciowe pokazywały średnio trzy akty przemocy w ciągu godziny, w czasie największej oglądalności i osiemnaście w ciągu godziny, podczas niedzielnych programów przedpołudniowych dla dzieci¹⁹¹. Z danych przedstawionych przez Mediascope wynika, że przeciętne dziecko zobaczyło w telewizji około 8 tysięcy morderstw i 100 tysięcy innych aktów przemocy, zanim skończyło szkołę podstawową¹⁹². Jeśli dodamy do tego telewizję kablową i płyty DVD, scen przemocy będzie jeszcze więcej. Połowa brutalnych scen w telewizji nie ukazuje krzywdy zadawanej ofierze, a sześć na dziesięć nie ukazuje jej cierpienia¹⁹³. Badania korelacji łączą oglądanie scen przemocy przez małe dzieci z ich gwałtownością w wieku dorostania i w młodości¹⁹⁴. W Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie podwojenie liczby zabójstw w latach 1957 do 1974 wiązało się z wprowadzeniem i rozpo-

¹⁸⁹ A. FRĄCZEK: *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*. Wrocław, Wydawnictwo PAN, 1979, s. 34.

¹⁹⁰ Z. SKORNY: *Proces socjalizacji dzieci i młodzież*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976, s. 215.

¹⁹¹ G. GERBNER, M. MORGAN, N. SIGNORIELLI: *Television violence profile*. No. 16: *The turning point from research to action*. Philadelphia, PA: Anneberg School for Communication, 1993.

¹⁹² A.C. HUSTON, E. DONNERSTEIN, H. FAIRCHILD, N.D. FESHBACH, P.A. KATZ, J.P. MURRAY: *Big world, small screen. The role of television in American society*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1992.

¹⁹³ *National television violence study: Executive Summary, 1994–1995*. Studio City, Mediascope, Inc., 1995.

¹⁹⁴ L.D. ERON: *The development of aggressive behavior from perspective of a developing behaviorism*. „American Psychologist” 1987, Vol. 42, s. 435–442.

wszechnieniem telewizji. Co więcej, w regionach, w których telewizja pojawiła się później, odpowiednio później zaznaczył się też wzrost liczby zabójstw. Wśród białych mieszkańców Republiki Południowej Afryki, którzy dostęp do telewizji uzyskali dopiero po roku 1975, podobny, niemal dwukrotny wzrost liczby zabójstw nastąpił również po roku 1975¹⁹⁵. Pewne jest, że zachodzi korelacja pomiędzy częstym oglądaniem przemocy w telewizji a wzrostem akceptacji dla agresywnych postaw oraz wzrostem agresywnych zachowań¹⁹⁶. Oddziaływanie telewizji zależy przede wszystkim od tego, co ona zastępuje. Dzieci i dorośli, którzy spędzają cztery godziny dziennie na oglądaniu telewizji, przeznaczają cztery godziny mniej na aktywne spędzanie czasu, rozmowę z bliskimi, naukę, czytanie i kontakty towarzyskie.

Przytoczone badania korelacji nie świadczą jednak o tym, że oglądanie przemocy w telewizji powoduje agresję¹⁹⁷. Być może agresywne dzieci wybierają programy z licznymi scenami przemocy. Być może dzieci pozbawione troski rodziców są zarazem bardziej agresywne i częściej pozostawiane przed telewizorem. Być może też telewizja po prostu odzwierciedla, a nie wywołuje przemoc. Według National Institute of Mental Health, większość badaczy zgadza się, że przemoc w telewizji prowadzi do agresywnych zachowań u dzieci i młodzieży oglądających takie programy. Efekt przemocy powstaje z połączenia kilku czynników: pobudzenia przez podniecające sceny, nasilenia wyobrażeń związanych z przemocą, odrzucenie zahamowań oraz naśladowanie wzorów¹⁹⁸. Jeden z zespołów badaczy stwierdził siedmiokrotny wzrost przemocy w zabawie bezpośrednio po obejrzeniu przez dzieci filmu *Power Rangers*. Przejawy agresji u chłopców były często dokładnym naśladowaniem chwytów karate i innych demonstrowanych metod wywierania przemocy¹⁹⁹.

Badania potwierdziły, że długotrwały kontakt ze scenami przemocy desensytyzuje widzów, którzy stają się bardziej obojętni, kiedy później spotykają się z brutalnością, czy to w telewizji, czy w rzeczywistości²⁰⁰. Przed około trzydziestu laty istniała w psychologii koncepcja *katharsis*, polegająca na przypuszczeniu, że oglądanie przemocy fikcyjnej redukuje ją w rzeczywistości, gdyż zaangażowanie

¹⁹⁵ B.S. CENTERWALL: *Exposure to television as a risk factor for violence*. „American Journal of Epidemiology” 1989, Vol. 129, s. 643–652.

¹⁹⁶ D. MYERS: *Psychologia...*, s. 691.

¹⁹⁷ J.L. FREEDMAN: *Television violence and aggression: What the evidence shows*. In: *Television as a social issue*. Ed. S. OSKAMP. Newbury Park, CA: Sage, 1988; W.J. MCGUIRE: *The myth of massive media impact: Savings and salvaging*. In: *Public communication and behavior*. Ed. G. COMSTOCK. Orlando, Academic Press, 1986.

¹⁹⁸ R.G. GEEN, S.L. THOMAS: *The immediate effects of media violence on behavior*. „Journal of Social Issues” 1986, Vol. 42, s. 7–28.

¹⁹⁹ C.J. BOYATZIS, G.M. MATILLO, K.M. NESBITT: *Effects of the Mighty Norphin Power Rangers' on children's aggression with peers*. „Child Study Journal” 1995, Vol. 25, No. 1, wydanie cyfrowe.

²⁰⁰ B.G. RULE, T.J. FERGUSON: *The effects of media violence on attitudes, emotions, and cognitions*. „Journal of Social Issues” 1986, Vol. 42, s. 29–50.

emocjonalne towarzyszące oglądaniu obrazów umożliwia rozładowanie własnej agresywności. Badania zaprzeczyły tym twierdzeniom. Osoby preferujące programy telewizyjne eksponujące agresję okazały się bardziej agresywne i podobne cechy ujawniły się u dzieci korzystających z przepełnionych brutalnością gier komputerowych. Zgodnie ze zmodyfikowaną, pod wpływem prowadzonych badań, teorią *katharsis* – nie tyle oglądanie agresywnego zachowania, ile przyglądanie się jego skutkom (bólowi, cierpieniu), wywołuje efekt *katharsis* i prowadzi do zahamowania tendencji agresywnych²⁰¹. Niektórzy badacze są zdania, że obrazy, sceny grozy, okrucieństwa, przemocy działają na widza oczyszczająco. Neutralizują złe popędy, wyrzucają je z psychiki, uwalniając od chęci popełnienia podobnych czynów²⁰². Pomimo modyfikacji teorię tę odrzuca bardzo wielu uczonych²⁰³.

Niewątpliwie dzieci oglądające przemoc na ekranie otrzymują wzory zachowania, które przy częstym powtarzaniu nabierają cech społecznego przyzwolenia. Oczywiście stopień i częstość naśladowania tych wzorów zależy od sytuacji dziecka, jego uprzednich doświadczeń, przeżywanych frustracji i wzorów zachowania w bezpośrednim środowisku. Wszystkie te czynniki modyfikują tendencje do naśladowania modeli agresji podawanych w telewizji, jednak istnienie tej tendencji nie ulega wątpliwości²⁰⁴.

Wielokrotna ekspozycja scen przemocy powoduje przyzwyczajenie odbiorcy do tego typu bodźców. Wydaje się, że zachowanie agresywne przenoszone jest na realne sytuacje życiowe, co powoduje wzrost tolerancji wobec przemocy stosowanej w życiu. Wzory oglądane w telewizji mogą być również przyjmowane jako skuteczny i radykalny sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych w stosunkach między ludźmi. Może to prowadzić do repertuaru normalnych i przyjętych w społeczeństwie zachowań²⁰⁵. Psychologowie społeczni przypisują wpływ mediów częściowo przekazywanym przez nie scenariuszom społecznym – prezentującym pewien schemat zachowania²⁰⁶.

W odpowiedzi na rosnące obawy społeczeństwa wobec przemocy w mediach poziom agresji w telewizji zmniejszył się na początku lat 90.²⁰⁷. Rosnąca wrażli-

²⁰¹ J. SOSA: *Czy telewizja reklamuje przemoc*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1, s. 30.

²⁰² J. GAJDA: *Dziecko przed telewizorem*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1997, s. 22–23.

²⁰³ J. SOSA: *Czy telewizja reklamuje przemoc...*, s. 30.

²⁰⁴ M. BRAUN-GAŁKOWSKA: *Media a odbiorca*. „Wychowawca – Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich” 2001, nr 11, wydanie internetowe.

²⁰⁵ W. LIPNIK: *Wprowadzenie do problematyki: Odbiorca telewizji. Rola telewizji w jego życiu i relacjach ze światem. Podstawowe rozróżnienia*. „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 14, s. 24.

²⁰⁶ B.S. SAPOLSKY, J.O. TABARLET: *Sex in primetime television: 1979 versus 1989*. „Journal of Broadcasting and Electronic Media” 1991, Vol. 35, s. 505–516.

²⁰⁷ G. GERBNER, M. MORGAN, N. SIGNORIELLI: *Television violence profile*. No. 16: *The turning point from research to action...*

wość na przemoc wzbudza nadzieję, że dzięki ograniczaniu swobody artystycznej w ukazywaniu okrucieństwa, społeczeństwo będzie kiedyś z zażenowaniem wspominać czasy, kiedy filmy bawiły scenami tortur, brutalności i szeroko pojętej przemocy.

Konkludując, podczas analizy wpływu agresji oglądanej w środkach masowego przekazu należy wziąć pod uwagę wnioski płynące z przeprowadzonych do tej pory badań naukowych, zgodnie z którymi:

- oglądanie przemocy rzeczywiście wywołuje agresywne zachowania u dzieci i młodzieży (Hearold)²⁰⁸;
- oglądanie aktów przemocy w mediach największy wpływ wywiera na dzieci mające skłonność do okazywania agresji (Josephson)²⁰⁹;
- większość dzieci, nawet nieprzejawiających tendencji agresywnych, pod wpływem długotrwałego kontaktu z aktami przemocy w telewizji zaczyna wykazywać nasilone tendencje agresywne. U dziecka wielokrotnie narażonego na ekspozycję aktów agresji w mediach obniża się próg wrażliwości (Leyens i in.)²¹⁰;
- wpływowym źródłem społecznego uczenia się jest bogate, różnorodne modelowanie symboliczne, przekazywane przez telewizję, film i inne media wizualne. Wykazano, że zarówno dzieci, jak i dorośli przyswajają postawy, reakcje emocjonalne i sposoby postępowania przez modelowanie filmowe i telewizyjne (Bandura²¹¹, Liebert, Neale, Davidson)²¹².

Wpływ przekazów medialnych na zachowania dzieci i młodzieży jest skutkiem spędzania wielu godzin przed ekranem komputera czy telewizora, przy atrakcyjnym i bezkonfliktowym kontakcie z prezentowanym materiałem²¹³. Ogromnie ważna rola przypada w tym obszarze zwłaszcza profilaktycznym oddziaływaniom rodziców i nauczycieli. To ich zadaniem jest kształtowanie u młodzieży umiejętności krytycznego i selektywnego odbioru treści prezentowanych w mediach.

²⁰⁸ S. HEAROLD: *A synthesis of 1043 effects of television on social behavior*. In: *Public Communications and Behaviour*. Ed. G. COMSTOCK. Vol. 1. New York, Academic Press 1986.

²⁰⁹ W. JOSEPHSON: *Television violence and children's aggression: testing the priming, social script, and disinhibition predictions*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, Vol. 53 (5), s. 882–890.

²¹⁰ J.P. LEYENS, L. CAMINO, R. PARKE, L. BERKOWITZ: *Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 32 (2), s. 346–360.

²¹¹ A. BANDURA: *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1973.

²¹² R.M. LIEBERT, J.M. NEALE, E.S. DAVIDSON: *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*. New York, Pergamon Press, 1975.

²¹³ D. RAŚ: *Współczesne środki wizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Red. A. NOWAK. Kraków, Impuls, 2000, s. 129.

2

Nowe media w komunikacji interpersonalnej dzieci i młodzieży

Współczesne media odgrywają niezwykle ważną rolę w wielu obszarach codziennego życia. Stanowią ponadto istotny czynnik, kształtujący i wpływający na społeczną interpretację przemocy, także tej występującej online¹.

Doświadczenie świata, w tym również proces socjalizacji, wychowanie, uczenie się, jest nierozzerwalnie związane z mediami. Młodzi ludzie żyją tym, co poznają za pośrednictwem mediów i na podstawie przekazów medialnych nawiązują relacje interpersonalne, budują własną rzeczywistość². Analizując zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży, do których niewątpliwie zalicza się agresja elektroniczna, nie sposób pominąć refleksji dotyczących nowych mediów, które stanowią immanentny składnik cyberprzemocy. Znajomość funkcji, jakie spełniają media, i teorii oddziaływania mediów pozwala na pełniejsze zrozumienie problematyki agresji występującej online. W niniejszym rozdziale przybliżone zostaną informacje dotyczące pojęcia nowych mediów, a także najważniejsze doniesienia w zakresie teorii oddziaływania mediów, jak również modeli komunikacji interpersonalnej.

¹ S. SHARIFF: *Cyber-Bullying, Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York, Routledge, 2010, s. 104.

² *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w mediach*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK, A. ŁYSAK, M. KONDRACKA-SZALA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010, s. 5.

2.1. Charakterystyka nowych mediów

Wyrażenie *nowe media* funkcjonuje w powszechnym użyciu od kilkudziesięciu lat. Termin ten pojawił się w latach 60. XX wieku³. Rzadko jednak w literaturze przedmiotu spotyka się definicje⁴ lub chociażby próby wyjaśnienia, czym owe *nowe media* są i czym jakościowo różnią się od przeciwstawianych im starych mediów⁵. Powszechnie termin media oznacza radio, prasę, telewizję jako tak zwane media masowe⁶, które odgrywają ogromną rolę w życiu człowieka. Nowe media definiuje się jako wszystkie cyfrowe techniki pozyskiwania, przetwarzania, rejestrowania i przekazywania informacji, dźwięku i obrazu. Zaliczamy do nich technologie komputerowe, neotelewizję, telefony komórkowe, telewizyjne przekazy satelitarne, Internet i tym podobne⁷. Epoka nowych mediów to epoka komputerów, które jako swoiste „metamedium” pełnią różne funkcje komunikacyjne⁸. Nowe media, poza technikami i technologiami, to także instytucje służące komunikacji, wykorzystujące metody cyfrowe do rejestracji, zapisywania, przechowywania danych, tworzenia i transmisji przekazów⁹.

Zrozumienie, czym są nowe media i w jaki sposób są one wykorzystywane przez dzieci i młodzież, wymaga określenia cech, którymi się charakteryzują. Nowe media wyróżniają się: hipertekstową¹⁰ strukturą przekazu i odbioru¹¹, możliwością programowania, interaktywnością, kumulatywnością, globalnym zasięgiem i jednocześnie indywidualizacją dostępu¹² oraz komunikacją asynchroniczną¹³ i synchroniczną¹⁴, konwergencją oraz wirtualnością. Właściwe nowym mediom cechy w miarę rozwoju technologicznego mogą ulegać zmianie:

³ M. SZPUNAR: *Czym są nowe media? Próba konceptualizacji*. „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4 (35), s. 32.

⁴ M. LISTER, J. DOVEY, S. GIDDINGS, I. GRANT, K. KELLY: *Nowe media. Wprowadzenie*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009, s. 19 i n.

⁵ Ibidem, s. 21.

⁶ T. GOBAN-KLAS: *Media i medioznawstwo*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa–Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park Edukacja, 2007, s. 9.

⁷ J. SKRZYPCZAK: *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań, Wydawnictwo Kurpisz, s. 304.

⁸ A. OGONOWSKA: *Szkolny słownik wiedzy o mediach*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2006, 29 i n.

⁹ Z. BAUER: *Nowe media*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa–Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park Edukacja, 2007, s. 45.

¹⁰ Ibidem, s. 47.

¹¹ B. SIEMIENIECKI: *Multimedia i hipermedia w edukacji*. W: *Edukacja czytelnicza i medialna*. Red. W. KWIATKOWSKA. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008, s. 23.

¹² Z. BAUER: *Nowe media...*, s. 45.

¹³ J. SKRZYPCZAK: *Popularna encyklopedia mass mediów...*, s. 377.

¹⁴ S. JUSZCZYK: *Edukacja na odległość*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003, s. 141.

ewoluować lub być zastępowane nowymi. Nie sposób podejmować prób analizy zjawiska cyberprzemocy bez znajomości specyfiki i właściwości nowych mediów, gdyż to właśnie za ich pośrednictwem i bezpośrednio w ich kontekście podejmowane są przez młodych ludzi akty agresji elektronicznej. Niewątpliwie też wiele z cech właściwych nowym mediom sprzyja cyberprzemocy. Wśród najistotniejszych właściwości nowych mediów, znaczących w kontekście analizy zjawiska agresji elektronicznej, polski badacz Jacek Pyżalski wyróżnia następujące: cyfrowość, łatwość modyfikacji materiału oraz interaktywność¹⁵. Cechy te w sposób szczegółowy zostaną scharakteryzowane w rozdziale trzecim niniejszej monografii. Podsumowując, należy mieć na uwadze fakt, że współcześnie, w wyniku konwergencji, nowe media przejmują wzajemnie od siebie funkcje, co nie jest bez znaczenia w sytuacji występowania zjawiska cyberprzemocy.

2.2. Wprowadzenie w problematykę oddziaływania mediów

Idealny system mediów, jak pisze Mirosława Wawrzak-Chodaczek, powinien mieć pozytywne oddziaływanie na społeczeństwo. Nie ma jednak takiego środka masowego przekazu, który przedstawia wydarzenia i nie próbuje oddziaływać na odbiorców¹⁶. Najważniejszym czynnikiem społecznym oddziałującym na dzieci powinien być kontakt bezpośredni – z rodziną, szkołą i grupami rówieśniczymi. Obecnie, ze względu na atrakcyjność form, łatwość dostępu i popularność, coraz większego znaczenia nabierają nowe media. Czas poświęcany mediom to, średnio szacując, kilkadziesiąt godzin tygodniowo, to jest tyle, ile dziecko spędza w szkole. Oznacza to, że przy dużym zróżnicowaniu indywidualnym na korzystanie z mediów uczniowie przeznaczają od paru godzin tygodniowo do godzin obejmujących cały wolny czas, co prowadzić może do uzależnień. Uzależnienia od mediów dotyczą zwłaszcza telewizji i gier komputerowych, a ostatnio coraz częściej Internetu¹⁷. Zatem ze względu na fakt, że żyjemy w społeczeństwie opartym na mediach, każdy pedagog powinien znać najważniejsze teorie dotyczące oddziaływania mediów.

Koncepcje oddziaływania mediów związane są z oddziaływaniami: zamierzonymi i niezamierzonymi oraz krótkotrwałymi i długotrwałymi. Taki podział

¹⁵ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011, s. 13–14.

¹⁶ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000, s. 55.

¹⁷ M. BRAUN-GAŁKOWSKA: *Dziecko w świecie mediów*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 148.

zaproponował Peter Golding¹⁸ jako pomocny w rozróżnieniu różnych koncepcji przekazów informacyjnych i ich skutków. Na ogół wprowadza się podział na szerokie kategorie oddziaływań poznawczych (dotyczących nabywania wiedzy i kształtowania opinii), emocjonalnych (związanych z postawami i uczuciami) oraz behawioralnych¹⁹. Podsumowując, typy oddziaływań mediów można wyróżnić według kilku kluczy. Joseph Klapper (1960) rozróżnia konwersję, drobną zmianę i wzmocnienie, które oznaczają, odpowiednio: 1) zmianę opinii lub poglądów zgodnie z intencją nadawcy komunikatu, zmianę skali wiedzy; 2) przekonania lub zachowania; 3) utwierdzenie odbiorcy w jego przekonaniu, opinii lub wzorze zachowania²⁰. Owa trójdzielną kategoryzacja wydaje się niezwykle ważna, zwłaszcza w aspekcie analizy zjawiska cyberprzemocy.

2.3. Oddziaływanie mediów na przykładzie teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury

W odniesieniu do problematyki badawczej, w niniejszym rozdziale scharakteryzowana zostanie teoria uczenia się społecznego (edukacji społecznej, czy też edukacji przez obserwację) Alberta Bandury (1986). Poniższy opis stanowi nawiązanie i rozwinięcie teorii przedstawionej w rozdziale pierwszym, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu oddziaływania mediów na potencjalnego odbiorcę. Teoria ta jest szeroko stosowanym modelem oddziaływania mediów, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Jej podstawę stanowi założenie, że niemożliwe jest, byśmy nauczyli się wszystkiego, czego potrzebujemy w życiu, na podstawie bezpośredniej obserwacji i doświadczenia. Wiele musimy dowiedzieć się pośrednio, w tym za pomocą środków masowego przekazu²¹.

Teoria ta znajduje zastosowanie zwłaszcza w analizach socjalizacji przez media²². W ujęciu Bandury, uczenie się nie jest jednoznaczne z naśladowaniem i mimikrą. Środki masowego przekazu rzadko są jedynym źródłem wiedzy o kompetencji społecznej, więc ich oddziaływanie zależy również od: rodziców, przyjaciół, nauczycieli etc. Edukacja społeczna podlega silnym wpływom zbiorowości, ale mimo to media mogą bezpośrednio wpływać na ludzi i ich

¹⁸ P. GOLDING: *The missing dimensions: news media and the management of change*. In: *Mass Media and Social Change*. Eds. E. KATZ, T. SZECKO. London, Sage, 1981.

¹⁹ Ibidem, s. 456.

²⁰ J.T. KLAPPER: *The effects of mass communication*. New York, Free Press, 1960, s. 19.

²¹ A. BANDURA: *Social foundation of thought and action: A social – cognitive theory*. New Jersey, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall, 1986.

²² D. MCQUAIL: *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 482.

oddziaływanie nie musi być zapośredniczone przez kontakty osobiste czy sieć relacji społecznych²³.

Według teorii społecznego uczenia się, modelowanie prowadzi do uczenia się głównie dzięki swej funkcji informacyjnej²⁴. Podczas ekspozycji na zachowanie innej osoby obserwatorzy wytwarzają symboliczne reprezentacje modelowanych czynności, które służą jako wskazówki właściwego wykonania²⁵.

Teoria społecznego uczenia się rozróżnia nabywanie zachowania i jego realizowanie, ponieważ ludzie nie ujawniają w zachowaniu wszystkiego, czego się nauczyli. Są bardziej skłonni realizować modelowane zachowanie, gdy prowadzi ono do efektów nagradzających, niż wtedy, gdy jego następstwa nie są nagradzające lub mają wręcz karzący charakter. W podobny sposób zaobserwowane konsekwencje zachowań innych ludzi wpływają na modelowane zachowanie²⁶. Zważywszy na skuteczność modelowania przez telewizję i jego niezwykle szeroki społeczny zasięg, jest rzeczą zrozumiałą, że mass media odgrywają istotną rolę w kształtowaniu zachowań i postaw społecznych²⁷. Można przewidywać, że wraz z rosnącym znaczeniem modelowania symbolicznego rodzice i nauczyciele będą odgrywać coraz mniejszą rolę w uczeniu się społecznym przez modelowanie²⁸.

Teoria społecznego uczenia się traktuje sądy moralne jako decyzje społeczne, uwzględniające wiele czynników służących złagodzeniu niemoralnego zachowania lub usprawiedliwianiu niewłaściwych zachowań. Problematiczna staje się kwestia znajomości standardów oceny czynów związanych z agresją elektroniczną. Po pierwsze, stale odczuwany jest deficyt wyraźnie sprecyzowanych norm zachowania się online. Po drugie, niewłaściwe formy aktywności wirtualnej nie zawsze spotykają się z właściwą, szybką i skuteczną reakcją dorosłych i administratorów danych portali. Po trzecie, nierzadko zdarza się, że problematyczna sytuacja, mimo iż rozwinęta w sieci na dużą skalę, nie przedostaje się do realnego życia szkolno-rodzinnego, stąd ofiara cierpi w ukryciu, a osoby dorosłe nie mają stosownej wiedzy, czasem kompetencji lub narzędzi, by przyjąć jej z pomocą. Kolejna, ale zapewne nie ostatnia, wątpliwość dotyczy aspektu doświadczanej przez sprawcę kary. Jeżeli negatywne zachowanie nie spotyka się z odpowiednią karą, stanowi to czynnik demoralizujący, a zarazem motywujący dla naśladowujących go młodych ludzi. Brak wyraźnych, dotkliwych konsekwencji powoduje, że zminimalizowane zostają poczucie strachu i obawa przed poniesie-

²³ Ibidem, s. 483.

²⁴ A. BANDURA, J.E. GRUSEC, F.L. MENLOVE: *Observational learning as a function of symbolization and incentive set*. „Child Development” 1966, Vol. 37, s. 499–506.

²⁵ A. BANDURA: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2007, s. 38.

²⁶ D.J. HICKS: *Girls' attitudes towards modeled behaviors and the content of imitative private play*. „Child Development” 1971, Vol. 42, s. 139–147.

²⁷ E. PARKER: *Implications of New Information Technology*. „Public Opinion Quarterly” 1970, Vol. 37, s. 590–600.

²⁸ A. BANDURA: *Teoria społecznego uczenia się...*, s. 52–53.

niem jakichkolwiek strat czy przykrości związanych z zachowaniami noszącymi znamiona cyberprzemocy. Modelowanie może zwiększyć lub osłabić skłonność do hamowania uprzednio wyuczonych zachowań. Jeżeli obserwator widzi, że model poniósł karę, hamuje to u niego podobne zachowanie i odwrotnie, jeśli widzi, że inni angażują się w niebezpieczne lub zakazane zachowania, nie ponosząc za to żadnych konsekwencji, może to zmniejszyć jego skłonności do powstrzymywania się od analogicznego zachowania²⁹. Takie rozhamowujące efekty modelowania ujawniają się szczególnie wyraziście podczas obserwacji aktywności dzieci i młodzieży online. Często niewybredne komentarze i ryzykowne działania podejmowane w Internecie przez znajomych, które nie spotkały się z adekwatną, karzącą reakcją rodziców, nauczycieli czy innych osób dorosłych, stanowią przyczynek do podjęcia analogicznego zachowania przez rówieśników. Zdarza się, że jeden negatywny komentarz rozkręca spiralę wulgarnych publikacji umieszczanych przez młodych użytkowników portali społecznościowych. Niestety, jak wynika z obserwacji, młodzi ludzie sporadycznie doświadczają konsekwencji swoich działań podjętych w sieci. Brak reakcji karzącej powoduje intensyfikację aktywności, a niejednokrotnie również nasilenie stopnia wrogości prezentowanych treści.

Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury, choć niezwykle szeroka, w zaprezentowanym ze względu na podejmowaną problematykę wycinku stanowi cenną egzemplifikację koncepcji oddziaływania mediów na zachowania dzieci i młodzieży. Ponadto jest także źródłem możliwych interpretacji zachowań agresywnych młodzieży podejmowanych w sieci.

2.4. Teorie i modele komunikacji interpersonalnej

Komunikacja interpersonalna jest zjawiskiem wieloaspektowym, a zachowania komunikacyjne są wyrazem ludzkiego systemu wartości, jaki posiada jednostka³⁰. W procesie komunikowania kultura ma zasadniczy wpływ na wybór informacji z otaczającego człowieka świata zewnętrznego, stanowiąc o odcyfrowaniu znaczenia informacji i podejmowaniu decyzji o tym, co z nią zrobić³¹. Współczesny człowiek komunikuje się w sposób dwójaki: bezpośredni i zapośredniczony poprzez media. Postęp technologiczny i nowoczesne urządzenia

²⁹ Ibidem, s. 62.

³⁰ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Wartości uniwersalne w komunikacji interpersonalnej*. W: *Wartości w komunikowaniu*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 23.

³¹ B. SIEMIENIECKI: *Kulturowe uwarunkowania znaku, znaczenia i kontekstu*. „Kognitywistka i Media w Edukacji” 2007, nr 1–2, s. 14.

telekomunikacyjne wychodzą naprzeciw możliwościom kontaktowania się i nawiązywania relacji interpersonalnych. Bez wątpienia komunikacją zapośredniczoną w bardzo szerokim zakresie posługuje się młodzież. Analizując modele komunikowania się dzisiejszej młodzieży, warto zauważyć dostępne doniesienia naukowe w tej kwestii. Wyniki niektórych wczesnych badań nad komunikacją za pośrednictwem sieci komputerowych były dość alarmujące. W eksploracjach przeprowadzonych przez zespół psychologów pod kierownictwem Sary Kiesler stwierdzono, że w grupach posługujących się w komunikacji komputerami, o wiele częściej padały uwagi zawierające przekleństwa, obelgi, wyzwiska oraz nasycone wrogością komentarze. W porównaniu do grup spotykających się twarzą w twarz dyskutanci rozmawiający na temat tej samej kwestii za pomocą komputerów sprawiali wrażenie bardziej wrogo do siebie nastawionych³². Jednakże im więcej przybywało materiału badawczego dotyczącego komunikacji za pośrednictwem komputerów w warunkach laboratoryjnych, tym bardziej niejednoznaczny wzorzec się z nich wyłaniał. Na przykład badania przeprowadzone pod kierunkiem Josepha Walthera miały udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące społecznych i antyspołecznych wzorców sieciowej komunikacji w warunkach kontrolowanych. Na ich podstawie wyciągnięto wniosek, że przyjacielskie, bardziej zorientowane towarzysko wiadomości częściej pojawiają się podczas różnorodnych sieciowych interakcji³³. Natomiast badania Justina W. Patchina i Sameera Hinduji wskazują, że komunikacja zapośredniczona wpływać może na generowanie zachowań agresywnych³⁴. Bez wątpienia stanowi to istotną wskazówkę w aspekcie interpretowania zachowań młodzieży noszących znamiona cyberprzemocy. Ważkim problemem komunikacji zapośredniczonej jest fakt, że osoby nawiązujące relację nie są w stanie precyzyjnie zaobserwować, jakie emocje u interlokutora wywołują wypowiedane czy też pisane słowa, ponieważ narzędzia komunikacyjne w postaci emotikonów, skrótów wyrazowych oraz innych symboli, stanowią wyłącznie namiastkę prezentowanych uczuć. Warto również wspomnieć, że ludzie w kontaktach społecznych mają niejednokrotnie problemy z wypowiedaniem tego, co rzeczywiście czują, uciekają od swoich prawdziwych uczuć i z tego powodu stosują różnego rodzaju gry³⁵.

W niniejszym rozdziale zostaną scharakteryzowane najważniejsze wyjaśnienia terminologiczne dotyczące komunikacji interpersonalnej, ponadto przybliżo-

³² S. KIESLER, L. SPROULL: *Group decision making and communication technology*. „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1992, Vol. 52, s. 96–123.

³³ J.B. WALTHER, J.F. ANDERSON, D.W. PARK: *Interpersonal effects in computer – mediated interaction. A meta-analysis of social and antisocial communication*. „Communication Research” 1994, Vol. 21, s. 460–487.

³⁴ J.W. PATCHIN, S. HINDUJA: *Cyberbullying, prevention and response, export perspectives*. New York, Routledge, 2012, s. 65.

³⁵ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Gry w komunikacji interpersonalnej*. W: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK, I. JAGOSZEWSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

na zostanie istotą komunikowania się i reguły rządzące komunikacją. W dalszej części zaprezentowano wybrane teorie komunikowania się, a w szczególności: teorię komunikowania się Harolda Lasswella, teorię systemową, teorie konstruktywistyczne oraz teorie kognitywistyczne i konektywistyczne.

2.4.1. Pojęcie komunikacji

Komunikowanie to proces, w którym ludzie dzielą się informacjami, ideami, uczuciami, postawami; odbywa się ono za pomocą języka (komunikacja werbalna), jak również mowy ciała. Wyróżnia się kilka typów komunikowania, mianowicie: prywatne, grupowe, publiczne oraz masowe. W każdym z tych typów występują podobne elementy procesu komunikacji: nadawca, odbiorca, przekaz, kanał oraz sprzężenie zwrotne (czyli reakcja odbiorcy na przekaz nadawcy). Komunikacja odbywa się zawsze w określonym kontekście. Polega ona nie tylko na przyjmowaniu informacji, ale także na ich rozumieniu i interpretowaniu, dlatego jest to proces dynamiczny i ciągły – trwający przez całe życie człowieka³⁶.

Stanisław Juszczyk pisze, że w ogólności określa się komunikację jako proces wymiany wiadomości (informacji) między uczestniczącymi stronami (ludźmi, użytkownikiem i komputerem, komputerami). Jeżeli stronami są ludzie, wtedy mamy do czynienia z komunikacją interpersonalną³⁷. Komunikowanie interpersonalne stoi u podstaw wszelkich innych oddziaływań o charakterze społecznym, związanych z edukacją, rozrywką, działalnością zawodową, polityczną, kierowniczą i tym podobnych, będąc ich koniecznym, choć nie jedynym, warunkiem. W szczególności wyróżniamy komunikację interpersonalną bezpośrednią oraz pośrednią, a więc na przykład za pośrednictwem mediów.

George Miller w swej znakomitej książce *Lenguaje y comunicación* przedstawia wiele podstawowych problemów dotyczących komunikowania, definiując, że przez komunikowanie rozumie się transmisję informacji z jednego miejsca do drugiego³⁸. W procesie tym wyróżnia pięć klas:

- **źródło** – osoba, która wytwarza przekaz;
- **emisor** – biologiczny system lub sztuczne urządzenie, które przetwarza informację w formę energii możliwej do przesłania;
- **kanał** – środek, dzięki któremu pokonuje się dystans czasowy i przestrzenny między nadawcą i odbiorcą;
- **receptor** – system zmieniający sygnały emitowane w formie energii na powrót w informację;

³⁶ J. SKRZYPCZAK: *Popularna encyklopedia mass mediów...*, s. 258.

³⁷ S. JUSZCZYK: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice–Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 1998, s. 13.

³⁸ G. MILLER: *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires, Amorrotu, 1967.

- **cel** – odbiorca lub grupa odbiorców, do których przekaz był wysłany³⁹.

W literaturze przedmiotu wyszczególnia się ponadto reguły rządzące porozumiewaniem się, do których należą następujące:

- **Komunikacja jest transakcyjna:** jest to dynamiczny proces, który zachodzi pomiędzy uczestnikami⁴⁰. Reasumując: porozumiewanie się relacyjne jest jedyną w swoim rodzaju kreacją powstającą w wyniku wzajemnego oddziaływania na siebie partnerów interakcji⁴¹.
- **Porozumiewanie się może być zamierzone lub niezamierzone.** Badacze przedmiotu⁴² twierdzą, że tylko w przypadku aktów zamierzonych należy mówić o porozumiewaniu się. Inni zaś: Leslie Baxter i Barbara Montgomery⁴³, Ross Buck i Arthur VanLear⁴⁴, sugerują, że niezamierzone zachowania również są porozumiewaniem się. Uczniowie zastanawiali się, czy niezamierzone zachowania należy zaliczyć do porozumiewania się⁴⁵ i jaka jest relacja pomiędzy językiem a myślą⁴⁶. Nie wydaje się prawdopodobne, by kiedykolwiek te pytania doczekały się odpowiedzi⁴⁷.
- **Każda wiadomość ma treść i aspekt relacyjny⁴⁸,** który wyraża uczucia mówiącego do drugiej osoby.

³⁹ Z. NĘCKI: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996, s. 20.

⁴⁰ R.B. ADLER, L.B. ROSENFELD, R.F. PROCTOR: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. G. SKOCZYŁAS. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 2007, s. 14.

⁴¹ K. GERGEN: *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York, Basic Books, 1991, s. 158.

⁴² M.T. MOTLEY: *On whether one can (not) communicate: An examination via traditional communication postulates*. „Western Journal of Speech Communication” 1990, Vol. 54, s. 1–20; W.W. WILMONT: *Relational communication*. New York, McGraw-Hill, 1995; J.F. BENENSON, A.J. GORDON, R. ROY: *Children's evaluative appraisals of competition in tetrads versus dyads*. „Small Group Research” 2000, Vol. 31, s. 635–652; G.R. MILLER, M. STEINBERG: *Between people: A new analysis of interpersonal communication*. Chicago, SRA, 1975; J. STEWART, C. LOGAN: *Together: Communicating interpersonally*. New York, McGraw-Hill, 1998; J.T. WOOD: *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont, Wadsworth, 2002.

⁴³ L.A. BAXTER, B.M. MONTGOMERY: *Relating: Dialogues and dialectics*. New York, Guilford Press, 1996.

⁴⁴ R. BUCK, C.A. VANLEAR: *Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous and pseudo-spontaneous nonverbal behavior*. „Journal of Communication” 2002, Vol. 52, s. 522–541.

⁴⁵ T. CLEVENGER: *Can one not communicate? A conflicts of models*. „Communication Studies” 1991, Vol. 42, s. 340–353.

⁴⁶ R.G. MILLIKAN: *The language – thought partnership: A bird's eye view*. „Language and Communication” 2001, Vol. 21, s. 157–166.

⁴⁷ E.A. GRIFFIN: *A first look at communication theory with conversations with communications theorists*. New York, McGraw-Hill, 2003.

⁴⁸ J.P. DILLARD, D.H. SOLOMON, M.T. PALMER: *Structuring the concept of relational communication*. „Communication Monographs” 1999, Vol. 66, s. 49–65; R. WATZLAWICK, J. BEAVIN,

- **Porozumiewanie się jest niepowtarzalne**, jest bowiem toczącym się procesem zdarzeń, których nie można powtórzyć⁴⁹.

Współczesna technologia dostarczyła nowych możliwości osobistego porozumiewania się⁵⁰. Zarówno przystępne taryfy telefoniczne, jak i **porozumiewanie się za pośrednictwem komputera** (ang. CMC – *computer-mediated communication*) umożliwiają nowy rodzaj kontaktów⁵¹. Komunikacja CMC wydaje się mniej wartościowa od bezpośredniego kontaktu, ponieważ jest uboższa o całą gamę sygnałów niewerbalnych dostępnych w osobistym zetknięciu z drugą osobą. Krytycy argumentują, że magia internetowych kontaktów zniechęca ludzi do osobistych spotkań. Pewne badania pokazują, że zagorzali użytkownicy Internetu poświęcają mniej czasu bezpośrednim i telefonicznym rozmowom z przyjaciółmi i rodziną⁵², co może prowadzić do poczucia emocjonalnej samotności⁵³. Nawet gdy ludzie zastępują kontakty osobiste porozumiewaniem się w sieci, cierpi na tym jakość ich relacji. Inne badania potwierdzają natomiast, że porozumiewanie się za pośrednictwem komputera podtrzymuje kontakty międzyludzkie⁵⁴. Podczas trwających pięć lat badań internauci deklarowali więcej kontaktów, jak również większe zaangażowanie w sprawy społeczne i polityczne, niż osoby niekorzystające z sieci⁵⁵. Prawie 60% amerykańskich nastolatków twierdzi, że dzięki Internetowi ma więcej kontaktów z przyjaciółmi, a jednej trzeciej z nich Internet pomaga także w nawiązywaniu nowych znajomości⁵⁶. Czasem CMC zwiększa wartość osobistych relacji, wynosząc je do poziomu, który badacz komunikacji J. Walther⁵⁷ nazwał „hiperosobistym”. CMC skłania ludzi do wyrażania opinii ukrywanych w innych okolicznościach. Socjolingwistka Deborah Tannen⁵⁸

D. JACKSON: *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, W.W. Norton, 1967.

⁴⁹ R.B. ADLER, L.B. ROSENFELD, R.F. PROCTOR: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się...*, s. 17.

⁵⁰ J.B. HARRIGAN, L. RAINIE, S. FOX: *Online communities: Networks that nurture long-distance relationships and local ties*. Pew Internet and American Life Project, 2001.

⁵¹ J. STEWART, C. LOGAN: *Together. Communicating interpersonally...*, s. 22.

⁵² B. BOWER: *Social disconnections on-line*. „Science News” 1998, Vol. 12, s. 168; N.H. NIE: *Sociability, interpersonal relations and the Internet*. „American Behavioral Scientist” 2001, Vol. 45, s. 420–435.

⁵³ E.J. MOODY: *Internet use and its relationship to loneliness*. „Cyber Psychology and Behavior” 2001, Vol. 4, s. 393–401.

⁵⁴ S.B. BARNES: *Computer-mediated communication: Human-to-human communication across the Internet*. Boston, Allyn & Bacon, 2003.

⁵⁵ J.E. KATZ, E.E. RICE, P. ASPDEN: *The Internet, 1995–2000. Access, civic involvement, and social interaction*. „American Behavioral Scientist” 2001, Vol. 45, s. 404–419.

⁵⁶ A. LENHART, L. RAINIE, O. LEWIS: *Teenage life online*. Pew Internet and American Life Project, 2001.

⁵⁷ J.B. WALTHER: *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction*. „Communication Research” 1996, Vol. 23, s. 3–43.

⁵⁸ D. TANNEN: *Gender gap in cyberspace*. „Newsweek” 1996, Vol. 16, s. 52–53.

opisuje, jak dzięki poczcie elektronicznej zmieniła się jakość jej relacji. Takie doświadczenia wyjaśniają, dlaczego Steve Jobs, współzałożyciel Apple Computer, sugerował zmianę nazwy komputer osobisty na „komputer interpersonalny”⁵⁹.

Konkludując, niewątpliwie komunikacja współczesnej młodzieży, jako proces społeczny, ma charakter szczególnie symboliczny⁶⁰. W przypadku komunikacji zapośredniczonej, w obliczu której dzisiejsze nastolatki dojrzewają i kształtują kompetencje komunikowania się, symbol odgrywa niemałą rolę. Symbolem jest słowo pisane, znaki sygnalizujące emocje, a więc tak zwane emotikony, skróty wyrazowe, zwłaszcza te zaczerpnięte z języka angielskiego, ale też fotografie, filmy, gify i inne animacje. Wydaje się, że w wypadku komunikacji zapośredniczonej, którą przeniknięte są współcześnie relacje interpersonalne, w mniejszym stopniu możliwe jest poprawne interpretowanie komunikatów nadawanych przez interlokutora, zwłaszcza zaś komunikatów emocjonalnych. Błędna lub niepełna interpretacja komunikatu powoduje nieprawidłowy odbiór przekazu, ale może również stać się przyczynkiem do wyciągania fałszywych wniosków oraz nieporozumień, od których już tylko krok do agresji elektronicznej.

2.4.2. Teoria komunikacji Harolda Lasswella

W 1948 roku Harold Lasswell⁶¹, profesor prawa na Uniwersytecie w Yale, którego można uznać za ojca teorii komunikowania jako odrębnej dziedziny w Stanach Zjednoczonych, zawarł *sens* tej dyscypliny w złożonym pytaniu badawczym: *Kto powiedział, co powiedział, do kogo powiedział, jakiego kanału używając i z jakim efektem?* (ang. *Who (says), What (to), Whom (in), What Channel, (with) What Effect*)⁶².

Pytając: „kto powiedział?”, Lasswell miał na myśli, kto rozpoczyna proces komunikowania. Badacz w swoim pytaniu chciał się upewnić, że analiza jakiegokolwiek aktu komunikacji będzie dokonana w kontekście osoby autora przekazu, co w pewnym sensie określa sytuację, w której wygłaszany jest komunikat. Owo pytanie stanowi istotny punkt wyjścia do analizy jakiegokolwiek przekazu.

Pytanie: „co powiedział?”, jest najistotniejszym i najbardziej subtelnym aspektem szerszej kwestii Lasswella. Ponieważ udzielenie odpowiedzi zmusza do zastanowienia się nad znaczeniem przekazu. Znaczenie jednego przekazu

⁵⁹ D. KIRKPATRICK: *Here comes the payoff from PCs*. „Fortune” 1992, Vol. 23, s. 93–102.

⁶⁰ B. SOBKOWIAK: *Komunikowanie społeczne*. W: *Współczesne systemy komunikowania*. Red. B. DOBEK-OSTROWSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998, s. 12.

⁶¹ H. LASSWELL: *The structure and function of communication in society*. In: *The Communication of Ideas*. Ed. LY-MAN BRYSON. New York, Harper, 1948, s. 32–51.

⁶² S.R. OLSON: *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*. W: *Współczesne systemy komunikowania...*, s. 41.

można różnie interpretować w odmiennych sytuacjach, ale nawet w konkretnej sytuacji może ono pozostać nie do końca zrozumiałe⁶³.

Pytając: „do kogo?”, badacz miał na myśli odbiorcę przekazu. Najwcześniejsze teorie komunikowania masowego zwane były teoriami „magicznego pocisku” (ang. *magic bullet theory*) lub teoriami „hypodermicznymi” (ang. *hypodermic theory*), ponieważ zakładały, że odbiorcy programów i mediów albo przyjmowali przekaz i reagowali zgodnie z intencją nadawcy, albo z jakiegoś powodu nie przyjmowali go właściwie; nie brano pod uwagę żadnych innych reakcji odbiorców.

Termin kanał odnosi się do mechanizmu procesu komunikowania, środka masowego przekazu, czy też dialogu pomiędzy osobami. Komunikat jest niezmiennie kodowany w pewnej formie w celu przekazania znaczenia.

Skutek procesu komunikowania stanowi oczywiście to, jakie myśli i zachowania on wywołuje lub też nie jest zdolny wywołać w odbiorcach⁶⁴.

Lasswell jako pierwszy sformułował tezę dotyczącą społecznych funkcji komunikowania, twierdząc, że jest to zadanie niezbędne dla utrzymania bytu społecznego. A zatem komunikowanie w tym ujęciu stanowi czynnik integrujący i działający na rzecz porządku społecznego, chociaż komunikowanie masowe ujawnia także potencjalnie dysfunkcyjne konsekwencje. Według badacza komunikacja w społeczeństwie spełnia kilka funkcji, mianowicie: nadzoruje otoczenie, koreluje reakcje grup w ramach społeczeństwa na jego otoczenie oraz transmituje dziedzictwo kulturowe⁶⁵. Konkludując, w ujęciu Lasswella, komunikacja jest procesem transmisji pewnej porcji informacji – komunikatu określonego przez nadawcę lub źródła – do odbiorcy. Owa linearna sekwencja Lasswella stała się podstawą budowania wielu standardowych definicji i ujęć komunikowania się masowego.

2.4.3. Teoria systemowa w komunikowaniu

Podstawowe tezy ujęcia systemowego w komunikowaniu przedstawiają się następująco:

- **Komunikowanie interpersonalne ujmowane jest jako system**, a znaczenie konwersacji nie jest sprowadzone do znaczeń poszczególnych wypowiedzi rozmówców.
- **Każdy system ma pewien stopień otwartości**, a jako system może podlegać rozwojowi, stagnacji lub regresji, w wyniku czego uzyskuje odmienne poziomy złożoności. Rozwijając je, może dokonywać autokorekcji w kierunku poprawy swego dopasowania do innych systemów, a przez proces sprzężenia zwrotnego

⁶³ Ibidem, s. 49.

⁶⁴ Ibidem, s. 52 i n.

⁶⁵ D. McQUAIL: *Teoria komunikowania masowego...*, s. 111.

może eliminować bądź zwiększać cechy dysfunkcjonalne. Zgodnie z nomenklaturą Artura Koestlera⁶⁶, system nadrzędny wobec danego systemu można nazwać „holonem”. Relacje między danym układem i jego holonem w poważnym stopniu określają charakter procesów komunikacyjnych przebiegających zarówno wewnątrz, jak i między nimi⁶⁷.

- **Złożoność organizacyjna (strukturalna)** – reprezentuje stopień zróżnicowania zmienności elementów wewnątrz systemu.
- **Zdolność autoregulacji.** Każdy system jest w pewnym stopniu niezależny od otoczenia, może więc samodzielnie kształtować swe działania i określać cele. Jest to szczególnie oczywiste w odniesieniu do komunikowania interpersonalnego, w którym stan relacji interpersonalnej zależy od decyzji podejmowanych przez partnerów⁶⁸.

Konkludując, w ujęciu omawianej teorii, komunikowanie traktuje się jako wymianę informacji, a nie jako wymianę energii. Najważniejszymi aspektami są: sposób wytwarzania informacji, organizacja procesu jej wymiany oraz przebieg sprzężenia zwrotnego. Podstawę danych aspektów komunikacyjnych stanowią inne akty komunikacyjne, a nie zjawiska, takie jak potrzeby, wartości⁶⁹ czy zwyczaje⁷⁰.

2.4.4. Teorie konstruktywistyczne

Kierunek teoretyczny, który zwykło się nazywać konstruktywizmem, przyjmuje za swą podstawową tezę twierdzenie, że procesy poznawcze to nie odzwierciedlenie rzeczywistości, lecz interpretacja i nadawanie znaczeń światu społecznemu, fizycznemu i psychicznemu. Zakłada się, że najważniejszymi czynnikami wpływającymi na proces komunikowania się, podobnie jak na inne formy zachowań społecznych, są tak zwane konstrukty osobiste⁷¹.

W ujęciu interakcjonizmu symbolicznego proces tworzenia się interpretacji danej sytuacji jest właściwie procesem konstrukcji rzeczywistości społecznej. Rozumieć czyjś punkt widzenia, oznacza stosować podobne schematy interpretacji rzeczywistości, podobnie oceniać rzeczy, ludzi i symbole. W tym ujęciu komunikowanie jest najbardziej fundamentalnym procesem społecznym. Komunikowanie to wymiana dzielanych symboli w celu uzgodnienia znaczeń, jakie mają poszczególne obiekty dla współdziałających ze sobą osób. Założenie podstawowe tej teorii ma postać słabej wersji hipotezy Edwarda Sapira–Benamina

⁶⁶ A. KOESTLER: *The Ghost in the Machine*. London, Hutchinson, 1967.

⁶⁷ Z. NĘCKI: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 25.

⁶⁸ Ibidem, s. 27.

⁶⁹ W. KOJS: *Manipulacja w edukacji*. „Kognitywistka i Media w Edukacji” 2007, nr 1–2.

⁷⁰ Z. NĘCKI: *Komunikacja międzyludzka...*, s. 27.

⁷¹ Ibidem, s. 34.

Lee Whorfa⁷², w której zakłada się, że system językowy determinuje obraz świata, jaki mają użytkownicy danego języka. Należy tutaj przeanalizować również fakt, że komunikacja pokolenia cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów⁷³ niejednokrotnie przypomina komunikację osób posługujących się odmiennymi językami i żyjących w dwóch różnych rzeczywistościach. Faktycznie chodzi tu o posługiwanie się odmiennymi symbolami, o odmienną kulturę komunikacji, preferencję komunikacji zapośredniczonej przez media i wiele posiadanych przez cyfrowych tubylców kompetencji medialnych, umożliwiających sprawne nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych w sieci. Ponadto, poza posługiwaniem się odmiennymi systemami symbolicznych reprezentacji języka, występuje również problem odmiennej interpretacji znaków i kodów językowych, który wynika często z braku posiadania stosownych kompetencji przez pokolenie cyfrowych imigrantów. Z posługiwania się odmiennymi systemami symboli i funkcjonowania jakby w dwóch różnych rzeczywistościach przez osoby generacji cyfrowej i pokolenie, które dopiero w okresie adolescencji lub dojrzałości poznało komunikację zapośredniczoną, wynikać może szereg nieporozumień, błędnych interpretacji i konfliktów. Stąd dorosłym, nauczycielom i rodzicom, ale również profilaktykom zajmującym się zjawiskiem cyberprzemocy, czasem trudno zrozumieć symboliczny język, sposób komunikowania się i kontekst wypowiedzi młodzieży z pokolenia portali społecznościowych.

Wracając do ujęcia konstruktivistów, komunikacja międzyludzka jest zawsze niczym więcej niż wymianą znaków, stąd podstawowe źródło nieporozumień między ludźmi leży nie w systemach symboli, lecz w systemach interpretacji. W systemie komunikacji zapośredniczonej przez media, gdzie partnerzy nie zawsze mają sposobność w pełni wyrazić swoje odczucia, emocje, mimikę i znaczące elementy mowy ciała, naczelną rolę odgrywa właściwa interpretacja nadanych komunikatów, zarówno tych werbalnych, jak i pozawerbalnych. A zatem umiejętność interpretacji komunikatu, zgodnej z intencją jego nadawcy, wydaje się być kompetencją kluczową, która umożliwi sprawne i zrozumiałe komunikowanie się generacji cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów.

2.4.5. Teorie kognitywistyczne

Kognitywistyka (ang. *cognitive science*) jest interdyscyplinarną dziedziną naukową, powstałą wskutek unifikacji nauk szczegółowych zajmujących się systemami poznawczymi ze szczególnym uwzględnieniem człowieka i systemów sztucznych takich, jak komputery. *Cognitive science* jako dyscyplina naukowa ukonstytuowała się w Stanach Zjednoczonych w 1975 roku. Zajmuje się ona

⁷² E. SAPHIR: *Kultura, język, osobowość*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978; B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, Wydawnictwo KR, 2002.

⁷³ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 5 (9).

w szczególności badaniem i wyjaśnianiem między innymi takich procesów mentalnych, jak: percepcja, reprezentacja, emocje, świadomość, pamięć, rozumowanie, mowa, komunikacja⁷⁴. Kognitywiści poszukują odpowiedzi na pytanie, jakie mechanizmy stanowią bazę tego, co nazywamy inteligencją, pytają o rolę środowiska – od fizycznego, przez biologiczne, po kulturowe i społeczne – w kształtowaniu procesów poznawczych, analizują funkcje języka jako nośnika informacji i narzędzia komunikowania. Jednakże z uwagi na swój multidyscyplinarny charakter, kognitywistyka analizuje problemy z wielu różnych perspektyw i posługuje się szerokim wachlarzem metod⁷⁵.

Dla kognitywistów istotne jest całościowe ujęcie języka jako narzędzia poznania, działania, współdziałania z innymi ludźmi i mowy. W badaniu komunikacji ważne są: doświadczenia, kontekst użycia, interakcja i emocje, relacje oraz intencje. Język według kognitywistów jest bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka i wobec tego stanowi inherentny element ludzkiego poznania. Główne tezy kognitywistów zakładają, że wszystko, co wiemy o języku, znajduje potwierdzenie w funkcjonowaniu umysłu, a zatem doświadczenie narzuca nam budowę zdań, a myślenie zależy od emocji⁷⁶. Język w ujęciu kognitywistów stanowi formę poznania, przystosowaną do konkretnego celu, jakim jest komunikacja międzyludzka⁷⁷. Rolą kognitywistyki będzie zatem usprawnienie procesu komunikowania się⁷⁸. Modele przetwarzania informacji, istotnych w procesie komunikowania się, oparte na badaniach nad mózgiem⁷⁹, zakładają przetwarzanie równoległe, przy czym znaczna część przetwarzania informacji rozproszona jest w różnych obszarach mózgu, a modele wykorzystujące analogię do komputerów zakładają przetwarzanie seryjne. Podstawową funkcją ludzkiego umysłu, istotną w komunikacji, jest zdolność tworzenia abstrakcyjnych reprezentacji fizycznego i społecznego świata, w którym żyjemy⁸⁰. Kognitywistyka⁸¹ zajmuje się zatem całościowym poznawaniem, istotnej

⁷⁴ www.kognitywistyka.net [dostęp: 27.07.2013].

⁷⁵ W. DUCH: *Czym jest kognitywistyka?*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1998, Vol. 1, s. 9–50.

⁷⁶ E. TABAKOWSKA: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Warszawa, Polska Akademia Nauk, 1995, s. 12–20.

⁷⁷ M. TOMASELLO: *The cultural origins of human cognition*. USA, Harvard University Press, 1999, s. 18–215.

⁷⁸ J. KANDZIA: *Kognitywne aspekty komunikowania się w matematyce, o matematyce i z użyciem matematyki*. W: *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*. Red. B. SIEMIENIECKI, T. LEWOWICKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010, s. 80–90.

⁷⁹ J.R. ANDERSON: *The architecture of cognition*. Cambridge, MA, 1983; L.K. KOMATSU: *Recent views on conceptual structure*. „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112, s. 500–526.

⁸⁰ S. JUSZCZYK: *Edukacja na odległość...*, s. 92.

⁸¹ S. MICHALCZYK: *Kognitywne i afektywne motywy korzystania z mediów. Rekonstrukcja koncepcji teoretycznych*. W: *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*. T. 1. Red. I. HOFMAN, D. KĘPA-FIGURA. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009, s. 242.

ze względu na problematykę badawczą, funkcji komunikacyjnej, uwzględniając podejścia badawcze wielu dziedzin nauki.

Bronisław Siemieniecki pisze, że obserwujemy znaczący rozwój i wzrost wpływu kognitywistyki zwłaszcza na edukację. Autor zaznacza, że tworzy się współcześnie nowy wymiar teorii, który możemy określić mianem kognitywistyki edukacyjnej⁸². Badacz podkreśla ponadto konieczność zrozumienia potrzeby zaistnienia pedagogiki kognitywistycznej⁸³.

2.4.6. Teorie konektywistyczne

W ostatnich latach na świecie, głównie w USA i Kanadzie, obecnie także w Polsce, rośnie popularność nowej teorii uczenia się – konektywizmu. Jej autorzy, prowadzący działalność naukową na kanadyjskich uczelniach – George Siemens i Stephen Downes – zaproponowali nową koncepcję uczenia się, analizując ograniczenia innych współczesnych teorii pedagogicznych, takich jak behawioryzm, kognitywizm czy konstruktywizm⁸⁴. Siemens opisał tę teorię w 2005 roku w dokumencie *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*⁸⁵. Punktem wyjścia do tej nowej teorii jest stwierdzenie, że wszechobecna technologia informacyjno-komunikacyjna oddziałuje na całe nasze życie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Społeczeństwo cyfrowe charakteryzuje się zdolnością wykorzystywania technologii wpływających na wszystkie sfery i poziomy życia, również na komunikację interpersonalną. Konektywizm jest teorią nauczania, przystosowaną do możliwości, jakie stwarza epoka cyfrowa. Termin ten pochodzi od angielskiego słowa *to connect*, czyli łączyć się. Konektywizm nazywany jest sieciową teorią uczenia się, a Siemens i Downes koncentrują się na sieciach społecznych, wykorzystujących nowoczesne zdobycze techniki. Istotnego znaczenia nabiera nieformalne uczenie się – uczestnictwo w społecznościach, rozwijanie sieci kontaktów osobistych, typowe dla młodej generacji korzystającej z powodzeniem z portali społecznościowych. W konektywizmie sieć i jej wykorzystanie są centralną metaforą procesu uczenia się. Sieć składa się z połączeń między węzłami. Węzłem może być każda informacja,

⁸² B. SIEMIENIECKI: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce. Kognitywistyka edukacyjna marzenia czy rzeczywistość?*. W: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003, s. 20.

⁸³ B. SIEMIENIECKI: *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010, s. 28.

⁸⁴ E. MUSIAŁA: *Wybrane strategie uczenia się w epoce cyfrowej*. W: *Człowiek, Media, Edukacja*. Red. J. MORBITZER. Kraków, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2010, s. 199–204.

⁸⁵ G. SIEMENS: *A Learning Theory for the Digital Age*. www.connectivism.ca [dostęp: 24.07.2013].

obraz, media i tym podobne. Uczenie się polega na tworzeniu połączeń pomiędzy węzłami i na rozwijaniu sieci⁸⁶. Uczenie w owej sieci zachodzi na rozmaite sposoby – poprzez dyskusje, tworzenie grup społecznościowych, dzielenie się materiałami, komunikację za pomocą e-maila czy SMS-a. Uczenie się powinno być ciągłą aktywnością łączenia się z nowymi źródłami informacji⁸⁷. W tym założeniu ważny jest proces przepływu multimedialnych treści oraz nieustannych interakcji między członkami społeczności internetowej. Znaczącą rolę odgrywa tu kształtowanie kompetencji krytycznego myślenia, selektywnego odbioru treści i ich właściwej interpretacji. Młodzież należy zatem uczyć korzystania z mediów tak, by pokazywać drogę wyboru najwartościowszych treści⁸⁸.

Współczesna komunikacja również ma charakter konektywny – młodzież nawiązuje relacje, wymienia informacje między sobą, gdy jest połączona. To połączenie odnosi się nie tylko do połączeń internetowych, ale również do więzów międzyludzkich. Połączenie jest czymś więcej niż tylko środkiem – to stan świadomości⁸⁹. Młody człowiek, wykorzystując nowe technologie, poszukuje i selekcionuje treści oraz opinie, przetwarza je, streszcza, wymienia się nimi z innymi, włącza do posiadanych zasobów (plików). Uczeń poznaje strategie uczenia się proponowane przez konektywizm: komunikuje się w sieci na różne sposoby, gromadzi różne opinie i łączy różne problemy⁹⁰. Według Donalda G. Perrina, wydawcy „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, teoria proponowana przez Siemens i Downesa łączy ważne elementy wielu teorii uczenia się, struktury społeczne i narzędzia technologiczne, tworząc bardzo silną podbudowę teoretyczną dla zrozumienia zasad uczenia się w epoce cyfrowej⁹¹.

⁸⁶ M. POLAK: *Konektywizm – połącz się, aby się uczyć*. www.edunews.pl [dostęp: 24.07.2013]; D. GASEVIC, G. SIEMENS: *Activating Latent Knowledge*. <http://www.slideshare.net/gsiemens> [dostęp: 24.07.2013].

⁸⁷ G. GREGORCZYK: *Konektywizm – teoria uczenia się w epoce cyfrowej*. „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 5, grudzień 2011/styczeń 2012, dział „Innowacyjna Edukacja”, s. 8–10.

⁸⁸ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży...*, s. 56.

⁸⁹ M.M. SYSŁO: *Nauczyciel wobec wyzwań technologii w edukacji: przygotowanie, standardy, praktyczne rady*. W: Belfer online. Przygotowanie nauczycieli do kształcenia kompetencji kluczowych uczniów i dorosłych przy wykorzystaniu platform e-learningowych i cyfrowych narzędzi edukacyjnych. Materiały pokonferencyjne, s. 19, www.belferonline.womkat.edu.pl [dostęp: 27.07.2013].

⁹⁰ J. SAWIŃSKI: *Uczeń uczy się dziś konektywnie*. „Trendy – Internetowe Czasopismo Edukacyjne” Ośrodek Rozwoju Edukacji 2010, nr 2, s. 3–5.

⁹¹ M. POLAK: *Konektywizm – połącz się, aby się uczyć...*

3

Wprowadzenie do problematyki badań dotyczących zjawiska cyberprzemocy

Komputer z dostępem do Internetu to jedno z największych i najważniejszych osiągnięć cywilizacji. W Polsce ponad połowa dorosłych obywateli posiada komputer osobisty, a blisko 40% korzysta z Internetu, przy czym na przestrzeni ostatnich dwóch lat liczba ta podwoiła się¹. Dostęp do sieci globalnej jest jeszcze bardziej popularny wśród osób niepełnoletnich, które korzystają z Internetu w domu, w szkole oraz innych placówkach i instytucjach organizujących zajęcia pozalekcyjne, rozwijające zainteresowania (biblioteki, domy kultury, kluby młodzieżowe, szkoły językowe i inne). Internet stanowi strukturę żywą i stale rozwijającą się. Owa otwartość oraz fałszywe poczucie bezkarności i anonimowości powodują, że w sieci, poza pożytecznymi zjawiskami, natrafić można również na różnorodne patologie i zagrożenia. Henry Jenkins pisze, że gdy ludzie biorą media w swoje ręce, efekty mogą być fantastycznie kreatywne, ale mogą oznaczać także problemy dla wszystkich zaangażowanych². Zazwyczaj istotne niebezpieczeństwa dla młodych internautów kojarzone są z problemem pedofilii lub innymi formami działań dorosłych przeciwko dzieciom. Do tych zagrożeń zaliczyć można także oszustwa, piractwo, werbunkową działalność sekt, hakerstwo i kradzież tożsamości. Kwestie te nie tracą niestety na aktualności, jednak w ostatnim czasie, wraz z coraz większą dostępnością nowych mediów dla dzieci i coraz szerszą gamą możliwości, jakie media te oferują, poważnym zagrożeniem dla najmłodszych stają się również ich rówieśnicy.

Przemoc rówieśnicza z użyciem nowych mediów elektronicznych stała się w ostatnich latach istotną i poważną kwestią, nie tylko wychowawczą, ale wręcz społeczną. Internetowa agresja i przemoc w środowisku dzieci i młodzieży przyjmują różną postać i mają wiele uwarunkowań. Wyniki przeprowadzo-

¹ B. DANOWSKI, A. KRUPIŃSKA: *Dziecko w sieci*. Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2007, s. 5.

² H. JENKINS: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 22.

nych badań pokazują, że przemocy w sieci doświadcza ponad połowa dzieci w Polsce³. Specyfika Internetu i telefonów komórkowych powoduje, że nawet pozornie błahe akty cyberprzemocy stanowią dla ich ofiar poważny problem, z którym często nie potrafią sobie poradzić bez fachowego wsparcia rodziców, nauczycieli i specjalistów. Problem cyberprzemocy w oczywisty sposób dotyczy szkół. W klasie, szatni, czy na boisku szkolnym najczęściej dochodzi do aktów przemocy z użyciem telefonów komórkowych. Dzieci i młodzież rejestrują niechciane zdjęcia oraz filmy, a następnie publikują je w internetowych serwisach. Coraz częściej też konflikty rówieśnicze ze szkolnego gruntu przenoszą się do sieci. Problem określany z języka angielskiego terminem *cyberbullying* lub coraz popularniejszym w Polsce terminem *cyberprzemoc* zauważony został zaledwie kilka lat temu, jednak bardzo szybko uznano go za istotną kwestię społeczną⁴.

Wspomniany już Marc Prensky, autor znanego opracowania *Digital natives, digital immigrants*, współczesnej młodzieży nadaje miano cyfrowych tubylców. Przez to określenie rozumie osoby, które od urodzenia obcowaly z wieloma technologiami komunikacyjnymi⁵. Zatem młodzież, dorastająca w obliczu nowej technologii, jest również narażona na wynikające z owego rozwoju zagrożenia. Odkąd cyberprzemoc stała się zjawiskiem coraz częściej doświadczanym przez młodzież z całego świata, nauczyciele, psycholodzy, psychiatrzy, a także inni eksperci zaczęli podejmować rozważania, czy owo zjawisko jest bardziej niebezpieczne i krzywdzące niż przemoc w rozumieniu tradycyjnym. Zdaniem ekspertów, cyberprzemoc jest wręcz epidemią wśród dorastającej młodzieży. Badania przeprowadzone w 2007 roku przez National Crime Prevention Council and Harris Interactive potwierdzają, że cyberprzemocy doświadcza około 43% uczniów. Przeważająca większość młodzieży – 61% chłopców i 52% dziewcząt – doświadczająca cyberprzemocy twierdzi, że cyberprzemoc nie była dla nich czymś przykrym i niepokojącym⁶. Badacze są również zdania, że odkąd przemoc przeniosła się ze szkolnych boisk i korytarzy do sieci, stała się jeszcze bardziej agresywna i inwazyjna⁷. Prowadzi też do liczniejszych i poważniejszych reperkusji, skutkujących depresją, niskim poczuciem własnej wartości, problemami w szkole, a w niektórych przypadkach kończy się wręcz tragicznie. Upokarzanie nastolatków w amerykańskich szkołach stało się powszechne. Robert Strom, profesor Arizona State University z Wydziału Psychologii w Edukacji, podaje

³ Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 4.

⁴ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 180.

⁵ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 5 (9), s. 1–3.

⁶ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying*. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 7.

⁷ R. TADEUSIEWICZ: *Spółeczność Internetu*. Warszawa, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, 2002, s. 17.

przykład, że w niektórych szkołach średnich funkcjonują strony internetowe, na których młodzież może oddać głos, która z pośród pięciu wymienionych osób będzie w niedalekiej przyszłości najgrubsza w szkole. Zdaniem Stroma, taka forma publicznego wyszydzenia może powodować obniżenie samooceny i poczucie, typowej w przypadku internetowego ataku, bezsilności⁸. Zdaniem badaczy, młodzież często tworzy strony internetowe lub profile na portalach społecznościowych mające na celu ośmieszenie swojego rówieśnika. Zdarza się, że młodzież nagrywa filmy wideo lub wykonuje zdjęcia swojej koleżance lub koledze w sytuacjach prywatnych, na przykład w sypialni czy w trakcie toalety. Takie nieautoryzowane filmy lub zdjęcia publikowane są następnie na portalach typu YouTube lub rozsyłane do grona znajomych drogą MMS-ów. Twórcy takich dzieł śledzą następnie ich popularność w Internecie, regularnie sprawdzając liczbę odwiedzeń oraz komentarze umieszczane pod prezentacją. Problem cyberprzemocy zdaniem badaczy wzrósł w związku z rozszerzającą się ofertą producentów telefonów komórkowych. Dziś telefony, a raczej „inteligentne” smartfony, stanowią swoiste skomputeryzowane centrum, umożliwiające użytkownikowi, oprócz wykonywania połączeń, także nagrywanie filmów, wykonywanie zdjęć, łączenie się z Internetem, granie w gry z innymi użytkownikami i wiele innych⁹.

Rodzi się zatem pytanie o skalę i istotność zjawiska cyberprzemocy, którego, jak się wydaje, doświadcza coraz większy odsetek współczesnych nastolatków.

Trudno jest zmierzyć skalę nękania w sieci (ang. *online harassment*) i cyberprzemocy (ang. *cyberbullying*), gdyż pojęcia te nie mają jasnej i spójnej definicji. Niektórzy autorzy utożsamiają je, definiując jako jawne, umyślne działania o charakterze agresywnym, skierowane wobec innej osoby online¹⁰ lub umyślne i powtarzające się szkody, wyrządzone przy użyciu komputerów, telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych¹¹. Poza dialogiem akademickim, terminy te są często używane zamiennie, ponieważ mają pewne podobieństwo koncepcyjne¹². Szczegółowe rozróżnienia i ujęcia definicyjne zostaną zaprezentowane w kolejnym rozdziale.

⁸ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 26.

⁹ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response*. United States of America, Dude Publishing, 2011, s. 1.

¹⁰ M.L. YBARRA: *Linkages between Depressive Symptomology and Internet Harassment Among Young Regular Internet Users*. „CyberPsychology & Behavior” 2004, Vol. 7 (2), s. 247–257.

¹¹ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. United States of America, Thousand Oaks, CA: Sage, 2009, s. 5.

¹² D. FINKELHOR: *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. New York, Oxford University Press, 2008, s. 26.

3.1. Ujęcia definicyjne zjawiska cyberprzemocy

W literaturze przedmiotu, polsko- i obcojęzycznej, funkcjonuje wiele definicji zjawiska cyberprzemocy. Tłumaczenie definicji obcojęzycznych komplikuje to, że uniwersalnie stosowane przez ekspertów terminy nie zawsze mają precyzyjne odpowiedniki w języku polskim. Zatem cyberprzemoc definiowana jest jako przemoc z wykorzystaniem Internetu, telefonii komórkowej lub innych urządzeń technologii cyfrowej, której przedmiot stanowią zastraszanie, nękanie, grożenie, upokarzanie i prześladowanie, mające niejednokrotnie drugoczące konsekwencje dla ofiary¹³. Dzisiejsza przemoc przyjęła formę przemocy elektronicznej, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza, że dziecko może być prześladowane i nękanie o każdej porze dnia i nocy, niestety także w swoim własnym domu¹⁴. Przemoc w mediach Bronisław Siemieniecki definiuje jako wszelkie nieprzypadkowe działania z wykorzystaniem mediów, godzące w osobistą wolność jednostki poprzez manipulację obrazem, dźwiękiem i innymi kanałami przekazu informacji lub przyczyniające się do psychicznej, fizycznej, moralnej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji¹⁵.

Zdaniem ekspertów, cyberprzemoc jest wręcz epidemią wśród dorastającej młodzieży. Susan Hayes definiuje cyberprzemoc jako molestowanie w sieci¹⁶. Zaś Nancy E. Willard, dyrektor Center for Safe and Responsible Internet Use (CSRIU), proponuje ująć cyberprzemoc jako wykorzystywanie Internetu lub telefonu komórkowego do wysyłania krzywdzących wiadomości, lub przesyłania informacji mających na celu zniszczenie reputacji znajomej osoby¹⁷. Na podstawie danych z badań, N.E. Willard wskazuje, że cyberprzemocy doświadcza od 7% do 55% amerykańskich nastolatków¹⁸.

Jacek Pyżalski, prowadzący badania w zakresie agresji z wykorzystaniem mediów na gruncie polskim, posługuje się pojęciem *agresja elektroniczna*, definiując je jako wszelkie akty agresji, w których narzędziem realizacji są telefony komórkowe lub Internet¹⁹. Definicję tę cechuje wysoki stopień ogólności. Autor przyjął więc typologię, która umożliwia dyskusję o szczegółowo zdefiniowanych

¹³ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 25.

¹⁴ L.T. SANCHEZ: *Testimony on Megan Meier Cyberbullying Prevention Act*. iCrime, Terrorism, and Homeland Security Subcommittee of U.S. House Judiciary Committee, 30.09.2009.

¹⁵ *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. B. SIEMIENIECKI. Warszawa, PWN, 2007, s. 206.

¹⁶ S. HAYES: *Cyberbullies R 4 Real: Bullies Have a New Strategy for the 21st Century*. „Current Health 2” 2008, Vol. 34, No. 8.

¹⁷ N.E. WILLARD: *Cyberbullying and Cyberthreats. Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. United States of America, Research Press, 2007, s. 1.

¹⁸ Ibidem, s. 28–30.

¹⁹ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011, s. 41.

typach agresji elektronicznej, opierając się na charakterystyce ofiar agresji elektronicznej. Rozróżnienie rodzajów agresji elektronicznej ze względu na typ ofiary przedstawia tabela 1²⁰.

Tabela 1. Charakterystyka ofiar agresji elektronicznej

Typ agresji elektronicznej	Ofiara
Agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych	Osoba słabsza od sprawcy, na przykład osoba upośledzona, słabiej się ucząca
Agresja elektroniczna wobec celebrytów	Celebryta, osoba znana, pojawiająca się w mediach
Agresja elektroniczna uprzedzeniowa (ang. <i>bias bullying</i>)	Nie konkretne jednostki, lecz grupa ludzi, na przykład osoby homoseksualne, kibice danej drużyny piłkarskiej
Agresja elektroniczna wobec nieznajomych (przypadkowa)	Osoba nieznajoma, wybrana przypadkowo, często podczas swobodnego surfowania w Internecie
Mobbing elektroniczny	Młody człowiek należący do grupy, której członkiem jest także sprawca, może być to grupa tradycyjna, taka jak klasa szkolna lub grupa online, na przykład użytkownicy konkretnego forum dyskusyjnego

Źródło: J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.

Nawiązując do typologii zaproponowanej przez J. Pyżalskiego, w przypadku niniejszej monografii, ze względu na omawianą w niej problematykę, szczególnie ważne wydają się dwa rodzaje agresji elektronicznej: agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych oraz mobbing elektroniczny. W przypadku uczniów **agresja elektroniczna wobec osób pokrzywdzonych** będzie polegała głównie na przygotowaniu materiałów filmowych, w których osoby takie są nagrywane, przeważnie w sytuacjach dla nich kompromitujących, a stworzone w ten sposób zdjęcia lub filmy rozpowszechnia się przy użyciu telefonu komórkowego lub Internetu. Często sprawcy tego typu incydentów tracą poczucie, że czynią coś niewłaściwego, zwykle bowiem materiały te utrzymywane są w konwencji żartu. Może się więc pojawić mechanizm stopniowej radykalizacji, oznaczający nasilenie i urozmaicenie form agresji elektronicznej²¹. Dodatkowo zainteresowanie odbiorców, docelowych i tych przypadkowych, ich aprobata oraz pozytywne komentarze stanowią dla sprawcy nie lada nagrodę, będąc zarazem czynnikiem motywującym do dalszego działania przemocowego. Wątek poboczny stanowi tu fakt, że obserwowanie agresji podwyższa poziom agresji u widzów²². Co więcej, praktyka nagrywania z pozoru humorystycznych filmików może znaleźć wiernych naśladowców. Zatem odnajdujemy tu odniesienia do teorii uczenia

²⁰ Ibidem, s. 42.

²¹ Ibidem, s. 45–46.

²² B. SIEMIENIECKI: *Media a patologie*. W: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. T. 1..., s. 204–233.

się oraz do koncepcji modelowania zachowań A. Bandury. Młody człowiek, który obserwuje, że przygotowanie autorskiej produkcji ośmieszającej kolegę czy koleżankę powoduje zachwyt i poklask rówieśników, może zdecydować się na podobny krok, który pozwoli mu na zaspokojenie istotnych potrzeb, takich jak potrzeba aprobaty czy afiliacji. W grupie rówieśniczej filmy umieszczone w sieci mogą także działać jako swoisty instruktaż. Zatem, jeżeli produkcja umieszczona w serwisie YouTube cieszy się popularnością i zyskuje wiele pozytywnych komentarzy innych użytkowników, młody człowiek, zachęcony i niejako poinstruowany, w jaki sposób nakręcić podobny materiał, decyduje się na krok, który określić można mianem cyberprzemoc.

Termin cyberbullying Pyżalski definiuje jako mobbing elektroniczny, określając go mianem typu agresji elektronicznej, ograniczonej wyłącznie do przemocy rówieśniczej, w której zarówno sprawca, jak i ofiara są osobami młodymi²³.

W ujęciu zagranicznych naukowców, cyberprzemoc dotyczy planowego, wielokrotnego i wrogiego wykorzystania Internetu i pokrewnych technologii, w celu wyrządzenia szkody, krzywdy, przykrości innym ludziom. Terminu cyberprzemoc po raz pierwszy użył kanadyjski pedagog i działacz Bill Belsey na określenie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych do zamierzonego, powtarzalnego i wrogiego zachowania jednostki lub grupy, mającego na celu zaszkodzenie drugiej osobie²⁴. Inni naukowcy posługują się analogicznymi definicjami, opisując zjawisko cyberprzemocy²⁵.

Podsumowując, Sameer Hinduja i Justin W. Patchin, wybitni znawcy problematyki, podkreślają, że cyberprzemoc to świadome, celowe i wielokrotne działanie, ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy drugiej osobie, z wykorzystaniem komputera, telefonu komórkowego i innych urządzeń elektronicznych²⁶. Zdaniem autorów, cyberprzemoc obejmuje działania takie, jak: zastraszanie, grożenie, nękanie, upokarzanie i dręczenie²⁷. Badacze podkreślają, że aby można było mówić o cyberprzemocy, muszą zaistnieć następujące cztery elementy:

- umyślność (ang. *willful*) – działanie sprawcy ma charakter celowy, podjęte zostało z premedytacją;
- powtarzalność (ang. *repeated*) – przemoc odzwierciedla pewien wzorec zachowania, nie może stanowić wyłącznie pojedynczego incydentu;

²³ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 54.

²⁴ J.W. PATCHIN, S. HINDUJA: *Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying*. „Youth Violence and Juvenile Justice” 2006, Vol. 4, s. 148–169.

²⁵ S. KEITH, M.E. MARTIN: *Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World*. „Reclaiming Children & Youth” 2005, Vol. 13, s. 224–228; S.Y. TETTEGAH, D. BETOUT, K.R. TAYLOR: *Cyber-bullying and schools in an electronic era*. In: *Technology and Education: Issues in administration, policy and applications in k12 school*. Eds. S. TETTEGAH, R. HUNTER. London, Emerald Group Publishing, 2006, s. 17–28.

²⁶ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 5.

²⁷ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*. „Deviant Behavior” 2008, Vol. 29 (2), s. 1.

- krzywda – ofiara musi wyraźnie odczuć, że wyrządzona została jej krzywda lub ktoś sprawił jej przykrość;
- w celu wyrządzenia komuś krzywdy wykorzystano komputer, telefon komórkowy lub inne urządzenie elektroniczne – to czynnik odróżniający cyberprzemoc od przemocy w rozumieniu tradycyjnym²⁸.

J. Pyżalski, wyjaśniając pojęcie tradycyjnego mobbingu, zwanego w literaturze anglojęzycznej *bullying*, podaje, że jest to specyficzny rodzaj agresji (przemocy) stosowanej przez jedną lub kilka osób wobec ofiary. Może on występować w różnych miejscach, natomiast z punktu widzenia młodzieży, interesować nas będzie mobbing występujący w placówkach oświatowych, w sytuacjach, w których zarówno sprawcami, jak i ofiarami agresji są ludzie młodzi²⁹. Badacze zajmujący się agresją szkolną wskazują na trzy główne cechy, którymi musi się charakteryzować określona sytuacja związana z agresją, by można było określić ją mianem mobbingu. Pierwszą z tych cech jest intencjonalność, wskazująca na fakt, że sprawca bądź sprawcy agresji podejmują wrogie działania wobec ofiary z zamiarem zranienia jej lub sprawienia jej przykrości. Zatem nie są to sytuacje, gdzie sprawca nie ma złych motywów lub jego intencje są inne niż skrzywdzenie drugiej osoby. Następnym ważnym aspektem jest powtarzalność. O mobbingu mówić można jedynie wtedy, gdy sprawca działa przez długi czas, powtarza akty agresji wobec tej samej ofiary. Nie powinno się tu uwzględniać sytuacji, kiedy agresja ma charakter incydentalny lub kiedy wiąże się z jakimś określonym, jednorazowym kontekstem³⁰. Ostatnią cechą charakterystyczną mobbingu jest nierównowaga sił między sprawcą (sprawcami) a ofiarą. Chodzi tu o sytuację, w której osoby atakujące są silniejsze od ofiary, a przynajmniej ofiara jako takie je postrzega³¹. Zatem, aby określić jakiś rodzaj agresji rówieśniczej mianem mobbingu, wszystkie powyżej omówione właściwości występować muszą równocześnie. Mobbing określany jest także jako systematyczne nadużywanie siły (ang. *systematic abuse of power*)³².

Jacek Pyżalski proponuje, by *cyberbullying* nazywać w Polsce terminem *mobbing elektroniczny*. Dosłownie więc mobbing elektroniczny zawiera wszystkie cechy tradycyjnego mobbingu z jedną tylko różnicą. W przypadku mobbingu elektronicznego wrogie działania wobec rówieśników realizowane są elektronicznie, czyli przy użyciu komputera lub telefonów komórkowych³³. Podstawowy

²⁸ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 5.

²⁹ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 54–55.

³⁰ K.S. STASSEN BERGER: *Update on bullying at school: Science forgotten?*. „Developmental Review” 2007, Vol. 27, s. 90–126.

³¹ D. OLWEUS: *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*. Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, 2007.

³² R. SLONJE, P.K. SMITH: *Cyberbullying: Another main type of bullying?*. „Scandinavian Journal of Psychology” 2008, Vol. 49, s. 147–154.

³³ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 58–59.

problem polega na tym, że często trudno odnieść omówione wcześniej cechy mobbingu tradycyjnego do mobbingu elektronicznego. Wątpliwości wobec kryterium intencjonalności potwierdziły wyniki badań, które cytują Robin Kowalski i współpracownicy. Uczestniczący w tych badaniach ofiary i sprawcy cyberprzemocy w odmienny sposób interpretowali te same sytuacje. To, co dla ofiary było już elektroniczną agresją, dla sprawców stanowiło często zachowanie mieszczące się w normie³⁴. Poza tym, część sprawców przedstawia całkiem inne motywy swoich działań niż chęć wyrządzenia komuś przykrości. Niektórzy młodzi sprawcy twierdzą, że celem ich działania było pozyskanie aprobaty rówieśników poprzez wykazanie się przed nimi wysokim poziomem sprawności technicznej w zakresie posługiwania się technologiami komputerowymi. Ponadto, sprawcy nieraz nieświadomie wybierają technologie komunikacyjne po to, by wzmocnić negatywny skutek swoich działań³⁵.

W polskojęzycznych opracowaniach naukowych poświęconych tej tematyce, terminy *cyberprzemoc*, *cyberbullying*, *agresja elektroniczna* i *mobbing elektroniczny* stosowane są często zamiennie. Natomiast w publikacjach anglojęzycznych, dla określenia problemu, stosuje się właściwie wyłącznie termin *cyberbullying*.

W literaturze anglojęzycznej rozróżnia się ponadto pojęcia *prześladowanie* (ang. *bullying*) i *nękanie* (ang. *harassment*, *stalking*). Prześladowanie rozumiane jest w kategorii przemocy rówieśniczej, występującej pomiędzy nieletnimi poniżej 18 roku życia, natomiast o nękanii mówi się, gdy sprawca ma ukończone co najmniej 18 lat³⁶. Różnica ta dotyczy przede wszystkim konsekwencji prawnych, jakie w następstwie swojego działania ponosi sprawca przemocy. Nieletni podlegają bowiem pod inne ustawodawstwo, zatem kary w stosunku do nich przyjmują inny charakter niż kary kryminalne wymierzane względem dorosłych. W amerykańskiej literaturze przedmiotu pojawia się ponadto kategoria seksualnej przemocy (ang. *sexual bullying*) lub seksualnego nękania (ang. *sexual harassment*) z wykorzystaniem mediów. Pod tymi pojęciami rozumie się zachowanie, które ma na celu zranienie czyichś uczuć, spowodowane stosowaniem języka lub komentarzy, odnoszących się do cudzej seksualności lub orientacji seksualnej, a także zachowanie zawierające przejawy nękania seksualnego, czy gróźb napaści o charakterze seksualnym. Konsekwencje, jakie prawo przewiduje w stosunku do sprawcy za atak, także w rozumieniu cyberprzemocy, o naturze lub podtekście seksualnym, są bardzo surowe.

Oprócz wspomnianych pojęć, specjaliści i prawnicy definiują jeszcze jedno, mianowicie *sexting*, które oznacza wysyłanie komuś wiadomości tekstowych lub obrazów o charakterze lub podtekście seksualnym. W przypadku *sextingu*, za-

³⁴ R.M. KOWALSKI, S.P. LIMBER, P.W. AGATSON: *Cyber Bullying. Bullying in the digital age*. United States of America, Blackwell Publishing Ltd, 2008.

³⁵ K.S. STASSEN BERGER: *Update on bullying at school: Science forgotten?...*, s. 90–126.

³⁶ P. RYAN: *Online Bullying*. United States of America, The Rosen Publishing Group, Inc., 2012, s. 19–20.

równy nadawca, jak i adresat wiadomości mogą ponosić konsekwencje prawne. W Stanach Zjednoczonych Ameryki *sexting* jest legalny wyłącznie pomiędzy osobami dorosłymi w rozumieniu prawa³⁷.

Cyberstalking to kolejny termin, który obejmuje działania podejmowane online związane z nękaniami, ale podobnie niejasny w literaturze, zatem jego definicje są bardzo zróżnicowane. Naukowcy definiują go rozmaicie: jako próbę kontroli nad inną osobą przyjmującą postać prześladowania³⁸ lub też rozumieją ten termin jako rozszerzenie prześladowania realizowanego online (czyli w świecie rzeczywistym), także na nękanie podejmowane w trybie offlinestalking³⁹.

Autorzy raportu *Online threats to youth: Solicitation, harrasment, and problematic content* są zdania, że w cyberprzemocy często brakuje cech szkolnego zastraszania (mobbingu), takich jak umyślna agresja, powtarzalność i nierównowaga sił⁴⁰. Niektórzy badacze twierdzą, że cyberprzemoc powinna ściśle odnosić się do wszystkich form szykan, których młodzież doświadcza w trybie online⁴¹, inni twierdzą, że cyberprzemoc charakteryzuje element powtarzającego się zachowania⁴². W literaturze anglojęzycznej, mimo licznych niejasności terminologicznych, pojawia się prawie wyłącznie termin cyberbullying.

Wielu badaczy wzmiankowane terminy rozpatruje jako tożsame, inni różnicują zaś ich znaczenie, przyporządkowując często cyberbullying do przemocy rówieśniczej z udziałem dzieci, cyberstalking zaś do sytuacji z udziałem osób dorosłych. Termin cyberprzemoc nie jest jednoznacznie przypisany do przemocy rówieśniczej, ale w tym kontekście używany jest najczęściej. W Polsce od niedawna w ten sposób zwykło określać się przemoc w sieci⁴³. Nieograniczona inwencja dzieci i młodzieży oraz ciągły rozwój mediów elektronicznych sprawiają, że trudno do definicji problemu wpisać wszystkie możliwe przejawy przemocy online. Niektórzy badacze problemu zawężają jego zakres, uznając, że przemoc rówieśnicza ma miejsce tylko wtedy, gdy ma ona zarazem bezpośredni związek z tradycyjną przemocą rówieśniczą, a zatem wtedy, gdy przemocowe zachowa-

³⁷ Ibidem, s. 20–21, 40.

³⁸ F. PHILIPS, G. MORRISSEY: *Cyberstalking and Cyberpredators: A Threat to Safe Sexuality on the Internet*. „Convergence: The International Journal of Research into New MediaTechnologies” 2004, Vol. 10 (1), s. 66–79.

³⁹ A. ADAM: *Cyberstalking and Internet pornography: Gender and the gaze*. „Ethics and Information Technology” 2002, Vol. 4 (2), s. 133–142.

⁴⁰ A. SCHROCK, D. BOYD: *Online threats to youth: Solicitation, harrasment, and problematic content*. United States of America, Berkman Center for Internet & Society, Harvard University, 2008, s. 22.

⁴¹ J. WOLAK, K.J. MITCHELL, D. FINKELHOR: *Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts*. „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41, s. 51–58.

⁴² S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 5.

⁴³ J. PODLEWSKA: *Odpowiedzialność prawna a cyberprzemoc w stosunku do nieletnich*. „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 1 s. 8.

nia zapoczątkowane zostały w szkole i na jej gruncie są też kontynuowane, lub gdy odbywają się w innych, określonych środowiskach rówieśniczych. Takie rozumienie wyłącza możliwość stosowania terminu *cyberbullying* w sytuacjach, w których przemoc wobec dziecka ma miejsce w sieci⁴⁴.

Dla potrzeb niniejszej monografii przyjęta zostanie definicja cyberprzemocy za J.W. Patchinem i S. Hindują, wybitnymi specjalistami i znawcami problematyki.

3.2. Cechy charakterystyczne zjawiska cyberprzemocy

Cyberprzemoc odróżnia od przemocy rozumianej w sposób tradycyjny przede wszystkim:

- Anonimowość – poczucie anonimowości w sieci zaciera w młodych użytkownikach poczucie odpowiedzialności za poczynione kroki i wypowiedziane, a raczej „wystukane” słowa; anonimowość powoduje fałszywe poczucie bezkarności, zwiększa także brawurę i odwagę w działaniu⁴⁵; ale stwarza również wiele możliwości komunikacyjnych⁴⁶.
- Zasięg – cyberprzemoc w przeciwieństwie do przemocy rówieśniczej, nie ogranicza się wyłącznie do przestrzeni szkolnego boiska⁴⁷, wręcz przeciwnie, dosięga młodego człowieka na każdym jego kroku, zarówno poprzez nieograniczony zasięg Internetu, jak i dzięki telefonii komórkowej; w zasadzie trudno dziś wyszczególnić obszary nastoletniego, prywatnego życia, w które nie mogłaby wkraść się cyberprzemoc.
- Wpływ – Internet sprawia, iż dostęp do treści, także tych przemocowych, upokarzających konkretną osobę, ma szerokie audytorium. Komentarze, zdjęcia, filmy, opinie potencjalnie mogą być odczytane lub obejrzone przez tysiące osób⁴⁸, co sprawia, że efekt zakłopotania i poniżenia ofiary wzrasta.
- Trwałość – werbalna przemoc, komentarze i wyzwiska usłyszane w komunikacji bezpośredniej mają charakter ulotny. Przemoc dziejąca się w sieci ma

⁴⁴ S. KOZAK: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa, Difin, 2011, s. 229.

⁴⁵ J. KOHL-WELLES: *Dealing with Cyberbullies*. „Seattle Times” 2006, 19 January.

⁴⁶ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Wartości uniwersalne w komunikacji interpersonalnej*. W: *Wartości w komunikowaniu*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 29.

⁴⁷ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization...*, s. 1.

⁴⁸ A. CZESŁAWIAK: *Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży*. W: *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013, s. 235.

charakter potencjalnie stały, nigdy bowiem nie sposób określić, czy umieszczone informacje zostały w całości usunięte, czy może setki osób zdążyły już zapisać je na twardych dyskach własnych komputerów. Zdarza się, że po pewnym czasie, uspiiony atak uderza ofiarę ze zdwojoną siłą⁴⁹.

Usunięcie krzywdzących lub przykrych informacji z sieci zajmuje niejednokrotnie mnóstwo czasu, przykładowo blisko miesiąc zabrało specjalistom usunięcie z Facebooka strony utworzonej celem dręczenia szwedzkiej nastolatki. Strona zatytułowana była w następujący sposób: „Thoes of us who hate Stina Johansson” (tłumaczenie własne: „Ci z nas, którzy nienawidzą Stiny Johansson”)⁵⁰.

Kolejną ważną cechą problemu jest stosunkowo niski poziom kontroli społecznej tego typu zachowań. Sytuacja doznawania przez dziecko krzywdy za pośrednictwem mediów elektronicznych jest często trudna do zaobserwowania przez rodziców czy nauczycieli, szczególnie jeżeli mają ograniczoną wiedzę i doświadczenia związane z korzystaniem z mediów elektronicznych⁵¹.

Analizując okoliczności występowania cyberprzemocy, należy wziąć pod uwagę wyniki badań, które wskazują, że do cyberprzemocy wśród nastolatków najczęściej dochodzi w tak zwanych chatroomach (56,8%), a więc swoistych wirtualnych pokojach, w których można odbyć pogawędkę tematyczną; w trakcie komunikacji zapośredniczonej poprzez komunikator (48,9%); jak również w ramach wymiany poczty elektronicznej (28,0%). Najrzadziej zaś cyberprzemoc występuje na tak zwanych grupach dyskusyjnych (1,3%), a więc różnorodnych formach dyskusji internetowych, zazwyczaj w formie komunikacji asynchronicznej, w trakcie której można wymieniać z pozostałymi użytkownikami opinie na różnorodne tematy⁵².

Zdaniem Hinduji i Patchina, cyberprzemoc może występować:

- w środowisku szkolnym, z wykorzystaniem zasobów szkolnych, takich jak: szkolne laboratorium – pracownia komputerowa, przewodowa lub bezprzewodowa szkolna sieć internetowa, a także z wykorzystaniem zasobów własnych – telefony komórkowe, iPady, netbooki i tym podobne;
- w środowisku pozaszkolnym, z wykorzystaniem domowego komputera, telefonu komórkowego lub innego urządzenia elektronicznego łączącego się z pozaszkolną siecią internetową⁵³.

Ważnym i implikującym wiele konsekwencji aspektem komunikacji zapośredniczonej jest brak możliwości precyzyjnego przekazu informacji nadawanych kanałem niewerbalnym. Odbiorca komunikatu nadawanego w sposób zapośred-

⁴⁹ N. ABRAHAMS, V. DUNN: *Education Can Help Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 71–72.

⁵⁰ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 8.

⁵¹ *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 6–7.

⁵² S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Research summary: Cyberbullying victimization. Preliminary findings from an online survey of Internet-using adolescents*. <http://www.cyberbullying.us>.

⁵³ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 2.

niczony przez telefon lub komputer nie jest w stanie jednoznacznie odczytać mimiki, gestykulacji i emocji nadawcy. Michael Walrave i Wannes Heirman piszą w tym kontekście o tak zwanym efekcie kabiny pilota (ang. *cockpit effect*). Osoby realizujące cyberprzemoc porównane zostały do pilotów myśliwców, którzy bombardowali miasta. Osoba siedząca przed ekranem komputera, podobnie jak pilot myśliwca, nie widzi cierpienia ofiary, co z kolei może przekładać się na brak współczucia i empatii, które mogłyby pojawić się w zadawaniu krzywdy twarzą w twarz, a zarazem zadziałać jako czynnik redukujący działania agresywne⁵⁴. Brak możliwości odbioru komunikatów niewerbalnych sprawia, że część sprawców dokonuje bezrefleksyjnie czynów, których nigdy nie dokonaliby w świecie offline, twarzą w twarz z potencjalną ofiarą. Sprawca może dodatkowo doświadczyć również efektu rozhamowania (ang. *disinhibition*). Zjawisko to polega na tym, że użytkownik, który ma poczucie, iż trudno go zidentyfikować, przestaje odczuwać jakiejkolwiek hamulce, wynikające z obawy chociażby przed konsekwencjami, których mógłby doświadczyć w kontaktach bezpośrednich⁵⁵. Anonimowość aktu agresji nie jest też bez znaczenia dla ofiary. W przypadku anonimowości sprawcy, ofiary nie są bowiem w stanie ustalić, czy są prześladowane przez jednego sprawcę czy przez większą liczbę osób, czy sprawcą jest chłopak czy dziewczyna, kolega czy wróg, ktoś znajomy lub osoba zupełnie obca, kolega z klasy albo osoba poznana w innych okolicznościach⁵⁶. Brak świadomości co do tożsamości agresora stanowi ogromne obciążenie emocjonalne dla ofiary ataku. Zatem, mimo że nie każda agresja elektroniczna jest anonimowa, występowanie anonimowości może stanowić wzmocnienie negatywnego oddziaływania agresji⁵⁷.

Wiele społecznych ograniczeń, które normalnie hamują działania agresywnej osobowości w relacjach twarzą w twarz, jest nieobecnych w interakcjach w grupach online⁵⁸. Co oznacza, że ktoś, kto z natury jest jednostką agresywną, w trakcie relacji online będzie zachowywał się agresywnie, nawet gdy w trakcie spotkań bezpośrednich z wielu powodów nie przejawia takiej agresji.

Kolejną cechą charakterystyczną cyberprzemocy jest ciągłość, oznaczająca stałe narażenie ofiary na atak. W dobie powszechnej technologizacji życia trudno jest młodemu człowiekowi znaleźć bezpieczne miejsce, w którym mógłby się

⁵⁴ M. WALRAVE, W. HEIRMAN: *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 1 (26), s. 27–46.

⁵⁵ A.N. JOINSON: *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania i Internecie*. W: *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*. Red. W.J. PALUCHOWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2009.

⁵⁶ M. WALRAVE, W. HEIRMAN: *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*..., s. 32.

⁵⁷ J. PYŻAŁSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 69.

⁵⁸ K.Y.A. MCKENNA: *Influences on the Nature and Functioning of Online Groups*. In: *Psychological aspects of Cyberspace. Theory, Research, Applications*. Ed. A. BARAK. New York, Cambridge University Press, 2008, s. 232.

schronić przed atakiem elektronicznym. W przypadku cyberprzemocy, w przeciwieństwie do przemocy rozumianej w sposób tradycyjny, dom rodzinny nie stanowi azylu zapewniającego nastolatкови bezpieczeństwo.

Peter Ryan podaje dwuczynnikową klasyfikację przemocy, wyszczególniając:

- przemoc bezpośrednią, kiedy to sprawca z wykorzystaniem różnych metod bezpośrednich psychicznie, fizycznie lub werbalnie atakuje ofiarę;
- przemoc pośrednią, zapośredniczoną, kiedy sprawca atakuje ofiarę, wykorzystując różne metody i środki kamuflujące tę przemoc lub dotyczące ofiarę w sposób niebezpośredni; nie dochodzi tutaj do bezpośredniego kontaktu ofiary i sprawcy⁵⁹.

Cyberprzemoc zgodnie ze wzmiankowaną klasyfikacją traktowana być może jako przemoc pośrednia. Jedną z istotnych cech przypisywanych komunikacji zapośredniczonej jest anonimowość. Anonimowość można rozumieć jako sytuację, w której nie ma technicznych możliwości odszukania i zidentyfikowania użytkownika Internetu. Ten rodzaj anonimowości trudno jest uzyskać, wymaga bowiem skomplikowanych zabiegów, które utrudniają dojście do tego, z jakiego komputera wysyłano komunikaty. Czym innym jest anonimowość w sytuacji, gdy w momencie określonego aktu komunikacji osoba ma poczucie, że odbiorca bądź odbiorcy nie wiedzą, kim ona jest – w tym znaczeniu mowa będzie o anonimowości na poziomie psychologicznym. Tego typu anonimowość jest możliwa, i jak się często wskazuje, może odgrywać szczególną rolę w mechanizmie powstawania agresji elektronicznej⁶⁰.

Ponadto, korzystając z komunikacji zapośredniczonej, łatwiej konstruować można sposób, w jaki przedstawiamy się innym, co sprawia, że niektóre osoby eksperymentują z tożsamościami całkowicie odmiennymi od tych, które reprezentują w świecie realnym⁶¹. Zatem w toku komunikacji można podawać nieprawdziwe dane dotyczące swojej płci, wieku, wyglądu, miejsca zamieszkania, rasy, narodowości i tym podobnych. Zafałszowane informacje będą tworzyły zupełnie nowe „ja” użytkownika. Możliwość posługiwania się dowolnie utworzoną tożsamością stanowi jeden z istotnych czynników agresji elektronicznej. Sprawca nękaący wybraną ofiarę może bowiem każdego dnia występować pod inną postacią, tworząc błędne przekonanie o mnogości napastników. Burzy to w sposób oczywisty poczucie bezpieczeństwa ofiary i tworzy fałszywe wrażenie o powszechnej nań nagonce.

Jacek Pyżalski odróżnia nowe media od tak zwanych mediów tradycyjnych, jak książka, radio czy telewizja. Nowe media definiuje jako te, które cechują: cyfrowość, łatwość modyfikacji materiału oraz interaktywność. Przez cyfrowość

⁵⁹ P. RYAN: *Online Bullying*. United States of America, The Rosen Publishing Group, Inc., 2012, s. 7.

⁶⁰ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 19–20.

⁶¹ J.F. CHISHOLM: *Cyberspace violence against girls and adolescent females*. „Annals New York Academy of Sciences” 2006, Vol. 1087, s. 74–79.

Pyżalski rozumie przekodowanie obrazu i słów w formę ciągu cyfr. W praktyce przekłada się to na istotne konsekwencje:

- dane tracą swoją fizyczną postać: płyty, książki, filmy, bowiem stają się ciągiem cyfr;
- wiele danych może być w łatwy sposób trwale przechowywanych w niewielkich fizycznie obiektach, takich jak dyski przenośne, płyty CD i inne;
- dane są łatwo i szybko dostępne;
- dane można szybko i ekonomicznie produkować, edytować i kopiować⁶².

Wszystkie te wynikające z cyfrowości nowych mediów następstwa odgrywają istotną rolę w realizacji agresji elektronicznej. Cyfrowość umożliwia również łatwą modyfikację materiału, którego nośnikiem są nowe media. Dzisiaj przetwarzanie cyfrowego materiału nie wymaga dużego nakładu pracy i czasu, ani też wyspecjalizowanych kompetencji. Powyższe możliwości pozwalają na tworzenie nieskończenie wielu modyfikacji znalezionego w sieci materiału w postaci zdjęcia, filmu czy tekstu, co niewątpliwie wiąże się z różnymi formami zjawiska cyberprzemocy. Interaktywność nowych mediów, w przeciwieństwie do mediów tradycyjnych, uaktywnia odbiorcę komunikatów, oferując mu znaczne możliwości wyboru treści, do których chce mieć dostęp. Dodatkowo, może on bardzo łatwo odnosić się, także krytycznie, do tych informacji. Ponadto, jeżeli konsument chce, może zwykle szybko stać się nadawcą określonych treści. Bez najmniejszego problemu opublikuje w sieci własny materiał, którego odbiorcami będą inni użytkownicy nowych mediów. Cały rozwój obecnego Internetu opiera się na coraz większej aktywności użytkowników. Interaktywność wiąże się także z możliwością umieszczania własnych materiałów w odpowiedzi na materiały zastane lub w odniesieniu do nich. Przykładem mogą być tutaj rozmowy na forum dyskusyjnym, komentarze dotyczące artykułu opublikowanego w sieci, czy umieszczanie własnego filmu w odpowiedzi na film opublikowany przez innego użytkownika⁶³. Jak wskazuje Jan Grzenia, interaktywność stanowi cechę najbardziej cenioną przez użytkowników Internetu, przyjmując także formę komunikacji między dwiema osobami lub większą grupą osób. Komunikacja taka, ze względu na fakt, że wykorzystuje komputer, nazywana jest komunikacją zapośredniczoną (ang. *computer mediated communication*)⁶⁴.

⁶² J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 14.

⁶³ Ibidem, s. 14–17.

⁶⁴ J. GRZENIA: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

3.3. Formy cyberprzemocy

Do najczęstszych form cyberprzemocy, na podstawie amerykańskich badań dotyczących wiktyimizacji S. Hinduji i J.W. Patchina, zaliczyć można ignorowanie (43,2%) i lekceważenie (39,8%) w sieci. Przezywanie i stosowanie wulgarnych określeń w stosunku do innego użytkownika plasuje się w hierarchii przytoczonej przez badaczy na trzeciej pozycji (18,0%)⁶⁵. Zdaniem Justina W. Patchina, bycie podłączonym do sieci jest dla obecnej generacji wszystkim (ang. *always-on*)⁶⁶, a powiedzieć dziecku doświadczającemu cyberprzemocy, żeby przestało korzystać z Internetu to tak, jakby zakazać dziecku doświadczającemu przemocy w środowisku szkolnym chodzenia do szkoły⁶⁷.

Robin M. Kowalski dokonała klasyfikacji i ujednoliciła definicje najczęściej występujących form cyberprzemocy. W swojej typologii wyróżnia: nękanie; obgadywanie lub plotkowanie, polegające na umieszczaniu w Internecie nieprawdziwych informacji o danej osobie; podszywanie się – polegające na umieszczaniu lub wysyłaniu negatywnych albo nieprawdziwych informacji do innych użytkowników, podszywając się pod kogoś; dzielenie się z innymi użytkownikami lub przesyłanie prywatnych informacji, tajemnic danej osoby; prześladowanie, tak zwany *cyberstalking*; oraz nagrywanie i upowszechnianie filmów lub zdjęć mających na celu upokorzenie kogoś⁶⁸.

Nową formą cyberprzemocy jest tak zwany *sexting*, polegający na wysyłaniu fotografii lub wiadomości SMS o wyraźnym zabarwieniu seksualnym lub nawet pornograficznym. Jak wskazują badania National Campaign, ponad 20% amerykańskich nastolatków przesłało innym użytkownikom sieci swoje rozebrane, w całości lub częściowo, fotografie, jak również filmy wideo, z czego większość stanowią dziewczęta. Z kolei 39% nastolatków przyznało, że wysłało innym użytkownikom telefonii lub Internetu wiadomości nacechowane treściami lub podtekstami seksualnymi, z czego większość stanowią chłopcy⁶⁹.

Z cyberprzemocą można zetknąć się także w trakcie korzystania z gier. Konsole do gry takie jak Xbox Live lub PlayStation pozwalają swoim użytkownikom na rozmowę prowadzoną online w trakcie gry. Emocje, które w naturalny sposób rodzą się w trakcie gry, stymulowane zazwyczaj dużym napięciem, rywalizacją oraz agresywnym charakterem wielu gier, powodują, że na arenie komunikacji między graczami dochodzi do cyberprzemocy, zwłaszcza w for-

⁶⁵ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Research summary: Cyberbullying victimization...*

⁶⁶ *Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project (Report 2008)*. The John D. and Catherine T. McArthur Foundation, <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> [dostęp: 1.05.2012].

⁶⁷ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*

⁶⁸ R.M. KOWALSKI: *Cyber Bullying*. „Psychiatric Times” 2008, Vol. 25, No. 11.

⁶⁹ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 99.

mie werbalnej. Wiele gier w formie online zawiera liczne elementy interakcji między użytkownikami. Niektóre gry zezwalają graczom na wulgarne obrażanie przeciwnika⁷⁰, zachęcają do obelżywego komentowania jego poczynañ i formułowania obscenicznych uwag. Grą, w której użytkownicy najczęściej obrzucają się inwektywami, jest World of Warcraft⁷¹.

Areną cyberprzemocy staje się także portal YouTube⁷². W związku z faktem, że jego użytkowanie nie stanowi problemu nawet dla najmłodszych internautów, a publikowane w nim materiały mają ogromną publiczność, portal staje się miejscem, gdzie zamieszczać można zdjęcia lub filmy noszące znamiona cyberprzemocy.

Łukasz Wojtasik wyróżnia w swoim kwestionariuszu do badań młodzieży następujące rodzaje cyberprzemocy:

- przemoc werbalna przez Internet i telefony komórkowe;
- poniżanie, upokarzanie i ośmieszanie;
- straszenie i szantaż;
- publikacja kompromitujących materiałów w sieci;
- kradzież tożsamości, podszywanie się pod ofiarę polegające na przykład na wysyłaniu wulgarnych wiadomości z jej adresu mailowego⁷³.

Jacek Pyżalski, opierając się na badaniach własnych, wymienia dwadzieścia rodzajów (technik) agresji elektronicznej:

- obrażanie, wyzywanie podczas gier online;
- komentowanie wypowiedzi na forum internetowym celem sprawienia przykrości, ośmieszenia lub wystraszenia innej osoby;
- wyzywanie innej osoby podczas rozmowy na czacie;
- komentowanie, w celu sprawienia przykrości, profili w portalach społecznościowych innych osób;
- wysyłanie wiadomości przez komunikator celem obrażenia lub przestraszenia kogoś;
- wysyłanie SMS-ów celem dokuczenia, wystraszenia lub sprawienia przykrości innej osobie;
- celowe wykluczenie z grona znajomych w Internecie lub niedopuszczenie do niego innej osoby z zamiarem dokuczenia jej;
- założenie fałszywego konta na portalu społecznościowym celem ośmieszenia innej osoby;
- wysyłanie celowo materiałów z wirusem komputerowym do innej osoby;
- kłamanie przez Internet lub telefon celem sprawienia komuś przykrości lub ośmieszenia go;

⁷⁰ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 25.

⁷¹ Ibidem, s.12.

⁷² Ibidem, s.12 i n.

⁷³ Ł. WOJTASIK: *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niemieckie, 2007.

- wysyłanie do innych osób nieprzyjemnych treści, mimo że tego nie chciały;
- umieszczanie w Internecie lub rozsyłanie znajomym zdjęć innej osoby, które zrobione zostały w nieprzyjemnej sytuacji;
- umieszczenie w Internecie lub rozsyłanie znajomym filmu lub zdjęcia osoby, którą wcześniej sprowokowano do dziwnego zachowania (ang. *happy slapping*);
- ujawnienie w Internecie czyjejś prywatnej rozmowy, zdjęcia wbrew woli tych osób;
- rozsyłanie bez zgody właściciela z jego telefonu, komputera lub komunikatora internetowego nieprzyjemnych informacji do innych osób;
- przerabianie i umieszczanie w Internecie lub rozsyłanie znajomym filmów lub zdjęć przedstawiających inną osobę w niekorzystny sposób;
- wysyłanie wiadomości przez pocztę internetową e-mail celem obrażenia lub wystraszenia innej osoby;
- wysyłanie na portal randkowy lub towarzyski fałszywych ogłoszeń z danymi innych osób;
- dostanie się do poczty internetowej lub komunikatora innej osoby i ujawnienie jej tajemnic;
- założenie strony internetowej w nieprzyjemny sposób przedstawiającej inną osobę⁷⁴.

Badania dotyczące wiktyimizacji w zakresie doznawania agresji elektronicznej pokazują, że 12,5% polskich gimnazjalistów, w okresie 30 dni przed badaniem, doświadczyło obrażenia lub wyzywania podczas korzystania z gier online. Z kolei 8,3% doświadczyło wyzywania podczas rozmowy na czacie. A 7,7% padło ofiarą krzywdzącego komentowania swojego profilu w portalu społecznościowym. Zaś 6,5% otrzymywało SMS-y, w których ktoś sprawiał im przykrość lub dokuczał, a także odbierało materiały lub linki do materiałów z nieprzyjemnymi treściami, które ktoś wysyłał wbrew ich woli. Odsetki te znacznie wzrastają w przypadku pytania o doświadczanie poszczególnych rodzajów agresji elektronicznej kiedykolwiek w życiu. Analizując wskazania sprawców, w okresie 30 dni przed badaniem, 15,7% przyznało, że obrażało lub wyzywało innych użytkowników podczas gry online. Zaś 10,8% komentowało wypowiedzi na forum internetowym w sposób ośmieszający inne osoby. Natomiast 10,6% wyzywało innych użytkowników podczas rozmów na czacie. A 8,0% komentowało profile na portalach społecznościowych w sposób sprawiający przykrość ich właścicielom oraz wysyłało obrażające odbiorców wiadomości przez komunikator internetowy. Ponad 5% sprawców wysyłało SMS-y z zamiarem dokuczenia lub wystraszenia innej osoby, celowo wykluczało z grona znajomych w Internecie lub nie dopuszczało do niego innych osób celem dokuczenia, a także założyło na portalu społecznościowym fałszywe konto ośmieszające konkretną osobę. Odsetki te znacznie wzrastają

⁷⁴ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 93–97.

w przypadku pytania o zaangażowanie – w charakterze sprawcy – w poszczególne rodzaje agresji elektronicznej kiedykolwiek w życiu⁷⁵.

W literaturze przedmiotu wyszczególniono także specyficzny typ agresji elektronicznej, jakim jest *happy slapping* (tł. z ang. radosny, wesoły klaps). Typowy akt happy slappingu składa się z dwóch części. W pierwszej sprawca prowokuje, uderza lub znieważa ofiarę. Całe zajście nagrywane jest przez sprawcę lub inne osoby. Następnie materiał, zazwyczaj filmowy, publikowany jest w popularnych serwisach sieciowych lub wysyłany do innych użytkowników za pośrednictwem telefonów komórkowych⁷⁶. Ofiarami happy slappingu bywają zarówno osoby doskonale znane sprawcy, na przykład ze środowiska szkolnego, jak i osoby zupełnie obce, napotkane na ulicy czy w środkach masowej komunikacji. W Internecie pojawiają się filmy, na których młodzi ludzie prowokują, poniżają lub przedrzeżniają pijanych mężczyzn, co sprawia im niekłamaną radość. Takie publikacje stanowią właśnie przykład happy slappingu. Jest to zjawisko nowe, jako pierwszą datę jego przywołania w mediach podaje się rok 2005. Niestety zjawisko to bardzo szybko eskalowało, co poskutkowało udokumentowaniem wielu przypadków brutalnego slappingu, któremu określenie *happy* nie przystoi. Zanotowano przypadki okrutnych pobić, poniżania ofiar, a także śmierci pokrzywdzonego spowodowanej obrażeniami po pobiciu lub samobójstwem po wydarzeniu⁷⁷.

Podstawowe formy cyberprzemocy to: nękanie, straszenie, szantażowanie z wykorzystaniem sieci, publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmików z użyciem sieci, podszywanie się w sieci pod kogoś wbrew jego woli, korzystanie ze stron WWW zaprojektowanych w celu upokarzania innych⁷⁸.

Do najczęściej występujących form agresji spotykanej w Internecie zaliczyć można:

- obrażanie i poniżanie:
 - wyzwiska,
 - wulgaryzmy,
 - stalking.
- agresję werbalną:
 - słowa (obelgi),
 - krytykowanie,
 - odwet,
 - podszywanie się pod kogoś innego⁷⁹.

⁷⁵ Ibidem, s. 93–102.

⁷⁶ Ibidem, s. 97–98.

⁷⁷ R.M. KOWALSKI, S.P. LIMBER, P.W. AGATSON: *Cyber Bullying. Bullying in the digital age*. United States of America, Blackwell Publishing Ltd, 2008.

⁷⁸ S. KOZAK: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży...*, s. 229.

⁷⁹ Ibidem, s. 164.

- nękanie:
 - wiadomościami e-mail,
 - przez strony internetowe (napastnik tworzy stronę internetową, bloga, na którym rozpowszechnia kłamstwa na temat ofiary),
 - przez komunikatory (wysyłanie gróźb czy wiadomości o szkodliwych treściach),
 - przy użyciu telefonu komórkowego⁸⁰.

Formy atakowania ofiary przez sprawcę cyberprzemocy mogą być następujące:

- atak poprzez wiadomości e-mail: jednym z podstawowych celów dręczyciela jest ukazanie ofiary jako słabej i niegodnej w oczach jej przyjaciół. Czasami napastnik rozsyła do szkolnych kolegów swojej ofiary wiadomości e-mail, które zawierają kłamliwe informacje na jej temat. W efekcie mogą one wyrządzić większą krzywdę niż napaść fizyczna;
- atak na stronie internetowej: napastnik tworzy stronę internetową, aby za jej pośrednictwem rozpowszechniać kłamstwa lub wstydlive, upokarzające informacje na temat ofiary;
- atak poprzez SMS-y: SMS jest usługą pozwalającą wysyłać krótkie wiadomości tekstowe za pomocą telefonów komórkowych. Ta forma komunikacji zyskała niezwykłą sympatię ludzi młodych, którzy wytworzyli swój specyficzny językowy kod porozumiewania się, składający się ze słów występujących normalnie w języku, skrótów oraz znaków graficznych. Napastnicy korzystają z SMS-ów, by za ich pomocą nękać swoje ofiary;
- ataki w pokojach rozmów: stanowią jeden z najpopularniejszych sposobów nękania w Stanach Zjednoczonych. Pokoje rozmów z reguły nie podlegają moderacji, więc atakujący może w nich przekazywać dowolne treści. Większość napastników posługuje się pseudonimami uniemożliwiającymi ich identyfikację⁸¹.

Uwzględniając aspekt prawnej kwalifikacji czynu, wyróżnić można następujące formy cyberprzemocy:

- upublicznianie zdjęć i filmów z udziałem nagich dzieci poniżej 18 roku;
- stosowanie wulgaryzmów, które nie wyczerpują przesłanek zniewagi lub zniesławienia;
- włamanie na konto e-mailowe, na profil w serwisie społecznościowym, na bloga, w inne miejsce zastrzeżone hasłem lub innym zabezpieczeniem; włamanie (jak wyżej), a także wprowadzenie zmian na: koncie e-mailowym, profilach serwisów społecznościowych, blogach, stronach internetowych i tym podobnych;

⁸⁰ J. LENARDON: *Zagrożenia w Internecie. Chroń swoje dziecko*. Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2007, s. 130–133.

⁸¹ Ibidem, s. 47–50.

- nękanie – złośliwe niepokojenie kogoś przy użyciu narzędzi dostępnych w Internecie, takich jak: komunikatory, czaty, fora, e-mail⁸².

Katalog form cyberprzemocy jest niezwykle obszerny i niniejsze przykłady nie stanowią wyczerpującego kompendium. Zapewne również zasób form i rodzajów cyberprzemocy będzie się stale poszerzał, biorąc pod uwagę gwałtowny rozwój technologii i różnorodność zachowań ryzykownych młodzieży.

3.4. Cyberprzemoc a przemoc tradycyjna

Ann Frisen, profesor psychologii na Uniwersytecie Gothenburg, podkreśla, że w przypadku konwencjonalnej przemocy rówieśniczej, ofiara przemocy jest pozostawiana w spokoju przynajmniej na czas wieczorów i weekendów, natomiast ofiary przemocy z wykorzystaniem mediów stale narażone są na atak, czy to z użyciem SMS-ów czy stron internetowych⁸³. Frisen zaznacza, że świadomość faktu, że krzywdzące treści lub materiały stale egzystują w cyberprzestrzeni, robią w niej zawrotną karierę poprzez szybkie rozprzestrzenianie się, wywiera na psychice nastolatków bardzo negatywny efekt.

O tym, że cyberprzemoc jest zjawiskiem znacznie poważniejszym niż przemoc w rozumieniu tradycyjnym, świadczy liczba samobójstw popełnianych przez ofiary doświadczające przemocy z wykorzystaniem mediów. W literaturze amerykańskiej pojawiają się nazwiska takich nastolatków jak Megan Meier, Jessica Logan, Ryan Patrick Halligan, którzy odebrali sobie życie na skutek nękania ich przez rówieśników. Piętnastolatka Phoebe Prince powiesiła się w marcu 2010 roku po tym, jak przez okres trzech miesięcy doznawała w Internecie gróźb, nadużyć i kpin. Podobnie jej rówieśnica Gail Jones z Wielkiej Brytanii, która odebrała sobie życie w 2000 roku po tym, jak otrzymywała dziesiątki głuchych połączeń każdej godziny. Przemoc na szkolnym podwórku zazwyczaj skutkuje siniakami i zadrapaniami, rzadko jednak kończy się śmiercią⁸⁴. Zdaniem ekspertów, przemoc z wykorzystaniem mediów jest znacznie poważniejsza w stosunku do tej, doświadczanej w kontaktach bezpośrednich, twarzą w twarz. Wśród powodów, dla których cyberprzemoc jest drastyczniejsza, wymienia się: zagrożenie atakiem dwadzieścia cztery godziny na dobę oraz siedem dni w tygodniu, jak również fakt, że niejednokrotnie do upokarzania lub krzywdzenia dochodzi na

⁸² J. PODLEWSKA, W. SOBIERAJSKA: *Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. Analiza przepisów prawnych. Doświadczenia Helpline.org.pl. W: Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 63–64.

⁸³ A. FRISEN: *Cyberbullying: a growing problem*. „Science Daily” 2010, 22 February.

⁸⁴ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 9.

oczach znacznej internetowej publiczności. Jak pisze S. Hogan, od cyberprzemocy nie ma ucieczki⁸⁵, co dodatkowo pogłębia wiktymizację.

Niektórzy badacze twierdzą jednak, że cyberprzemoc nie występuje częściej niż przemoc w rozumieniu tradycyjnym. Dla przykładu, 67,0% nastolatków twierdzi, że przemocy doświadcza częściej offline niż online⁸⁶. Inne badania pokazują, że w grupie uczniów 54,0% doświadczyło tradycyjnej przemocy, a mniej niż połowa tej liczby (25,0%) było ofiarami cyberprzemocy⁸⁷. W odpowiedzi na powyższe doniesienia, badania Patchina i Hinduji wskazują, że 42,0% ofiar cyberprzemocy jest także ofiarami przemocy szkolnej w rozumieniu tradycyjnym⁸⁸.

Ponadto, jak wynika z badań, zjawiska tradycyjnego bullingu i cyberbullingu nakładają się na siebie w 35,0–50,0% przypadków⁸⁹. Oznacza to, że wiele ofiar doświadcza zarówno przemocy rówieśniczej w rozumieniu tradycyjnym, jak i przemocy elektronicznej. Badania dowodzą, że sprawcy przemocy tradycyjnej częściej też stają się sprawcami cyberprzemocy. Podobne wyniki badań uzyskał Damian Maher. Wykazał on, że w większości przypadków cyberprzemoc jest wyraźnie powiązana z przemocą tradycyjną. Dotyczy zaś zwłaszcza zabiegania o względy tych samych dziewcząt przez różnych chłopców⁹⁰. Związek ten może objawiać się w dwojaki sposób, mianowicie konflikty ze świata szkolnego zostają przeniesione przez nastolatków do sieci lub też odwrotnie – konflikt powstały w sieci przenoszony jest do środowiska szkolnego.

Cyberprzemoc odróżniają od przemocy rozumianej w sposób tradycyjny wyszczególnione wcześniej:

- anonimowość cyberprzestrzeni, która stanowi dla młodych ludzi dodającą im odwagi atrakcję. Poczucie bezkarności i braku odpowiedzialności za materiały, obrazy, komentarze umieszczone w sieci sprawiają, że młodzież pielęgnuje w sobie mniemanie o braku możliwości doświadczenia jakichkolwiek reperkusji. Natura Internetu, mająca charakter 24/7, sprawia, że młody człowiek narażony jest na atak w zasadzie w każdym czasie⁹¹. W wielu opracowaniach wysoki stopień anonimowości sprawcy pojawia się jako cecha charakteryzująca cyberprzemoc. Wyniki badań wskazują jednak, że agresja elektroniczna,

⁸⁵ S. HOGAN: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 26–31.

⁸⁶ A. LENHART, M. MADDEN: *Teens, Privacy, & Online Social Networks*. „Pew Internet & American Life Project” 2007.

⁸⁷ Q. LI: *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*. „Computers in Human Behavior” 2007, Vol. 23, s. 1777–1791.

⁸⁸ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 58.

⁸⁹ A. SCHROCK, D. BOYD: *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content...*, s. 21–26.

⁹⁰ D. MAHER: *Cyberbullying. An ethnographic study of one Australian upper primary school class*. „Youth Studies Australia” 2008, Vol. 4, s. 50–57.

⁹¹ J. KOHL-WELLES: *Dealing with Cyberbullies...*

podobnie jak cała komunikacja zapośredniczona, bywa anonimowa wyłącznie w niektórych przypadkach;

- zasięg;
- wpływ;
- trwałość⁹².

Niektóre specyficzne cechy technologii sieciowych zwiększają prawdopodobieństwo, że będą one wykorzystane do celów dewiacyjnych⁹³. W przeciwieństwie do fizycznej przemocy bezpośredniej, elektroniczny agresor może pozostać praktycznie anonimowy, wykorzystując do swego działania tymczasowe konta e-mailowe, pseudonimy w pokojach dyskusyjnych, komunikatory internetowe i telefon komórkowy⁹⁴.

Konkludując, w kontakcie online, język wyostża się na tyle, że ludzie są w stanie używać słów, którymi niekoniecznie posługiwaliby się w kontaktach twarzą w twarz. Z tego też powodu cyberprzemoc w wielu przypadkach rani bardziej dotkliwie niż przemoc rozumiana w wymiarze tradycyjnym.

Dannah Boyd opisała cztery najważniejsze właściwości cyberprzemocy: trwałość (ang. *persistence*), możliwość wyszukiwania (ang. *searchability*), kopiuwalność (ang. *replicability*) oraz obecność tak zwanej niewidzialnej publiczności (ang. *invisible audience*)⁹⁵. Trwałość materiału oznacza możliwość jego wieloletniej obecności w sieci. Materiał może okazać się trwały nawet w sytuacji, gdy pierwotny twórca przestał już do tego dążyć. Możliwość wyszukiwania oznacza, że przeciętny użytkownik Internetu, znający podstawy obsługi przeglądarki internetowej, jest w stanie odszukać interesujący go materiał w krótkim czasie. Z niezwykłą łatwością można dziś edytować, kopiować i przetwarzać różnorodne treści. Dzięki powielaniu materiały mogą w sposób łatwy i szybki dotrzeć do niezliczonej rzeszy odbiorców stanowiących niewidzialną publiczność. Przemoc w rozumieniu tradycyjnym ma zazwyczaj ograniczoną liczbę świadków, mniej lub bardziej aktywnie partycypujących w traumatycznym dla ofiary doświadczeniu. W przypadku przemocy elektronicznej trudno oszacować potencjalną liczbę odbiorców, obserwatorów, komentatorów czy nawet agresorów. Młody człowiek doświadczający cyberprzemocy nawet po odłączeniu się od sieci ma świadomość, że wiele osób nadal ogląda, czyta, rozsyła sobie kompromitujące lub przykre dla niego materiały. Ponadto, ofiara często świadoma jest faktu, że wiktyimizacji nie da się zatrzymać. Cechy te niewątpliwie odróżniają cyberprzemoc od przemocy w rozumieniu tradycyjnym.

⁹² N. ABRAHAMS, V. DUNN: *Education Can Help Prevent Cyberbullying...*, s. 71–72.

⁹³ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullies Move Beyond the Schoolyard...*, s. 148–169.

⁹⁴ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 7–11.

⁹⁵ D. BOYD: *Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life*. In: „Youth, Identity, and Digital Media” Mc Arthur Foundation on Digital Learning. Vol. 1–26. Ed. D. BUCKINGHAM. Cambridge 2007.

3.5. Skala zjawiska

Skalę zjawiska cyberprzemocy, a więc powszechność występowania, można określić, wykorzystując opublikowane do tej pory wyniki badań. Jednymi z nielicznych badań przeprowadzonych na terenie Polski są badania ankietowe J. Pyżalskiego. Wyniki uzyskane przez badacza na dużej próbie $N = 719$ gimnazjalistów wskazują, że 32,4% gimnazjalistów kieruje akty agresji w stosunku do osób, które znają wyłącznie z Internetu. Natomiast 27,8%, wobec osób znanych, w szczególności ze szkoły, z osiedla, z klasy. Z kolei 19,6% uczniów przyznało, że agresję elektroniczną adresują do bliskich kolegów i koleżanek. Agresja elektroniczna bywa też związana z wcześniejszą relacją interpersonalną z osobą bliską – partnerem nastolatka. Ponad 12,0% gimnazjalistów przyznało, że kierowało akty agresji elektronicznej wobec byłego chłopaka czy dziewczyny⁹⁶. Podobną prawidłowość zaobserwowano w Stanach Zjednoczonych. Michele L. Ybarra i Kimberly J. Mitchell ustaliły, że prawie 80,0% sprawców cyberprzemocy atakuje osoby, które lepiej lub słabiej zna⁹⁷.

W badaniach J. Pyżalskiego 20,0% respondentów przyznało, że podejmowało w trakcie swojego życia, co najmniej raz, działania spełniające kryteria cyberprzemocy (ang. *cyberbullying*), takie jak: długotrwałość działania, intencjonalność, nierównowaga sił. Odsetek osób, które przyznały się, że były ofiarami cyberprzemocy, wynosił nieco ponad 16,0%⁹⁸. Obecnie istnieje niewiele badań porównawczych, w których w poszczególnych krajach używa się tych samych narzędzi badawczych z ujednoliconymi pytaniami dotyczącymi doświadczania cyberprzemocy. Jednymi z badań, w których pytano o cyberprzemoc w podobny sposób, jak uczynił to Pyżalski, są badania Teen Online & Wireless Safety Survey⁹⁹. Amerykańskie wyniki uzyskane w ramach wzmiankowanego projektu różniły się jednak nieco od polskich. Odsetek ofiar był o 3 punkty procentowe wyższy niż w naszym kraju i wynosił 19,0%, a odsetek sprawców był z kolei znacznie niższy i wynosił 10,0%¹⁰⁰.

Skala cyberprzemocy będzie wzrastała wraz ze wzrostem liczby dzieci i młodzieży korzystających z sieci i telefonów komórkowych. Każdego dnia ponad

⁹⁶ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 75–79.

⁹⁷ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships. Internet use, and personal characteristics*. „Journal of Adolescence” 2004, Vol. 27, s. 319–336.

⁹⁸ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 77–79.

⁹⁹ *Teen Online & Wireless Safety Survey, Cyberbullying, Sexting and Parental Control*. Cox Communications Teen Online & Wireless Safety Survey, in Partnership with National Center for Missing and Exploited Children (NCMEC) and John Wlash (fielded among young people 13–18). Research findings May 2009.

¹⁰⁰ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 78.

66,0% nastolatków loguje się do sieci najczęściej w celu: wykonania zadania domowego i przygotowania się do lekcji, podtrzymania relacji towarzyskich z rówieśnikami, grania w gry oraz śledzenia plotek na temat celebrytów¹⁰¹.

Cyberprzemoc nie zna granic geograficznych. Internet otwiera okno na cały świat. Komunikacja wirtualna stała się znaczącą częścią życia współczesnego pokolenia. Z tego też powodu nie stanowi zaskoczenia fakt, że niektórzy decydują się używać technologii informacyjnej w celu wyrządzenia krzywdy lub przykrości innym użytkownikom¹⁰².

Opierając się na wynikach badań przeprowadzonych przez Amandę Lenhart, można stwierdzić, że ponad 32,0% nastoletnich użytkowników sieci co najmniej raz doświadczyło cyberprzemocy. Natomiast 13,0% doświadczyło rozprzestrzenienia się negatywnej plotki na ich temat oraz otrzymania e-maili lub wiadomości SMS noszących znamię gróźb lub nacechowanych agresją. Zaś 15,0% młodych ludzi doświadczyło przesłania prywatnej korespondencji e-mailowej do innych, niepowołanych użytkowników lub umieszczenia jej przez sprawcę w publicznie dostępnym miejscu w sieci¹⁰³. Wyniki raportów National Crime Prevention Council wskazują, że około 43,0% nastolatków padło ofiarą cyberprzemocy na przestrzeni roku¹⁰⁴. Badacze są również zdania, że odkąd przemoc przeniosła się ze szkolnych boisk i korytarzy do sieci, stała się jeszcze bardziej agresywna i inwazyjna¹⁰⁵. Prowadzi też do liczniejszych i poważniejszych reperkusji skutkujących depresją, niskim poczuciem własnej wartości, problemami w szkole, a w niektórych przypadkach kończy się wręcz tragicznie.

Badania opublikowane w 2009 roku przez Anti-Defamation League wskazują, że 35% młodych ludzi w przedziale wiekowym 13–17 lat w przeciągu jednego roku doświadczyło poszczególnych form cyberprzemocy: nękania, grubiańskich lub obraźliwych komentarzy, plotek, gróźb oraz otrzymywania agresywnych wiadomości. Zaś 8,0% spośród objętych badaniami nastolatków przyznało, że pada ofiarą cybersprawców co najmniej raz w miesiącu lub nawet częściej¹⁰⁶. Analogiczne wyniki badań otrzymała organizacja i-Safe, zajmująca się działalnością na rzecz edukacji i bezpieczeństwa w Internecie. Z kolei 35,0% nastolatków przebadanych przez iSafe doświadczyło przemocy online, a blisko 20,0% padło ofiarą cyberprzemocy częściej niż raz¹⁰⁷.

¹⁰¹ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization...*, s. 1.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ A. LENHART: *Cyberbullying and Online Teens*. Pew Internet & American Life Project, 2007.

¹⁰⁴ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 25.

¹⁰⁵ M. WALRAVE, W. HEIRMAN: *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii...*, s. 27–46.

¹⁰⁶ S. HOGAN: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying...*, s. 26.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 30.

Ponadto, jak wskazują badania Organizacji Wired Safety, 40,0% uczniów szkół średnich doświadczyło kradzieży swoich haseł do skrzynki e-mailowej lub kont na portalach społecznościowych. Sprawcy tych kradzieży dokonali zmiany haseł, blokując ich prawowitym użytkownikom dostęp do konta, lub też wysyłali, podszywając się pod nich, różnego rodzaju komunikaty¹⁰⁸.

Ankieta przeprowadzona w 2004 roku przez Kids Health pokazała, że 40,0% amerykańskich uczniów w przedziale wiekowym 9–13 lat przyznaje się do bycia sprawcą cyberprzemocy co najmniej raz. Doniesienia American Psychological Association uświadamiają zaś, że odsetek ten wzrasta wraz z wiekiem. Badania przeprowadzone w grupie uczniów szkoły średniej pokazały bowiem, że do bycia sprawcą cyberprzemocy w przeciągu ostatniego miesiąca przyznało się 80,0% ankietowanej młodzieży¹⁰⁹.

Badania i-Safe wskazują, że 42,0% nastolatków doświadczyło cyberprzemocy. Jedna czwarta z nich doświadczyła cyberprzemocy częściej niż raz. Zaś 21,0% młodych internautów otrzymało wiadomość e-mail, która zawierała groźby. Natomiast 53,0% nastolatków przyznaje, że zdarzyło im się zranić inną osobę z wykorzystaniem sieci. Ponad jedna trzecia badanych w roli sprawcy cyberprzemocy wystąpiła częściej niż raz. Blisko 58,0% amerykańskich nastolatków nie poinformowało nikogo z osób dorosłych, włącznie z rodzicami, o fakcie doświadczania cyberprzemocy¹¹⁰.

Dla porównania, w Polsce problem przemocy rówieśniczej w sieci rozpoznany został na początku 2007 roku przez Fundację Dzieci Niczyje i firmę badawczą Gemius S.A. W toku badań *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne* zapytano $N = 891$ dzieci o doświadczenia następujących sytuacji: przemoc werbalna w sieci (wulgarne wyzywanie, poniżanie, ośmieszanie, straszenie, szantaż), rejestrowanie filmów i zdjęć wbrew woli dziecka, publikowanie w sieci filmów, zdjęć i informacji ośmieszających dziecko, podszywanie się w sieci pod dziecko. Respondenci pytani byli również o ich odczucia i reakcję w danej sytuacji oraz proszeni o próbę określenia sprawcy zdarzenia. Jak się okazało, aż 52,0% internautów w wieku 12–17 lat przyznało, że za pośrednictwem Internetu lub telefonii komórkowej miało do czynienia z przemocą werbalną – niemal połowa badanych doświadczyła wulgarnego wyzywania (47,0%), co piąty – poniżania, ośmieszania i upokarzania (21,0%), a co szósty – straszenia i szantażowania (16,0%). Najbardziej negatywne reakcje towarzyszą przypadkom poniżania – zdenerwowanie (59,0%), strach (18,0%) lub wstyd (13,0%). Jedynie 30,0% dzieci deklaruje, że taka sytuacja nie robi na nich żadnego wrażenia. Nieznacznie niższy poziom negatywnych emocji towarzyszy sytuacjom straszenia i szantażu w sieci. Jedynie co dziesiąte dziecko zawiadamia o takich przypadkach swoich

¹⁰⁸ L.T. SANCHEZ: *Cyberbullying Should Be Treated as a Crime*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 41.

¹⁰⁹ J. TURLEY: *Bullying's Day in Court*. „USA Today” 2008, 12 June.

¹¹⁰ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 98.

rodziców lub nauczyciela. W toku badań okazało się, że ponad połowa nastoletnich internautów (57,0%) przyznaje, że była przynajmniej raz obiektem zdjęć lub filmów wykonanych wbrew jej woli. Względnie rzadko (18,0%) sytuacja taka jest zdarzeniem jednorazowym – w dwóch piątych przypadków (39,0%) zdarzenie takie powtarzało się. Zdecydowanie najczęściej autorami takich zdjęć są rówieśnicy – znajomi ze szkoły (87,0%) lub spoza szkoły (30,0%)¹¹¹. Z badań tych płyną najważniejsze ustalenia:

- co drugi młody człowiek (52,0%) miał do czynienia z przemocą werbalną w Internecie lub poprzez telefon komórkowy;
- 47,0% dzieci doświadczyło wulgarnego wyzywania, 21,0% – poniżania, ośmieszania i upokarzania, 16,0% – straszenia i szantażowania;
- 29,0% dzieci zgłasza, że ktoś w sieci podawał się za nie wbrew ich woli;
- ponad połowa (57,0%) osób w wieku 12–17 lat była przynajmniej raz obiektem zdjęć lub filmów wykonanych wbrew ich woli;
- 14,0% dzieci zgłasza przypadki rozpowszechniania za pośrednictwem Internetu lub GSM kompromitujących je materiałów;
- akty cyberprzemocy często powodują u ofiar irytację, lęk i zawstydzenie¹¹².

Wyniki badań uzyskanych przez badaczy w Polsce i za granicą są w wielu aspektach spójne. Niemniej problematyczny w kwestii porównywania jest fakt, że eksperci stosują odmienne narzędzia badawcze, jak również posługują się różnorodną, często niejednoznaczną terminologią.

3.6. Sprawcy i ofiary cyberprzemocy

Ankieta przeprowadzona w 2004 roku przez Kids Health pokazała, że 40,0% amerykańskich uczniów w przedziale wiekowym 9–13 lat przyznaje się do bycia sprawcą cyberprzemocy co najmniej raz. Doniesienia American Psychological Association uświadamiają zaś, że odsetek ten wzrasta wraz z wiekiem. Badania przeprowadzone w grupie uczniów szkoły średniej pokazały bowiem, że do bycia sprawcą cyberprzemocy w przeciągu ostatniego miesiąca przyznało się 80,0% ankietowanej młodzieży¹¹³.

Badania zrealizowane w lutym 2010 roku przez Cyberbullying Research Center pokazują, że dziewczęta znacznie częściej doświadczają cyberprzemocy

¹¹¹ Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół..., s. 7–9. Badanie online *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne* (N = 891 internautów w wieku 12–17 lat). Gemius S.A., styczeń 2009 r.

¹¹² Raport: *Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu*, przygotowany przez Fundację Dzieci Niczyje na zlecenie Telekomunikacji Polskiej, Warszawa 2008, s. 17.

¹¹³ J. TURLEY: *Bullying's Day in Court...*

cy niż chłopcy. W przypadku dziewcząt odsetek doświadczających przemocy z wykorzystaniem mediów wynosił 25,8%, natomiast w przypadku chłopców – 16,0%¹¹⁴. Powyższe badania wskazują ponadto, że dziewczęta częściej niż chłopcy stają się sprawcami cyberprzemocy. Wyniki cytowanych badań potwierdzają doniesienia National Crime Prevention Center, zgodnie z którymi ponad 40,0% nastolatków doświadcza przemocy z wykorzystaniem Internetu, a dziewczęta częściej padają ofiarą aktów cyberprzemocy¹¹⁵. W tym zakresie dociekania naukowe prowadziła też Amanda Lenhart, której badania potwierdziły tezę, że dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczają cyberprzemocy, zwłaszcza w następujących formach: rosyłanie prywatnych wiadomości e-mailowych lub krótkich wiadomości tekstowych osobom nieuprawnionym albo umieszczanie ich w sieci w miejscach dostępnych dla szerokiej grupy odbiorców: dziewczęta – 17,0%, chłopcy – 13,0%; otrzymywanie gróźb lub agresywnych wiadomości za pośrednictwem Internetu bądź telefonii komórkowej: dziewczęta – 15,0%, chłopcy – 10,0%; rozprzestrzenienie plotki lub negatywnej informacji na swój temat: dziewczęta – 16,0%, chłopcy – 9,0%; oraz rozesłanie do osób niepowołanych wstydliwych fotografii bez zgody osoby zainteresowanej: dziewczęta – 7,0%, chłopcy – 5,0%. Badania A. Lenhart wskazują ponadto, że zwłaszcza starsze dziewczęta, w grupie wiekowej 15–17 lat, są częściej narażone na atak cyberprzemocy niż ich koleżanki w młodszych grupach wiekowych. Autorka przebadła dziewczęta w grupie wiekowej 15–17 oraz 12–14 lat, a także dla porównania chłopców w analogicznych przedziałach wiekowych. Jak się okazało, 41,0% dziewcząt w grupie wiekowej 15–17 lat doświadczało w swoim życiu co najmniej raz cyberprzemocy, w porównaniu do 29,0% chłopców w tej samej grupie wiekowej i 34,0% dziewcząt młodszych¹¹⁶.

Zwykle dzieci, które padają ofiarą cyberprzemocy, cechuje jeden lub więcej z następujących czynników ryzyka:

- są postrzegane jako różniące się od swoich rówieśników przez cechy takie jak: nadwaga lub niedowaga, noszenie okularów, noszenie niemodnej odzieży;
- są nowymi uczniami w danej szkole;
- postrzegane są jako słabe lub niezdolne do obrony;
- cierpią na depresję;
- odczuwają niepokój, lęk¹¹⁷;
- mają niskie poczucie własnej wartości;
- są mniej popularne niż rówieśnicy i mają niewielu przyjaciół;

¹¹⁴ B. LEICHTLING: *Laws Against Cyberbullying Are Needed*. In: *Cyberbullying...*, s. 55.

¹¹⁵ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 99.

¹¹⁶ A. LENHART: *Data Memo: Cyberbullying and Online Teens...*

¹¹⁷ S. HOGAN: *Cyber Bully: The Schoolyard Bully Now Has a Screen Name*. „Times Publications” 2008, 30 October.

- nie „dogadują się” z innymi, postrzegane są jako irytujące, prowokujące lub hamujące innych¹¹⁸. Jednakże nawet jeśli dziecko cechują wspomniane czynniki ryzyka, nie oznacza to, że będzie ono w przyszłości prześladowane.

Istnieją dwa typy dzieci, co do których występuje większe prawdopodobieństwo, że będą znęcać się nad innym. Niektóre są dobrze dostosowane do swoich rówieśników, mają silne relacje społeczne, są intensywnie skoncentrowane na swojej popularności i chcą dominować lub być odpowiedzialne za innych. Inne są bardziej odizolowane od swoich rówieśników i zdarza się, że cierpią na depresję lub zaburzenia lękowe, mają niskie poczucie własnej wartości, są mniej zaangażowane w życie szkolne, łatwo ulegają pod naciskiem rówieśników, czy też nie identyfikują się empatycznie z emocjami i uczuciami innych¹¹⁹. Ponadto sprawcami cyberprzemocy częściej stają się dzieci:

- agresywne lub łatwo wpadające we frustrację;
- mające mniej zaangażowanych w ich sprawy i zatroskanych rodziców;
- myślące źle o innych;
- mające trudności z respektowaniem norm i zasad społecznych;
- postrzegające przemoc w pozytywny sposób;
- mające przyjaciół, którzy prześladują inne osoby¹²⁰;
- osiągające niższe wyniki w nauce;
- słabiej związane ze środowiskiem szkolnym¹²¹.

Badania pokazują, że sprawcy cyberprzemocy nie dysponują wytrenowanymi kompetencjami społecznymi, w tym interpersonalnymi. Co więcej, sprawcy, którzy w związku ze swoim przemocowym zachowaniem nie ponieśli stosownych konsekwencji, znacznie częściej doświadczają długoterminowych problemów w szkole, w relacjach międzyludzkich oraz wchodzą w konflikty z prawem. Niestety wielu sprawców cyberprzemocy pada ofiarą agresji ze strony rodziców, rodzeństwa, rówieśników ze środowiska poza szkolnego. W związku z faktem, że sami doznają upokorzeń, rozwijają w sobie negatywne emocje i niskie poczucie własnej wartości. Na gruncie tych uczuć kiełkuje myśl o możliwych sposobach poradenia sobie z poczuciem bezsilności i poniżenia, jakich doświadczają, będąc ofiarami. W ten sposób tworzy się błędne koło przemocy, w którym pierwotna ofiara staje się wtórnie sprawcą¹²². Sprawcą cyberprzemocy może być osoba zupełnie obca, zamieszkująca w oddalonym mieście, a nawet innym państwie.

¹¹⁸ N.E. WILLARD: *Cyberbullying and Cyberthreats...*, s. 27–34.

¹¹⁹ Ibidem, s. 27–34.

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ J.J. DOOLEY, D. CROSS, L. HEARN, R. TREYVAUD: *Review of existing Australian and international cyber-safety research*. Perth, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, 2009.

¹²² P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 5.

Najczęściej jednak sprawcy szukać należy wśród osób z najbliższego środowiska¹²³. Nierzadko są to przyjaciele lub znajomi ze szkolnego podwórka.

Dotychczas nie przeprowadzono wielu badań w obszarze cyberprzemocy, natomiast te, które zostały zrealizowane, pokazują, że profil sprawców cyberprzemocy ma pewne cechy charakterystyczne. W wielu badaniach wykazano, że rozkład płci sprawców jest bardziej wyrównany niż w przypadku przemocy rozumianej w sposób tradycyjny, lub że wśród sprawców przeważają dziewczęta. Wyniki badań realizowanych w ramach Teen Online & Wireless Safety Survey wskazują, że prawie 60,0% agresorów stanowią dziewczęta. W tradycyjnym bullingu główną rolę odgrywa zazwyczaj siła i przewaga fizyczna, która w przypadku cyberprzemocy jest zupełnie nieistotna. Ponadto zaangażowanie w przemoc fizyczną nie jest zgodne ze stereotypowym postrzeganiem funkcjonowania dziewczynek w szkole. Cyberprzemoc w związku z cechującą ją specyfiką umożliwia dziewczętom, przynajmniej na początkowym etapie, działalność o charakterze agresywnym, bez narażania się na dezaprobatę otoczenia. Damian Maher zauważył, że cyberprzemoc realizowana przez chłopców często przyjmuje postać bezpośrednich, ostrych ataków wobec ofiar. Z kolei dziewczęta znacznie częściej angażują się w intrygi, podszywają się pod inne koleżanki w sieci, rozpuszczają plotki i tym podobne¹²⁴. Na podstawie zgromadzonego do tej pory materiału badawczego trudno wnioskować o korelacji wieku i prawdopodobieństwa wiktylizacji. Opierając się na najważniejszych badaniach zrealizowanych do tej pory, sądzić można, że wskaźnik wiktylizacji był niższy w wieku wczesnej adolescencji i wyższy w wieku średniej adolescencji w granicach 14–15 roku życia¹²⁵.

Konkludując, uzyskane dotychczas wyniki badań dotyczące różnic w zaangażowaniu dziewcząt i chłopców w cyberprzemoc są niejednoznaczne. Na ten moment trudno jest zatem precyzyjnie określić charakter owych różnic. Co więcej, brakuje również dostępnych wyników badań, pozwalających jednoznacznie określić, jaką rolę odgrywa zmienna wieku w odniesieniu do rozpowszechnienia cyberprzemocy. Część badań, przykładowo te zrealizowane przez M.L. Ybarra i K.J. Mitchell¹²⁶, wskazują, że częstotliwość występowania cyberprzemocy jest wyższa wśród nastolatków starszych – powyżej 15 roku życia, w porównaniu z młodszymi kolegami. Różnice tego typu tłumaczy się zazwyczaj większym rozpowszechnieniem korzystania z mediów wśród młodzieży starszej. Na obec-

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ D. MAHER: *Cyberbullying. An ethnographic study of one Australian upper primary school class...*, s. 50–57.

¹²⁵ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization...*, s. 129–156; M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2004, Vol. 45 (7), s. 1308–1316.

¹²⁶ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics...*, s. 319–336.

nym etapie nie można z pewnością określić, czy wiek różnicuje powszechność występowania cyberprzemocy. Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymaga prowadzenia dalszych badań na próbach reprezentacyjnych.

Analizując stopień zaangażowania młodzieży w korzystanie z nowych technologii komunikacyjnych, badania Teen Online & Wireless Safety Survey wskazują, że młodzi sprawcy cyberprzemocy spędzają w Internecie o 10 godzin tygodniowo więcej niż ich rówieśnicy, którzy w taką formę agresji nie są zaangażowani. Ponadto, sprawcy cyberprzemocy częściej i bardziej aktywnie korzystają z różnorodnych usług internetowych, takich jak portale społecznościowe czy e-mail. Dociekania badaczy poszukujących profilu sprawcy cyberprzemocy nie ograniczają się wyłącznie do płci, wieku oraz zaangażowania w korzystanie z nowych mediów. Naukowcy analizują także znacznie szerszy zakres cech społeczno-demograficznych związanych ze środowiskiem domowym oraz szkolnym nastoletnich sprawców cyberprzemocy. Przykład badań ukazujących takie związki stanowi projekt australijski, w którym wskazano, że sprawcy cyberprzemocy znacznie częściej niż inni młodzi ludzie niebędący sprawcami:

- pochodzą z domów, w których nie istnieją żadne reguły dotyczące korzystania z Internetu;
- wykazują pozytywne postawy wobec cyberprzemocy;
- osiągają niższe wyniki w nauce;
- są słabiej związani ze środowiskiem szkolnym¹²⁷.

Ciekawą typologię sprawców agresji elektronicznej proponują autorzy raportu Star-W¹²⁸. Przedstawiają oni cztery typy sprawców, nadając im charakterystyczne nazwy, odzwierciedlające kierujące nimi motywy, mianowicie:

- Typ pierwszy – *Vengeful Angel* (Mściwy Anioł) – obejmuje sprawców działających w obronie osób dręczonych w środowisku szkolnym. Takie osoby, wykorzystując udogodnienia komunikacji zapośredniczonej, stają się obrońcami osób słabszych, a więc za pomocą Internetu odgrywają się na sprawcach prześladowających osoby słabsze. Owi sprawcy zazwyczaj nie odczuwają winy w związku ze swoim zachowaniem, ponieważ traktują je jako swego rodzaju sprawiedliwą zemstę oraz sposób ukarania kogoś, kto postępuje niewłaściwie.
- Typ drugi – *Power-Hungry* (Głodny Władzy) – obejmuje sprawców, którzy zazwyczaj są ofiarami przemocy rówieśniczej w środowisku szkolnym. W kontaktach twarzą w twarz są to osoby zbyt słabe i uległe, by zareagować i przerwać koło przemocy. Wykorzystują zatem komunikację zapośredniczoną, by przeciwstawić się sprawcy w bezpieczny dla siebie sposób.
- Trzeci typ – *Inadherent Cyberbully* (Nieumyślny Sprawca Cyberprzemocy) – to osoba reagująca zemstą wobec sprawcy kierującego agresję elektroniczną

¹²⁷ J.J. DOOLEY, D. CROSS, L. HEARN, R. TREYVAUD: *Review of existing Australian and international cyber-safety research...*

¹²⁸ *Students using technology to achieve reading and writing*. STAR-W grant program. <http://www.starw.org/b2b/4TypesofCyberbullies.htm> [dostęp: 24.07.2013].

przeciwko niej. Różnica pomiędzy Głodnym Władzy a Nieumyślnym Sprawcą polega na tym, że agresja elektroniczna w przypadku tego drugiego skierowana jest wobec kogoś, z kim komunikuje się on wyłącznie online. Tego typu reakcje powodują z kolei, że pierwotny sprawca kontynuuje swoje działania, co w efekcie skutkuje tak zwanym flamingiem, który polega na ostrej wymianie zdań w postaci tekstowej komunikacji zapośredniczonej¹²⁹.

- Czwarty typ – *Mean Girls* (Podłe Dziewczęta) – obejmuje dziewczęta, które angażują się w cyberprzemoc na forum grupy, w sposób planowy, w obecności innych osób. Dziewczęta te otrzymują wzmocnienie od osób, przed którymi się popisują, co sprawia, że we wzmożony sposób krzywdzą inne osoby. Dzięki wsparciu rówieśniczej publiczności nastoletnie sprawczynie czują się zachęcane i zaktywizowane do podejmowania cyberprzemocy¹³⁰.

Cyberprzemoc stanowi często tylko jedno z całej grupy zachowań ryzykownych, w które angażuje się sprawca. Jak wskazują wyniki badań, sprawcy cyberprzemocy często piją alkohol, zażywają narkotyki, dokonują aktów wandalizmu, bywają agresywni¹³¹. Ponadto S. Hinduja i J.W. Patchin stwierdzili, że młodzież doświadczająca cyberprzemocy jest bardziej skłonna do przejawiania zachowań problemowych, w tym nadużywania alkoholu i narkotyków, oszukiwania nauczycieli, wagarowania, dokonywania fizycznych napaści, uszkodzenia mienia oraz przynoszenia broni¹³², co stanowi interesujące odniesienie do teorii zachowań problemowych Richarda i Shirley Jessorów. Wyniki wielu badań potwierdzają, że zachowania ryzykowne często nie występują indywidualnie, lecz jako zespoły problemów. Wiedza na ten temat stanowi ważki argument w procesie planowania oddziaływań profilaktycznych. Istotne wydaje się włączenie problematyki cyberprzemocy i szeroko rozumianej agresji elektronicznej w obszar programów profilaktycznych dedykowanych pracy z młodzieżą przejawiającą różnorodne zachowania ryzykowne.

Bardzo istotną sprawą jest także związek charakteru relacji między rodzicami a dzieckiem z faktem zaangażowania w cyberprzemoc. Wyniki badań przeprowadzonych przez M.L. Ybarra i K.J. Mitchell wskazują, że młodzi ludzie, których relacje z dorosłymi w rodzinie mają charakter dysfunkcyjny, częściej włączają się w agresję elektroniczną niż ich rówieśnicy. W gronie internetowych agresorów aż 44,0% negatywnie ocenia swoje relacje z rodzicami¹³³.

Rozróżnienie ofiar i sprawców cyberprzemocy może okazać się niezwykle trudne, ponieważ niektóre ofiary mogą również występować w charakte-

¹²⁹ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 92.

¹³⁰ Ibidem s. 82.

¹³¹ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*; M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment...*

¹³² S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency*. „Journal of School Violence” 2007, Vol. 6 (3), s. 89–112.

¹³³ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment...*, s. 319–336.

rze sprawców. Choć kwestia ta nie jest wystarczająco dobrze zbadana, szacuje się, że 3,0–12,0% młodzieży okazuje się występować zarówno w roli sprawcy, jak i ofiary cyberprzemocy. Badacze jednoznacznie twierdzą, że agresor-ofiara (ang. *aggressor-victims*) doświadczyć może bardzo poważnych konsekwencji psychologicznych, takich jak:

- symptomy depresji;
- stosowanie i uzależnienie się od środków psychoaktywnych;
- zmniejszone zaangażowanie w sprawy szkolne i osobiste¹³⁴.

Z badań przeprowadzonych w 2009 roku wynika, że 27,0% nastoletnich dziewcząt odpowiada na agresję elektroniczną atakiem agresji¹³⁵. Wyniki te wskazują, że dziewczęta poprzez swoje reakcje napędzają błędne koło przemocy.

Z naukowych doniesień jednoznacznie wynika, że obie role, zarówno sprawcy, jak i ofiary cyberprzemocy, mają negatywny wpływ na dalsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w życiu dorosłym¹³⁶. Badania przeprowadzone przez *American Journal of Orthopsychiatry* pokazują, że 49,5% uczniów doświadcza cyberprzemocy, z czego 33,7% przyznaje, że sami co najmniej raz byli również sprawcami cyberprzemocy¹³⁷.

Cyberprzemoc to zjawisko trudne do udowodnienia z punktu widzenia prawa. Ofiara musi okazać niepodważalne dowody, że doszło do przemocy z wykorzystaniem mediów. Mimo że ofiara musi dołożyć starań, by zabezpieczyć dowody i w możliwym zakresie zidentyfikować sprawcę, częstokroć trudne jest pozyskanie zaangażowania Policji w rozwiązanie problemu. Zdarza się, że Policja nie jest wystarczająco dobrze wyposażona i wyszkolona w zakresie prowadzenia spraw dotyczących cyberprzemocy¹³⁸.

Jednym z ważniejszych czynników utrudniających realizację działań na rzecz walki z cyberprzemocą jest fakt, iż wielu nastolatków nie uświadamia sobie, że pada ofiarą internetowego nękania. Dzieci narażone są na doświadczanie przemocy, kpin i szyderstw w Internecie od najmłodszych lat, co sprawia, że ich poziom wrażliwości na doświadczanie krzywdzących zachowań maleje. Wiele dzieci sądzi, że wygłaszanie przykrych komentarzy, także w Internecie, jest czymś naturalnym, z czym każdy na swój sposób musi sobie poradzić¹³⁹. Obniża się próg wrażliwości na doświadczaną krzywdę własną i cudzą. Kształtuje się coś na wzór zabezpieczającego przed cierpieniem pancerza ochronnego, który

¹³⁴ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Online aggressor/targets, aggressors, and targets...*, s. 1314.

¹³⁵ A. BURGESS-PROCTOR, J.W. PATCHIN, S. HINDUJA: *Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls*. In: *Female crime victims: Reality reconsidered*. Eds. V. GARCIA, J. CLIFFORD. New Jersey, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2009.

¹³⁶ D. BATORSKI: *Korzystanie z nowych technologii: uwarunkowania, sposoby i konsekwencja*. W: *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. CZAPLIŃSKI. Warszawa, Wyższa Szkoła Finansów i Rachunkowości, 2005, s. 214–238.

¹³⁷ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 13.

¹³⁸ Ibidem, s. 17.

¹³⁹ Ibidem, s. 22.

niestety wpływa na zniekształcenie racjonalnej oceny sytuacji problemowej. Brak świadomości u ofiar nie oznacza, że przemoc jest czymś naturalnym i akceptowalnym. Nie oznacza także, że ofiary nie doznają poważnych i przykrych konsekwencji, zwłaszcza emocjonalnych. Kolejnym ważnym aspektem jest fakt, że młodzi ludzie będący ofiarą cyberprzemocy rzadko potrafią szczerze o tym opowiadać. Obawiają się poczucia wstydu, upokorzenia, zakłopotania w relacji z osobą dorosłą, której zdecydują się powiedzieć o problemie. Młodzież obawia się także konsekwencji w postaci nasilonych ataków sprawcy w momencie, gdy zorientuje się, że jego ofiara wyjawiała sprawę osobom trzecim.

Michele L. Ybarra na podstawie badań stwierdziła, że 36,0% ofiar cyberprzemocy doświadczyło również poniżania, nękania lub agresji fizycznej w środowisku szkolnym¹⁴⁰, a według Tanya Beran i Qing Li 56,0% kanadyjskich uczniów, którzy doznawali nękania w szkole, byli także prześladowani online¹⁴¹. Badania zrealizowane do tej pory nie udzieliły odpowiedzi na pytanie, czy sprawcy i ofiary przemocy online są tymi samymi, którzy doświadczają przemocy offline. Dla przykładu, Hinduja i Patchin doszli do wniosku, że 42,0% ofiar cyberprzemocy to również ofiary przemocy w rozumieniu tradycyjnym, a 52,0% sprawców cyberprzemocy to też sprawcy przemocy poza siecią¹⁴². Dla ofiar cyberprzemocy reagujących atakiem, Internet może okazać się przestrzenią, którą wykorzystają w celu dominowania nad rówieśnikami. Za pośrednictwem cyberprzemocy mogą one tym samym uzyskać pewną rekompensatę za krzywdy poniesione w ramach tradycyjnie rozumianej przemocy. Ofiara wykorzystuje zatem nowoczesne technologie, by odreagować ból, cierpienie, krzywdę czy poniżenie, których doświadczyła ze strony swoich rówieśników w środowisku szkolnym. Korzysta zarazem z możliwości oferowanych przez media, bez których być może nigdy nie odważyłaby się na kontratak w świecie offline.

W badaniach realizowanych przez Juvonen i Gross w grupie 1400 amerykańskich nastolatków uzyskano wyniki wskazujące, że dwie trzecie ofiar cyberprzemocy wiedziało, kto jest jej sprawcą, a połowa знаła tych sprawców ze szkoły¹⁴³. Podobne wyniki uzyskali Hinduja i Patchin. Badacze wskazali, że 82,0% ofiar cyberprzemocy z łatwością potrafiło zidentyfikować sprawcę¹⁴⁴. Dla porównania, polskie badania J. Pyżalskiego pokazują, że w ponad 25,0% młodzieży gimnazjalnej nie potrafiło precyzyjnie wskazać tożsamości sprawcy cyberprzemocy.

¹⁴⁰ M.L. YBARRA, M. DIENER-WEST, P.J. LEAF: *Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention*. „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41, s. 42–50.

¹⁴¹ T. BERAN, Q. LI: *The Relationship between Cyberbullying and School Bullying*. „Journal of Student Wellbeing” 2007, Vol. 1 (2), s. 15–33.

¹⁴² S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency...*, s. 89–112.

¹⁴³ J. JUVONEN, E.F. GROSS: *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace*. „Journal of School Health” 2008, Vol. 78, s. 495–505.

¹⁴⁴ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Bullying Beyond the Schoolyard...*, s. 57–58.

Jednocześnie, prawie tyle samo osób odpowiedziało, że agresorami są ludzie im znani. Znajomość ta miewa różnicowany charakter – czasem jest to tylko znajomość online (24,0%), a kiedy indziej agresorami są osoby, z którymi młody człowiek komunikuje się w sposób tradycyjny – bliscy koledzy lub koleżanki ze szkoły (23,0%) albo też była sympatia (8,0%)¹⁴⁵.

Wyniki uzyskane przez Pyżalskiego na dużej próbie ($N = 719$) gimnazjalistów wskazują, że 32,4% uczniów kieruje akty agresji w stosunku do osób, które znają wyłącznie z Internetu. Zaś 27,8% wobec osób znajomych, w szczególności ze szkoły, z osiedla, z klasy. Natomiast 19,6% uczniów przyznało, że agresję elektroniczną adresują do bliskich kolegów i koleżanek. Agresja elektroniczna bywa też związana z wcześniejszą relacją interpersonalną z osobą bliską – partnerem nastolatka. Ponad 12,0% gimnazjalistów przyznało, że kierowało akty agresji elektronicznej wobec byłego chłopaka czy dziewczyny¹⁴⁶. Podobną prawidłowość zaobserwowano w Stanach Zjednoczonych. Ybarra i Mitchell ustalili, że prawie 80,0% sprawców cyberprzemocy atakuje osoby, które lepiej lub słabiej zna¹⁴⁷.

Jak wynika z przedstawionych badań, sylwetki i charakterystyka zachowania zarówno ofiar, jak i sprawców cyberprzemocy są niezwykle interesujące, a poznanie wszelkich występujących między nimi zależności wymaga jeszcze dalszych, wnikliwych analiz empirycznych.

3.7. Konsekwencje doświadczania cyberprzemocy

Cyberprzemoc dotyka nastolatków z całego świata. Wzrastający wskaźnik samobójstw popełnianych przez młodych ludzi, jak również stale zwiększający się poziom przemocy w szkołach, wykazuje liczne powiązania z cyberprzemocą. Doświadczanie cyberprzemocy zdaniem Susan Hayes skutkuje jakże często autoagresją posuniętą do samobójstwa¹⁴⁸. Potwierdzenie tej tezy stanowią wyniki badań prowadzonych w 2008 roku na Uniwersytecie Medycznym w Yale, które wskazują na powiązania pomiędzy doświadczaniem przemocy a zwiększającym się ryzykiem popełniania samobójstw przez młodych ludzi¹⁴⁹.

Przemoc przynosi długotrwałe i bolesne skutki, zarówno ofiarom, jak i jej sprawcom. Osoby doświadczające cyberprzemocy często odczuwają tak duże cierpienie, że nie znajdują sił ani sposobów, by sobie z nim konstruktywnie

¹⁴⁵ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży...*, s. 65–67.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 75–79.

¹⁴⁷ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics...*, s. 319–336.

¹⁴⁸ S. HAYES: *Cyberbullies R 4 Real: Bullies Have a New Strategy for the 21st Century...*

¹⁴⁹ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 14.

poradzić. Ponadto, jak wskazują wyniki badań, ofiary prześladowania częściej skarżą się na problemy natury psychicznej, stają się bardziej agresywne, wklęają się w rozmaite problemy szkolne, zawiązują uboższe emocjonalnie relacje z rodzicami¹⁵⁰. Badania pokazują też, że sprawcy cyberprzemocy częstokroć doświadczają podobnych zaburzeń emocjonalnych co ofiary¹⁵¹. Konsekwencje doświadczania cyberprzemocy mogą być bardzo zróżnicowane. Wśród skutków cyberprzemocy wymienić można: uczucie smutku, frustracji, gniewu, złości, a także poważniejsze konsekwencje w postaci zaburzeń nastroju o charakterze depresyjnym. Ofiary niejednokrotnie przyznają, że cyberprzemoc powoduje dolegliwości zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Cyberprzemoc sprawia, że ofiara traci poczucie własnej wartości, czuje się przestraszona, chora, nieszczęśliwa i nic nie warta. Ofiary potwierdzają, że w związku z doznaniem cyberprzemocy obawiają się uczęszczania do szkoły. Zdarza się, że cierpią na fobię szkolną. Co więcej, badania wskazują na powiązania między doświadczeniem cyberprzemocy a niskim poczuciem własnej wartości, problemami rodzinnymi, problemami szkolnymi oraz zachowaniami przestępczymi. Ofiary cyberprzemocy nierzadko miewają myśli samobójcze¹⁵².

Istnieje bardzo bogaty materiał empiryczny wskazujący, że stan zdrowia psychicznego młodych ludzi doświadczających tradycyjnej przemocy ulega pogorszeniu¹⁵³. Badania amerykańskie pokazują, że ofiary przemocy doświadczają konsekwencji, takich jak:

- lęk;
- smutek;
- obniżone poczucie własnej wartości, negatywne postrzeganie siebie¹⁵⁴;
- depresja¹⁵⁵;
- niechęć do szkoły przejawiająca się w formie wagarów¹⁵⁶;
- izolacja od środowiska rówieśników;
- odseparowanie się od najbliższej rodziny;
- dokonywanie aktów autoagresji (głównie poprzez uszkodzanie skóry: nacięcia, przypalanie);
- spadek aktywności psychoruchowej;
- wycofanie społeczne;
- nawracające myśli samobójcze¹⁵⁷;

¹⁵⁰ S. HOGAN: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying...*, s. 30.

¹⁵¹ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 10.

¹⁵² S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response...*, s. 1.

¹⁵³ S.C. BHAT: *Cyber Bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personel*. „Australian Journal of Guidance & Counselling” 2008, Vol. 1, s. 53–66.

¹⁵⁴ A. SCHROCK, D. BOYD: *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content...*, s. 22–24.

¹⁵⁵ S. HOGAN: *Cyber Bully: The Schoolyard Bully Now Has a Screen Name...*

¹⁵⁶ T. BERAN, Q. LI: *The Relationship between Cyberbullying and School Bullying...*, s. 15–33.

¹⁵⁷ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 14–26.

- zaburzenia snu;
- zaburzenia apetytu;
- indukowane stresem bóle brzucha;
- obniżenie ocen i chęć porzucenia szkoły (na podstawie dolegliwości wymienianych przez nastoletnią Mary Ellen, doświadczającą cyberprzemocy)¹⁵⁸.

Zdaniem Shanna Hogan, w przeciwieństwie do przemocy ze szkolnego podwórka, której doświadcza niewielki odsetek młodzieży, w sieci publicznie upokorzone zostają setki lub nawet tysiące ofiar cyberprzemocy¹⁵⁹. W ujęciu badaczki, anonimowość Internetu zachęca jego użytkowników do bycia bardziej agresywnymi i okrutnymi, niż mogliby okazać się w prawdziwym życiu. Konkludując, skutki cyberprzemocy są zatem poważne, obustronne, długotrwałe i niezwykle bolesne.

Dzisiejsza przemoc przyjęła miano przemocy elektronicznej, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza, że dziecko może być prześladowane i nękanie o każdej porze dnia i nocy, niestety także w swoim własnym domu¹⁶⁰. S. Hinduja i J.W. Patchin przeprowadzili badania dotyczące wpływu cyberprzemocy i odczuć z nią związanych na chłopców i dziewczęta w szkole podstawowej i szkole średniej. Jak się okazało, w związku z doświadczaną cyberprzemocą 39,6% dziewcząt i 27,5% chłopców odczuwało frustrację; złość – 36,0% dziewcząt i 24,3% chłopców; natomiast smutek – 25,2% dziewcząt i 17,9% chłopców. Natomiast 32,8% dziewcząt i 37,6% chłopców odpowiedziało, że cyberprzemoc, której doświadczyli, nie wywarła na nich żadnego wrażenia. Wyniki badań wskazują, że dziewczęta znacznie częściej reagują negatywnymi emocjami w związku z doświadczaniem cyberprzemocy niż chłopcy¹⁶¹.

Zdaniem Janis Wolak i współautorów, młodzież w wieku 10–17 lat, która doświadczyła cyberprzemocy, może: czuć się zdenerwowana, zastraszana (30,0%), odczuwać lęk (24,0%) lub zakłopotanie (22,0%), a nawet u 34,0% ofiar mogą wystąpić skutki przemocy, takie jak odizolowanie się od Internetu albo brak umiejętności zaprzestania rozmyślania o nim, nerwowość lub drażliwość, a także utrata zainteresowania dotychczasowym życiem¹⁶².

Badania nad sposobem reagowania ofiar cyberprzemocy przeprowadziły również Robin M. Kowalski i Susan P. Limber. Zdaniem badaczek najczęstszą (ponad 35,0%) reakcją młodych ofiar cyberprzemocy jest brak reakcji, wynikający z poczucia bezsilności i niedostrzegania jakichkolwiek możliwości rozwią-

¹⁵⁸ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 14.

¹⁵⁹ S. HOGAN: *Cyber Bully: The Schoolyard Bully Now Has a Screen Name...*

¹⁶⁰ L.T. SANCHEZ: *Testimony on Megan Meier Cyberbullying Prevention Act...*

¹⁶¹ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying Research Summary: Emotional and Psychological Consequences*. „Cyberbullying Research Center” 2009, Vol. 1–2.

¹⁶² J. WOLAK, K. MITCHELL, D. FINKELHOR: *Online Victimization of Youth: Five Years Later*. National Center for Missing and Exploited Children, 2006. <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf> [dostęp: 6.05.2012].

zania problemu. Blisko 35,0% młodych ludzi komunikuje jednak sprawcy, by zaprzestał swojego działania. Niespełna 25,0% ankietowanych reaguje przemocą na przemoc. Około 17,0% młodzieży zachowuje dowody cyberprzemocy, tyle samo też przyjmuje przemoc w kontekście humorystycznym. Prawie 27,0% ankietowanych blokuje aktywność sprawcy cyberprzemocy przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi i możliwości¹⁶³.

Następstwa doświadczania cyberprzemocy są trudne do zaobserwowania, niemniej jednak w literaturze przedmiotu wskazano kilka wyznaczników, które mogą okazać się pomocne we wstępnej diagnostyce ofiary cyberprzemocy, należą do nich:

- zaburzenia snu, z przewagą wydłużenia czasu potrzebnego na odpoczynek;
- trudności z zasypianiem;
- unikanie kontaktów społecznych, od których do tej pory osoba nie stroniła;
- odseparowanie się od przyjaciół;
- unikanie szkoły;
- częste i nagłe zmiany nastroju;
- zmiana usposobienia, ze spokojnego, pogodnego i łagodnego na agresywne i odwrotnie;
- labilność emocjonalna;
- zmiany dotychczasowych nawyków (żywieniowych, aktywności i tym podobnych)¹⁶⁴.

Wyszczególnione czynniki, ważne do zaobserwowania, nie są niestety specyficzne, a zatem trudno jest osobie dorosłej określić, czy zmiana w zachowaniu, usposobieniu, nawykach nastolatka uzależniona jest od doświadczanych przez niego kryzysów lub trudnych sytuacji, czy też wynika ona ze zmienności naturalnej dla burzliwego okresu dojrzewania.

Występująca jakże często w naszych czasach przemoc, zwłaszcza ta subtelna, zawoalowana, bywa niezauważona, a skutki, jakie wywiera, są lekceważone. Badania naukowe wskazują jednak, że wiele ofiar doświadczających cyberprzemocy staje się w przyszłości jej sprawcami. W kwestii cyberprzemocy należy wyszczególnić oprócz ofiar i sprawców także kategorię biernych obserwatorów. Rola ich polega na tym, że są świadkami nękania, grożenia, poniżania innych osób z wykorzystaniem sieci, niemniej jednak brak reakcji z ich strony stanowi niejako przyzwolenie na gnębienie ofiary i powoduje, że błędne koło cyberprzemocy toczy się swoim biegiem¹⁶⁵.

Podsumowując, J.W. Patchin i S. Hinduja stwierdzili, że 54,0% ofiar cyberprzemocy doświadcza różnorodnych ujemnych konsekwencji, takich jak na

¹⁶³ R.M. KOWALSKI, S.P. LIMBER: *Why Should Parents and Educators Be Concerned About Cyber Bullying?*. Interantional Bullying Prevention Association Conference, 2007; J. WALES, A. WECKERLE: *Establishing an Online Code of Civility Can Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying...*, s. 85.

¹⁶⁴ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 22–23.

¹⁶⁵ Ibidem, s. 4–5.

przykład uczucie frustracji, złości, czy smutku, wzmiankowanych wcześniej¹⁶⁶. Odkrycie to ma duże znaczenie, ponieważ negatywne emocje są często niewłaściwie odreagowywane przez młodzież w zachowaniach autodestrukcyjnych, przemocy interpersonalnej, a także w różnych formach przestępczości. Generalnie zaburzenia depresyjne, lęk oraz poczucie osamotnienia są najpowszechniej występującymi konsekwencjami cyberprzemocy, jakich doświadczają nastoletnie ofiary¹⁶⁷. Odwołując się zatem do koncepcji profilaktycznych, doświadczanie przez młodego człowieka cyberprzemocy stanowi istotny czynnik ryzyka¹⁶⁸, zwiększający prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań niepożądanych społecznie, ryzykownych, a nawet patologicznych.

Wielu amerykańskich badaczy potwierdziło empirycznie negatywne konsekwencje doświadczania cyberprzemocy. M.L. Ybarra i K.J. Mitchell wykazały ponadto, że młodzi ludzie przejawiający symptomy depresji wskazywali na większą częstotliwość doświadczania prześladowania online¹⁶⁹. Trudno jednak jednoznacznie stwierdzić, czy depresja w tym przypadku jest konsekwencją doświadczania cyberprzemocy, czy też osoby, u których występują osiowe objawy depresji, są częściej atakowane online. Większość ofiar cyberprzemocy doświadcza negatywnych emocji o sporym natężeniu. Nasilenie negatywnych emocji zależy od sposobu realizacji agresji elektronicznej przez sprawcę. Generalnie najsilniejsze negatywne emocje wywołuje publikowanie w sieci materiałów kompromitujących ofiarę¹⁷⁰. Wiąże się to w istotny sposób z opisywanymi cechami charakteryzującymi materiał umieszczany w sieci. Ofiara obawia się bowiem potencjalnie nieograniczonej liczby odbiorców publikowanych materiałów oraz braku możliwości identyfikacji tych widzów.

Doświadczane przez ofiarę konsekwencje cyberprzemocy mogą mieć istotny wpływ na jej rozwój oraz zdrowie psychiczne. Nie można zatem bagatelizować skutków doświadczanej przez młodzież przemocy online, bowiem te negatywne emocje powodować mogą zachowania autodestrukcyjne, sięganie po różnorodne używki, agresję interpersonalną i różnego rodzaju formy przestępczości¹⁷¹.

¹⁶⁶ J.W. PATCHIN, S. HINDUJA: *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*. „Youth Violence and Juvenile Justice” 2006, Vol. 4, s. 148–169.

¹⁶⁷ D. HAWKER, M.J. BOULTON: *Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2000, Vol. 41, s. 441–455.

¹⁶⁸ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 16–17.

¹⁶⁹ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics...*, s. 319–336.

¹⁷⁰ R. SŁONJE, P.K. SMITH: *Cyberbullying: Another main type of bullying?* „Scandinavian Journal of Psychology” 2008, Vol. 49, s. 147–154.

¹⁷¹ Por. A. SCHROCK, D. BOYD: *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content...*, s. 24.

Zdaniem ekspertów, zarówno ofiary, jak i sprawcy cyberprzemocy ponoszą jej negatywne, długotrwałe konsekwencje. Społeczne koszty przemocy są często – a więc ignorowane. Amerykańskie badania federalne pokazują, że 60,0% chłopców, którzy byli sprawcami przemocy w szkole średniej, przed ukończeniem 24. roku życia mają na swoim koncie co najmniej jedno przestępstwo popełnione umyślnie¹⁷². Jak wskazują wyniki badań Amerykańskiego Wydziału Edukacji, 25,0% nastolatków będących sprawcami cyberprzemocy popełni inne zabronione prawem przestępstwo przed ukończeniem 30. roku życia. Co więcej, pozyskane dane wskazują, że młodzi sprawcy cyberprzemocy w przyszłości zawiązują bardziej niestabilne i zagrożone rozpadem związki partnerskie¹⁷³.

Ponadto, badania Ybarra i Mitchell wskazują, że młodzi ludzie czynnie zaangażowani w agresję elektroniczną dwa razy częściej padają ofiarą przemocy w rozumieniu tradycyjnym niż ich rówieśnicy, nieangażujący się w taką formę agresji¹⁷⁴. Młodzi ludzie kompensują sobie zatem w ten sposób negatywne przeżycia związane z przemocą doświadczaną poza siecią.

Na podstawie zaprezentowanych danych, trudno ujednolicić konsekwencje doświadczanej cyberprzemocy. Wiadome jest, że pewnych reperkusji doznają zarówno sprawcy, jak i ofiary cyberataków. Konsekwencje te są jednak niezwykle zindywidualizowane. Zależą one przede wszystkim od charakteru ataku, jego skali, formy czy czasu trwania. Niewątpliwie zależą też od usposobienia i wrażliwości jednostki. Dla jednych fakt doświadczania cyberprzemocy nie będzie wiązał się z żadnymi negatywnymi uczuciami, a dla innych może okazać się tak dużym wyzwaniem emocjonalnym, że nie będą w stanie sobie z nim poradzić. Co ciekawe, autorzy raportu *Teen Online & Wireless Safety Survey* na podstawie przeprowadzonych badań podają, że 58,0% sprawców zapytanych, dlaczego dokonali ataku o charakterze cyberprzemocy, odpowiedziało, że celem ich było odegranie się na ofierze. Prawie co trzeci sprawca twierdził też, że znęcanie się nad ofiarą miało charakter rozrywkowy i stanowiło działanie podjęte dla zabawy¹⁷⁵. Zatem rodzaj doświadczanych konsekwencji będzie również zależał od przyczyn i celu cyberataku. Można więc wysunąć wniosek, że każdy przypadek cyberprzemocy należy traktować jako wyjątkowy i indywidualny, co oznacza, że nie sposób podać wyczerpującego i jednolitego katalogu konsekwencji doświadczania agresji elektronicznej.

¹⁷² J. TURLEY: *Lawsuits May Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 67–68.

¹⁷³ S. HOGAN: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying...*, s. 29.

¹⁷⁴ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics...*, s. 319–336.

¹⁷⁵ *Teen Online & Wireless Safety Survey, Cyberbullying, Sexting and Parental Control*. Cox Communications Teen Online & Wireless Safety Survey, in Partnership with National Center for Missing and Exploited Children (NCMEC) and John Wlash (fielded among young people 13–18), Teen Online & Wireless Safety Survey, 2009.

3.8. Wybrane przypadki doświadczania cyberprzemocy przez młodzież

W niniejszym podrozdziale zostaną przytoczone najważniejsze, opisane na kartach literatury, przede wszystkim anglojęzycznej, przypadki młodych ludzi doświadczających cyberprzemocy. Jako pierwszy wart scharakteryzowania wydaje się przypadek 13-letniego Ryana Patricka Halligana opisany w 2011 roku. Przez kilka miesięcy chłopiec doświadczał gróźb, zastraszania, nękania i upokarzania za pomocą wiadomości tekstowych i e-maili. W związku z faktem, że był zawsze uczniem miłym, uprzejmym i łagodnym, sprawca rozprzestrzenił plotkę, że jest homoseksualistą. Ryan nawiązał na jednym z czatów korespondencję z popularną dziewczyną w szkole. Po dłuższym czasie ich relacja przerodziła się w zażyłą sympatię, chłopiec postrzegał więc koleżankę w kategorii swojej dziewczyny. Niestety w chwili, gdy podszedł do niej na szkolnym korytarzu, zorientował się, że ta relacja była zwykłą farsą. Koleżanka upokorzyła go w obecności innych rówieśników, informując, że rozmawiała z nim wyłącznie dla żartu, a ich prywatną korespondencję rozesłała dla rozrywki swoim przyjaciołom. Dla wrażliwego Ryana owo doświadczenie było niezwykle krzywdzące. Nigdy też nie poinformował swojej rodziny o tym, czego doświadczył. Pewnej październikowej nocy, w jednym z pokoi internetowych chatów pozostawił swoim oprawcom – rówieśnikom ze szkoły, ostatnią wiadomość następującej treści: dzisiejsza noc to właśnie ta noc, a jutro przeczytasz o niej w porannej gazecie. Ryan upewniwszy się, że domownicy zasnęli, wszedł do łazienki, zawiązał sznur i powiesił się¹⁷⁶.

Najczęściej pojawiający się w literaturze obcojęzycznej przypadek cyberprzemocy dotyczy 13-letniej Megan Meier z Missouri – dziewczynki, która popełniła samobójstwo po tym, jak została oszukana przez matkę swojej byłej przyjaciółki, udającej zainteresowanego Megan chłopca na portalu MySpace¹⁷⁷. W Stanach Zjednoczonych funkcjonuje nawet akt prawny *Megan Meier Cyberbullying Prevention Act*, który narzuca sankcje karne na każdego, kto dopuszcza się wymuszania, zastraszania, nękania lub wywiera znaczny, negatywny wpływ emocjonalny na innej osobie za pomocą środków elektronicznych. Megan Meier miała 13 lat, kiedy ktoś o pseudonimie Josh Evans skontaktował się z nią przez jej konto na portalu MySpace. Chłopiec był podobno 16-latką i wyraził zainteresowanie Megan. Internetowy związek nastolatków trwał pięć tygodni. „Josh” – był faktycznie matką dziewczynki, koleżanki, z którą Megan chodziła do szkoły. Kobieta – 49-letnia Lori Drew, wysyłała wiadomości do setek innych dzieci, oczerniając i upokarzając Megan. Pewnego dnia Megan otrzymała od „Josh’a”

¹⁷⁶ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 25.

¹⁷⁷ S. HOGAN: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying...*, s. 25–26.

wiadomość następującej treści: „świat byłby znacznie lepszy bez ciebie”. W dniu 16 października 2006 roku Megan powiesiła się w swojej sypialni, a jej zgon ogłoszono następnego dnia¹⁷⁸. Megan, jak wynika z relacji jej matki Tiny Meier, cierpiała, jak większość dziewcząt w jej wieku, na różnego rodzaju dolegliwości natury emocjonalnej. Uważała siebie za otyłą, miała zaniżone poczucie własnej wartości, miewała także myśli samobójcze. Wszystko jednak diametralnie się zmieniło, gdy na portalu MySpace poznała 16-letniego „Joshę Evansa”. To on, poprzez zainteresowanie jej osobą, sprawił, że na twarz Megan wrócił uśmiech. Ich relacja w sieci miała swój niepowtarzalny, młodzieńczy urok. Początkowo pełna była ciepłych słów i romantycznych uniesień. Nagle jednak wszystko się zmieniło. „Josh” stał się opryskliwy, nieuprzejmy, grubiański. Zaczął wypisywać i rozsyłać do znajomych Megan nieprawdziwe informacje na jej temat. Jej szkolni znajomy zmówili się przeciwko niej i zaczęli umieszczać krzywdzące informacje na jej temat na jej prywatnym profilu na MySpace. Później w sieci pojawiła się notatka „Josh” następującej treści: „każdy w O’Fallon (miasto, w którym mieszkała Megan) wie, jaka jesteś. Jesteś złym człowiekiem. Każdy z nas cię nienawidzi. Życzymy ci gównianej (kolokwializm, tłumaczenie własne z ang. *shitty*) reszty życia. Świat będzie lepszy bez ciebie”. Zrozpaczona Megan zakończyła swoje życie, popełniając samobójstwo. W tym strasznym przypadku najsmutniejszy jest fakt, że „Josh Evans” nigdy tak naprawdę nie istniał. Narodził się w umyśle Lori Drew, która postanowiła posłużyć się jego postacią, celem ingerencji w życie społeczne i relacje rówieśnicze swojej córki. W sądzie Lori tłumaczyła, że zaczęła tę farsę tylko po to, by sprawdzić, czy Megan powie cokolwiek na temat jej córki na portalu MySpace. Trudno jednak wytłumaczyć, dlaczego ten kontakt z nastolatką nabrał znamiona przepełnionego okrucieństwem i szyderstwem nękania. Przerażające jest także to, że Lori wiedziała, że Megan cierpi na depresję. Dziewczynka wyjeżdżała na wakacje z rodziną Lori, ponieważ córka sprawczyni była jej najlepszą przyjaciółką. Lori widziała, jakie leki zażywa Megan. Mimo to zdecydowała się zaingerować w wirtualne życie towarzyskie swojej córki, powodując tym samym nieodwracalny dramat i tragedię, zakończoną utratą życia niewinnej nastolatki¹⁷⁹. Ustawa nazwana imieniem i nazwiskiem Megan Meier ma na celu zapobieganie i powstrzymanie cyberprzemocy, jak również nałożenie na jej sprawców odpowiedzialności karnej za swoje czyny. Mimo to amerykańscy eksperci roztrząsają, czy Lori Drew popełniła przestępstwo wyłącznie natury moralnej, czy jednak był to czyn zabroniony prawem, a więc nielegalny¹⁸⁰.

¹⁷⁸ H.A.S. POPKIN: *Cyberbullying Is Not Worse than Traditional Bullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 32–35.

¹⁷⁹ M. CATALANO: *Cyberbullying: Despicable, But Criminal?*. <http://pjmedia.com/blog/cyberbullying-is-despicable-but-is-it-criminal/> [dostęp: 22.05.2008].

¹⁸⁰ M. CATALANO: *Laws Against Cyberbullying Threaten Individual Liberty*. In: *Cyberbullying...*, s. 58–62.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki 19 stanów posiada anty cyberprzemocowe ustawodawstwo prawne¹⁸¹.

Inny przypadek dotyczy Tylera Clementi, który był nowym studentem Rutgers University w New Jersey, a zarazem bardzo utalentowanym muzykiem z rysującą się świetlaną przyszłością. Pewnego dnia kolega, z którym Tyler dzielił pokój w studenckim mieszkaniu, nagrał potajemnie relację seksualną, w jaką Clementi wszedł z innym studentem. Następnie rozpowszechnił owo nagranie wśród innych studentów. Na skutek szyderstw i licznych incydentów poniżania, 22 września 2010 roku Tyler Clementi popełnił samobójstwo, skacząc z mostu George'a Washingtona prosto do Hudson River. Dwaj prześladowcy chłopca zostali aresztowani i toczy się przeciwko nim postępowanie karne za nagranie oraz upublicznienie materiału o charakterze seksualnym bez zgody osoby zainteresowanej¹⁸².

Kolejny przypadek dotyczy Ryana Hallinga, który miał trzynaście lat w chwili, gdy odebrał sobie życie. Do tragedii doszło 7 października 2003 roku. Chłopiec był ofiarą zakrojonej na szeroką skalę akcji przemocowej, zainicjowanej przez jego szkolnych kolegów. Na łamach komunikatora oskarżono go o bycie homoseksualistą, prowokowano, zachęcano do popełnienia samobójstwa. Tragedia Ryana jest jednym z pierwszych udokumentowanych przypadków odebrania sobie życia przez ofiarę internetowego nękania. Ojciec chłopca jest zagorzałym edukatorem zaangażowanym w działania na rzecz bezpieczeństwa młodzieży w sieci. Podróżuje po świecie, prowadząc wykłady i szkolenia dla studentów, uczniów i nauczycieli odnośnie cyberprzemocy i jej skutków¹⁸³.

Następny zaprezentowany przypadek tragicznie zakończonej przemocy to sytuacja, jakiej doświadczyła Phoebe Prince. Dziewczynka padła ofiarą swoich szkolnych koleżanek z South Hadley, Massachusetts. Piętnastolatka popełniła samobójstwo 14 stycznia 2010 roku. Koleżanki kpiły z niej, szantażowały, groziły i upokarżały. Prince podjęła wszelkie możliwe kroki celem ratowania siebie z tej przykłej sytuacji: powiedziała o doznawanych przykrościach przyjaciółom, swoim nauczycielom oraz rodzicom. Niestety nie przyniosło to spodziewanych rezultatów. Sprawa nadal jest w toku postępowania sądowego, a dziewięć osób oskarżono o przyczynienie się do śmierci nastolatki poprzez cyberstalking. Tragicznie zakończyło się także nękanie 11-letniego Carla Josepha Walker-Hoovera¹⁸⁴ również z Massachusetts i niestety, jak wskazują doniesienia mediów, przypadki te można mnożyć.

Na skutek tragicznych wydarzeń prawodawcy w Massachusetts ustanowili w maju 2010 roku nowe przepisy prawa antyprzemocowego. Prawo te wprowa-

¹⁸¹ *Legislation on Cyberbullying*. Iowa Policy Research Organization, University of Iowa, 2009, s. 4.

¹⁸² P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 8–10.

¹⁸³ *Ibidem*, s. 24.

¹⁸⁴ *Ibidem*, s. 18.

dza pewne wymagania i obowiązki, jakie szkoła powinna wypełnić w sytuacji, gdy uczeń pada ofiarą cyberprzemocy. Szkoła jest zatem zobowiązana do natychmiastowego powiadomienia rodziców w przypadku, gdy ich dziecko pada ofiarą przemocy, jak również powinna przeprowadzać odpowiednie szkolenia dla nauczycieli i uczniów w zakresie wykształcenia stosownych kompetencji radzenia sobie w sytuacji doświadczania cyberprzemocy¹⁸⁵.

Amerykańscy eksperci nie są jednak jednomyślni odnośnie wprowadzenia przepisów prawa, mających na celu zapobieganie i ustanowienie sankcji karnych za popełnienie aktu cyberprzemocy. Ben Leichtling uważa, że prawo anty cyberprzemocowe jest niezwykle potrzebne po to, by chronić dzieci przed internetowym nękanie. Zdaniem eksperta działania edukacyjne i programy profilaktyczne mające na celu zapobieganie cyberprzemocy stanowią niewystarczający oręż w walce z tym problemem. Autor optuje, że przepisy prawne są niezbędne, by traktować cyberprzemoc jako zjawisko nielegalne i podlegające karze kryminalnej. Prawo, w ujęciu Leichtlinga, wydaje się najlepszym sposobem ochrony dzieci przed krzywdą, jaka spotkać je może w sieci¹⁸⁶.

W Polsce głośno o cyberprzemocy stało się w roku 2000, kiedy to w sieci znalazły się nagrania angielskiego ucznia, znajdującego się w szatni w krępującej sytuacji, oraz zdjęcia amerykańskiej uczennicy przerobione na zdjęcia pornograficzne. Te i inne zdarzenia zyskały rozgłos, ponieważ upublicznione materiały zrobiły w sieci zawrotną karierę, a ich ofiary poniosły z tego powodu poważne konsekwencje osobiste. W opracowaniach dotyczących początków problemu cyberprzemocy najczęściej przytaczany jest przypadek filmu z udziałem kanadyjskiego ucznia, nazwanego przez internautów „Star War Kid”, który zdobył w sieci olbrzymią popularność, przez długi czas pozostając najczęściej pobieranym plikiem filmowym z Internetu. Jego bohater po załamaniu nerwowym wraz z rodziną zmienił miejsce zamieszkania i przez kilka lat pozostawał pod ścisłą opieką psychiatryczną. Z czasem media coraz częściej przytaczały historie przemocy rówieśniczej w sieci, kończące się próbami samobójczymi lub nawet samobójstwami. Badania socjologiczne pokazały natomiast, że problem cyberprzemocy to nie tylko jednostkowe, spektakularne przypadki, ale codzienne zjawisko wśród dzieci i młodzieży, którego skala, w zależności od przyjętej definicji problemu i metody badawczej, dotyczy od 20% do nawet ponad 50% dzieci i młodzieży. W Polsce głośno o problemie przemocy rówieśniczej z użyciem mediów elektronicznych zrobiło się wraz z historią gdańskiej gimnazjalistki, która popełniła samobójstwo w efekcie przemocy doznanej ze strony rówieśników. W historii ważną rolę odegrało nagranie kamerą w telefonie komórkowym aktu krzywdzenia dziewczyny. Domniemywano, że groźba upublicznienia zarejestro-

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ B. LEICHTLING: *Federal Laws Needed to Stop Cyber Bullying, Harassment and Abuse*. <http://www.bloggernews.net/121515> [dostęp: 8.07.2009].

wanego filmu przyczyniła się do tragicznego finału tej historii. W ostatnim czasie coraz częściej media przytaczają poważne przypadki cyberprzemocy. Podobnie jak w innych krajach, tak i w Polsce badania pokazują, że przypadki medialne to jedynie mały wycinek powszechnie występującego zjawiska.

W maju 2000 roku w jednej z gazet codziennych opisano witrynę 16-letniego gimnazjalisty z Opola, poświęconą w całości dręczeniu bezdomnego mieszkańca miasta. Witryna prezentowała filmy robione mu telefonem komórkowym i agresywne wpisy. Internet dodaje odwagi, a w sieci ludzie mając poczucie anonimowości, otwierają się szybciej niż w świecie rzeczywistym¹⁸⁷. Łatwiej jest krzywdzić, nie widząc twarzy ofiary, bólu, jaki się zadaje. Internet stwarza możliwość uzewnętrznienia skrajnie negatywnych emocji, nad którymi w kontaktach interpersonalnych człowiek stara się zapanować.

Jeden z dzienników ogólnopolskich opisał historię dwóch 15-letnich gimnazjalistów, którzy w Internecie zamieszczali wulgarne pogrożki pod adresem księdza jednej z parafii w Tychach. Ksiądz złożył zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa. Policja szybko zlokalizowała szkolny komputer, na którym dokonywano wpisów, a ustalenie autorów wiadomości nie sprawiło większych problemów. Uczniowie przyznali się do winy, byli głęboko przerażeni. Przyznali, że miał to być tylko żart. Odwaga sprawców wynika często z nieświadomości, że w Internecie anonimowy oznacza wprawdzie nieznany, ale nie oznacza, że takiej osoby nie można zidentyfikować.

Agresji w Internecie sprzyjają czynniki technologiczne, takie jak możliwość umieszczenia witryny na serwerze egzotycznego kraju, co bardzo utrudnia jej likwidację, a także poczucie anonimowości i bezkarności sprawców ukrytych zwykle za pseudonimami. Dalej również psychologiczna łatwość poniżania osoby, z którą nie trzeba kontaktować się twarzą w twarz. Istotną rolę odgrywa też psychologia internetowego tłumu¹⁸⁸. Internauci wzajemnie podgrzewają atmosferę kpín i szyderstwa, a jeden negatywny komentarz przykładowo pod wpisem na forum spowodować może lawinę wrogich wpisów i eskalację agresji słownej. W sierpniu 2006 roku na konferencji prasowej amerykańskiej organizacji społecznej Fight Crime: Incest In Kids, wystąpiła 15-letnia Kylie Kennedy z Vermont, zaszczuwana przez rówieśników w Internecie, którzy założyli witrynę „Kylie musi umrzeć”. Dziewczynka musiała zmienić szkołę, a zanim była w stanie powrócić do normalnej nauki, spędziła pół roku w domu. Internetowe prześladowania mogą być niezwykle bolesne, tym bardziej że poniżające materiały i ślady po nagonkach pozostają w sieci już niemal na zawsze¹⁸⁹.

Ataki popełniane przez młodzież online stają się powoli plagą, swojego rodzaju epidemią. Niektóre strony WWW są wręcz dedykowane, wyspecjalizo-

¹⁸⁷ S. KOZAK: *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka...*, s. 31.

¹⁸⁸ Ibidem, s. 33.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 32.

wane jako fora, na których anonimowo można obrażać, dręczyć czy upokarzać wybraną osobę¹⁹⁰. Opisane powyżej przypadki pokazują, jak z pozoru nawet błahy atak może przeistoczyć życie ofiary w koszmar. Zatrważający jest fakt, że sprawcami cyberprzemocy wobec nastolatków są także osoby dorosłe, które nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swoich poczynań. Cyberprzemoc postępuje i rozwija się tak szybko, jak szybko naprzód posuwa się nowoczesna technologia. Za tym postępem nie nadąża niestety prawo¹⁹¹, którego rolą jest ochrona ofiar. Wyniki badań prowadzonych w 2008 roku na Uniwersytecie Medycznym w Yale jednoznacznie wskazują na powiązania pomiędzy doświadczaniem przemocy a zwiększającym się ryzykiem popełnienia samobójstwa przez młodych ludzi¹⁹². Stąd tak ważne są profesjonalne, systematycznie i holistycznie prowadzone działania profilaktyczno-wychowawcze, mające na celu uświadamianie młodzieży i zapobieganie szerzącemu się na coraz większą skalę zjawisku cyberprzemocy.

¹⁹⁰ B. LEICHTLING: *Laws Againts Cyberbullying Are Needed...*, s. 55.

¹⁹¹ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 34.

¹⁹² L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying...*, s. 14.

4

Profilaktyka cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży

Marc Prensky, cytowany już autor znanego opracowania *Digital natives, digital immigrants*, współczesną młodzież określa mianem cyfrowych tubylców. Natomiast osoby, które urodziły się i przeżyły znaczną część swojego życia przed rewolucją cyfrową, mogą pozostać jedynie cyfrowymi imigrantami, którzy przybyli z przedcyfrowego świata¹. Rozróżnieniem tym autor uświadamia, że dzisiejsza młodzież jest pokoleniem zupełnie innym niż ich rodzice, czy tym bardziej dziadkowie. W inny sposób nabywa wiedzę, korzysta z mediów, komunikuje się między sobą. Dzisiejsi uczniowie reprezentują, zdaniem Marca Prensky'ego, jedno z pierwszych pokoleń dorastających w obliczu nowej technologii. Spędzają oni całe swoje życie w otoczeniu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych, kamer wideo, telefonów komórkowych i innych zabawek czy narzędzi ery cyfrowej. Dzisiaj przeciętny uczeń spędza mniej niż 5000 godzin swojego życia na czytaniu, ale ponad 10000 godzin – grając w gry wideo. Gry komputerowe, e-maile, Internet, telefony komórkowe i komunikatory internetowe stanowią integralne części ich życia². Jest zatem rzeczą jasną, że w wyniku wszechobecných interakcji młodych ludzi z mediami, dzisiejsi uczniowie myślą i przetwarzają informacje w sposób fundamentalnie odmienny od starszych pokoleń. Różnice te są istotnie dalsze i głębsze, niż przypuszcza większość pedagogów³.

Cyfrowi tubylcy są przyzwyczajeni do otrzymywania i pozyskiwania wszelkich informacji bardzo szybko. Lubią realizować wiele procesów równolegle. W tym samym czasie potrafią wysyłać e-maile, rozmawiać za pośrednictwem komunikatora oraz słuchać muzyki. Przyzwyczajeni są do pracy w tak zwanym systemie wielozadaniowym – *multitask*. Preferują raczej grafikę, obraz niż tekst. Wybierają teksty, w których zastosowano hiperłącza, pozwalające na nawigację między wieloma innymi źródłami i pierwotnym tekstem. Funkcjonują najle-

¹ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 5 (9), s. 1–3.

² Ibidem, s. 1.

³ Ibidem.

piej wtedy, gdy podłączają się do sieci. Żerują na natychmiastowej gratyfikacji i przyzwyczajeni są do otrzymywania częstej nagrody⁴. Tym samym młodzież znacznie gorzej funkcjonuje w sytuacji, gdy gratyfikacja za wykonanie określonej czynności jest odroczone. A zatem w istotny sposób utrudnia im to dojrzałe funkcjonowanie w świecie, gdzie nagrodą, i to nie zawsze, uwieczniony jest długotrwały i intensywny wysiłek. Młodzi ludzie przywykli słyszeć przyjemny dźwięk lub komentarz cyfrowego narratora, otrzymywać bonusy, premie, dodatkowe życia w grach w sytuacji, gdy zachowują się w określony, przewidziany z góry sposób, nie zawsze też właściwy z moralnego punktu widzenia. Tak wykształcone nawyki, u źródeł swych mające podstawy motywowania w nurcie psychologii behawioralnej, nie przekładają się na warunki życia, w jakich zmuszeni będą funkcjonować w okresie postadolescencji. Nagrodą za cyfrowy atak czy nękanie ofiary z wykorzystaniem sieci może być aprobatą świadków, rosnące grono biernej publiczności zdarzenia, która niejednokrotnie zachęca i wspiera sprawcę w przemocowej działalności. W związku z faktem, że cyberprzemoc znajduje często odbicie w rzeczywistości szkolnego podwórka czy korytarza, element gratyfikacji w formie aprobaty społecznej grona rówieśników jest dla sprawcy silniejszy, jakoby podwójny.

Tezy Prensky'ego w istotny sposób przekładają się na współczesne wychowanie i profilaktykę. Twierdzi on bowiem, że cyfrowi tubylcy nigdy nie znajdą wspólnej płaszczyzny porozumienia z cyfrowymi imigrantami. Mówią oni bowiem innym językiem, posiadają odmienne priorytety. Nauczyciel, będący cyfrowym imigrantem, nie zainteresuje swoim przekazem ucznia, który funkcjonuje jako cyfrowy tubylec. Ten sposób spojrzenia na problem znacznie komplikuje planowanie i podejmowanie interwencji oraz działań realizowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy. Trzeba bowiem opracować takie programy oddziaływań, aby dotrzeć do pokolenia myślącego, uczącego się, postrzegającego rzeczywistość w odmienny i nie zawsze w pełni zrozumiały dla imigranta sposób.

Autorzy raportu *Living and Learning with New Media* (2008) są zdania, że w dzisiejszych czasach mamy do czynienia z sytuacją, gdzie tożsamość generacyjna młodzieży (ang. *generation identity*) została zrównana z tożsamością technologiczną (ang. *technology identity*)⁵. Oznacza to, że korzystanie z mediów znalazło się w centrum zainteresowania młodych ludzi w wielu krajach na całym świecie.

Zdaniem autorów cytowanego raportu, przestrzenie online pozwalają młodzieży na wchodzenie w relacje oraz komunikowanie się z rówieśnikami w nowy sposób. Nastolatkom mogą być zawsze podłączeni (ang. *always on*)⁶, co ozna-

⁴ Ibidem, s. 2.

⁵ *Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project (Report 2008)*. The John D. and Catherine T. McArthur Foundation. <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> [dostęp: 1.05.2012].

⁶ Ibidem.

cza, że pozostają w stałym kontakcie ze swoimi znajomymi poprzez pisanie i wysyłanie wiadomości SMS, korzystanie z komunikatorów, użytkowanie telefonów komórkowych i Internetu, a także za pośrednictwem ogólnodostępnych serwisów społecznościowych, takich jak MySpace, Facebook, czy polska Nasza Klasa. W związku z tym młodzi ludzie mogą prawie bezustannie obcować z osobami, które znają w życiu w trybie offline, jak również rozszerzać krąg znajomych o osoby poznane wyłącznie w świecie wirtualnym. Możliwości te implikują zaistnienie wielu sytuacji, w których rodzą się potencjalne konflikty, nasilają się antypatie, kontynuowane są drażliwe wątki. Często też młodzi ludzie po powrocie ze szkoły analizują bieżące wydarzenia i rówieśnicze konflikty w świecie wirtualnym: na forum dyskusyjnym, w trakcie rozmowy poprzez komunikator Skype czy SMS-y. Permanentne bycie „podłączonym” powoduje, że cyberprzemoc, jeżeli już wystąpi, oplata ofiarę swoistą siecią. Powyższy fakt stanowi niezwykle trudne i wymagające wyzwanie, które stoi przed specjalistami zajmującymi się profilaktyką cyberprzemocy. Skuteczne oddziaływania profilaktyczne powinny być realizowane przy współudziale nauczycieli, rodziców i organizacji lub instytucji lokalnych. Zdaniem Barbary Trolley i Constance Hanel, młodzież należy nauczyć szacunku dla technologii. Pomóc im zrozumieć siłę, jaką posiadają, używając technologii. Nauczyć empatii i zrozumienia, że w sytuacji, gdy nie widzą reakcji drugiego człowieka, nie powinni się zachowywać w sposób odmienny. Młodzież musi zrozumieć, że to, czego nie mówi się twarzą w twarz, nie powinno być także wypowiedzane online⁷.

W niniejszym rozdziale zostaną scharakteryzowane najważniejsze założenia profilaktyczne, jak również istotne elementy w zakresie polityki szkolnej w obszarze prewencji cyberprzemocy. Zaprezentowane zostaną także założenia dotyczące oddziaływań profilaktycznych rodziców oraz wybrane kampanie i inicjatywy społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci w sieci.

4.1. Kryteria doboru oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do cyberprzemocy

Rozdział ten przedstawia podstawowe kryteria doboru oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Do wyszczególnianych przez specjalistów najistotniejszych kryteriów zaliczyć należy:

- stopnie zagrożenia;

⁷ B. TROLLEY, C. HANEL: *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*. United States of America, Corwin, 2010, s. 78.

- poziomy profilaktyki;
- strategię profilaktyczne.

W populacji dorastających znajdują się osoby w różnym stopniu narażone na dysfunkcyjne zachowania i wynikające z nich konsekwencje. Na potrzeby diagnozy, terapii i profilaktyki, podejmowano próby oszacowania stopnia ryzyka. Za kryteria umożliwiające określenie poziomu zagrożenia przyjmuje się obecność różnych problemów, ich liczbę oraz głębokość. W zależności od tego, jak bardzo jest zaburzone zachowanie, w jakim stopniu chroniczny jest jego charakter i jakie są czynniki towarzyszące, w profilaktyce wyróżniamy grupy o specyficznym poziomie ryzyka:

- **grupa niskiego ryzyka** – należą do niej osoby niepodejmujące zachowań ryzykownych, są na etapie preinicjacyjnym;
- **grupa podwyższonego ryzyka** – należą do niej osoby, które podjęły choć jedno zachowanie ryzykowne, u których ponadto obserwujemy liczne czynniki ryzyka (eksperymentatorzy);
- **grupa wysokiego ryzyka** – należą do niej osoby, u których zachowania ryzykowne są głęboko utrwalone i które odczuwają poważne negatywne konsekwencje (zdrowotne i społeczne) swoich zachowań ryzykownych⁸.

W populacji dzieci i młodzieży szkolnej najliczniejsza jest grupa niskiego ryzyka, zwłaszcza w szkołach podstawowych. Po wejściu w wiek dorastania niektórzy uczniowie przechodzą do grupy podwyższonego ryzyka. Im starsza klasa, tym liczniejsza ta grupa. Współcześnie, w dobie powszechnego dostępu do mediów, za potencjalnie zagrożone zjawiskiem cyberprzemocy można uznać każde dziecko i każdego nastolatka⁹. Co więcej, pierwsze doświadczenie zachowania problemowego, w tym przypadku agresji elektronicznej, zwiększa ryzyko zagrożenia dziecka.

W zależności od stopnia zagrożenia, wyróżnia się trzy poziomy profilaktyki zachowań ryzykownych, w tym także w odniesieniu do cyberprzemocy :

- **Profilaktyka pierwszorzędowa** – adresowana do grupy niskiego ryzyka. Obejmuje działania mające na celu z jednej strony promocję zdrowia, z drugiej zaś zapobieganie pojawianiu się zachowań problemowych. Akcentuje ona budowanie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wymogami współczesnego życia i dostarczenie rzetelnych informacji dostosowanych do specyfiki odbiorców. Naczelnym jej celem jest opóźnienie wieku inicjacji w zakresie zachowań ryzykownych, a tym samym zmniejszenie stopnia ich zasięgu. W ramach tej profilaktyki realizatorami oddziaływań są głównie nauczyciele wspierani przez specjalistów: pedagogów i psychologów, a terenem działań jest zazwyczaj szkoła.

⁸ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 31.

⁹ G. SMALL, G. VORGA: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań, Vesper, 2011, s. 121.

- **Profilaktyka drugorzędowa** – adresowana do grupy podwyższonego ryzyka. Celem działań jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji, umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych poprzez na przykład poradnictwo rodzinne i indywidualne, socjoterapię. W obszarze działań profilaktyki drugorzędowej znajdują się oddziaływania interwencyjne. W ramach tego stopnia realizatorami działań są przede wszystkim psychologowie, socjoterapeuci, pedagodzy, a zajęcia prowadzone są najczęściej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.
- **Profilaktyka trzeciorzędowa** – adresowana do grupy wysokiego ryzyka, w której jednostki odczuwają poważne szkody, powstałe w wyniku długotrwałych zachowań ryzykownych. Ma ona na celu przeciwdziałanie pogłębianiu się procesu chorobowego i degradacji społecznej. Głównie stosuje się terapię, ewentualnie leczenie i resocjalizację. Realizatorami działań są zazwyczaj lekarze, psychologowie klinicyści, psychoterapeuci, pracownicy Policji, kryminalodzy czy pracownicy socjalni. Programy w tym obszarze wymagają wsparcia i współpracy specjalistów z wielu dziedzin. Miejscami oddziaływań są szpitale, zakłady poprawcze, placówki wychowawcze i resocjalizacyjne, specjalistyczne ośrodki terapii i inne¹⁰.

Na wszystkich poziomach profilaktyki można wyróżnić pięć podstawowych strategii działania:

- **Strategie informacyjne.** Ich celem jest dostarczanie adekwatnych, szczerych i aktualnych informacji o skutkach zachowań ryzykownych i tym samym umożliwienie dokonania młodemu człowiekowi racjonalnego wyboru. Przy stosowaniu elementów tej strategii należy pamiętać, że informacja jest skuteczna wówczas, gdy opiera się na jasno sprecyzowanych zasadach komunikowania się, które dostosowują właściwe informacje do właściwych odbiorców. Czyste strategie informacyjne są mało skuteczne. Ludzie często zachowują się ryzykownie mimo posiadanej wiedzy. Dlatego wskazane jest łączenie działań informacyjnych z innymi strategiami¹¹. W ramach tej strategii zakłada się, że poinformowanie młodzieży o negatywnych skutkach i konsekwencjach, także prawnych, wiążących się z cyberprzemocą, stanowić będzie czynnik zapobiegający podejmowaniu przez nich tego typu ryzykownych zachowań. U podstaw tej strategii leży przekonanie, że ludzie młodzi zachowują się ryzykownie, ponieważ zbyt mało wiedzą o mechanizmie i następstwach takich zachowań.
- **Strategie edukacyjne.** Ich celem jest pomoc w rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych. Zakłada się, że rozwój takich umiejętności umożliwi młodym ludziom zaspokajanie najważniejszych potrzeb psychologicznych w akceptowany społecznie sposób. Programy edukacyjne

¹⁰ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki...*, s. 31–34.

¹¹ M. MALINOWSKA: *Pierwsze: nie straszyć*. „Problemy Zagrożenia Młodzieży Uzależnieniem” 1989, nr 3.

składają się z bloków ćwiczeń, w których uczestnicy mogą poznawać własne braki w zakresie różnych umiejętności i zacząć je trenować. Według Daniela Golemana, na liście najważniejszych umiejętności psychologicznych znajdują się: zdolność automotywacji; wytrwałość w dążeniu do celu; umiejętność regulowania nastroju (poprzez rozum); umiejętność rozpoznawania i nazywania własnych emocji; umiejętność odczytywania nastrojów i emocji innych osób (poprzez ich mowę ciała); empatia; zdolność zachowania optymizmu na przyszłość¹². Składają się one na tak zwaną inteligencję emocjonalną, która jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. W ramach strategii edukacyjnych należy się skupić ponadto na kształtowaniu następujących umiejętności psychologicznych: umiejętności wyznaczania celów życiowych; umiejętności podejmowania decyzji; umiejętności budowania adekwatnej samooceny; umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Najważniejsze zaś umiejętności społeczne, które chronią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, to: umiejętność radzenia sobie z presją mediów i rówieśników; asertywność; umiejętność rozwiązywania konfliktów i dobrego komunikowania się z innymi; umiejętność poszukiwania oraz udzielania wsparcia i pomocy¹³. Opierając się na najnowszych doniesieniach z badań, specjaliści zgodnie stwierdzają, że trening w zakresie tych umiejętności powinien stanowić podstawowy element szkolnych programów profilaktycznych¹⁴. Ta strategia bardzo silnie koresponduje z teorią zachowań problemowych R. i S. Jessorów, zgodnie z którą młody człowiek angażuje się w zachowania ryzykowne, ponieważ nie potrafi zaspokoić ważnych potrzeb emocjonalnych w sposób społecznie akceptowany. Jeżeli młodzież uzyska szansę przetrenowania pewnych elementów zachowania, zdobędzie umiejętność radzenia sobie z emocjami, zwłaszcza negatywnymi, i frustracją, wykształci umiejętności społeczne i nauczy się pozyskiwać aprobatę rówieśników w sposób nikomu niewyrządzający krzywdy, można przypuszczać, że skala występowania cyberprzemocy ulegnie zmniejszeniu.

- **Strategie alternatyw.** Ich celem jest pomoc w zaspokojeniu ważnych potrzeb (sukcesu, uznania, przynależności, akceptacji) oraz osiąganie satysfakcji życiowej przez stwarzanie możliwości zaangażowania się w działalność artystyczną, sportową, społeczną i tym podobne. Działania te polegają na stworzeniu alternatyw dla zachowań ryzykownych w postaci atrakcyjnych dla uczniów zajęć (kluby sportowe, koła zainteresowań, teatry amatorskie, zespoły muzyczne, świetlice środowiskowe, harcerstwo, wolontariat i tym podobne). U podstaw tej strategii leży założenie, że młodzi ludzie nie mają możliwości zrealizowania

¹² D. GOLEMAN: *Emotional intelligence*. Boston, Bantam Books, 1997, s. 25.

¹³ W.B. HANSEN: *School-based alcohol prevention programs*. „Alcohol Health and Research World” 1993, Vol. 17, No. 1.

¹⁴ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki...*, s. 35–41.

swej potrzeby aktywności, podniesienia samooceny poprzez osiąganie sukcesów czy też rozwijanie zainteresowań. Strategie te są powszechnie uważane za skuteczne, choć trudno w badaniach ocenić ich efektywność, ponieważ efekty mogą pojawić się dopiero po dłuższym czasie. Zgodnie z założeniami powyższej strategii, młodzież, która nie ma czasu na przysłowiową nudę, a w zamian za to jej czas wypełniony jest atrakcyjną i ambitną rozrywką, nie będzie skłonna podejmować zachowań ryzykownych, także tych odnoszących się do cyberprzemocy. Jeżeli bowiem młody człowiek zaspokaja swoją potrzebę poczucia własnej wartości w sposób społecznie akceptowany, nie będzie potrzebował aprobaty rówieśników w zamian za publikowanie w Internecie ośmieszających kogoś treści.

- **Strategie interwencyjne.** Zmierzają one do pomagania jednostkom w identyfikowaniu swoich problemów i poszukiwaniu możliwości ich rozwiązania. Podstawowe techniki interwencji to: poradnictwo indywidualne i rodzinne, telefon zaufania, sesje konfrontacyjne, doradztwo rówieśnicze. Strategie te mogą być skuteczne, jeśli: stosuje się indywidualne podejście do osoby z problemami; osoba udzielająca pomocy jest profesjonalna i wiarygodna; do terapii włączają się rodzice¹⁵.

Strategie interwencyjne w przypadku zjawiska cyberprzemocy będą dotyczyły w szczególności ofiar agresji, które nie radzą sobie z doświadczanymi trudnościami. Takie jednostki wymagają niejednokrotnie specjalistycznej terapii i wsparcia psychologicznego. W szkołach interwencję w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy realizuje się na podstawie opracowanych szczegółowych procedur postępowania. Działania interwencyjne w odniesieniu do cyberprzemocy powinny być prowadzone nie tylko wobec ofiary, ale również w stosunku do najbliższego środowiska rówieśniczego i rodziny jednostki, ponieważ z jednej strony są to osoby, wśród których potencjalnie znajdować może się sprawca, a z drugiej, stanowić mogą one grupę wsparcia dla poszkodowanego.

- **Strategie zmniejszania szkód** (ang. *harm reduction*). Adresatem tych działań są grupy najwyższego ryzyka, wobec których zawiodła wczesna profilaktyka, interwencje, resocjalizacja. W przypadku tej strategii przyjmuje się założenie, że wiele osób nie zrezygnuje z zagrażających zachowań, należy więc zmniejszyć samo zagrożenie. Polityka zmniejszania szkód oceniana jest jako mało skuteczna. Strategie zmniejszania szkód stosuje się nie tylko wobec osób z trudno dostępnego marginesu, ale także wobec tych z krótkim stażem w zakresie zachowania problemowego, jeżeli są podstawy, by sądzić, że nie mają one motywacji do wycofania się z ryzykownej aktywności¹⁶. Powyższa strategia

¹⁵ Z.B. GAŚ: *Profilaktyka uzależnień*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.

¹⁶ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki...*, s. 35–41; Z.B. GAŚ: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 1995, s. 26–28.

odnosi się głównie do profilaktyki uzależnień, w przypadku problematyki badań własnych nie znajduje odniesienia.

4.2. Szkolna polityka i infrastruktura w zakresie profilaktyki cyberprzemocy

Wyniki badań przeprowadzone przez Fight Crime w 2006 roku pokazują, że 72,0% nastolatków doświadczających cyberprzemocy informuje o tym fakcie swoich przyjaciół, natomiast tylko 9,0% powiadamia nauczycieli¹⁷. Wyniki te wskazują na niewystarczający poziom zaufania młodzieży w stosunku do nauczycieli, jak również na pewne deficyty w zakresie oddziaływań szkoły w ramach profilaktyki cyberprzemocy.

Wśród najistotniejszych elementów składających się na efektywną szkolną politykę zapobiegania cyberprzemocy wyszczególnić można:

- doprecyzowane definicje związane z cyberprzemocą; skonkretyzowane terminy takie jak: nękanie, zastraszanie, grożenie, upokarzanie, dręczenie z wykorzystaniem elektronicznych mediów;
- stopniowalne konsekwencje i opracowane działania naprawcze;
- opracowane procedury zgłaszania incydentów cyberprzemocy;
- opracowane procedury wyjaśniania incydentów;
- opracowane procedury zapobiegania cyberprzemocy¹⁸.

Szkoły, tworząc programy profilaktyczne skrojone na miarę potrzeb, winny przeprowadzić diagnostyczne badania ankietowe wśród uczniów. Takie badania pozwolą uzyskać wiedzę na temat skali problemu, częstotliwości występowania incydentów cyberprzemocy, charakteru zjawiska oraz najczęstszych jego form. Pozwolą także na opracowanie dostosowanych do potrzeb strategii i metod działania.

Szkoły w Stanach Zjednoczonych posiadają zróżnicowane standardy, procedury postępowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. W niektórych stanach wymagane są obowiązkowe, narzucone odgórnie procedury, w innych szkołom pozostawiono pewną swobodę podejmowania oddziaływań i interwencji¹⁹. W Polsce nie istnieją standardy narzucające szkołom obowiązek

¹⁷ N. ABRAHAMS, V. DUNN: *Education Can Help Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 74.

¹⁸ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response*. United States of America, Dude Publishing, 2011, s. 2.

¹⁹ P. RYAN: *Online Bullying*. United States of America, The Rosen Publishing Group, Inc., 2012, s. 28.

opracowania procedur postępowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy, niemniej wiele szkół posiada stosowny dokument.

Najważniejszym punktem działań profilaktycznych podejmowanych przez szkołę winno stać się edukowanie społeczności szkolnej w zakresie odpowiedzialności za podejmowane, w toku interakcji zapośredniczonych w kontakcie internetowym, relacje z drugim człowiekiem. Działania te ściśle korespondują z informacyjną strategią oddziaływań profilaktycznych. Nauczyciele winni szkolić młodzież w zakresie odpowiedzialnego użytkowania Facebooka i podobnych portali społecznościowych, podkreślając przypadki jakże często nierozsądnego i niedojrzałego korzystania z mediów. Istotnym punktem szkolnych oddziaływań profilaktycznych winny stać się także spotkania z ekspertami w zakresie cyberprzemocy²⁰. Zaproszeni goście powinni przeszkolić uczniów, nauczycieli i administratora sieci w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu i umiejętności poradzenia sobie w sytuacji problemowej. Ekspert asystować może także w trakcie opracowywania procedur postępowania i innych niezbędnych w szkole dokumentów, służąc radą, wiedzą i doświadczeniem. Ważne, by w praktyce szkolnej wdrażać edukację w zakresie Social Network Etiquette, etykiety użytkowania portali społecznościowych, jak również w zakresie pozytywnych i negatywnych konsekwencji działalności podejmowanej online.

Co niezwykle interesujące, amerykańscy badacze udowodnili związek pomiędzy negatywną atmosferą panującą w szkole a wzrastającym wskaźnikiem incydentów cyberprzemocy²¹. Wyrażne powiązanie należy wskazać tu z teorią socjoeologiczną, zaprezentowaną w rozdziale pierwszym, zgodnie z którą klimat szkoły ma istotny wpływ na relacje, zachowania i postawy uczniów. A zatem należy dbać o pozytywną atmosferę w środowisku szkolnym, konsekwentnie przestrzegać ustalonych zasad i reagować na jakiegokolwiek naruszenie obowiązujących norm, zapewniając uczniom poczucie bezpieczeństwa i szacunku. Na klimat panujący w społeczności szkolnej wpływają także dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Im oferta szkoły jest bogatsza i atrakcyjniejsza, tym młodzież ma szerszą możliwość realizowania swoich pasji i zainteresowań, a tym samym spełniania siebie. Założenia te wyraźnie korespondują ze strategią alternatyw w ramach oddziaływań profilaktycznych. Ważne, by szkoły poprzez organizację zajęć z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz treningów umiejętności społecznych, wzmacniały w uczniach poczucie własnej wartości, zaradności, uczyły nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, kształciły umiejętność świadomego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Młodzież wykształcona w zakresie nieagresywnego rozwiązywania konfliktów, szanująca odmienności, nauczona zdrowych, racjonalnych wyborów, ma szansę na bogate w sukcesy osobiste i potencjalnie wolne od przemocy życie.

²⁰ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response...*, s. 2.

²¹ Ibidem, s. 3.

Kolejnym działaniem, jakie mogą podjąć szkoły w walce z cyberprzemocą, jest opracowanie znaku, piktogramu lub plakatu informującego o braku tolerancji dla przemocy²². Taki znak może zostać stworzony w sposób autorski przez ucznia, przykładowo w drodze konkursu. Powinien być wywieszony w pracowni komputerowej oraz w innych miejscach w szkole, w których uczniowie mają dostęp do sieci. Taki piktogram informuje, że w szkole nie są tolerowane żadne przejawy przemocy, a tym samym stale, w prosty i czytelny sposób, przypomina uczniom o obowiązujących zasadach dotyczących bezpiecznego korzystania z Internetu.

Nowatorskim rozwiązaniem jest również przygotowanie w szkole konkretnego pracownika na eksperta w zakresie cyberprzemocy²³. Taka osoba będzie odpowiedzialna za edukację w zakresie bezpieczeństwa zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie będą mieli świadomość, że w sytuacji problemowej osoba ta udzieli im najbardziej adekwatnej do potrzeb pomocy, służąc radą lepiej niż przypadkowy dorosły czy nauczyciel²⁴.

Interesującym pomysłem jest też stworzenie w szkole specjalnej skrzynki, do której uczniowie, będący świadkami lub bezpośrednio doświadczający cyberprzemocy, mogliby wrzucać karteczki z zasygnalizowaniem problemu²⁵. Specjalnie oznaczone pudełko powinno zostać ulokowane w widocznym i dostępnym miejscu. Pomysł ten stanowi rozwiązanie dla uczniów nieśmiałych, obawiających się informowania nauczycieli o przeżywanym problemie lub też niepokojących się o reakcje rówieśników i związane z tym reperkusje. Odmianą tego rozwiązania jest utworzenie specjalnego adresu e-mail, do którego miałby dostęp wykwalifikowany, szkolny specjalista²⁶. Na ten adres uczniowie bez lęku o reakcję rówieśników mogliby wysyłać korespondencję z informacją o doświadczaniu lub byciu świadkiem cyberprzemocy.

Zaproponowane sposoby komunikacji wewnątrzszkolnej mają na celu zapewnienie młodzieży bezpieczeństwa, a także zapobieganie eskalacji cyberprzemocy. Powyższe formy zgłaszania nauczycielowi problemu wydają się dostosowane do rozwoju technologii (zwłaszcza propozycja utworzenia konta e-mail), respektują też delikatny i osobisty charakter doświadczanych incydentów. Dziecko musi czuć się w szkole bezpiecznie i pewnie. Uczeń powinien mieć przekonanie, że w sytuacji problemowej, przez szkolnych specjalistów podjęte zostaną adekwatne, zapewniające mu bezpieczeństwo kroki.

Działania interwencyjne podejmowane przez szkołę powinny przyjąć następujący porządek:

²² Ibidem, s. 4.

²³ S. BAUMAN: *Cyberbullying, What Counselors Need to Know*. United States of America, American Counseling Association, 2011, s. 90.

²⁴ S. HINDUJA, J.W. PATCHIN: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response...*, s. 4.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, s. 4–5.

- natychmiastowa ocena zagrożenia;
- zapewnienie bezpieczeństwa ofierze, odseparowanie jej od sprawcy i stały monitoring sytuacji;
- okazanie zrozumienia i empatii ofierze;
- powstrzymanie sprawcy, jeżeli zachodzi taka konieczność;
- wyjaśnianie sprawy, zbieranie i zabezpieczanie dowodów;
- skontaktowanie się z rodzicami sprawcy i ofiary;
- powiadomienie szkolnego specjalisty, eksperta zajmującego się cyberprzemocą, który będzie prowadził nadzór nad podejmowanymi działaniami i zapewni stosowne wsparcie uczniom;
- powiadomienie Policji, jeżeli zachodzą istotne przesłanki;
- egzekwowanie ustalonych regulaminem sankcji²⁷.

Niezwykle ważne jest także podejmowanie współpracy ze środowiskiem rodziców. Wspólny punkt widzenia na problem cyberprzemocy stanowi gwarancję jednolitych, konsekwentnych i skutecznych oddziaływań na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Rodzice powinni mieć świadomość, jak ważne jest współdziałanie ze środowiskiem szkolnym w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych, także tych związanych z doświadczaniem przez ich dziecko problemu cyberprzemocy. Biorąc pod uwagę fakt, że znaczna większość aktów cyberprzemocy ma miejsce w środowisku rówieśniczym, nie sposób oddzielić tego problemu od codzienności szkolnej. Młody człowiek doświadczający przemocy w sieci niechętnie uczęszcza do szkoły, w której niejednokrotnie staje się ofiarą kpín i nękania przeniesionego z gruntu wirtualnego na realny. Wzajemne wsparcie i rzetelna współpraca rodziców i nauczycieli daje szansę na realizowanie efektywnych oddziaływań profilaktycznych oraz podejmowanie przemyślanej i spójnej interwencji w sytuacji, gdy problem wystąpi. Rodzice bardzo często bowiem obwiniają się za swoją bezzadność wobec problemów, których doświadczają ich córka czy syn. Zdarza się również, że nie rozumieją cierpienia, jakiego dziecko doznaje na skutek bycia ofiarą przemocy z wykorzystaniem mediów²⁸.

Wśród działań ukierunkowanych na pomoc osobom dotkniętym cyberprzemocą najistotniejsze wydają się dwa kierunki oddziaływań, mianowicie wzmacnianie adekwatnej samooceny oraz kształtowanie silnego poczucia pewności siebie, jak również wzmacnianie kompetencji radzenia sobie w sytuacji doświadczania incydentów przemocowych²⁹.

Obecnie najbardziej efektywną strategią radzenia sobie z problemem cyberprzemocy jest realizacja przez szkoły, we współpracy z Policją, odpowiednio przygotowanych programów edukacyjnych i profilaktycznych. Program taki powinien zawierać następujące priorytety:

²⁷ Ibidem, s. 5.

²⁸ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 14.

²⁹ Ibidem, s. 11.

- edukację nauczycieli w zakresie zmieniających się narzędzi technologii informacyjnej, jak również w obszarze czyhających na młodzież zagrożeń wynikających z postępujących zmian technologicznych;
- edukację dzieci i młodzieży w zakresie cyberprzemocy w szczególności ukierunkowaną na zapobieganie jej rozprzestrzenianiu się oraz wykształceniu w uczniach kompetencji radzenia sobie w sytuacji bycia ofiarą cyberprzemocy;
- edukację rodziców w zakresie postępu technologicznego, szans i zagrożeń związanych z rozwojem i wzbogaceniem oferty mediów, zwłaszcza w aspekcie wykorzystywania tych możliwości przez dzieci i młodzież. Tak realizowana edukacja powinna przygotować rodziców do podejmowania odpowiedzialnej dyskusji z dzieckiem – użytkownikiem nowych mediów, a zarazem potencjalną ofiarą cyberprzemocy³⁰.

Problematyka agresji elektronicznej w związku ze wzrastającą częstotliwością jej występowania powinna zostać obligatoryjnie włączona w zakres programowy pracy profilaktyczno-wychowawczej szkoły. Fakt, że cyberprzemoc jest postrzegana jako jedno z zachowań ryzykownych, które, jak udowodniono empirycznie, występują zazwyczaj w swoistych zespołach, implikuje konieczność planowania i realizowania spójnych programów profilaktycznych, obejmujących nie tylko zagadnienia tradycyjne, ale też te, wynikające ze zmiany i postępu technologicznego. Niezwykle istotną kwestię stanowią dokumenty wewnątrzszkolne – od tych najważniejszych, jak statut szkoły, po regulaminy, procedury i szczegółowe wytyczne – uwzględniające problematykę szeroko rozumianej agresji elektronicznej. W szkołach często brakuje profesjonalnych dokumentów regulujących kwestię oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i interwencyjnych w przypadku wystąpienia cyberprzemocy. Część wewnątrzszkolnych regulaminów wnosi zakaz używania w szkole telefonów komórkowych, co, jak pokazują wyniki badań, okazuje się mało skuteczną metodą przeciwdziałania agresji rówieśniczej z wykorzystaniem mediów. Georges Steffgen wraz z współpracownikami porównali dwie duże grupy uczniów luksemburskich szkół. W jednej z grup wprowadzono zakaz używania telefonów komórkowych na terenie szkoły, natomiast w drugiej nie zastosowano takiego zakazu. Jak się okazało, poziom zaangażowania w cyberprzemoc, zarówno w charakterze sprawcy, jak i ofiary był po roku interwencji eksperymentalnej taki sam w obu grupach. Dotyczyło to zachowań agresywnych podejmowanych w szkole i poza nią³¹.

Istotą szkolnej profilaktyki cyberprzemocy jest głośne, jasne i wyraźne za komunikowanie wszystkim uczniom, że żadne przejawy agresji, także tej elektronicznej, nie będą tolerowane. Młodzież musi znać i rozumieć konsekwencje, jakie będą stanowiły następstwo działań przemocowych, podejmowanych zarów-

³⁰ N. ABRAHAMS, V. DUNN: *Education Can Help Prevent Cyberbullying...*, s. 74.

³¹ G. STEFFGEN, A. KONIG, J. PFETSCH: *Does banning cell phones in school reduce cyberbullying?*. In: *Cyberbullying: Definition and measurement*. Eds. E. MENESINI, P. K. SMITH, R. ZUKAUSKIENE. Wilno, Mykolas Romeris University Publishing Centre, 2009.

no na korytarzu szkolnym, jak i w sieci. Nauczyciele uświadomieni w zakresie niebezpieczeństw grożących młodym ludziom w sieci, powinni za każdym razem, skrupulatnie i z dużą dozą wrażliwości, podejmować interwencje, które uświadamiają nastolatkom, że ich problemy nie są bagatelizowane. Nauczyciel nie może lekceważyć problemów, które napotyka także zupełnie przypadkowo. Zdarza się, że w sieci znajduwane są obraźliwe komentarze, zdjęcia lub inne materiały godzące w dobre imię konkretnego ucznia. Tak, jak reaguje się na przemoc tradycyjną, którą obserwować można w trakcie przerw, tak też nie wolno zamykać oczu na przemoc, która rozprzestrzenia się w sieci. Często bowiem gest zainteresowania ze strony osoby dorosłej, szybko podjęta interwencja i działania opiekuńcze przedsięwzięte wobec ofiary pozwalają zapobiec przykrym, a jak pokazują zagraniczne przykłady, nawet tragicznym konsekwencjom. Wiele praktycznych wskazówek i rozwiązań w zakresie profilaktyki i interwencji w sytuacji ryzyka zagrożenia ucznia niebezpieczeństwami związanymi z użytkowaniem mediów prezentują Anna Andrzejewska i Józef Bednarek w publikacji poświęconej aspektom wychowawczym i prozdrowotnym w związku z zagrożeniami cyberprzestrzeni³².

Bardzo istotną rolę w zakresie zapewnienia uczniom bezpieczeństwa w szeroko pojętej sieci stanowi również szkolna infrastruktura informatyczna. W Polsce zintegrowany i spójny system zasad bezpieczeństwa w powyższym obszarze zaproponował informatyk Dariusz Stachecki. Zdaniem autora, w szkołach nie należy mówić wyłącznie o pracowniach komputerowych, a o całej infrastrukturze informatycznej³³, ponieważ w zasadzie komputery w większości szkół rozlokowane są nie tylko w pracowniach przedmiotowych, ale też w bibliotece, świetlicy, gabinecie pedagoga. Nauczyciele, ale również uczniowie, posługują się urządzeniami medialnymi w formie mobilnej. Z komputerów korzystają pracownicy szkolnej administracji. W wielu szkołach, przy wsparciu uzyskanym z Europejskich Funduszy Strukturalnych, funkcjonują bogato wyposażone i nowoczesne pracownie multimedialne. Stachecki proponuje, aby wszelkie działania szkoły związane z wykorzystaniem infrastruktury informatycznej stanowiły zintegrowany system działań tworzących całościową politykę bezpieczeństwa. Na tę politykę składać powinny się następujące założenia:

- Wyraźne oddzielenie sieci administracyjnej od urządzeń, z których korzystają uczniowie, dzięki temu wyeliminowane zostanie ryzyko dostępu uczniów do niepowołanych, prywatnych danych, poufnych zasobów etc.

³² A. ANDRZEJEWSKA, J. BENDAREK: *Zagrożenia cyberprzestrzeni aspekty wychowawcze i prozdrowotne*. Warszawa, WOM, 2011.

³³ D. STACHECKI: *Postulaty w zakresie bezpiecznej szkolnej infrastruktury informatycznej. Opis zaleceń na przykładzie praktyki*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 23–34.

- Jasne regulaminy dotyczące korzystania ze sprzętu informatycznego należącego do szkoły. Reguły te powinny być upowszechnione i dostosowane do wszystkich użytkowników, a więc uczniów, nauczycieli i pracowników administracji.
- Zakaz korzystania przez uczniów z komputerów na stanowiskach pracy nauczycieli.
- Zapewnienie bezpieczeństwa szkolnym serwisom internetowym – nadzorowanie treści i materiałów publikowanych przez uczniów, niedopuszczanie lub usuwanie treści nieuprawnionych, na przykład wrogich wobec nauczycieli lub innych uczniów.
- Moderowanie forum szkolnego – jeśli placówka takie posiada. Rolę moderatora pełnić może uzdolniony informatycznie, aktywny lub zaangażowany społecznie uczeń.
- Unikanie anonimowości – jest to możliwe, jeżeli każdemu użytkownikowi szkolnej sieci przydzielona zostanie odrębna nazwa i hasło. Takie działanie sprawia, że mając świadomość, iż łatwo można zostać zidentyfikowanym, użytkownik staje się bardziej odpowiedzialny za swoje działania podejmowane online. Dzięki takiemu zabiegowi administrator może monitorować działania użytkowników w zakresie aktywności w sieci, publikowanych lub przeglądanych materiałów³⁴.

Wszelkie oddziaływania profilaktyczne, także te podejmowane przez szkołę, mają szansę okazać się skuteczne, gdy będą realizowane systematycznie, a nie incydentalnie, oraz jednomyślnie, przy zaangażowaniu wszelkich możliwych podmiotów.

4.3. Rola rodziców w zakresie profilaktyki cyberprzemocy

Jak wskazują wyniki badań przeprowadzone przez School Library Journal, 90,0% młodych ludzi doświadczających cyberprzemocy nie informuje o tym fakcie swoich rodziców w związku z przekonaniem, że sami poradzą sobie z problemem, a także z obawy przed restrykcjami w postaci ograniczeń związanych z użytkowaniem komputera i sieci, które wprowadzić mogliby rodzice³⁵. Natomiast nieco odmienne wyniki badań Robert Slonje i Peter K. Smith wskazują, że 50,0% młodych ludzi nikogo nie informuje o swoich problemach, 37,7% dzieli się nimi zaś z rówieśnikami. Do rodzica zwraca się co dwudziesty nastolatek, a do nauczyciela żaden z badanych uczniów, który doświadczył cyberprzemocy. Jedną z najczęstszych przyczyn nieinformowania rodziców o do-

³⁴ Ibidem, s. 23–34.

³⁵ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 12–13.

świadczaniu cyberprzemocy jest obawa nastolatków przed karą w postaci zakazu korzystania z Internetu lub telefonu komórkowego³⁶.

Powody, dla których młodzież nie informuje o doświadczaniu cyberprzemocy, są następujące:

- ofiary obawiają się, że powiadomienie kogoś pogorszy ich sytuację lub sytuację innych osób;
- ktoś szantażuje ofiary konsekwencjami, w przypadku gdy powiadomią inne osoby – ofiara może też obawiać się konsekwencji agresji w świecie offline, nawet bez szantażu ze strony sprawcy;
- ofiary wstydzą się własnego zachowania, które wiązało się z sytuacją cyberprzemocy;
- ofiary wstydzą się powiedzieć o swoich doświadczeniach osobom dorosłym, gdyż agresja wiązała się z wulgarnym językiem i nieprzyzwoitymi treściami;
- ofiary uważają, że same przyczyniły się do agresji, więc zasługują na to, co je spotkało;
- ofiary sądzą, że nie będą w stanie prawidłowo wytłumaczyć rodzicom czy nauczycielom, co się stało, tak, by ci zrozumieli sytuację;
- ofiary obawiają się, że dorośli zbagatelizują sprawę cyberprzemocy, traktując ją jako mniej dotkliwą i mniej istotną od agresji doświadczanej w świecie offline;
- ofiary nie wiedzą, do kogo zwrócić się o pomoc;
- emocje, które ofiary przeżywają w związku z wydarzeniem, są zbyt silne, by podjęły próbę poszukiwania pomocy;
- sytuacja związana z cyberprzemocą jest prawdziwa (na przykład dotyczy kontaktów seksualnych nastolatka), a młody człowiek nie chce jej dalej rozpowszechniać;
- ofiary obawiają się, że dorośli im nie uwierzą³⁷.

Rodzice bezwzględnie powinni zaangażować się w wirtualne życie społeczne swoich dzieci. W przeciwnym wypadku nie rozumieją swoich pociech ani też dynamiki rozwoju ich życia towarzyskiego, które w ostatnich latach przeniosło się do sieci. Lepsze poznanie i zrozumienie specyfiki życia swojego dziecka, zwłaszcza w aspekcie komunikacji i aktywności podejmowanej online, skutkuje większą czujnością na wszelkie, nawet najmniejsze przejawy pojawiających się zagrożeń. Rodzice, którzy są świadomi postępu technicznego, wiedzą, w jaki sposób ich dzieci spędzają wolny czas w sieci, kontrolują ilość czasu spędzanego przed komputerem, rozmawiają ze swoim dzieckiem w sposób szczerzy, odpowiedzialny i przepełniony szacunkiem oraz bezwarunkową miłością, mają mniejsze szanse na przeoczenie zwiastunów zagrożenia.

³⁶ R. SLONJE, P.K. SMITH: *Cyberbullying: Another main type of bullying?*. „Scandinavian Journal of Psychology” 2008, Vol. 49, s. 147–154.

³⁷ J. PYŻAŁSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011, s. 120–122.

Rodzicom współczesnych dzieci nie jest łatwo. Młodzież ma dziś tendencję do korzystania z technologii inaczej, niż czynią to dorośli. Dzieci i młodzież zaczynają grać w gry online i wysyłają wiadomości tekstowe za pośrednictwem telefonów komórkowych już w bardzo młodym wieku, a większość nastolatków posiada smartfony, dzięki którym są stale podłączeni do Internetu. Wiele z nich, w wymiarze 24/7, zalogowanych jest na Facebooku i na czacie. Jeśli rodzice zaangażowani są w wirtualne życie swoich dzieci tak jak w realnym świecie, mogą skutecznie chronić je przed internetowymi zagrożeniami.

Rodzice obligatoryjnie znać muszą etapy postępowania w przypadku, gdy ich dziecko padnie ofiarą cyberprzemocy, ponieważ to oni, poza najbliższymi przyjaciółmi poszkodowanego, są zazwyczaj pierwszymi osobami, które orientują się, że doszło do cyberprzemocy. Niestety rówieśnicy mogą odczuwać sprzeczne emocje w stosunku do tego, co zrobić, by pomóc bliskiej osobie. Często w środowisku nastolatków obserwuje się swoistą znowę milczenia. Młodzież nie rozmawia z rodzicami czy nauczycielami o doświadczaniu przemocy, ponieważ w ich rozumieniu utrwaliła się prawda, że milczenie jest najlepszą drogą ochrony przyjaciela³⁸. Rolą rodziców i edukatorów jest uświadomienie młodym ludziom, że wręcz przeciwnie, to szczerza, otwarta rozmowa oraz jak najszybsze powiadomienie odpowiedzialnych osób dorosłych są najlepszymi sposobami poradzenia sobie z problemem i zabezpieczenia ofiary. Ofiary cyberprzemocy często próbują przemilczeć swoje problemy, żywiąc nadzieję, że same, bez żadnej interwencji, przeminą. Niektóre ofiary sądzą ponadto, że to ich zadaniem jest uporanie się ze sprawcą, a powiadomienie rodziców stanowi oznakę słabości. Niestety, próby samodzielnego radzenia sobie z traumatycznymi przeżyciami doświadczanej przez długi okres czasu cyberprzemocy nierzadko kończą się depresją, problemami zdrowotnymi i myślami samobójczymi³⁹. Mimo wielu tragedii, o których głośno mówi się w mediach, nastoletnie ofiary częściej wybierają samotne, milczące cierpienie niż szukanie w poczuciu zakłopotania, poniżenia i słabości, pomocy u osoby dorosłej.

Podstawowym problemem związanym z cyberprzemocą jest również fakt, że ofiara w zasadzie nie może znaleźć miejsca, w którym mogłaby czuć się bezpiecznie, uciec, lub schronić się przed oprawcą⁴⁰. W związku z faktem, że cyberprzemoc występuje zazwyczaj w środowisku rówieśniczym, ofiara doświadcza jakże często przemocy zarówno online, jak i w realnym świecie, na szkolnych korytarzach. Stąd tak istotna jest czujność rodziców, a także doskonała znajomość własnego dziecka. Codzienna obserwacja i baczne zwracanie uwagi na wszelkie niepokojące symptomy lub zmiany w zachowaniu dziecka może ustrzec je przed negatywnymi konsekwencjami doświadczanej agresji.

³⁸ P. RYAN: *Online Bullying...*, s. 27.

³⁹ Ibidem, s. 31.

⁴⁰ Ibidem, s. 28.

W literaturze zaproponowano liczne przykłady działań, mających na celu zapobieganie cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Nieco kontrowersyjny pomysł monitorowania aktywności młodzieży w sieci proponuje Elizabeth Charnock, autorka opracowania *The Digital You*. E. Charnock sugeruje, że wyłącznie dzięki stałej kontroli poczynań wychowanków w sieci, rodzice i szkolni administratorzy mogą zatrzymać cyberprzemoc u jej źródła. Autorka, przytaczając badania Consumer Internet Barometer, podaje, że ponad 95,0% rodziców przyznaje, że monitoruje aktywność internetową swoich dzieci⁴¹. Badaczka prezentuje także doniesienia z badań, z których wynika, że większość rodziców używa oprogramowania filtrującego, aby zapewnić swoim dzieciom bezpieczeństwo w zakresie korzystania z sieci. Aż 94,0% rodziców amerykańskich nastolatków używa specjalistycznego oprogramowania monitorującego, filtrującego i blokującego niepożądane treści. Z kolei 75,0% rodziców przyznaje, że limituje dzieciom czas spędzony przed komputerem, jak również umieszcza komputer w pomieszczeniu ogólnodostępnym⁴². Wychodząc naprzeciwko oczekiwaniom rodziców, Firma Disney w 2006 roku przygotowała bezpieczny telefon komórkowy dedykowany dzieciom i młodzieży z wbudowaną funkcją kontroli rodzicielskiej⁴³.

Opozycyjny punkt widzenia na kwestię monitorowania aktywności dziecka w sieci prezentuje Esme Vos. Zdaniem Vos, dziecko potrzebuje dojrzałej rozmowy, a nie szpiegowania. Uważa, że rozmowa z dzieckiem na temat bezpieczeństwa w sieci dostarcza mu konkretnych narzędzi, ułatwiających podejmowanie decyzji, dokonywanie odpowiedzialnych wyborów i dbanie o własne bezpieczeństwo. Autorka jest zdania, że w opozycji do monitorowania aktywności internetowej dziecka, wychowanie poprzez rozmowę, odpowiedzialne rodzicielskie kształtowanie w nim zachowań zapewniających mu bezpieczeństwo, przynosi długotrwałe i korzystne efekty⁴⁴. Vos podkreśla, że używanie narzędzi filtrujących i monitorujących pracę dziecka niszczy zaufanie i zdrowe relacje między rodzicem a dzieckiem⁴⁵. Partnerstwo, szczerość, poświęcenie dziecku czasu oraz troska o to, co jest dla niego ważne, bolesne, kłopotliwe, to wysiłek włożony na rzecz budowania zaufania, a zarazem krok, by uświadomić dziecku, że w sytuacji doświadczenia jakiegokolwiek zagrożenia w sieci, nie jest samo. Ma bowiem odpowiedzialnych, świadomych i zatroskanych rodziców, którzy nad śledzenie jego

⁴¹ E. CHARNOCK: *How to Prevent Cyberbullying? Monitor*. „San Francisco Chronicle” 2009, 2 September.

⁴² IDEM: *Electronically Monitoring Teens’ Online Communications Can Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying...*, s. 88–90.

⁴³ Ibidem, s. 91.

⁴⁴ E. Vos: *Electronically Monitoring Teens’ Online Communications Can Destroy Trust*. In: *Cyberbullying...*, s. 93–97.

⁴⁵ IDEM: *Paralert, Safety Tool for Parents Monitoring Children’s Online Activity*. www.entrepreneur.com [dostęp: 20.01.2010].

poczyną i blokowanie niepożądanych treści, przedkładają zaufanie oraz dojrzałe i pełne szczerości relacje. Takie podejście wychowawcze wydaje się adekwatne i pożądane w przypadku młodzieży i dzieci starszych, wdrażać je należy jednak od lat najmłodszych.

Uwzględniając fakt, że korzystanie z technologii komunikacyjnych dla młodzieży oznacza swoiste być – albo nie być – w relacjach towarzyskich, widmo zakazu korzystania z nowych mediów stanowi powód, dla którego wybierają samodzielną próbę poradzenia sobie z problemem w tajemnicy przed rodzicami. Stanowi to istotną wskazówkę dla profilaktyki wychowawczej. Poprawne relacje między dzieckiem a rodzicami, jasne komunikowanie oczekiwań, obaw i lęków, znajomość potrzeb dziecka i czynników wpływających nań motywująco, pozwala rodzicom tak dobrać katalog metod wychowawczych, jak również kar i nagród, by nie stwarzać niepotrzebnych barier, a zarazem zapewnić dziecku poczucie zrozumienia i bezpieczeństwa. Jeżeli dziecko będzie odczuwało lęk przed karą, która nie będzie pełniła roli kary w znaczeniu behawiorystycznym, a jedynie sprawi, że zostanie ono w bolesny sposób odcięte od cywilizacji *cyfrowych tubylców*⁴⁶, sama obawa przed izolacją towarzysko-społeczną sprawi, że dziecko nie odważy się podzielić przeżywanymi trudnościami z rodzicem. Obawy młodych ludzi mają szansę zostać zminimalizowane w sytuacji, gdy specyfika nowych mediów, problemy i zagrożenia związane z cyberprzemocą, ale też potrzeby młodzieży wynikające z zaangażowania w życie online, zostaną lepiej zrozumiane i zaakceptowane przez osoby dorosłe, zwłaszcza rodziców i nauczycieli.

Szybki rozwój portali społecznościowych i innych gatunków mediów społecznych wśród młodzieży jest napędzany przez ich użytkowników. Narzędzia te zapewniają bowiem młodzieży płaszczyznę do zawierania i podtrzymywania relacji towarzyskich, uczenia się i uczestnictwa w życiu publicznym. Większość (59,0%) rodziców sądzi, że Internet ma pozytywny wpływ na życie ich dzieci, ale wielu ma poważne wątpliwości dotyczące niebezpieczeństw związanych z korzystaniem z sieci. Istnieje pewna obawa, że media głównego nurtu wzmacniają niepokoje rodziców, czyniąc je nieproporcjonalnymi do zagrożeń, których faktycznie doświadczyć może młodzież. Generuje to niebezpieczeństwo, iż znane zagrożenia zostaną zlekceważone, a także zmniejsza prawdopodobieństwo, że społeczeństwo będzie skoncentrowane na czynnikach, które prowadzą do znanych już, i, kolokwialnie mówiąc, oswojonych zagrożeń, mogących często zaszkodzić młodzieży w nieoczekiwany, nieprzewidziany sposób. Nie oznacza to, że problemy nie istnieją i nie ma zagrożenia, ale ważne jest, aby uzyskać dokładny obraz środowiska internetowego oraz poznać realne niebezpieczeństwa, których doświadczyć może młodzież⁴⁷.

⁴⁶ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants...*

⁴⁷ A. SCHROCK, D. BOYD: *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content*. United States of America, Berkman Center for Internet & Society, Harvard University, 2008, s. 5.

Analizując przedstawioną problematykę, warto odwołać się także do koncepcji Mariusza Jędrzejko i Agnieszki Taper, którzy wyróżniają pięć etapów rozwoju psychofizycznego dziecka, określając charakterystyczne dla nich cechy, podając zarazem, w jakim stopniu dziecko powinno korzystać z multimediiów na danym etapie rozwoju. Pierwszy etap rozwoju dotyczy dzieci w wieku 0–3 lata, w którym mamy do czynienia między innymi z brakiem skryptów poznawczych oraz ogromną chłonnością poznawczą, z tego też względu na tym etapie powinno mieć miejsce zminimalizowanie do maksimum kontaktu dziecka z multimediami. Drugi etap rozwoju dotyczy dzieci w wieku 4–6 lat i na tym etapie kontakt z telewizją powinien być modelowany, co do treści i czasu do 1 godziny dziennie. Pierwsze kontakty z komputerem, zdaniem badaczy, powinien nastąpić w 6–7 roku życia – zawsze pod kontrolą rodzica. Etap trzeci obejmuje dzieci w wieku 7–10 lat i zawiera w sobie zwłaszcza poszukiwanie nowości. Specjaliści akcentują tu konieczność podejmowania przez rodziców pełnej weryfikacji przestrzeni poznawczych w sieci. Ostatni etap obejmuje dzieci w wieku 11–15 lat i jest to okres zwiększonego zapotrzebowania na informacje⁴⁸. Jest to etap, na którym rodzice powinni podpisać z dzieckiem kontrakt dotyczący korzystania z komputera i Internetu. Świadomość rodziców w zakresie etapów rozwoju dziecka i jego możliwości poznawczych, a także niezbędnych działań prewencyjnych, jakie należy podejmować w związku z rozwojem technologii, mogą przyczynić się do zwiększenia odpowiedzialności wychowawczej, jak również do podniesienia poziomu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

Cyberprzemoc ma miejsce i niestety nadal mieć będzie, co nie oznacza, że należy ją akceptować i traktować jako nieuniknioną. Do tej pory wiele działań zostało już poczynionych zarówno przez szkoły, jak i przez rodziców. Dzięki tym działaniom wzrósł poziom świadomości młodych ludzi w zakresie czyhających w sieci zagrożeń oraz często tragicznych skutków, do których prowadzi cyberprzemoc. Stale akcentować należy przede wszystkim kształcenie rodziców w zakresie kompetencji medialnych (ang. *media literacy*) tak, aby poziom wiedzy i umiejętności, jakimi dysponują rodzice, nie odbiegał od możliwości dzieci i młodzieży. Taki obraz sytuacji pozwala przypuszczać, że uświadomieni i czujni rodzice w porę zareagują i powstrzymają ewentualnie toczące się koło cyberprzemocy.

⁴⁸ M. JĘDRZEJKO, A. TAPER: *Mechanizmy uzależnień w wielkiej SIECI*. Warszawa, Pedagogium, 2010, s. 60.

4.4. Kampanie i społeczne akcje edukacyjne podejmowane w ramach profilaktyki cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży

Szeroko zakrojone działania edukacyjne i profilaktyczne wydają się w chwili obecnej najlepszym panaceum na cyberprzemoc. W maju 2009 roku Rząd Federalny Australii powołał Youth Advisory Group, a więc grupę młodych specjalistów mającą na celu prowadzenie szeroko zakrojonego doradztwa w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w kontekście nowych zagrożeń, takich jak między innymi cyberprzemoc⁴⁹.

W Polsce natomiast, w odpowiedzi na dostrzeganie problemy, w lutym 2004 roku Fundacja Dzieci Niczyje z Warszawy zainicjowała program *Dziecko w Sieci*. Początkowo priorytetowym jego celem było zwrócenie uwagi dorosłych i dzieci na zagrożenia związane z aktywnością pedofilów w sieci oraz edukacja w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu przez najmłodszych użytkowników. Od stycznia 2005 roku program realizowany jest w ramach programu Komisji Europejskiej Safer Internet jako kompleksowy projekt na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. W latach 2005–2006 współorganizatorem akcji była Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (NASK)⁵⁰. W ramach niniejszego programu zrealizowano kampanię medialną pod hasłem „Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie”. Kampania ta składała się z szeregu inicjatyw społecznych i medialnych skierowanych do określonych w programie beneficjentów. Na kampanię medialną składały się przede wszystkim: spoty, zarówno telewizyjne, jak i umieszczane w Internecie, społeczne reklamy radiowe oraz telewizyjne, a także rozdane ulotki i plakaty informacyjne. W świadomości dzieci i młodzieży funkcjonuje również i dziś bohater spotów „dwunastoletni Wojtek”, co świadczy o właściwej percepcji przekazu przez adresatów niniejszego komunikatu – metaforę.

Akcja zorganizowana przez Fundację realizowana jest w sposób holistyczny, toteż w ramach programu *Dziecko w Sieci* prowadzone są także diagnostyczne badania naukowe poświęcone zagrożeniom dzieci w Internecie (na przykład badanie pt. *Kontakty dzieci z niebezpiecznymi treściami w Internecie*, Gemius S.A., FDN, wrzesień 2006. Próba badawcza: 2559 dzieci w wieku 12–17 lat; jak również badania pt. *Dziecko w Sieci*, Gemius S.A., FDN, styczeń 2006. Próba badawcza: 1779 dzieci w wieku 12–17 lat)⁵¹.

⁴⁹ N. ABRAHAM, V. DUNN: *Is Cyber-Bullying a Crime?*. „Sydney Morning Herald” 2009, 21 May.

⁵⁰ <http://www.dzieckowsieci.pl> [dostęp: 1.05.2010].

⁵¹ Na podstawie danych: <http://www.dzieckowsieci.pl> [dostęp: 1.05.2010].

W ostatnich latach głównym tematem eksploracji badawczych jest problem cyberprzemocy. Na podstawie dostępnej wiedzy, wyników badań oraz doświadczeń pracowników FDN wypracowywane są przekazy medialne oraz projekty edukacyjne poświęcone bezpieczeństwu najmłodszych internautów. Ważnym elementem są także szkolenia dla profesjonalistów: nauczycieli, wychowawców jak również wolontariuszy pracujących z dziećmi oraz zaangażowanych w zwalczanie przestępczości wobec najmłodszych Internautów. Przeszkoleni specjaliści prowadzą pod patronatem Fundacji warsztaty i szkolenia z dziećmi oraz młodzieżą w zakresie zasad bezpiecznego korzystania z sieci. Do współpracy i zaangażowania w kampanię Fundacja zaprasza także naukowców z różnych dziedzin, nauczycieli, specjalistów, ale też studentów. We wrześniu każdego roku odbywa się ponadto w Warszawie Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod hasłem „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”, zorganizowana pod patronatem Polskiego Centrum Programu Safer Internet oraz Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej. Podczas konferencji specjaliści, naukowcy, politycy, prawnicy, policjanci, informatycy i inni zainteresowani, w tym także nauczyciele, mogą wysłuchać odczytów, uczestniczyć w panelach dyskusyjnych oraz wymieniać się doświadczeniami i poznać stosowane za granicą sposoby radzenia sobie z problemem cyberprzemocy.

Ponadto, oprócz kampanii medialnej oraz prowadzonych badań, od lutego 2005 roku w ramach programu *Dziecko w Sieci* realizowany jest projekt edukacyjny dla dzieci Sieciaki.pl. Natomiast dla zintensyfikowania działań społecznych, mających w założeniu zapewnić dzieciom bezpieczeństwo i udzielenie wszechstronnego wsparcia, od lutego 2007 roku w celu przeciwdziałania problemowi cyberprzemocy i innym zagrożeniom związanym z korzystaniem przez dzieci z mediów elektronicznych FDN we współpracy z Fundacją Grupy Orange powołała Helpline.org.pl – projekt, w ramach którego zainteresowani uzyskać mogą pomoc, wsparcie, jak również wiele potrzebnych informacji, zarówno za pośrednictwem livechatu, jak i poczty e-mailowej. Badania opinii publicznej wskazują na bardzo wysoki poziom zrozumienia wagi problemu przemocy w sieci, mianowicie – akcję *Stop Cyberprzemocy* za potrzebną uznaje aż 98,0% dorosłych Polaków⁵².

Oferta edukacyjna inicjatywy *Dziecko w Sieci* jest bardzo zróżnicowana i bogata. W ramach kampanii *Dziecko w Sieci* opracowywane są materiały edukacyjne pomocne przy realizacji zajęć, warsztatów i lekcji z zakresu bezpieczeństwa dzieci w Internecie. Propozycje dydaktyczne skierowane są zarówno do profesjonalistów, nauczycieli jak i wolontariuszy pracujących z dziećmi, a także do rodziców zainteresowanych zwiększeniem bezpieczeństwa swoich dzieci w sieci oraz poszerzeniem wiedzy i kompetencji. Oferta edukacyjna tworzona jest w nawiązaniu

⁵² Opinie Polaków o kampanii *Stop Cyberprzemocy* zob. w: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 10.

do idei *blended learningu*, łącząc nauczanie bezpośrednie (tradycyjne) za pomocą scenariuszy zajęć z nauczaniem przez komputer poprzez kursy e-learningu oraz serwis internetowy dla dzieci www.sieciaki.pl. Scenariusze zajęć oraz kursy e-learningu mogą być wykorzystywane podczas zajęć szkolnych, pozaszkolnych lub imprez edukacyjnych.

Oferta edukacyjna kampanii *Dziecko w Sieci* została opracowana dla trzech poziomów edukacji szkolnej: klas I–III szkół podstawowych, klas IV–VI szkół podstawowych oraz klas I–III szkół gimnazjalnych. Przygotowane zostały także specjalne materiały dla rodziców. Oferta edukacyjna dla klas IV–VI szkół podstawowych obejmuje scenariusze zajęć lekcyjnych „3...2...1... Internet!”. Podstawowym celem owych zajęć jest prezentacja efektywnego korzystania z sieci, jako alternatywy dla następujących zachowań ryzykownych: cyberprzemoc, spotkania z osobami znanymi wyłącznie z Internetu, upublicznianie danych osobowych, piractwo w sieci, nadmierne korzystanie z Internetu. Zajęcia opierają się na edukacji przez zabawę z wykorzystaniem: prezentacji multimedialnej, kreskówek, ćwiczeń indywidualnych oraz ćwiczeń grupowych. W omawianej ofercie znajduje się także kurs e-learningowy „Bezpieczna przygoda z Internetem”. Niniejszy kurs przewidziany na trzy jednostki lekcyjne prezentuje zasady bezpieczeństwa w sieci oraz konsekwencje zachowań ryzykownych⁵³.

Oferta edukacyjna dla klas I–III szkół gimnazjalnych – zajęcia lekcyjne „Stop cyberprzemocy”. Celem zajęć jest zaprezentowanie uczniom zjawiska cyberprzemocy oraz uwrażliwienie ich na specyfikę problemu, związaną przede wszystkim z możliwymi poważnymi konsekwencjami tego typu działań zarówno dla ich ofiar, jak i sprawców. Efektem zajęć powinno być również wypracowanie zasad bezpiecznego i kulturalnego korzystania z Internetu oraz reagowania w sytuacjach cyberprzemocy. W toku zajęć młodzież powinna dowiedzieć się: 1) jakie są formy cyberprzemocy; 2) jakie mogą być odczucia oraz konsekwencje przemocy w sieci dla ofiar oraz sprawców; 3) jak powinna zachować się ofiara i gdzie może szukać pomocy; 4) jak powinni zachowywać się świadkowie cyberprzemocy. Podstawą zajęć jest film, którego główna bohaterka została nagrana przez kolegów telefonem komórkowym w szatni po zajęciach WF-u.

W ramach oferty edukacyjnej kampanii *Dziecko w Sieci* zostały przygotowane także materiały dla rodziców. Są to przede wszystkim ulotki i foldery oraz materiały multimedialne informujące o podstawowych zagrożeniach internetowych oraz zasadach bezpiecznego korzystania z sieci. Można je pobrać z serwisu www.dzieckowsieci.pl, wydrukować i przekazać rodzicom podczas wywiadówki lub spotkania z rodzicami poświęconego bezpieczeństwu dzieci

⁵³ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Technologie edukacyjne – tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011; <http://www.dzieckowsieci.pl> [dostęp: 1.05.2010].

w sieci. Są to między innymi: 1) *10 porad dla rodziców* – ulotka zawierająca porady, jak zapewnić dzieciom bezpieczeństwo w sieci; 2) *Umowa o bezpiecznym korzystaniu z Internetu* – opracowana w dwóch wersjach: dla dzieci młodszych i starszych; 3) *Stop cyberprzemocy* – ulotka zawierająca informacje o problemie cyberprzemocy oraz sposobach reagowania na zjawisko przemocy rówieśniczej w sieci.

Wszelkie informacje o propozycjach edukacyjnych opracowywanych w ramach kampanii *Dziecko w Sieci* udostępniane są w serwisie edukacyjnym www.dziekowsieci.pl. Daje on możliwość pobrania scenariuszy zajęć w wersji PDF oraz wszelkich potrzebnych do realizacji zajęć materiałów multimedialnych: prezentacji, filmów, kreskówek. Serwis stwarza również możliwość ewaluacji zajęć przez nauczycieli oraz pobierania zaświadczeń o zrealizowanych zajęciach dydaktycznych⁵⁴.

Kolejną propozycję stanowią kursy e-learningu kampanii *Dziecko w Sieci* dostępne za pośrednictwem platformy *e-learning* pod adresem www.kursy.dziekowsieci.pl. Warunkiem korzystania z kursów jest rejestracja na platformie. Po zalogowaniu nauczyciel lub opiekun grupy uczniów może między innymi śledzić postępy w realizacji kursów przez swoich podopiecznych oraz otrzymać zaświadczenie o prowadzeniu zajęć. Dalszą ofertę stanowi kurs e-learningu „Znajomi-nieznajomi.pl”, gdzie użytkownik wciela się w rolę administratora serwisu społecznościowego i rozwiązuje problemy jego użytkowników. Kurs przewidziany jest na 3 jednostki lekcyjne i składa się z 10 modułów, w których użytkownik zapoznaje się z najważniejszymi zagrożeniami związanymi z Internetem, ze szczególnym uwzględnieniem niebezpieczeństw związanych z serwisami społecznościowymi.

Inną interesującą propozycją jest serwis internetowy Sieciaki.pl adresowany do dzieci w wieku 6–12 lat, w którym mogą one znaleźć wiele cennych informacji o bezpiecznym i efektywnym korzystaniu z Internetu. Na fabule serwisu oparta jest część scenariuszy zajęć i kursów e-learningu, przygotowanych w ramach kampanii *Dziecko w Sieci*. Projekt www.sieciaki.pl jest przewidziany przede wszystkim do samodzielnego użytkowania przez dzieci, ale może być z powodzeniem wykorzystywany jako narzędzie edukacyjne podczas zajęć w szkolnej pracowni komputerowej. Serwis składa się z dwóch głównych przestrzeni: portalu społecznościowego oraz „wirtualnego świata”. Ponadto zarejestrowani użytkownicy mają dostęp do wielu ciekawych materiałów multimedialnych, mogą brać udział w licznych konkursach oraz korzystać z katalogu bezpiecznych stron – witryn sprawdzonych i certyfikowanych przez zespół Sieciaków⁵⁵.

⁵⁴ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie...*; <http://www.dziekowsieci.pl> [dostęp: 1.05.2010].

⁵⁵ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie...*

W 2009 roku opracowany i rozdyskutowany do polskich gimnazjów został również podręcznik: *Jak reagować na cyberprzemoc?*. Poradnik rozpoczyna tekst charakteryzujący problem przemocy rówieśniczej w sieci, natomiast artykuły w drugiej części książki poświęcone są praktycznym rozwiązaniom na rzecz przeciwdziałania cyberprzemocy w szkole. Podręcznik opracowano przy współudziale specjalistek z Centrum Metodycznej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, koordynatorów Fundacji Dzieci Niczyje, jak również nauczycieli. W poszczególnych częściach poradnika opisane są prawne i psychologiczne aspekty zjawiska przemocy rówieśniczej w sieci. Przedstawiona została analiza przepisów prawnych chroniących ofiary przemocy w sieci oraz praktyczne informacje, jak z nich korzystać. Co istotne, w aneksie do poradnika znaleźć można między innymi scenariusz zajęć edukacyjnych *Stop cyberprzemocy* oraz inne materiały przydatne do prowadzenia działań na rzecz zapobiegania cyberprzemocy w szkole. Podręcznik ten pozwala zorientować się w problematyce i stanowi inspirację do zainicjowania lub udoskonalenia wdrażania w szkole systemowych rozwiązań na rzecz zapobiegania temu problemowi.

Podsumowując, tematyka bezpieczeństwa w Internecie coraz częściej jest przedmiotem rozmaitych inicjatyw społecznych, kampanii czy konkursów. Co roku, w lutym, w całej Europie obchodzony jest Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI). W Polsce obchody te polegają na organizowaniu przez szkoły rozmaitych inicjatyw związanych z bezpieczeństwem online (www.dbi.pl). Ewolucja tradycyjnych zagrożeń w kierunku niebezpieczeństw online stawia przed szkołą nowe wyzwania. Wychowanie dzieci i młodzieży do prawidłowego funkcjonowania w Internecie powinno owocować między innymi umiejętnością oceny konsekwencji swoich działań, poziomu bezpieczeństwa w kontaktach z innymi osobami w sieci, odpowiedzialnością za wykorzystywanie materiałów dostępnych w Internecie oraz publikowane w sieci treści. Edukacja medialna powinna być rozumiana już nie tylko jako prezentacja klarownego kodeksu zasad, ale jako trening zachowań społecznych, wpisany w realia kontaktów zapośredniczonych przez Internet⁵⁶.

W odpowiedzi na potrzebę realizacji programów profilaktyczno-interwencyjnych w zakresie bezpiecznego korzystania dzieci z sieci w Polsce Fundacja Dzieci Niczyje realizuje kompleksową akcję społeczną w ramach inicjatywy *Dziecko w Sieci*. Ta wszechstronna, bogata i holistyczna oferta edukacyjna kampanii może stanowić cenną pomoc w realizacji wspomnianych ważnych postulatów wychowawczych, edukacyjnych i społecznych, jak również przyczynić się do efektywnego wdrażania pokoleń młodych Internautów w zasady bezpiecznego użytkowania sieci⁵⁷.

⁵⁶ J. BARLIŃSKA: *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 43.

⁵⁷ A. WALIGÓRA-HUK: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie...*, s. 190.

Sytuacja doznawania przez dziecko krzywdy za pośrednictwem mediów elektronicznych jest często trudna do zaobserwowania przez rodziców czy nauczycieli, szczególnie jeżeli mają ograniczoną wiedzę i doświadczenia związane z korzystaniem z mediów elektronicznych. Dzieci nie uświadamiają sobie, jak krzywdzące mogą być działania podejmowane online, a ofiary cyberprzemocy pozostawione są często sam na sam z problemem⁵⁸.

Obecnie, jak wyczytać można na stronie Fundacji Dzieci Niczyje, prowadzone są następujące kampanie: *Zakup kontrolowany* – kampania realizowana od roku 2012, dotycząca zagrożeń związanych z nowoczesnymi technologiami oraz dbania o bezpieczeństwo młodych internautów; *W którym świecie żyjesz* – kampania, której celem jest zwrócenie uwagi na problem nadmiernego korzystania z komputera i Internetu przez dzieci i młodzież; *Promocja bezpieczeństwa w Sieci*; *Każdy ruch w Internecie zostawia ślad*; *Internet to okno na świat*; *Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie*. Realizowane są też interesujące projekty edukacyjno-profilaktyczne, w szczególności: *Necio.pl – zabawa w Internet* – dla dzieci najmłodszych, w wieku 4–6 lat, mający na celu wykształcenie umiejętności bezpiecznego korzystania z Internetu; *BEST* – bezpłatna przeglądarka bezpiecznych stron internetowych dla dzieci w wieku 3–10 lat; *Projekt SocialWeb – SocialWork*, który jest cyklem szkoleń dotyczącym bezpieczeństwa w Internecie, skierowanych do profesjonalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z grup ryzyka.

Ważną rolę w przeciwdziałaniu cyberprzemocy pełni najbliższe otoczenie dziecka. Rodzice i nauczyciele powinni podejmować działania profilaktyczne oraz szybko interweniować. Cenne źródło inspiracji i wszechstronnej pomocy oraz wsparcia w ramach owych aktywności stanowią realizowane akcje i przygotowane przez fundacje i inne organizacje pozarządowe materiały dydaktyczno-edukacyjne w ramach prowadzonych kampanii. Oferta edukacyjno-profilaktyczna powinna być również na bieżąco rozwijana i doskonalona w związku z poszerzającym się katalogiem zachowań ryzykownych. Niestety niewielką aktywność w obszarze profilaktyki cyberprzemocy obserwuje się w ramach działalności lokalnych organizacji i instytucji, zwłaszcza w małych i wiejskich miejscowościach. Konkludując, im więcej podmiotów wspólnie zaangażowanych na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, tym większe szanse na zapewnienie ochrony poszczególnym jednostkom⁵⁹. Zjednoczone i profesjonalne wysiłki w ramach profilaktyki cyberprzemocy, działania edukacyjne na rzecz dzieci i młodzieży, szkolenia dla specjalistów i propagujące wiedzę konferencje stanowią nowoczesny i holistyczny wymiar prewencji. Niestety należy mieć świadomość, że nie zawsze są one realizowane w sposób kompleksowy, fachowy i systematyczny,

⁵⁸ K. LEWANDOWSKA: *Zagrożenia w Internecie – wiedza i doświadczenia dzieci i ich rodziców. Wyniki badań empirycznych*. „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 13.

⁵⁹ S. SHARIFF: *Cyber-Bullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. New York, Routledge, 2010, s. 253.

zwłaszcza w małych ośrodkach i szkołach wiejskich. Stąd celem badań własnych jest również poznanie sposobów i form działań interwencyjnych i profilaktycznych, podejmowanych przez rodziców i nauczycieli, także we współpracy ze specjalistami ze względu na fakt, że taka diagnoza w środowiskach wiejskich nie była do tej pory realizowana, a z prowadzonych obserwacji wynika, że problem cyberprzemocy występuje nie tylko w dużych placówkach wielkomiejskich.

5

Koncepcja metodologiczna badań własnych

5.1. Uzasadnienie problematyki badań własnych i ich innowacyjność

W ujęciu metodologów badanie naukowe¹ stanowi złożony, wieloetapowy proces różnorodnych działań, których celem jest uzyskanie maksymalnie obiektywnych, wyczerpujących i dokładnych danych², umożliwiających poznanie konkretnego wycinka rzeczywistości, będącego przedmiotem zainteresowań naukowych badacza³. Z przedstawionej definicji wynikają charakterystyczne cechy badania naukowego, a więc jego złożoność (wieloetapowość) oraz planowość poszczególnych kroków postępowania w uzyskiwaniu interesujących, potrzebnych dla rozwiązania postawionych problemów badawczych informacji⁴.

Problematyka cyberprzemocy analizowana jest między innymi w ramach pedagogiki, która wypracowała dla swych potrzeb własną metodologię badań, aczkolwiek jest ona pochodną metodologii badań społecznych⁵. Niniejsza monografia mieści się w nurcie badań pedagogicznych, a więc takich, których cel stanowi rozwiązanie różnorodnych problemów natury wychowawczej, w tym również zjawiska cyberprzemocy, występującego wśród dzieci i młodzieży. Zastosowanie znajdują tu więc wszelkie zasady metodologii pedagogicznych badań naukowych. W przypadku niniejszej publikacji diagnozie podlegało zjawisko cyberprzemocy – jego opis, cechy charakterystyczne, przyczyny, formy, a także sposoby zapobiegania i reagowania na cyberprzemoc występującą wśród

¹ W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1994.

² S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych*. Katowice, Wyd. ŚWSzZ, 2005, s. 54.

³ W. ZACZYŃSKI: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1968, s. 31.

⁴ S. NOWAK: *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.

⁵ Ibidem.

uczniów szkół z terenów wiejskich, a przeprowadzone badania mają charakter diagnostyczno-weryfikacyjny⁶.

Zmiany cywilizacyjne nie pozostają obojętne dla różnych problemów społecznych, a więc i pedagogicznych. Problematyka przemocy rówieśniczej występującej wśród uczniów również podlega procesom rozwojowym, ponieważ wciąż pojawiają się nowe przyczyny i okoliczności, leżące u źródeł zachowań młodzieży, będące pochodnymi zjawisk społeczno-kulturowych, które ulegają ciągłym przeobrażeniom⁷. Co więcej, postęp technologiczny i możliwości, jakie oferują nowe media⁸, stanowią też przyczynek do rozwoju zachowań niepożądanych społecznie. Niewątpliwie coraz ważniejszym obecnie problemem edukacji i wychowania, jak również działań z obszaru profilaktyki społecznej, jest zjawisko występującej, wśród dzieci i młodzieży, przemocy z wykorzystaniem nowych mediów i środków technologii informacyjnej, a zwłaszcza Internetu oraz telefonów komórkowych. Rozwiązanie wskazanego problemu wymaga podjęcia szczegółowych badań o charakterze diagnostycznym, a więc związanych z opisem danego wycinka rzeczywistości. Konkretyzując zatem, przedmiotem badań jest zjawisko cyberprzemocy występujące wśród młodzieży gimnazjów z terenów wiejskich oraz formy i rodzaje oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych, podejmowanych przez poszczególne podmioty i instytucje, mające na celu zapobieganie występowaniu zjawiska przemocy z użyciem mediów wśród dzieci i młodzieży.

Uzasadnieniem podjęcia przedmiotowych badań własnych jest ogólnie niezadowalający stan badań nad wzmiankowaną problematyką w literaturze polskojęzycznej. Główne i znaczące badania w tym zakresie prowadziła Fundacja Dzieci Niczyje z Warszawy w 2006 roku. Wybiórczo przedstawione wyniki badań opublikowano w kilku czasopismach, w tym zwłaszcza w „Dziecku Krzywdzonym” oraz w pracach J. Pyżalskiego⁹ i Ł. Wojtasika¹⁰. Opublikowane dotychczas badania nad problematyką cyberprzemocy dotyczą w szczególności skali zjawiska, poszczególnych form przejawów cyberprzemocy, częstotliwości występowania konkretnych form zjawiska, emocji, jakich doznaje ofiara cyberprzemocy, a także kwestii informowania przez ofiarę o doświadczaniu przemocy z wykorzystaniem mediów innych osób, zwłaszcza rodziców, nauczycieli i rówieśników. Omawiane badania prowadzone były wyłącznie w społecznościach wielkomiejskich. Ponad-

⁶ B. ŻECHOWSKA: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

⁷ E. GERSZEL, Z. LEWANDOWSKI, B. RUTA: *O dzieciach trudnych: odczyty pedagogiczne pod redakcją M. Kulczyckiego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.

⁸ A. WALIGÓRA: *Media w procesie uczenia się studentów kierunków nauczycielskich*. W: *Wysokoskolsky ucitel – vzdelavatel ucitelov*. Red. R. STEPANOVIC, L. VANIS. Trnava, Uniwersytet Cyryla i Metodego, 2009.

⁹ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.

¹⁰ *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 5–10.

to nie eksplorowały głębiej tego nowego zjawiska społecznego. Odczuwalny jest deficyt badań opisujących charakterystyczne cechy cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. Ponadto w okresie postępujących zmian społecznych, rozwijającego się procesu industrializacji, globalizacji oraz transformacji gospodarczo-ekonomicznych, jak również postępu technologicznego, modyfikacjom ulegają przejawy zachowań dysfunkcyjnych jednostek, w tym także dzieci i młodzieży. W miarę rozwoju i poszerzania wiedzy z zakresu nauk pedagogicznych zmieniły się też sposoby reagowania i zapobiegania incydentom przemocy, w tym tej z wykorzystaniem mediów, podejmowane przez rodziców, nauczycieli i specjalistów. Podkreślane w części teoretycznej waga i znaczenie społeczno-pedagogiczne omawianej problematyki stanowią uzasadnienie słuszności podjęcia jej w badaniach własnych. Zainteresowanie niniejszą problematyką wynika również po części z praktycznych doświadczeń pedagogicznych oraz czynionych, w toku codziennej pracy, obserwacji zachowań dzieci i młodzieży, w których media odgrywają niezwykle istotną rolę, zarówno na etapie zawierania, podtrzymywania, jak i zrywania relacji oraz kontaktów interpersonalnych. Częstokroć funkcjonowanie dziecka po godzinach spędzonych w szkole przenosi się, metaforycznie rzecz ujmując, ze szkolnego korytarza świata realnego w świat wirtualny, świat gier, czatów, portali społecznościowych i internetowej tożsamości. Dziecko pozostawione w tym świecie bez jasnych wskazówek i komunikatów, nienauczone, jak sobie radzić z napotykanymi trudnościami, jak rozwiązywać konflikty w toku komunikacji asynchronicznej, jak reagować na zaczepki lub obraźliwe komentarze otrzymane za pośrednictwem sieci czy telefonu komórkowego, wpada w istocie w sieć zagubienia, bezradności, samotności, a często i agresji. Praktyka pedagogiczna ukazuje, że w obliczu doświadczanych przez młodego człowieka traumatycznych sytuacji, wielu rówieśników, a także rodziców, nauczycieli, pedagogów i innych specjalistów z najbliższego otoczenia dziecka pozostaje, podobnie jak ono, bezradnych, nieskutecznych, niedoinformowanych.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, uzasadnieniem podjęcia przedmiotowych badań własnych jest konieczność poznania specyfiki zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży w środowisku wiejskim, celem sformułowania wniosków przydatnych praktyce pedagogicznej, wychowawczej, profilaktycznej oraz dobru młodych ludzi, których problem cyberprzemocy dotknął bądź dotknie w perspektywie osobistej, czy też w najbliższym otoczeniu. O innowacyjności pracy świadczy przede wszystkim holistyczne podejście do problemu, zainteresowanie problematyką cyberprzemocy występującą wśród młodzieży w środowisku wiejskim, objęcie badaniami zarówno uczniów, jak i ich rodziców oraz nauczycieli, a także koncentracja na oddziaływaniach wychowawczych, interwencyjnych i profilaktycznych podejmowanych przez rodziców, nauczycieli i innych specjalistów, w tym we współpracy z organizacjami pozarządowymi. Dodatkowym nowatorstwem pracy jest wybór jednej z metod badawczych, jaką stanowi metoda indywidualnych przypadków. W literaturze

przedmiotu dominują badania przeprowadzone w ramach metody sondażu diagnostycznego, a brakuje wnikliwych studiów przypadku ofiar i sprawców cyberprzemocy, które pozwalają na dogłębne poznanie problematyki, na podstawie badań z wykorzystaniem różnych technik i narzędzi badań jakościowych.

5.2. Cele i przedmiot badań

Zasadniczym celem poznania naukowego¹¹ jest zdobycie wiedzy w najwyższym stopniu ścisłej, pewnej, ogólnej, prostej, o maksymalnej zawartości informacji¹², gdyż takie poznanie prowadzi dopiero do wyższych form funkcjonowania, wiedzy, jakimi są prawa nauki i prawidłowości¹³.

W odniesieniu do scharakteryzowanego przez Tadeusza Pilcha¹⁴ porządku przebiegu badań, w którym sformułowanie ściśle określonego celu stanowi pierwszy, niezwykle istotny etap postępowania, celem głównym jest poznanie i analiza: zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich, z uwzględnieniem skali występowania incydentów cyberprzemocy; przyczyn – powodów występowania cyberprzemocy tkwiących w jednostce, w środowisku rodzinnym i szkolnym oraz szerokim środowisku lokalnym, społecznym; najczęściej występujących form przemocy z wykorzystaniem mediów, okoliczności; odczuć ofiar i sprawców; sposobów reagowania oraz zapobiegania cyberprzemocy, podejmowanych przez szkołę, rodziców, także we współpracy z instytucjami samorządowymi środowiska lokalnego oraz organizacjami pozarządowymi. Uogólniając, celem poznawczym jest uzyskanie informacji na temat analizowanego zjawiska w wymienionych aspektach. Cel teoretyczny stanowi natomiast analiza istniejących teorii oraz ich modernizacja, wynikająca z uzyskania istotnych wyników badań empirycznych. Celem praktycznym, utylitarnym, pedagogicznym, będącym naturalną konsekwencją realizacji celów poznawczych, jest tu próba dokonania opisu zjawiska cyberprzemocy występującego wśród uczniów gimnazjów z terenów wiejskich, wraz z określonymi wskazaniem, służącymi zapobieganiu incydentom przemocy z wykorzystaniem nowych mediów. Wskazania te dotyczyć będą w głównej mierze oddziaływań profilaktycznych środowiska szkolnego.

¹¹ T. PSZCZOŁOWSKI: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum, 1978, s. 36.

¹² J. SUCH: *O uniwersalności praw nauki. Studium metodologiczne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.

¹³ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 22–23.

¹⁴ Ibidem, s. 185.

5.3. Problematyka badań

Prawidłowa analiza przedmiotu badań oraz realizacja założonych celów poznawczych i utylitarnych nakłada na badacza obowiązek uściślenia i sprecyzowania problematyki badawczej¹⁵. Zgodnie ze stanowiskiem S. Nowaka¹⁶, problematykę badań stanowi zbiór pytań leżących w polu zainteresowań badacza, zaś poprawność sformułowanych problemów jest determinowana spełnieniem takich warunków koniecznych, jak: wyczerpywalność wiedzy zawartej w tematyce badawczej, możliwość ich rozstrzygnięcia drogą empiryczną oraz to, że posiadają one wartość praktyczną¹⁷. Niniejsza monografia stanowi próbę odpowiedzi na dwa główne problemy badawcze oraz związane z nimi problemy szczegółowe.

Cechy charakterystyczne zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży ze szkół wiejskich

W ramach powyższego, pierwszego głównego problemu badawczego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- 1) Czy młodzież ze szkół wiejskich posiada w domu komputer z dostępem do Internetu i własny telefon komórkowy oraz do jakich celów owe media są wykorzystywane?
- 2) Jaka jest skala występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich?
- 3) W jakim wieku i jakiej płci są sprawcy oraz ofiary cyberprzemocy wśród młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich?
- 4) Jakie media wykorzystywane są przez sprawców cyberprzemocy ze szkół wiejskich?
- 5) Jakie formy zjawiska cyberprzemocy najczęściej występują wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich?
- 6) Jakie są okoliczności występowania incydentów cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich?
- 7) Jak jest poczucie bezpieczeństwa w sieci młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców?
- 8) Czy ogólny poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych ma wpływ na popełnienie przez nich aktu cyberprzemocy?
- 9) Jakie są główne przyczyny występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich oraz jakie są motywy sprawców w opisywanych studiach przypadków?

¹⁵ M. ŁOBOCKI: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.

¹⁶ S. NOWAK: *Metody badań socjologicznych...*, s. 214.

¹⁷ Ibidem.

- 10) Jakie są skutki i konsekwencje cyberprzemocy doświadczane przez sprawcę i ofiarę w opisywanych studiach przypadków?
- 11) Jaki jest stosunek grupy rówieśniczej i pozycja socjometryczna w klasie w odniesieniu do sprawcy i ofiary cyberprzemocy w opisywanych studiach przypadków?

Działania interwencyjne i profilaktyczne w zakresie cyberprzemocy podejmowane są przez rodziców i nauczycieli

W ramach drugiego głównego problemu badawczego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- 1) Jaki jest poziom wiedzy i świadomości rodziców, nauczycieli i uczniów w zakresie zjawiska cyberprzemocy?
- 2) Czy i jaka istnieje różnica w poziomie wiedzy na temat cyberprzemocy między dziewczętami a chłopcami – uczniami gimnazjum z terenów wiejskich, oraz między uczennicami i uczniami w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami w wieku 16 lat?
- 3) Jakie działania profilaktyczne podejmują rodzice i nauczyciele (także we współpracy szkoły ze specjalistami, samorządowymi instytucjami lokalnymi, organizacjami pozarządowymi) w ramach profilaktyki cyberprzemocy występującej wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich?
- 4) Jakie działania interwencyjne podejmują rodzice i nauczyciele w sytuacji, gdy dziecko/uczeń pada ofiarą cyberprzemocy lub jest sprawcą cyberprzemocy?
- 5) W jakich dokumentach szkół na terenach wiejskich znajdują się treści związane ze zjawiskiem cyberprzemocy, a zwłaszcza z oddziaływaniami interwencyjnymi i profilaktycznymi realizowanymi w tym zakresie?
- 6) Czy i w jaki sposób ofiara cyberprzemocy doznaje wsparcia ze strony grupy rówieśniczej, rodziców, środowiska szkolnego w opisywanych studiach przypadków?

Główne problemy badawcze zostały sformułowane na podstawie analizy literatury przedmiotu, teorii naukowych, wyników badań empirycznych różnych autorów oraz własnej interpretacji otaczającej rzeczywistości. Przytoczone w części teoretycznej publikacje dotyczące problematyki mediów, a także te z zakresu pedagogiki, profilaktyki oraz psychologii, nie wyczerpują omawianego zagadnienia. Przeprowadzone i dostępne na gruncie polskim badania nie traktują analizowanego problemu całościowo, co więcej, prezentują niejednokrotnie analogiczne spojrzenia na omawiane zjawisko. Ponadto, dotychczas zrealizowane badania nie zostały podsumowane istotnymi dla praktyki pedagogicznej i profilaktyki społecznej wnioskami. Kolejnym uzasadnieniem powyższego sformułowania problemów badawczych jest fakt, że polscy badacze prowadzili swoje analizy w środowiskach wielkomiejskich, brakuje zaś badań zrealizowanych w niewielkich gminach lub na obszarach wiejskich. W dotychczasowych publikacjach brakuje również wyczerpującego studium zjawiska cyberprzemocy

występującego wśród młodzieży, opartego na danych uzyskanych z przebadania populacji uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Motywytem sformułowania głównych problemów badawczych jest także indywidualne przekonanie o słuszności podejmowanych zagadnień i konieczności ich naukowego poznania. Problemy zostały skonstruowane w zaproponowany sposób, ponieważ istotne wydaje się, w pierwszej kolejności, poznanie cech specyficznych analizowanego zjawiska, a także leżących u jego podstaw przyczyn, by w dalszym etapie zastanawiać się nad sposobami zapobiegania mu.

5.4. Hipotezy badawcze

Hipoteza badawcza to przypuszczenie, co do którego istnieje prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu¹⁸. Hipoteza to ponadto wniosek logiczny wynikający z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy¹⁹.

W ujęciu Stanisława Juszczyka, hipotezy badawcze stawia się, opierając się na własnych doświadczeniach oraz wynikach dotychczas opublikowanych badań²⁰. Na podstawie przestudiowanej literatury przedmiotu i przedstawionych wcześniej problemów badawczych postawione zostały następujące hipotezy badawcze. Hipoteza główna:

Zjawisko cyberprzemocy wśród młodzieży ze szkół wiejskich charakteryzuje się wysoką skalą występowania. Młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich doświadcza i stosuje cyberprzemoc z wykorzystaniem komputera mającego łączność z Internetem oraz za pomocą telefonu komórkowego. Działania interwencyjne i profilaktyczne realizowane w tym zakresie przez rodziców oraz nauczycieli, także we współpracy z organizacjami samorządowymi i pozarządowymi, są niewystarczające.

Hipotezy szczegółowe:

- 1) Przemoc z wykorzystaniem nowych mediów wśród młodzieży ze szkół wiejskich dotyczy zarówno dziewcząt, jak i chłopców.
- 2) Sprawcy cyberprzemocy najczęściej wykorzystują komputer mający łączność z Internetem.
- 3) Najczęściej występującą formą cyberprzemocy, stosowaną przez sprawców – młodzież ze szkół wiejskich, jest wysyłanie wulgarnych wiadomości in-

¹⁸ J. BRZEZIŃSKI: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa, PWN, 1978.

¹⁹ K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 42.

²⁰ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 74.

nym użytkownikom sieci oraz publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych i krzywdzących informacji na temat innej osoby.

- 4) Najczęstszym motywem sprawców cyberprzemocy występującej wśród młodzieży ze szkół wiejskich jest chęć zrobienia żartu lub też chęć dokuczenia, upokorzenia i zastraszenia ofiary.
- 5) Sprawca cyberprzemocy zazwyczaj ponosi konsekwencje swojego zachowania. Ofiara cyberprzemocy najczęściej nie cieszy się pełną akceptacją i sympatią grupy rówieśniczej.
- 6) Poziom wiedzy na temat cyberprzemocy dziewcząt i chłopców ze szkół wiejskich oraz ich rodziców i nauczycieli jest niski.
- 7) Różnica w poziomie wiedzy na temat cyberprzemocy dziewcząt i chłopców – uczniów gimnazjum z terenów wiejskich, jest statystycznie istotna.
- 8) Rodzice i nauczyciele podejmują różnorodne działania interwencyjne i profilaktyczne w zakresie cyberprzemocy, inicjatywy te są jednak niewystarczające.

Wymienione hipotezy postawiono po szczegółowej analizie literatury przedmiotu, teorii naukowych, a także wyników badań empirycznych różnych autorów, które zostały zacytowane w części teoretycznej niniejszej rozprawy. Ze względu na szeroką problematykę badawczą, wybrano najistotniejsze hipotezy szczegółowe, które zostaną zweryfikowane w trakcie badań własnych. Postawione hipotezy będą sprawdzane z wykorzystaniem metod sondażu diagnostycznego i studium indywidualnych przypadków. Do weryfikacji hipotez zostaną wykorzystane wyniki ankiet, wywiadów, testów, obserwacji, analiz dokumentów, techniki socjometrycznej oraz techniki statystyczne.

5.5. Zmienne i ich wskaźniki

W odniesieniu do postawionych głównych problemów badawczych zmienne zależne (globalne zmienne zależne) są następujące: zjawisko cyberprzemocy, występujące wśród młodzieży ze szkół wiejskich oraz oddziaływania podejmowane przez rodziców, nauczycieli. Zmienne niezależne szczegółowe:

- płeć uczniów;
- wiek uczniów;
- posiadanie komputera w domu mającego łączność z Internetem;
- cele, do których wykorzystywany jest przez uczniów domowy komputer;
- posiadanie własnego telefonu komórkowego;
- cele, do których wykorzystywany jest telefon komórkowy;
- poziom wiedzy i świadomość rodziców, nauczycieli i uczniów w zakresie zjawiska cyberprzemocy;

- różnica w poziomie wiedzy uczniów (chłopców i dziewcząt) w zakresie cyberprzemocy;
- dokumentacja szkolna dotycząca problematyki cyberprzemocy.

W niniejszej monografii przyjęto za Stefanem Nowakiem²¹, że wskaźnikami zmiennych będą wypowiedzi członków badanej zbiorowości, ale również treści badanych dokumentów związanych z problemem badawczym (por. zestawienia 1 i 2).

Zestawienie 1. Zmienne zależne i ich wskaźniki

Zmienna zależna	Wskaźniki
1) Zjawisko cyberprzemocy występujące wśród młodzieży ze szkół wiejskich:	1) Zjawisko cyberprzemocy wśród młodzieży ze szkół wiejskich: występuje/nie występuje
a) skala występowania zjawiska cyberprzemocy	a) często/rzadko/nie występuje
b) rodzaje mediów wykorzystywanych w cyberprzemocy	b) komputer z podłączeniem do Internetu/telefon komórkowy/inne urządzenia elektroniczne
c) formy cyberprzemocy najczęściej występujące	c) nękanie – złośliwe niepokojenie kogoś przy użyciu narzędzi dostępnych w Internecie lub telefonu komórkowego: • straszenie z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • szantażowanie z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • obrażanie i poniżanie z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • wyzywanie z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • stosowanie wulgaryzmów z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • stalking z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • krytykowanie z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • rejestrowanie niechcianych zdjęć lub filmów z wykorzystaniem telefonów komórkowych • publikowanie lub rozsyłanie ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmików z użyciem sieci lub telefonu komórkowego • podszywanie się w sieci pod kogoś wbrew jego woli • korzystanie ze stron www zaprojektowanych w celu upokarzania innych • tworzenie blogów w celu upokarzania innych • włamanie: na konto e-mailowe, na profil w serwisie społecznościowym, na blog, w inne miejsce zastrzeżone hasłem lub innym zabezpieczeniem • włamanie, a także wprowadzenie zmian na: koncie e-mailowym, profilach serwisów społecznościowych, blogach, stronach internetowych i tym podobnych

²¹ S. NOWAK: *Metody badań socjologicznych...*, s. 116; L.A. GRUSZCZYŃSKI: *Kwestionariusze w socjologii*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999, s. 21.

d) okoliczności występowania incydentów cyberprzemocy	d) we własnym domu/w szkole w trakcie lekcji/w szkole na kółku zainteresowań/w szkole podczas przerwy szkolnej biblioteczce/w świetlicy szkolnej/w szkolnej toalecie/na korytarzu w szkole/w szatni w szkole/w domu u kolegi, koleżanki/w świetlicy poza szkołą/w bibliotece poza szkołą/na wycieczce szkolnej/poza terenem szkoły/na imprezie
e) poczucie bezpieczeństwa w sieci młodzieży gimnazjalnej	e) wysokie/przeciętne/niskie
f) poziom agresji uczniów	f) wysoki/przeciętny/niski
g) wpływ poziomu agresji na popełnienie aktu cyberprzemocy	g) wpływa/nie wpływa
h) przyczyny występowania cyberprzemocy i motywów sprawców cyberprzemocy	h) przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym/szkolnym/rówieśniczym/w jednostce/kumulacja czynników ryzyka/chęć dokuczenia/zamiar wyrządzenia komuś krzywdy/chęć odreagowania doznanych krzywd lub upokorzeń/pozyskanie aprobaty rówieśników/zwrócenie na siebie uwagi/zamiar sprawienia żartu/nuda/brak zajęć pozalekcyjnych/brak zainteresowań
i) skutki i konsekwencje cyberprzemocy doświadczane przez sprawcę i ofiarę	i) lęk/smutek/poczucie osamotnienia/obniżone poczucie własnej wartości/depresja/niechęć do szkoły przejawiająca się w formie wagarów/izolacja od środowiska rówieśników/odseparowanie się od najbliższej rodziny/dokonywanie aktów autoagresji/spadek aktywności psychoruchowej/wycofanie społeczne/nawracające myśli samobójcze/próby samobójcze/zaburzenia snu/zaburzenia apetytu/indukowane stresem bóle brzucha i dolegliwości somatyczne/obniżenie ocen/chęć porzucenia szkoły/wzrost poziomu agresji/zachowania przestępcze
j) stosunek grupy rówieśniczej i pozycja socjometryczna w klasie w odniesieniu do sprawcy i ofiary cyberprzemocy	j) pozytywny/obojętny/negatywny/ wysoka/przeciętna/niska
2) Oddziaływania interwencyjne i profilaktyczne podejmowane przez rodziców, nauczycieli, także we współpracy ze specjalistami, instytucjami samorządowymi i organizacjami pozarządowymi:	2) Oddziaływania są: wystarczające/niewystarczające/brak jakichkolwiek oddziaływań
a) oddziaływania interwencyjne podejmowane przez rodziców	a) stosowane kary wychowawcze/zgłoszenie sprawy Policji/zgłoszenie się z dzieckiem u dyrekcji szkoły/zobowiązanie dziecka do przeproszenia ofiary cyberprzemocy/zgłoszenie dziecka na terapię psychologiczno-pedagogiczną/rozmowy z dzieckiem
b) oddziaływania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli, specjalistów, pracowników szkoły	b) rozmowy z uczniem/stosowane kary wychowawcze/realizowane procedury działań/stosowane na terenie szkoły konsekwencje w stosunku do uczniów

c) oddziaływania profilaktyczne podejmowane przez rodziców	c) rozmowy z dzieckiem/kontrola wysyłanych SMS-ów lub MMS-ów/kontrola przeglądanych stron internetowych/zainstalowanie na komputerze domowym programu blokującego dostęp dziecka do niedozwolonych treści/wspólne korzystanie z Internetu/limitowanie czasu korzystania z Internetu/limitowanie funduszy na telefonie komórkowym
d) oddziaływania profilaktyczne podejmowane przez nauczycieli	d) organizacja lekcji wychowawczych na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy/organizacja lekcji informatyki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy/organizacja zajęcia z pedagogiem/psychologiem dotyczących bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy/organizacja obchodów Dnia Bezpiecznego Internetu/prowadzenie pogadanek, warsztatów na temat bezpieczeństwa w sieci/organizacja apeli na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy/organizacja konkursów i innych atrakcji związanych z bezpieczeństwem w sieci
e) oddziaływania profilaktyczne podejmowane przez szkołę we współpracy z specjalistami, w tym organizacjami samorządowymi i instytucjami pozarządowymi	e) akcje/warsztaty/inicjatywy/programy/kampanie na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie
f) rodzaje i formy wsparcia ofiar cyberprzemocy ze strony rówieśników, rodziców i środowiska szkolnego	f) rozmowy indywidualne/rozmowy grupowe – pogadanki/monitoring sytuacji/udzielenie wsparcia emocjonalnego/udzielenie wsparcia merytorycznego dotyczącego rozwiązania problemu/interwencja u osoby mogącej udzielić pomocy/powiadomienie stosownych organów lub instytucji/brak zrozumienia/ignorowanie problemu/brak wsparcia

Zestawienie 2. Zmienne niezależne szczegółowe i ich wskaźniki

Zmienne niezależne szczegółowe	Wskaźniki
1) Płeć uczniów	1) Kobieta/mężczyzna
2) Wiek uczniów	2) 13, 14, 15, 16 lat
3) Posiadanie w domu komputera mającego łączność z Internetem	3) Uczeń posiada/nie posiada w domu komputer(a) mający(ego) łączność z Internetem
4) Cele, do których wykorzystany jest domowy komputer	4) Uczeń wykorzystuje domowy komputer w celach edukacyjnych/rozrywkowych/komunikacyjnych/rozwijających zainteresowania/związanych z cyberprzemocą
5) Posiadanie własnego telefonu komórkowego	5) Uczeń posiada/nie posiada własny(ego) telefon(u) komórkowy(ego)
6) Cele, do których wykorzystany jest telefon komórkowy	6) Uczeń wykorzystuje telefon komórkowy w celach komunikacyjnych/rozrywkowych/związanych z cyberprzemocą
7) Poziom wiedzy uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie cyberprzemocy	7) Wysoki/przeciętny/niski

8) Różnica w poziomie wiedzy uczniów (chłopców i dziewcząt) w zakresie cyberprzemocy 9) Dokumentacja szkolna dotycząca problematyki cyberprzemocy, w tym działań interwencyjnych i profilaktycznych podejmowanych w tym zakresie	8) Istotna statystycznie/nieistotna statystycznie 9) Treści związane z problematyką cyberprzemocy zawarte w następujących dokumentach szkolnych: regulaminy szkół/statuty szkół/dzienniki lekcyjne/dzienniki zajęć pedagoga i psychologa szkolnego/sprawozdania z pracy pedagoga i psychologa szkolnego/szkolne programy wychowawcze/szkolne programy profilaktyki/wewnątrzszkolne systemy oceniania/procedury postępowania w przypadku występowania w szkole zjawiska cyberprzemocy i innych zjawisk dotyczących zachowań agresywnych lub przemocowych wśród uczniów/protokoły rad pedagogicznych/protokoły wychowawców klas, sporządzane ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek/protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów wychowawczych/protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów do spraw profilaktyki/materiały, ulotki, plakaty, gazetki, informacje publikowane na stronach internetowych i inne dotyczące działań realizowanych w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz przeciwdziałania cyberprzemocy/dokumenty poświadczające udział nauczycieli w szkoleniach, konferencjach, seminariach i warsztatach dotyczących bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz szeroko pojętej tematyki cyberprzemocy/klasowe zeszyty uwag/teczki wychowawców klas
--	---

5.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W projektowaniu badań empirycznych należy wziąć pod uwagę metody zbierania danych²². Zdaniem S. Nowaka, „metoda badań empirycznych jest określonym, powtarzalnym sposobem zdobywania informacji o rzeczywistości, niezbędnych do rozwiązania postawionych problemów badawczych”²³. Aleksander Kamiński przez metodę badawczą rozumie „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”²⁴. Natomiast na techniki badań składają się

²² S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 76–77.

²³ S. NOWAK: *Metody badań socjologicznych...* s. 13–14.

²⁴ A. KAMIŃSKI: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. WROCZYŃSKI, T. PILCH. Wrocław Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.

„określone czynności praktyczne badacza uwarunkowane przez dobór odpowiedniej metody badań, pozwalające na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii i faktów”²⁵.

W celu znalezienia odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze główne i szczegółowe wybrano do badań dalej przedstawione metody i techniki badawcze.

Sondaż diagnostyczny

Wybór metody badań o charakterze sondażu diagnostycznego jest tu metodologicznie uzasadniony ze względu na sformułowanie problematyki badawczej i celu badań, a więc względnie dogłębnego poznania zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży ze szkół wiejskich oraz uzyskania informacji o przyczynach leżących u podłoża tego zjawiska, jak również sposobach zapobiegania mu.

W metodzie sondażu diagnostycznego wykorzystano następujące techniki badawcze:

- 1) ankieta;
- 2) wywiad skategoryzowany, jawny, indywidualny;
- 3) analiza dokumentów.

Analizie badawczej podlegały w szczególności dokumenty szkolne, a więc:

- dzienniki lekcyjne (ze szczególnym uwzględnieniem tematów prowadzonych lekcji wychowawczych);
- dzienniki zajęć pedagoga i psychologa;
- regulaminy szkół;
- statuty szkół;
- szkolne programy wychowawcze;
- szkolne programy profilaktyki;
- wewnątrzszkolne systemy oceniania;
- procedury postępowania w przypadku występowania w szkole zjawiska cyberprzemocy i innych zjawisk dotyczących zachowań agresywnych lub przemocowych wśród uczniów;
- protokoły wychowawców klas sporządzane ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek;
- protokoły i materiały ze spotkań szkolnego zespołu wychowawczego;
- protokoły i materiały ze spotkań szkolnego zespołu do spraw profilaktyki;
- materiały, ulotki, plakaty, gazetki, informacje publikowane na stronach internetowych i inne dotyczące działań realizowanych w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz przeciwdziałania cyberprzemocy;

²⁵ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe...*, s. 71.

- dokumenty poświadczające udział nauczycieli w szkoleniach, konferencjach, seminariach i warsztatach dotyczących bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz szeroko pojętej tematyki cyberprzemocy;
- wszelkie dokumenty, w których znajdują się adnotacje dotyczące profilaktyki cyberprzemocy podejmowanej w szkole przez nauczycieli i pracowników, we współpracy z organizacjami samorządowymi bądź pozarządowymi.

4) test.

W badaniach własnych wykorzystano test wiadomości, niewerbalny, pisemny, który ma na celu dostarczenie rzetelnych danych na temat wiedzy uczniów gimnazjów ze szkół wiejskich w zakresie cyberprzemocy.

Ponadto, w badaniach własnych zastosowano Kwestionariusz Agresji (*The Aggression Questionnaire*, BPAQ) Arnolda H. Bussa i Marka Perry'ego z 1992 roku, który jest narzędziem pomiaru agresji, opartym na samoopisie. Stanowi on zmodernizowaną wersję wcześniejszego narzędzia do pomiaru agresji (*Hostility Guilt Inventory*), opracowanego przez Arnolda H. Bussa i Ann Durkee w 1957 roku²⁶. Kwestionariusz BPAQ zawiera 29 pytań, zaprojektowanych do pomiaru tendencji agresywnych (zarówno agresji fizycznej, jak i słownej), a także gniewu i wrogości. Zadaniem osoby badanej, wypełniającej kwestionariusz, jest nadanie rang odpowiedziom na poszczególne pytania, w skali od 1 – „zupełnie do mnie nie pasuje”, do 5 – „całkowicie do mnie pasuje”. W analizie czynnikowej wyodrębniono cztery czynniki: Agresję Fizyczną (PA) – dziewięć pozycji, Agresję Słowną (VA) – pięć pozycji, Gniew (A) – siedem pozycji i Wrogość (H) – osiem pozycji. Kwestionariusz ten jest zwięzłą i zrozumiałą dla badanych techniką samoopisu, wykazuje wysokie walory psychometryczne²⁷, także w warunkach polskich, i może być wykorzystywany zarówno w pracach badawczych, jak i w praktyce psychologicznej²⁸. Kwestionariusz w wersji opracowanej za zgodą autorów przez Instytut Amity w 2005 roku może być używany do celów badawczych z powołaniem się na źródło i wersję bez uzyskiwania zgody.

W niniejszych badaniach zastosowane zostały następujące narzędzia badawcze w postaci:

- 1) kwestionariusza ankiety skierowanej do uczniów;
- 2) kwestionariusza ankiety skierowanej do rodziców uczniów;
- 3) kwestionariusza wywiadu z nauczycielami;

²⁶ Narzędzie to, zwane także: *Buss–Durkee Inventory*, zawiera 75 pytań pogrupowanych w siedem skal (Atak, Wrogość pośrednia, Drażliwość, Negatywizm, Uraza, Podejrzliwość, Agresja słowna), które po zsumowaniu wskazują ogólny poziom agresji. Najpopularniejszą polską wersję tego narzędzia opracował Mieczysław Chojnowski (1972) wydaną pod nazwą *Nastroje i Humory*.

²⁷ T.Y. WILLIAMS, J.C. BOYD, M.A. CASCARDI, N. POYTHRESS: *Factor structure and convergent validity of the aggression questionnaire in an offender population*. „Psychol Assess” 1996, Vol. 8, s. 398–403.

²⁸ S. TUCHOLSKA: *Pomiar agresji: Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*. *Studia z Psychologii*. W: *Studia z psychologii w KUL*. T. 9. Red. A. JANUSZEWSKI, P. OLEŚ, W. OTRĘBSKI. Lublin, RW KUL, 1998, s. 369–378.

- 4) wykazu dyspozycji do analizy poszczególnych dokumentów;
- 5) testu poziomu wiedzy w zakresie cyberprzemocy dla uczniów;
- 6) narzędzia standaryzowanego: Kwestionariusz Agresji (*The Aggression Questionnaire*, BPAQ) A.H. Bussa i M. Perry'ego²⁹.

Metoda indywidualnych przypadków

Kolejną metodą zastosowaną w badaniach jest metoda indywidualnych przypadków, zwana także studium indywidualnych przypadków (ang. *case study*), a zamiennie również analizą przypadku lub metodą kliniczną³⁰. W obrębie tej metody badacz opiera się na danych jakościowych, wykorzystując ponadto dane pozyskane z kilku źródeł, w tym zwłaszcza z wywiadu, testów, obserwacji i analizy dokumentów³¹.

W ramach metody indywidualnych przypadków zastosowane zostały następujące techniki badawcze:

- 1) systematyczna, planowa obserwacja bezpośrednia;
- 2) wywiady skategoryzowane, jawne, indywidualne z uczniami – ofiarami i sprawcami cyberprzemocy;
- 3) analiza dokumentów – dowodów cyberprzemocy – w obszarze metody indywidualnych przypadków technika ta będzie miała charakter jakościowy oraz ilościowy, porównawczy i opisowy. Dokumenty, które poddane zostały analizie, to zgromadzone w toku badań materiały, a więc w szczególności:
 - zdjęcia, filmy publikowane przez uczniów w Internecie;
 - zdjęcia, filmy tworzone i rozsyłane przez uczniów za pomocą telefonów komórkowych;
 - SMS-y i MMS-y zawierające obraźliwe treści i obrazy otrzymywane przez uczniów;
 - wpisy i komentarze na profilach w portalach społecznościowych;
 - wpisy i komentarze umieszczane na blogach oraz na stronach internetowych i inne.
- 4) technika socjometryczna – plebiscyt życzliwości i niechęci – w badaniach wykorzystano skonstruowany arkusz plebiscytu życzliwości i niechęci, który składa się z nazwisk osób uczęszczających do danego oddziału oraz kategorii (zgodnie z wskazaniem Mieczysława Łobockiego³²): bardzo lubię (+ +),

²⁹ A.H. BUSS, M. PERRY: *The Aggression Questionnaire*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, Vol. 6, s. 452–459.

³⁰ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe...*, s. 78–79.

³¹ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 114; A. JANOWSKI: *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985, s. 232–235; J.J. SHAUGHNESSY, E.B. ZECHMEISTER: *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 359.

³² M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 2000, s. 41 i in.

lubię, ale nie bardzo (+), nie mam zdania (0), raczej nie lubię (-), bardzo nie lubię (- -). Przy pomocy techniki socjometrycznej uchwycone zostały zjawiska zachodzące wewnątrz grupy trudne do diagnozy z wykorzystaniem innych technik, a w szczególności: role poszczególnych jednostek w grupie, rodzaj i natężenie związków emocjonalnych między członkami grupy, role i pozycje sprawców cyberprzemocy, role i pozycje socjometryczne ofiar cyberprzemocy.

5) test.

W obszarze metody indywidualnych przypadków, jak również wyszczególnionych technik, w niniejszych badaniach zastosowane zostały następujące narzędzia badawcze w postaci:

- 1) kwestionariusza obserwacji ucznia w trakcie przerw międzylekcyjnych oraz w środowisku okołoszkolnym;
- 2) kwestionariusza obserwacji ucznia podczas wywiadu indywidualnego;
- 3) kwestionariusza wywiadu z uczniem ofiarą cyberprzemocy;
- 4) kwestionariusza wywiadu z uczniem sprawcą cyberprzemocy;
- 5) wykazu dyspozycji do przeprowadzenia analizy dokumentów – dowodów cyberprzemocy;
- 6) arkusza plebiscytu życzliwości i niechęci;
- 7) narzędzia standaryzowanego: Kwestionariusza Agresji (*The Aggression Questionnaire*, BPAQ) A.H. Bussa i M. Perry'ego³³.

W badaniach własnych wykorzystano również **metody statystyczne** (zwane także analizą danych), obejmujące swym zasięgiem materiał badawczy, którego zmienne poddano operacjonalizacji, czyli nadano im sens empiryczny w postaci dobranych wskaźników³⁴. Do analizy statystycznej wzięto pod uwagę dane z przeprowadzonych badań empirycznych charakteryzujące się wewnętrzną i zewnętrzną trafnością, rzetelnością i wrażliwością, polegającą na czujności badacza³⁵. Wieloetapowa analiza danych objęła ilościową analizę wyników badań z wykorzystaniem statystyki³⁶. W toku analizy badawczej wykorzystano testy statystyczne³⁷:

- 1) test zgodności chi-kwadrat;
- 2) test Z dla dużych prób³⁸.

³³ A.H. BUSS, M. PERRY: *The Aggression Questionnaire...*, s. 452–459.

³⁴ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 118.

³⁵ J.J. SHAUGHNESSY, E.B. ZECHMEISTER: *Metody badawcze w psychologii...*, s. 428.

³⁶ S. JUSZCZYK: *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 120.

³⁷ Z. PAWŁOWSKI: *Wstęp do statystyki matematycznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966, s. 325.

³⁸ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 242–244.

Badania właściwe rozpoczęto od przeprowadzenia ankiety wśród 698 uczniów z klas pierwszych, drugich i trzecich gimnazjów, zamieszkujących i uczęszczających do szkół na terenach wiejskich województwa śląskiego. W dalszej kolejności prowadzono analizy w grupie rodziców i nauczycieli szkół wiejskich. Rozpoczęcie badań sondażowych podjęto na przełomie kwietnia i maja 2012 roku na terenie województwa śląskiego. Symultanicznie realizowano procedurę badawczą w ramach metody indywidualnych przypadków.

Przeprowadzone badania miały charakter badań reprezentacyjnych, których podmiotem była próba reprezentatywna uczniów zamieszkujących i uczęszczających do szkół na terenach wiejskich oraz ich rodziców i nauczycieli. Po dokonaniu opisu statystycznego wyników próby przeprowadzono wnioskowanie statystyczne. W analizie zebranych wyników wykorzystany został test parametryczny, który stosuje się w warunkach, gdy badana zmienna ma rozkład normalny występujący w wielu zjawiskach społecznych³⁹.

5.7. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji

W kolejnych podrozdziałach scharakteryzowano teren badań – dobrane w sposób losowy szkoły, których nauczyciele, uczniowie i ich rodzice uczestniczyli w badaniach empirycznych. Operat losowania stanowiła lista 228 wiejskich szkół gimnazjalnych z terenu województwa śląskiego. Listę sporządzono na podstawie Systemu Informacji Oświatowej z 2012 roku. W losowaniu prostym wyłoniono dziesięć szkół, których dyrektorzy wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań wśród wszystkich nauczycieli i uczniów danego gimnazjum oraz ich rodziców.

5.7.1. Charakterystyka terenu badań

Badania w ramach sondażu diagnostycznego przeprowadzono w roku 2012 w dziesięciu losowo wybranych wiejskich szkołach gimnazjalnych w województwie śląskim. Szkoły wyłoniono do badań po zapoznaniu się z danymi publikowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Systemu Informacji Oświatowej⁴⁰. W toku tworzenia operatu losowania wykorzystano zaawansowany system wyszukiwania interesujących placówek. Szkoły wybrane do badań zlokalizowane są na obszarach wiejskich. Poprzez obszary wiejskie należy rozumieć, zgodnie z definicją Głównego Urzędu Statystycznego opartą na podziale jedno-

³⁹ Ibidem, s. 198.

⁴⁰ System Informacji Oświatowej. <http://www.cie.men.gov.pl> [dostęp: 26.01.2012].

stek administracyjnych zastosowanym w rejestrze TERYT, tereny położone poza granicami administracyjnymi miast – obszary gmin wiejskich oraz część wiejska (leżąca poza miastem) gminy miejsko-wiejskiej⁴¹.

Z wytypowanych przez system szkół w sposób losowy dobrano dziesięć placówek, w których następnie przeprowadzono badania sondażowe – uczestniczyło w nich: 698 uczniów klas I, II i III gimnazjum, 395 rodziców oraz 388 nauczycieli. Natomiast w ramach metody indywidualnych przypadków posłużono się celowym doбором placówki – wiejskiego gimnazjum, uwzględniając wyniki przeprowadzonego sondażu diagnostycznego, a także znajomość występujących w szkole sytuacji dotyczących problematyki badawczej, warunki przeprowadzenia systematycznych obserwacji uczniów – sprawców i ofiar cyberprzemocy oraz ze względu na możliwość przeprowadzenia czasochłonnych i pogłębionych wywiadów indywidualnych z uczniami – sprawcami i ofiarami cyberprzemocy.

5.7.2. Charakterystyka próby badawczej

Uczniowie

Z przeprowadzonego sondażu diagnostycznego wynika, że młodzież stanowiąca próbę badawczą to w 53,7% dziewczęta, a w 46,3% chłopcy. Najwięcej respondentów stanowi grupa wiekowa 14-letnich dziewcząt (19,3%). Natomiast najniższy odsetek badanych stanowią 13-letni chłopcy (5,4%) oraz 13-letnie dziewczęta (6,5%). Liczba dziewcząt i chłopców, stanowiących próbę badawczą ($N_1 = 698$), w poszczególnych grupach wiekowych jest podobna (zob. tabela 2).

Tabela 2. Charakterystyka próby badawczej uczniów pod względem płci i wieku ($N_1 = 698$)

Płeć	Wiek								Razem	
	13		14		15		16			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta	45	6,5	135	19,3	118	16,9	77	11,0	375	53,7
Chłopcy	38	5,4	110	15,8	102	14,6	73	10,5	323	46,3
Ogółem									698	100,0

Analiza wyników badań ankietowych wskazuje, że spośród 698 uczniów gimnazjów z terenów wiejskich – zarówno dziewcząt, jak i chłopców – 99,1% posiada własny telefon komórkowy. W próbie ankietowanych uczniów, wyłącznie 0,9% (w tym 1,2% chłopców) nie posiada własnego telefonu. Zatem należy stwierdzić, że poziom dostępu młodzieży z terenów wiejskich do mobilnej telefonii komórkowej jest bardzo wysoki. Szczegółowe dane prezentuje tabela 3.

⁴¹ Główny Urząd Statystyczny. <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 26.01.2012].

Tabela 3. Posiadanie przez młodzież telefonu komórkowego ($N_1 = 698$)

Płeć	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	373	99,4	2	0,6
Chłopcy (323)	319	98,8	4	1,2
Ogółem	692	99,1	6	0,9

Z badań wynika, że młodzież gimnazjalna najczęściej wykorzystuje telefon komórkowy do celów komunikacyjnych. Na skali rangowej zarówno dziewczęta, jak i chłopcy na wysokich pozycjach umieszczali cele takie, jak: rozmowy i wysyłanie wiadomości tekstowych (SMS-y), przy czym dziewczęta preferują wysyłanie wiadomości, chłopcy natomiast rozmowy bezpośrednie. W dalszej kolejności młodzież wykorzystuje telefony w celach rozrywkowych, takich jak: słuchanie muzyki, przeglądanie Internetu, granie w gry, wykonywanie zdjęć, ściąganie plików, wysyłanie MMS-ów. Przy tym chłopcy częściej grają w gry i korzystają z aplikacji, a dziewczęta chętniej wykonują zdjęcia. Z deklarowanych przez młodzież wyborów wynika, że zarówno dziewczęta, jak i chłopcy najrzadziej wykorzystują telefon w celu nagrywania i tworzenia filmów krótkometrażowych. Tabela 4 prezentuje szczegółowy rozkład danych z rangami, jakie młodzież nadała określonym czynnościom preferowanym w trakcie użytkowania telefonu komórkowego.

Tabela 4. Czynności, do których młodzież najczęściej wykorzystuje telefon komórkowy ($N_1 = 698$)

Płeć	Rozmowa	Wysyłanie SMS-ów	Wysyłanie MMS-ów	Słuchanie muzyki	Granie w gry	Przeglądanie Internetu	Ściąganie plików	Tworzenie filmików	Robienie zdjęć
Dziewczęta (375)	2	1	7	3	6	5	8	9	4
Chłopcy (323)	1	2	7	3	4	5	6	9	8
Ogółem	1	1	6	2	4	3	6	7	5

Za pomocą telefonu komórkowego młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich najczęściej komunikuje się ze znajomymi oraz z rodzicami: 69,6% dziewczynek nawiązuje kontakt z koleżankami, 54,4% z mamą, 31,7% z kolegami, a 26,4% z tatą. Analogiczne wskazania pojawiły się w grupie przebadanych chłopców, spośród których 63,2% kontaktuje się z kolegami, 54,5% z mamą, a 38,1% z tatą. Najmniejszy odsetek (14,7%) ogółu młodzieży dzwoni do rodzeństwa. Z badań wynika, że równy odsetek dziewcząt i chłopców, najczęściej za pośrednictwem telefonu komunikuje się z mamą. Analizując powyższe wyniki, warto nawiązać do teorii komunikacji Harolda Lasswella, zgodnie z którą komunikacja pełni przede wszystkim funkcje społeczne i jest niezbędna dla utrzymania bytu społecznego. A zatem komunikowanie w tym ujęciu stanowi czynnik integrujący i działający na rzecz porządku społecznego, chociaż komunikowanie masowe ujawnia także

potencjalnie dysfunkcjonalne konsekwencje⁴². Młodzież, nawiązując kontakt telefoniczny z rodzicami czy znajomymi, podtrzymuje występujące we wzajemnych relacjach więzi i buduje pewien społeczny system kontaktów. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 5.

Tabela 5. Osoby, z którymi młodzież najczęściej komunikuje się za pośrednictwem telefonu komórkowego ($N_1 = 698$)

Płeć	Matka		Ojciec		Koleżanka		Kolega		Rodzeństwo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	204	54,4	99	26,4	261	69,6	119	31,7	53	14,1
Chłopcy (323)	176	54,5	123	38,1	89	27,5	204	63,2	50	15,5
Ogółem	380	54,4	222	31,8	350	50,1	323	46,2	103	14,7

Zdecydowana większość – 99,7% objętych badaniami uczniów gimnazjum ze szkół wiejskich, posiada w domu komputer stacjonarny lub przenośny. 69,6% dziewcząt i 79,6% chłopców posiada ponadto własny komputer stacjonarny lub mobilny. Powyższe dane wskazują, że młodzież z terenów wiejskich ma bardzo dobry dostęp do mediów i w zdecydowanej większości uczniowie posiadają telefony komórkowe oraz komputery do własnej dyspozycji. Niemniej nieco większy odsetek chłopców (79,6%) w stosunku do dziewcząt (69,6%) posiada prywatny komputer. Tabele 6 i 7 prezentują szczegółowe dane.

Tabela 6. Posiadanie przez młodzież komputera w domu rodzinnym ($N_1 = 698$)

Płeć	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	374	99,7	1	0,3
Chłopcy (323)	322	99,7	1	0,3
Ogółem	696	99,7	2	0,3

Tabela 7. Posiadanie przez młodzież własnego komputera ($N_1 = 698$)

Płeć	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	261	69,6	115	30,4
Chłopcy (232)	257	79,6	65	20,4
Ogółem	518	74,2	180	25,8

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować wniosek, że większość – 98,3% uczniów wiejskich gimnazjów ma w domu dostęp do Internetu. Wyłącznie 1,3% dziewcząt i 2,2% chłopców nie posiada w domu łączy umożliwiającego skorzystanie z Internetu. W domach rodzinnych młodzież

⁴² H. LASSWELL: *The structure and function of communication in society*. In: *The Communication of Ideas*. Ed. LY-MAN BRYSON. New York, Harper, 1948, s. 32–51.

korzysta z Internetu zarówno za pośrednictwem komputera, jak i telefonu komórkowego. Wyniki badań (zob. tabela 8) wskazują, że terytorium wiejskie nie stanowi dla młodzieży bariery w zakresie dostępu do mediów.

Tabela 8. Posiadanie przez młodzież dostępu do Internetu w domu ($N_1 = 698$)

Płeć	Tak		Nie	
	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	370	98,7	5	1,3
Chłopcy (323)	316	97,8	7	2,2
Ogółem	686	98,3	12	1,7

Młodzież gimnazjalna najczęściej korzysta z Internetu w domu rodzinnym – 97,3%, oraz w szkole na lekcjach informatyki – 49,1%. Ponadto, 40,5% ogółu ankietowanych (44,3% dziewcząt i 36,2% chłopców) łączy się z Internetem za pośrednictwem telefonu komórkowego. Najrzadziej dziewczęta i chłopcy korzystają z Internetu w szkole na kółkach zainteresowań (2,0%), w świetlicy (4,3%) i w ośrodkach pozaszkolnych, takich jak biblioteka (5,2%). Wskazania chłopców i dziewcząt w powyższych zakresach są bardzo zbliżone. Znaczną różnicę dostrzec można wyłącznie w przypadku korzystania z Internetu za pośrednictwem telefonu komórkowego. Tę aktywność podejmuje bowiem więcej dziewcząt (44,3%) niż chłopców (36,2%). Dziewczęta (34,8%) częściej niż chłopcy (30,0%) korzystają także z Internetu w domach swoich znajomych. Chłopcy natomiast (16,7%), częściej niż dziewczynki (10,4%), preferują łączenie się z Internetem w szkolnej bibliotece. Z przytoczonych wyników badań można sformułować wniosek, że młodzież gimnazjalna posiada szeroki dostęp do sieci zarówno w domu rodzinnym, szkole, jak i w placówkach pozaszkolnych, przy czym preferuje łączenie się z Internetem w domu i w szkole. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 9.

W dni powszednie – szkolne, większość młodzieży – 31,7%, spędza przed komputerem około 2 godzin dziennie. Nieco niższy odsetek – 26,5% ankietowanych, przyznaje, że na korzystanie z komputera przeznacza dziennie 3 godziny. Wyłącznie 10,5% uczniów poświęca komputerowi ponad 4 godziny dziennie. Z badań wysnuć można wniosek, że młodzież gimnazjalna w większości (34,4% dziewcząt i 28,5% chłopców) w umiarkowany sposób korzysta z komputera, używając go około 2 godzin dziennie. Tabela 10 prezentuje szczegółowy rozkład danych.

Natomiast w dni wolne od zajęć szkolnych odsetek uczniów spędzających przed komputerem ponad 4 godziny dziennie wzrasta do 23,2%. Ogółem 27,7% gimnazjalistów w dni wolne od szkoły korzysta z komputera około 3 godzin dziennie. Wskazania chłopców i dziewcząt są w tych obszarach zbliżone, jednak większy odsetek chłopców – 29,7%, w stosunku do 17,6% dziewcząt, użytkuje

Tabela 9. Miejsca, w których młodzież najczęściej korzysta z Internetu ($N_i = 698$)

Płeć	W domu		W szkole na lekcji informatyki		W szkole na kółku zainteresowań		W szkolnej bibliotece		W domu u kolegi, koleżanki		W świetlicy		W bibliotece poza szkołą		W telefonie komórkowym	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	367	97,9	182	48,5	5	1,3	39	10,4	146	38,9	8	2,1	14	3,7	166	44,3
Chłopcy (323)	312	96,6	161	49,8	14	4,3	54	16,7	97	30,0	22	6,8	22	6,8	117	36,2
Ogółem	679	97,3	343	49,1	19	2,0	93	13,3	243	34,8	30	4,3	36	5,2	283	40,5

Tabela 10. Czas, jaki młodzież spędza przed komputerem w dni powszednie, szkolne ($N_i = 698$)

Płeć	< 1 h		< 2 h		< 3 h		< 4 h		> 4 h	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	45	12,0	129	34,4	109	29,1	59	15,7	33	8,8
Chłopcy (323)	50	15,5	92	28,5	76	23,5	63	19,5	40	12,2
Ogółem	95	13,6	221	31,7	185	26,5	122	17,5	73	10,5

w weekendy komputer ponad 4 godziny dziennie. Największy odsetek dziewcząt – 30,9% w soboty i niedziele korzysta z komputera około 3 godzin dziennie. Z badań wynika zatem, że młodzież gimnazjalna, w większości, częściej i dłużej korzysta z komputera w dni wolne od zajęć szkolnych. Szczegółowe dane zamieszczono w tabeli 11.

Tabela 11. Czas, jaki młodzież spędza przed komputerem w dni wolne od zajęć szkolnych ($N_i = 698$)

Płeć	< 1 h		< 2 h		< 3 h		< 4 h		> 4 h	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta (375)	35	9,3	66	17,6	116	30,9	92	24,5	66	17,6
Chłopcy (323)	29	8,9	49	15,2	77	23,8	68	21,1	96	29,7
Ogółem	64	9,2	115	16,5	193	27,7	160	2,3	162	23,2

Z przeprowadzonych analiz wynika, że w dni szkolne młodzież gimnazjalna korzysta z Internetu średnio 2 godz. 46 min. W dni wolne od zajęć uśredniony czas użytkowania Internetu wzrasta do 4 godz. 16 min. Średni czas korzystania z Internetu dziewcząt i chłopców w dni wolne oraz w dni robocze jest zbliżony. Dziewczyny w dni szkolne w sieci spędzają 2 godz. 44 min, a chłopcy 2 godz. 47 min. Natomiast w dni wolne od zajęć dziewczęta korzystają z Internetu 4 godz. 11 min, a chłopcy 4 godz. 20 min. W dni wolne od szkoły najdłużej z sieci korzystają dziewczynki 13- i 16-letnie, oraz chłopcy 16-letni. Natomiast najmniej czasu w sieci w dni szkolne spędzają 15-letnie dziewczęta (2 godz. 14 min) i 13-letni chłopcy (2 godz. 33 min). Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że zarówno dziewczęta, jak i chłopcy dłużej korzystają z sieci w dni wolne od zajęć szkolnych. Przy czym te dni czas użytkowania Internetu wzrasta do około 90 min. Tabela 12 prezentuje pozyskane w toku badań dane.

Tabela 12. Średni czas przeznaczony przez młodzież na korzystanie z Internetu w dni robocze i dni wolne od zajęć szkolnych ($N_i = 698$) [h]

Dni	Dziewczęta					Chłopcy					Średni czas razem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	średni czas	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	średni czas	
Robocze	3.01	2.31	2.14	3.12	2.12	2.33	2.49	2.41	3.07	2.47	2.46
Wolne	4.38	3.54	3.40	4.35	4.11	3.40	4.38	4.10	4.55	4.20	4.16

Znaczny odsetek – 45,4%, gimnazjalistów uczęszczających do szkół wiejskich, posiada 2 lub 3 profile na portalach społecznościowych. 29,2% uczniów ma jeden taki profil, a 11,3% dysponuje od 3 do 5 profilami 8,2% ogółu ankietowanych (5,9% dziewcząt i 10,8% chłopców) nie korzysta z portali społecznościowych. Z przeprowadzonych badań płyną wnioski, że dziewczęta częściej użytkują portale społecznościowe niż chłopcy i zakładają większą liczbę kont. Wśród dziewcząt najwyższy odsetek – 49,4%, 16-latek oraz 49,2% 15-latek posiada od 2 do 3 profili, a wśród chłopców od 2 do 3 profili ma 47,4% 13-latków i 46,6% 16-latków. Dane zaprezentowano w tabeli 13.

Wśród uczniów korzystających z portali społecznościowych największą popularnością cieszy się Facebook, którego użytkownikami jest 78,8% nastolatków (83,7% dziewcząt i 73,1% chłopców), oraz Nasza Klasa, z którego korzysta 67,8% młodzieży (70,1% dziewcząt i 65,0% chłopców). Najmniejszą popularność zyskały portale Twitter i Fotka.pl, które mają kolejno 13,2% i 12,9% użytkowników. Liczba dziewcząt i chłopców, którzy korzystają z portali społecznościowych, w poszczególnych kategoriach wiekowych jest zbliżona. Nasza Klasa cieszy się największą popularnością wśród 16-letnich dziewczyn i 13-letnich chłopców, zaś Facebook ma najwięcej fanów wśród 15-letnich dziewcząt i 15-letnich chłopców. Ciekawe wnioski nasuwają się po analizie danych dotyczących portalu Fotka.pl, na którym użytkownicy zamieszczają własne fotografie, które odwiedzający internauci oceniają w skali od 1 do 10. Dane wskazują, że zainteresowanie tego typu portalami wzrasta u dziewcząt wraz z wiekiem. Z Fotki.pl korzysta tylko 6,7% 13-latek, ale już 20,3% 15-latek i 22,1% 16-latek. W przypadku chłopców nie stwierdza się powyższej zależności. Wśród chłopców natomiast wraz z wiekiem maleje zainteresowanie portalem Nasza Klasa, użytkuje go bowiem 68,4% 13-latków, ale już tylko 58,9% 16-latków. Podobną zależność dostrzeżono w przypadku zainteresowania portalem Twitter, którego liczba nastoletnich użytkowników płci męskiej także maleje wraz z wiekiem (zob. tabela 14). Biorąc pod uwagę założenia koncepcji oddziaływania mediów na przykładzie teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury, spośród rozmaitych determinant uważi decydujące znaczenie ma to, z kim się spotykamy, niezależnie od tego, czy robimy to z konieczności czy z wyboru. Od tego bowiem zależy, jakie rodzaje zachowań będziemy wielokrotnie obserwowali i najbardziej dogłębnie się ich uczyli. W odniesieniu do kontaktów zapośredniczonych przez media grono znanych selektywnie dobrane przez młodych ludzi na portalu społecznościowym będzie prezentowało zachowania, stanowiące źródło modelujących wpływów. Ponadto, modelowane zachowania różnią się pod względem swojej skuteczności. Funkcjonalna wartość zachowań przejawianych przez różne modele będzie więc miała duży wpływ na to, którym modelom ludzie będą się przyglądać, a które pominać, a zatem natężenie uwagi poświęcanie konkretnemu modelowi zależy od jego atrakcyjności interpersonalnej. Egzemplifikację powyższego założenia można odnaleźć, analizując aktywność młodzieży właśnie na portalach społecz-

Tabela 13. Posiadanie przez młodzież profili na portalach społecznościowych ($N_i = 698$)

Liczba profilu	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	15	33,3	31	32,9	38	32,2	17	22,1	101	26,9	10	26,3	34	30,9	37	36,3	22	30,1	103	31,9	204	29,2
2-3	19	42,2	60	44,4	58	49,2	38	49,4	175	46,7	18	47,4	43	39,1	47	46,1	34	46,6	142	43,9	317	45,4
3-5	4	8,9	23	17,0	15	12,7	14	18,2	56	14,9	1	2,6	13	11,8	4	3,9	5	9,8	23	7,1	79	11,3
< 5	4	8,9	9	6,7	4	4,2	6	7,8	23	6,4	4	10,5	7	6,4	6	5,9	3	4,1	20	6,2	43	6,3
0	3	8,9	12	8,9	3	3,4	2	2,6	20	5,9	5	13,2	13	11,8	8	7,8	9	12,3	35	10,8	55	8,2

Tabela 14. Portale społecznościowe, z których korzysta młodzież ($N_i = 698$)

Portal	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Nasza Klasa	29	64,4	94	69,6	80	67,8	60	77,9	263	70,1	26	68,4	75	68,2	66	64,7	43	58,9	210	65,0	473	67,8
Facebook	36	80,0	102	75,6	107	90,7	69	89,6	314	83,7	28	73,7	73	66,4	79	77,5	56	76,7	236	73,1	550	78,8
Twitter	6	13,3	18	13,3	16	13,6	13	16,9	53	14,1	6	15,8	16	14,5	11	10,8	6	8,2	39	12,1	92	13,2
Fotka.pl	3	6,7	18	13,3	24	20,3	17	22,1	62	16,5	4	10,5	13	11,8	5	4,9	6	8,2	28	8,7	90	12,9

nościowych, gdzie aprobaty i wirtualnych oznak sympatii udziela się preferowanym użytkownikom, najczęściej również cieszącym się popularnością w świecie rzeczywistym. Niektóre postaci modelowania są ze swej istoty tak nagradzające, że przyciągają uwagę przez dłuższy czas⁴³. W odróżnieniu od wcześniejszych generacji, kiedy to ludzie poddawani byli przede wszystkim oddziaływaniom modeli rodzinnych i subkulturowych, młodzież może dzisiaj obserwować i nabywać rozmaite rodzaje zachowań w zaciszu własnego domu, dzięki niesłychanemu bogactwu symbolicznego modelowania, oferowanemu przez środki masowego przekazu, a w tym aspekcie użytkowanie portali społecznościowych pełni niebagatelną rolę.

Generalnie młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich nie prowadzi własnych blogów publikowanych w Internecie. Ogółem 87,4% uczniów (81,9% dziewcząt i 93,8% chłopców) wyraża opinię, że nie posiada wirtualnego dziennika. Bloga prowadzi 18,1% dziewcząt, w tym najczęściej 15-latki (19,5%), oraz 6,2% chłopców, w tym najczęściej również 15-latkowie (7,8%). Z badań płyną zatem wnioski, że ankietowana młodzież szkół wiejskich nie wyraża znacznego zainteresowania prowadzeniem własnego bloga internetowego, co wskazuje, iż ta forma ekspresji wirtualnej straciła obecnie na znaczeniu (zob. tabela 15).

Gimnazjaliści najczęściej wykorzystują Internet, podobnie jak telefon komórkowy, w celach rozrywkowych i komunikacyjnych. Wśród pozycji rangowych w większości przypadków badana młodzież na pierwszym miejscu umieściła korzystanie z portali społecznościowych. W dalszej kolejności uczniowie wykorzystują Internet w celu komunikowania się ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów, a także w celach rozrywkowych, takich jak: słuchanie muzyki, przeglądanie witryn, granie w gry, oglądanie filmów czy rozmowy na czatach lub forach. Najrzadziej młodzież wykorzystuje Internet w celach rozwijających kreatywność (takich jak tworzenie własnych stron) i edukacyjnych (jak na przykład poszukiwanie informacji potrzebnych w szkole). Zestawiając analizowane wyniki, podkreślić należy, że dziewczęta preferują takie formy aktywności internetowej jak przeglądanie portali społecznościowych i prowadzenie własnych profili, w dalszej kolejności spędzają czas na słuchaniu muzyki oraz prowadzeniu rozmów za pośrednictwem komunikatorów. Najrzadziej natomiast koncentrują się na projektowaniu własnej strony WWW, poszukiwaniu informacji niezbędnych do nauki szkolnej czy prowadzeniu bloga. W opinii chłopców preferowane aktywności online to: granie w gry, rozmowy przez komunikatory internetowe oraz przeglądanie portali społecznościowych. Mniejszym zainteresowaniem chłopców cieszą się aktywności, takie jak poszukiwanie informacji przydatnych w trakcie nauki, tworzenie własnej witryny czy przeglądanie blogów. Jak wynika z badań, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy preferują analogiczne formy aktywności internetowej, a Internet wykorzystują głównie w celach rozrywkowych,

⁴³ A. BANDURA: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2007, s. 38.

Tabela 15. Posiadanie przez młodzież własnego bloga internetowego ($N_i = 698$)

Posiadanie bloga	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Tak	7	15,6	24	17,8	23	19,5	14	18,2	68	18,1	0	0,0	7	6,4	8	7,8	5	6,8	20	6,2	88	12,6
Nie	38	84,4	111	82,2	95	80,5	63	81,8	307	81,9	38	100,0	104	93,6	94	92,2	67	93,2	303	93,8	610	87,4

informacyjnych i komunikacyjnych. Chłopcy jednak zdecydowanie częściej grają w gry online. Tabela 16 prezentuje szczegółowy rozkład danych z rangami, jakie młodzież przyporządkowała określonym czynnościom preferowanym w trakcie użytkowania Internetu.

Tabela 16. Czynności, do których młodzież najczęściej wykorzystuje Internet ($N_1 = 698$)

Aktywności młodzieży w Internecie	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Granie w gry	8	12	11	13	12	1	1	2	3	1	5
Słuchanie muzyki	1	2	3	3	2	2	2	4	5	4	3
Przeglądanie portalu społecznościowego	2	1	1	1	1	3	4	3	2	3	1
Oglądanie filmów	6	9	6	4	6	4	8	5	12	6	6
Rozmowa przez komunikator	3	3	2	2	3	5	3	1	1	2	2
Przeglądanie portalu YouTube	5	6	7	9	8	6	11	12	13	11	9
Przeglądanie stron internetowych	4	7	4	7	4	7	5	6	4	5	4
Rozmowy na chatach	7	4	8	5	5	8	9	7	11	8	7
Czytanie prasy i artykułów	9	11	9	14	11	9	7	11	6	7	10
Komentowanie tekstów artykułów	13	8	12	8	9	10	10	10	9	9	11
Wysyłanie e-maili	11	10	10	11	10	11	12	9	7	9	12
Poszukiwanie informacji do szkoły	12	15	16	15	15	12	16	16	16	15	15
Tworzenie bloga	15	13	14	12	14	13	13	14	8	12	13
Przeglądanie blogów	14	14	13	10	13	14	15	13	14	13	14
Tworzenie własnej strony WWW	16	16	15	16	16	15	14	15	15	14	16
Rozmowy na forach internetowych	10	5	5	6	7	16	6	8	10	10	8

Konkludując, próba badawcza uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych posiada szeroki dostęp do mediów, zwłaszcza do telefonu komórkowego i komputera z łączem Internetowym. Młodzież na szeroką skalę korzysta z Internetu zarówno w domu rodzinnym, łącząc się z siecią za pośrednictwem telefonu komórkowego, jak i w szkole. Z przeprowadzonych analiz wynika, że w dni szkolne młodzież gimnazjalna korzysta z Internetu średnio 2 godz. 46 min. W dni wolne od zajęć uśredniony czas użytkowania Internetu wzrasta do 4 godz. 16 min. Analiza badawcza prowadzi do wniosku, że terytorium wiejskie nie stanowi bariery w zakresie dostępu uczniów do nowoczesnych technologii. Młodzież z powo-

dzeniem korzysta z portali społecznościowych i posiada w większości więcej niż jedno konto na takich serwisach. Generalnie uczniowie gimnazjów ze szkół wiejskich nie prowadzą własnych blogów publikowanych w Internecie. Z badań płyną wnioski, że gimnazjaliści najczęściej wykorzystują Internet, podobnie jak telefon komórkowy, w celach rozrywkowych i komunikacyjnych. Wśród pozycji rangowych, w większości przypadków badana młodzież na pierwszym miejscu umieściła korzystanie z portali społecznościowych. W dalszej kolejności uczniowie wykorzystują Internet w celu komunikowania się ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów, a także w celach rozrywkowych, jak: słuchanie muzyki, przeglądanie witryn, granie w gry, oglądanie filmów czy rozmowy na chatkach lub forach. Interpretując wyniki badań, należy mieć na uwadze, że zgodnie z koncepcjami wpływu mediów na zachowania agresywne, recepcja przekazów medialnych w sposób bezrefleksyjny, bez poddania ich racjonalnej ocenie, może być przyczyną hamowania rozwoju osobowości i tworzenia się stref irracjonalności w myśleniu i działaniu, a jednym ze skutków recepcji jednostronnych przekazów, na przykład publikowanych w witrynach internetowych, może być narastanie agresji wśród odbiorców⁴⁴. Środki masowego przekazu, przede wszystkim zaś publikowane w nich treści i materiały, a także różnego rodzaju gry komputerowe, stanowią jeden z czynników kształtujących postawy agresywne. Już samo oglądanie filmów, w których jest dużo aktów przemocy, może wzmocnić agresywne zachowania u odbiorców. Filmy i krótkometrażowe materiały chętnie oglądane przez młodzież na popularnych serwisach typu YouTube zawierają bardzo wiele scen przemocy, które wywołują agresję i prowokują do zachowań agresywnych. Powodują ponadto zubożenie na niewłaściwe zachowania, tworzą niejasny obraz świata, w którym młody człowiek nie jest w stanie odróżnić dobra od zła, a także podnoszą poziom lęku przed światem rzeczywistym⁴⁵. W szczególności podkreślić należy, że najrzadziej młodzież wykorzystuje Internet w celach rozwijających kreatywność (takich jak przykładowo tworzenie własnych stron) i edukacyjnych (jak na przykład poszukiwanie informacji potrzebnych w szkole). Te umiejętności wykorzystywania mediów w celach rozwijających osobowość, twórczość i wiedzę powinny być wzmacniane i kształtowane zarówno przez nauczycieli, jak i przez rodziców. Warto odwołać się tutaj do teorii konektywistycznej, zgodnie z którą wszechobecna technologia informacyjno-komunikacyjna w sposób istotny oddziałuje na całe nasze życie, na naszą pracę, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Młodzi ludzie, tworzący społeczeństwo cyfrowe, powinni charakteryzować się zdolnością wykorzystywania technologii cyfrowych także w procesie uczenia się, które w tej koncepcji jest

⁴⁴ M. TYSZKOWA: *Kultura symboliczna jako komponent środowiska człowieka i jej rola w rozwoju jednostki*. W: *Środowisko społeczne a rozwój psychiczny człowieka*. Red. M. PORĘBSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1985.

⁴⁵ J. RANSCHBURG: *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993, s. 113.

ciągłą aktywnością łączenia się z nowymi źródłami informacji, niezbędnymi człowiekowi do wykonywania różnych zadań⁴⁶. W tym założeniu ważny jest proces przepływu multimedialnych treści oraz nieustannych interakcji między członkami społeczności internetowej. W procesie konektywnego uczenia się młodzieży⁴⁷ znaczącą rolę odgrywa kształtowanie przez rodziców i pedagogów kompetencji krytycznego myślenia, selektywnego odbioru treści i ich właściwej interpretacji.

Rodzice

Badania sondażowe wśród rodziców młodzieży gimnazjalnej przeprowadzono podczas wywiadówek, odbywających się w dziesięciu wylosowanych szkołach. Ankietę wypełniło 395 rodziców (N_2). Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem płci wskazuje, że zdecydowanie większy odsetek badanych – 67,6%, stanowią matki, w porównaniu do 32,4% ojców (zob. tabela 17).

Tabela 17. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem płci ($N_2 = 395$)

Płeć	Rodzice	
	<i>N</i>	%
Kobieta	267	67,6
Mężczyzna	128	32,4
Ogółem	395	100,0

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość rodziców gimnazjalistów ze szkół wiejskich legitymuje się wykształceniem średnim – 44,3%, i zawodowym – 36,9%. 16,5% rodziców ukończyło studia wyższe, natomiast najniższy odsetek 2,3% badanych posiada wykształcenie podstawowe (zob. tabela 18).

Tabela 18. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem wykształcenia ($N_2 = 395$)

Wykształcenie	Rodzice	
	<i>N</i>	%
Podstawowe	9	2,3
Zawodowe	146	36,9
Średnie	175	44,3
Wyższe	65	16,5
Ogółem	395	100,0

Analiza metryczek pozwala wyciągnąć wniosek, że zdecydowana większość rodziców uczniów wiejskich gimnazjów to młodzi ludzie w przedziale wiekowym

⁴⁶ G. GREGORCZYK: *Konektywizm – teoria uczenia się w epoce cyfrowej*. „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 5, grudzień 2011/styczeń 2012, dział „Innowacyjna Edukacja”, s. 8–10.

⁴⁷ J. SAWIŃSKI: *Uczeń uczy się dziś konektywnie*. „Trendy – internetowe Czasopismo Edukacyjne” Ośrodek Rozwoju Edukacji 2010, nr 2, s. 3–5.

31–40 lat. Najniższy odsetek – 0,5%, stanowią bardzo młodzi rodzice w przedziale wiekowym 25–30 lat, jak również rodzice starsi w przedziale wiekowym 51–60 lat, którzy stanowią 3,5% próby badawczej (zob. tabela 19).

Tabela 19. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem wieku ($N_2 = 395$)

Przedział wiekowy	Rodzice	
	N	%
25–30 lat	2	0,5
31–40 lat	278	70,4
41–50 lat	101	25,6
51–60 lat	14	3,5
Ogółem	395	100,0

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość – 76,5%, rodziców uczniów wiejskich gimnazjów pracuje zawodowo, w różnorodnych strukturach zatrudnienia. Bez stałego zatrudnienia pozostaje 23,5% rodziców, którzy w głównej mierze prowadzą gospodarstwa domowe lub zajmują się uprawą roli (zob. tabela 20).

Tabela 20. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem zatrudnienia ($N_2 = 395$)

Zatrudnienie	Rodzice	
	N	%
Tak	302	76,5
Nie	93	23,5
Ogółem	395	100,0

Wyniki badań wskazują, że najwyższy odsetek rodziców objętych badaniem – 44,1%, ma na utrzymaniu dwoje dzieci. Porównywalny odsetek – 21,0% i 21,8%, rodziców utrzymuje jedno i troje dzieci. Najniższy odsetek badanych rodziców – 2,8%, na swoim utrzymaniu ma więcej niż pięcioro dzieci (zob. tabela 21). Uzyskane dane prowadzą do wniosku, że rodziny uczniów uczęszczających do wiejskich gimnazjów są mało liczne.

Tabela 21. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem liczby dzieci na utrzymaniu ($N_2 = 395$)

Liczba dzieci na utrzymaniu rodzica	Rodzice	
	N	%
1	83	21,0
2	174	44,1
3	86	21,8
4	23	5,8
5	18	4,5
< 5	11	2,8
Ogółem	395	100,0

Podsumowując, jak wynika ze zgromadzonych danych, większość rodziców uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych objętych badaniami to osoby młode, w przedziale wiekowym 31–40 lat, legitymujące się wykształceniem średnim lub zawodowym. Znaczny odsetek (76,5%) rodziców pracuje zawodowo. Najczęściej rodzice utrzymują i wychowują dwójkę dzieci. Wyniki badań pozwalają na wyciągnięcie wniosków, że ze względu na fakt, iż rodzice uczniów są osobami młodymi i wykształconymi, świadomi będą nowego zjawiska problemowego, jakim jest cyberprzemoc. Można zatem sądzić, że rodzice najprawdopodobniej funkcjonują jako cyfrowi tubylcy w ujęciu M. Prenskyego⁴⁸, biegle korzystający z nowych mediów i władający kompetencjami medialnymi. Tego rodzaju kompetencje nabierają szczególnego znaczenia w procesie podejmowanych przez rodziców działań interwencyjnych i profilaktycznych, w których istotna jest właściwa komunikacja z młodzieżą. W odwołaniu do teorii konstruktywistycznych komunikowanie jako najbardziej fundamentalny proces społeczny rozumiane jest jako wymiana dzielanych symboli w celu uzgodnienia znaczeń, jakie mają poszczególne obiekty dla współdziałających ze sobą osób, a system językowy determinuje obraz świata, jaki mają użytkownicy danego języka⁴⁹. Należy tutaj przeanalizować fakt, że komunikacja pokolenia cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów⁵⁰ niejednokrotnie przypomina komunikację osób posługujących się odmiennymi językami i żyjących w dwóch różnych rzeczywistościach. Zwłaszcza dla kognitywistów istotne jest całościowe ujęcie języka jako narzędzia poznania, działania, współdziałania z innymi ludźmi⁵¹. Język według kognitywistów w sposób bezpośredni odbija procesy poznawcze, które zachodzą w umyśle człowieka i wobec tego stanowi inherentny element ludzkiego poznania. Faktycznie chodzi tu o posługiwanie się odmiennymi symbolami, odmienną kulturę komunikacji, preferencję komunikacji zapośredniczonej przez media i wiele posiadanych przez cyfrowych tubylców kompetencji medialnych, umożliwiających sprawne nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych w sieci. Ponadto, poza posługiwaniem się odmiennymi systemami symbolicznych reprezentacji języka, występuje również problem odmiennej interpretacji znaków i kodów językowych, który wynika często z braku posiadania stosownych kompetencji wśród pokolenia cyfrowych imigrantów. Z posługiwania się odmiennymi systemami symboli i funkcjonowania jakby w dwóch różnych rzeczywistościach przez osoby generacji cyfrowej i pokolenie, które dopiero w okresie adolescencji lub dojrzałości

⁴⁸ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 5 (9), s. 1–3.

⁴⁹ E. SAPIR: *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. STANOSZ, R. ZIMAND. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978; B.L.WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, Wydawnictwo KR, 2002.

⁵⁰ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants...*, s. 1–3.

⁵¹ M. TOMASELLO: *The cultural origins of human cognition*. USA, Harvard University Press, 1999, s. 181–215.

poznało komunikację zapośredniczoną, wynikać może szereg nieporozumień, błędnych interpretacji i konfliktów. Stąd dorosłym, nauczycielom i rodzicom, ale również profilaktykom zajmującym się zjawiskiem cyberprzemocy, bywa trudno zrozumieć symboliczny język, sposób komunikowania się i kontekst wypowiedzi młodzieży z pokolenia portali społecznościowych.

Nauczyciele

W badaniach wzięło udział 388 (N_3) nauczycieli pracujących w dziecięciu dobranych w sposób losowy gimnazjach z terenów wiejskich. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem płci wskazuje, że zdecydowanie większy odsetek – 90,5%, stanowią kobiety, w porównaniu do 9,5% mężczyzn (zob. tabela 22).

Tabela 22. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem płci ($N_3 = 388$)

Płeć	Nauczyciele	
	N	%
Kobieta	351	90,5
Mężczyzna	37	9,5
Ogółem	388	100,0

Ponadto z przeprowadzonej analizy wynika, że zdecydowana większość – 96,4%, nauczycieli wiejskich szkół gimnazjalnych legitymuje się wykształceniem wyższym, magisterskim kierunkowym. W trakcie trwania badań, wykształcenie uzupełniało 3,6% nauczycieli (zob. tabela 23).

Tabela 23. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem wykształcenia ($N_3 = 388$)

Wykształcenie	Nauczyciele	
	N	%
Wyższe magisterskie	374	96,4
W trakcie uzupełniania wykształcenia wyższego magisterskiego	14	3,6
Ogółem	388	100,0

Wyniki badań wskazują, że większość nauczycieli – 26,7%, posiada ponad 20-letni staż pracy w szkole. W dalszej kolejności, długi staż pracy (od 10 do 15 lat) charakteryzuje 22,2% nauczycieli. Najniższy odsetek nauczycieli – 6,7%, pracuje w szkole od 5 do 7 lat. Z pozyskanych danych można wyciągnąć wniosek, że znaczny odsetek nauczycieli objętych badaniami to pedagodzy z dużym doświadczeniem i ponad 10-letnim stażem pracy (zob. tabela 24).

Tabela 24. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem stażu pracy w szkole ($N_3 = 388$)

Lata pracy w szkole	Nauczyciele	
	N	%
1–3	43	11,0
3–5	43	11,0
5–7	26	6,7
7–10	35	8,9
10–15	86	22,2
15–20	51	13,4
< 20	104	26,7
Ogółem	388	100,0

Uzyskane w trakcie badań dane wskazują, że ponad połowa – 51,2%, nauczycieli uczących w wiejskich gimnazjach legitymuje się stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, a 22,5% posiada stopień nauczyciela mianowanego. Nieco niższy odsetek – 17,7% to nauczyciele kontraktowi. W próbie badawczej nauczycieli wyłącznie 8,6% stanowili stażyści ubiegający się o awans na stanowisko nauczyciela kontraktowego (zob. tabela 25).

Tabela 25. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem stopnia awansu zawodowego ($N_3 = 388$)

Stopień	Nauczyciele	
	N	%
Stażysta	33	8,6
Kontraktowy	69	17,7
Mianowany	87	22,5
Dyplomowany	199	51,2
Ogółem	388	100,0

Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość – 83,3%, nauczycieli gimnazjów z terenów wiejskich nie uczestniczyła w żadnej z form doskonalenia zawodowego, która byłaby poświęcona cyberprzemocy i bezpieczeństwu dzieci i młodzieży w sieci. Najwyższy odsetek – 9,0%, pedagogów, uczestniczył w krótkich formach doskonalenia zawodowego, jakimi są konferencje naukowe, metodyczne i szkoleniowe, trwające od 3 godzin dydaktycznych do 2 dni wykładowych. 6,7% nauczycieli brało udział w szkoleniach i warsztatach we wzmiankowanym zakresie tematycznym. Tylko 1,0% nauczycieli deklaruje, że ukończyli kursy e-learningowe, dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, organizowane przez Fundację Dzieci Niczyje na platformie e-learningowej (zob. tabela 26). Brak zainteresowania większości nauczycieli formami doskonalenia zawodowego dotyczącymi cyberprzemocy i bezpiecznego

korzystania z Internetu przez dzieci i młodzież, może wpływać na niewystarczający poziom wiedzy nauczycieli w tych zakresach, co przekłada się na jakość i rzetelność organizowanych form i działań na terenie szkoły. W aspekcie stałego postępu technologicznego i wzrastającej liczby zagrożeń, z jakimi zetknąć się mogą młodzi użytkownicy mediów, istotne wydaje się ustawiczne kształcenie nauczycieli i podnoszenie ich poziomu wiedzy tak, by stanowili wzór kompetentnych specjalistów, świadczących pomoc i radę zarówno uczniom, jaki i ich rodzicom.

Tabela 26. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa dzieci w sieci oraz cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Formy doskonalenia zawodowego	Nauczyciele	
	N	%
Konferencje	35	9,0
Szkolenia, warsztaty	26	6,7
Kursy e-learningowe	4	1,0
Żadna z powyższych	323	83,3
Ogółem	388	100,0

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że wyłącznie 16,7% badanych uczestniczyło w formach doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa dzieci w sieci oraz cyberprzemocy. W celu uzupełnienia pozyskanych informacji dokonano również **analizy dokumentacji szkolnej dotyczącej doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci**. Z analizy dokumentów – sprawozdań z pracy pedagoga, certyfikatów, zaświadczeń i dyplomów udostępnionych przez nauczycieli, wynika, że dwóch pedagogów uczestniczyło w szkoleniu: *Zagrożona młodzież, stalking sposoby radzenia sobie z sms'owym dręczycielem w szkole*; jeden pedagog uczestniczył w *Międzynarodowej Konferencji Naukowej – Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie*⁵², zorganizowanej przez NASK, FDN, Safer Internet w Warszawie. Zazwyczaj nauczyciele korzystają z organizowanych okazjonalnie, przez lokalne ośrodki doskonalenia zawodowego, warsztatów i szkoleń, trwających do 5 godzin dydaktycznych (6,7% nauczycieli). Nauczyciele, którzy ukończyli wzmiankowane formy doskonalenia zawodowego, posiadają stosowne certyfikaty i zaświadczenia uczestnictwa. W województwie śląskim jedną z najprężniej działających placówek szkolących, która systematycznie organizuje formy doskonalenia poświęcone także problematyce bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci oraz cyberprzemocy, jest Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis w Katowicach. Kursy na platformie e-learningowej realizował 1,0% badanych nauczycieli. Kursy te,

⁵² Niepublikowany wyciąg ze sprawozdania z pracy pedagoga szkolnego.

adresowane do profesjonalistów, nauczycieli, pedagogów i psychologów, dostępne są na platformie e-learningowej: kursy.dzieckowsieci.pl. Tematyka kursów dotyczy: cyberprzemocy, cyberprzestępstw, uzależnienia od Internetu czy szkolnych systemów bezpieczeństwa⁵³. Standardowy kurs udostępniany przez Fundację Dzieci Niczyje składa się z 18 modułów i trwa 80 minut. Z przeprowadzonych analiz jednoznacznie wynika, że odsetek doksztalających się nauczycieli w ramach szeroko pojętej profilaktyki cyberprzemocy jest zdecydowanie za niski.

Konkludując, próba badawcza nauczycieli wiejskich szkół gimnazjalnych, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, to w zdecydowanej większości kobiety, legitymujące się wyższym wykształceniem kierunkowym i posiadające przygotowanie pedagogiczne. Zatrudnieni w wiejskich gimnazjach nauczyciele posiadają w większości przeciętny (od 10 do 15 lat) i długi (powyżej 20 lat) staż pracy w szkolnictwie powszechnym. Uzyskane w trakcie badań dane wskazują, że ponad połowa nauczycieli uczących w wiejskich gimnazjach legitymuje się stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego, co świadczy o tym, że są to pedagodzy doświadczeni, z wieloletnią praktyką dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Nauczyciele, jak wynika z wywiadów i analizy dokumentów, sporadycznie uczestniczą w formach doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci oraz cyberprzemocy. Pedagodzy nie są zainteresowani lub nie dostrzegają potrzeby doksztalania i podnoszenia swojej wiedzy oraz umiejętności w zakresie wzmiankowanego problemu. Fakt ten niepokoi, ponieważ postęp technologiczny, a co za tym idzie, szybki rozwój mediów, generuje szereg nowych problemów społecznych, których znajomość jest konieczna, by skutecznie i szybko reagować w sytuacji wystąpienia zagrożenia, a także systematycznie prowadzić efektywne działania profilaktyczne.

⁵³ Platforma e-learningowa. <http://dzieckowsieci.fdn.pl> [dostęp: 15.06.2013].

6

Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich – analiza wyników badań własnych

W niniejszym rozdziale zostaną zaprezentowane wyniki badań własnych przeprowadzonych w ramach metod sondażu diagnostycznego. Aby dokonać ich szczegółowej analizy, będącej odpowiedzią na kolejne pytania badawcze, wykorzystano jednocześnie dane uzyskane z różnych technik badawczych. Szczegółowej analizie podlegały:

- wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów gimnazjów ze szkół wiejskich;
- wyniki badania testowego opartego na teście wiedzy w zakresie cyberprzemocy skierowanego do uczniów gimnazjów wiejskich;
- wyniki badania testowego opartego na narzędziu standaryzowanym: Kwestionariusz Agresji Arnolda H. Bussa i Marka Perry'ego w wersji Amity;
- wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród rodziców uczniów gimnazjów wiejskich;
- wyniki badań uzyskane w ramach wywiadów z nauczycielami uczącymi w gimnazjach wiejskich;
- wyniki badań uzyskane w toku analizy dokumentów szkolnych.

6.1. Charakterystyka zjawiska cyberprzemocy występującego wśród młodzieży ze szkół wiejskich

6.1.1. Skala występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich

Jak wynika z przeprowadzonych badań, w opinii 54,4% rodziców uczniów gimnazjów ze szkół wiejskich zjawisko cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży

występuje sporadycznie. 21,5% ankietowanych rodziców i opiekunów wyraża opinię, iż cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży występuje rzadko, natomiast niewiele mniej osób – 19,5%, twierdzi, że do aktów cyberprzemocy dochodzi często. Nasuwa się pytanie odnoszące się do tak znacznego zbliżenia wskazań uzyskanych w ramach odmiennych częstotliwości. Wynikać mogą one z faktu, że 22,1% rodziców deklaruje brak świadomości w zakresie zjawiska cyberprzemocy, stąd obca może być im również szacunkowa znajomość częstotliwości występowania aktów agresji elektronicznej. Dane zamieszczono w tabeli 27.

Tabela 27. Opinia rodziców na temat częstotliwości występowania zjawiska cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży ($N_2 = 395$)

Częstotliwość zjawiska	Rodzice	
	N	%
Nie występuje	3	0,8
Rzadko	85	21,5
Sporadycznie	215	54,4
Często	77	19,5
Bardzo często	15	3,8
Ogółem	395	100,0

Jak wynika z badań, w opinii rodziców (58,5%), większość dzieci nigdy nie była ofiarą ani sprawcą cyberprzemocy. 24,1% rodziców deklaruje jednak, że ich dziecko padło ofiarą cyberprzemocy, natomiast wyłącznie 1,8% rodziców przyznaje, iż ich dziecko było sprawcą cyberprzemocy. Brak wiedzy o doświadczaniu cyberprzemocy przez dziecko w charakterze ofiary deklaruje 17,4% rodziców, natomiast w charakterze sprawcy – 22,8%. Wyniki te wskazywać mogą na pewne zaburzenia w relacji rodziców z dziećmi lub brak świadomości w kwestii problemów, jakich dziecko doświadcza, ale sugerować mogą również nieinformowanie rodziców o problemach, z jakimi boryka się dziecko. Szczegółowy rozkład danych prezentuje tabela 28.

Tabela 28. Wiedza rodziców na temat doświadczania przez dziecko cyberprzemocy i/lub stosowanie jej ($N_2 = 395$)

Odpowiedź rodziców	Ofiara		Sprawca	
	N	%	N	%
Nie	231	58,5	298	75,4
Tak	95	24,1	7	1,8
Nie wiem	69	17,4	90	22,8
Ogółem	395	100,0	395	100,0

Zjawisko cyberprzemocy dostrzegane jest również przez nauczycieli, ponad połowa z nich (53,95%) uważa, że cyberprzemoc występuje wśród młodzieży

z dużą częstotliwością. Dane uzyskane w toku wywiadów z nauczycielami nie pokrywają się z wynikami zebranymi podczas diagnozowania opinii rodziców uczniów. Jak wynika z badań, nauczyciele dysponują dużą świadomością w zakresie występowania aktów agresji elektronicznej wśród dzieci i młodzieży (zob. tabela 29). Dostrzegają istniejący problem i potrafią szacunkowo określić częstotliwość jego występowania. Może to wynikać z faktu, że 97,4% nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich deklaruje, iż zjawisko cyberprzemocy nie jest im obce, w porównaniu do znacznie niższego odsetka świadomych rodziców.

Tabela 29. Opinia nauczycieli na temat częstotliwości występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży ($N_3 = 388$)

Częstotliwość zjawiska	Nauczyciele	
	N	%
Nie występuje	6	1,5
Rzadko	43	11,1
Sporadycznie	98	25,3
Często	209	53,9
Bardzo często	32	8,2
Ogółem	388	100,0

Nauczyciele mający stały kontakt z uczniami, jako jedni z pierwszych dowiadują się o występujących aktach cyberprzemocy wśród swoich uczniów. Zbliżona liczba badanych nauczycieli (22,4%) do liczby rodziców twierdzi, że spotkała się ze zjawiskiem cyberprzemocy, w którym uczeń był ofiarą. Natomiast w sytuacji, w której nastolatek jest sprawcą cyberprzemocy, zdania rodziców i nauczycieli są odmienne. Większa liczba nauczycieli (15,5%), w porównaniu z liczbą rodziców, spotkała się z sytuacjami, w których dziecko było sprawcą. Wyniki te mogą świadczyć o większej obiektywności nauczycieli w stosunku do nastolatków oraz o podejmowaniu działań interwencyjnych we wszystkich sytuacjach, niezależnie od tego, czy mają oni do czynienia ze sprawcą czy z ofiarą cyberprzemocy (zob. tabela 30).

Tabela 30. Wiedza nauczycieli na temat doświadczania przez uczniów cyberprzemocy w charakterze ofiary i/lub sprawcy ($N_3 = 388$)

Odpowiedź nauczycieli	Ofiara		Sprawca	
	N	%	N	%
Tak	87	22,4	60	15,5
Nie	132	34,0	157	40,4
Nie wiem	169	43,6	171	44,1
Ogółem	388	100,0	388	100,0

Wyniki uzyskane w toku badań (zob. tabela 31) wskazują, że 59,9% młodzieży co najmniej raz doświadczyło przykrej, krzywdzącej sytuacji bądź zdarzenia w sieci, które miałyby znamiona cyberprzemocy. Cyberataku z wykorzystaniem komputera podłączonego do Internetu doświadczyło 60,3% dziewcząt i 59,4% chłopców. Przy czym najwyższy odsetek ofiar stanowią dziewczęta 16-letnie (70,1%) oraz 16-letni chłopcy (67,1%). Opierając się na danych z badań, można stwierdzić, że w przypadku dziewcząt od 13. roku życia zagrożenie doświadczeniem cyberprzemocy wzrasta wraz z wiekiem. W grupach wiekowych chłopców nie zaobserwowano wzmiankowanej zależności. 39,7% dziewcząt i 40,6% chłopców deklaruje, że nigdy nie doświadczyli przykrej sytuacji lub zdarzenia w sieci wpisującego się w pojęcie cyberprzemocy. Wyniki badań wskazują, że ofiarami cyberataków internetowych padają najczęściej dziewczęta i chłopcy będący uczniami ostatniej klasy gimnazjum, a więc w grupie wiekowej 16-latków. Najrzadziej natomiast cyberprzemocy internetowej doświadczają 13- i 14-letnie dziewczęta, jak również 13-letni chłopcy. A zatem z badań wyprowadzić można przygnębiający wniosek, że znaczny odsetek (59,9%) uczniów gimnazjów z terenów wiejskich, co najmniej raz doświadczył internetowej cyberprzemocy, co świadczy, że mimo deklarowanego subiektywnie, wysokoodczuwanego poziomu bezpieczeństwa w sieci, młodzież nie jest w stanie ustrzec się przed internetowymi zagrożeniami.

Z przeprowadzonych badań wynika, że sprawcami cyberprzemocy internetowej co najmniej raz było 45,1% nastolatków (zob. tabela 32). Ponadto wysnuć możemy wnioski, że sprawcami cyberataków z wykorzystaniem Internetu częściej są chłopcy (53,6%) niż dziewczęta (37,9%). W grupach wiekowych dziewcząt, najczęściej sprawczyniami są 16-latki (50,7%), a w grupach chłopców 14-latkowie (62,7%). Analizy badawcze wskazują, że 54,9% młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich (62,1% dziewcząt i 46,4% chłopców) nie popełnia aktów cyberprzemocy (sprawcy). Na podstawie uzyskanych wyników można wyprowadzić wniosek, że większa liczba badanych nastolatków doświadczyła cyberprzemocy w charakterze ofiary (59,9%) niż w charakterze sprawcy.

Cyfrowej przemocy doświadczają również użytkownicy telefonów komórkowych, do których zaliczają się badani respondenci. Dane z badań wskazują, że 45,1% młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich padło ofiarą cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego (zob. tabela 33). Częściej, ofiarami tego typu cyberataków są chłopcy (50,8%) niż dziewczęta (40,3%). W grupie dziewcząt, najczęściej cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego doświadczają 16-latki (53,2%), natomiast w grupie chłopców 14-latkowie (60,0%). Badania wskazują, że młodzież częściej doświadcza cyberprzemocy internetowej (59,9%) niż tej z wykorzystaniem telefonu komórkowego (45,1%).

Z badań wynika, że 15,0% ankietowanych uczniów gimnazjów z terenów wiejskich przyznaje, że wielokrotnie nagrywali lub fotografowali osoby telefonem komórkowym bez uzyskania ich zgody i wbrew ich woli. Działania te w większo-

Tabela 31. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze ofiary ($N_1 = 698$)

Doświadczanie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	23	51,1	70	51,8	79	66,9	54	70,1	226	60,3	17	44,7	69	62,7	57	55,9	49	67,1	192	59,4	418	59,9
Nie	22	48,9	65	48,2	39	33,1	23	29,9	149	39,7	21	55,3	41	37,3	45	44,1	24	32,9	131	40,6	280	40,1

Tabela 32. Stosowanie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze sprawcy ($N_1 = 698$)

Stosowanie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	27	60,0	97	71,8	71	60,2	38	49,3	233	62,1	29	63,2	41	37,3	49	48,1	31	42,5	150	46,4	383	54,9
Nie	18	40,0	38	28,2	47	39,8	39	50,7	142	37,9	9	23,8	69	62,7	53	51,9	42	57,5	173	53,6	315	45,1

Tabela 33. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego w charakterze ofiary ($N_1 = 698$)

Doświadczenie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	35	77,8	81	60,0	72	61,1	36	46,8	224	59,7	30	81,6	44	40,0	43	42,2	42	57,5	159	49,2	383	54,9
Nie	10	22,2	54	40,0	46	38,9	41	53,2	151	40,3	8	18,4	66	60,0	59	57,8	31	42,5	164	50,8	315	45,1

ści przypadków miały charakter humorystyczny, choć część młodzieży przyznaje, że dokonywała rejestracji ofiary w celu wykorzystania materiałów w krzywdzący daną osobę sposób. Najczęściej sprawcami tego typu cyberataków są 16-letnie dziewczęta (24,7%) oraz 13-letni chłopcy (23,7%). Najrzadziej natomiast sprawcami tej formy cyberprzemocy są 13-letnie dziewczęta (91,1%) oraz 16-letni chłopcy (90,4%) (zob. tabela 34).

Z przeprowadzonych badań płyną wnioski, że 33,1% uczniów wiejskich gimnazjów stosuje różnorodne formy cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonów komórkowych (zob. tabela 35). Sprawcami tego typu ataków są najczęściej chłopcy 14- i 16-letni. Wśród dziewcząt, sprawcami cyberprzemocy są najczęściej 16-latki (36,4%). W stosowanie cyberprzemocy nie angażuje się 66,9% gimnazjalistów, w tym 76,0% dziewcząt i 56,4% chłopców. Z badań wynika, że sprawcami cyberataków z wykorzystaniem telefonów komórkowych są zdecydowanie częściej chłopcy (43,7%) niż dziewczęta (24,0%). Analiza prowadzi do wniosków, że prawdopodobieństwo bycia sprawcą cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego wśród dziewcząt wzrasta wraz z wiekiem. W przypadku chłopców nie odnotowano wzmiankowanej zależności. Z analiz porównawczych wynika, że młodzież częściej występuje w roli sprawców cyberprzemocy internetowej niż tej z wykorzystaniem telefonów komórkowych. Dane wskazują bowiem, że sprawcami różnorodnych form cyberataków z wykorzystaniem Internetu jest wysoki odsetek – 45,1%, nastolatków, podczas gdy sprawcami ataków z wykorzystaniem telefonów komórkowych jest 33,1% gimnazjalistów.

Konkludując, cyberprzemoc występuje wśród młodzieży z wiejskich szkół gimnazjalnych z dużą częstotliwością. Wyniki badań wskazują, że 59,9% uczniów doświadczyło cyberprzemocy internetowej, natomiast 54,9% – przemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego. Na podstawie zebranych danych można sformułować wniosek, że w roli sprawców cyberataków z wykorzystaniem zarówno Internetu, jak i telefonów komórkowych częściej występują chłopcy niż dziewczęta. Dziewczęta natomiast częściej padają ofiarą przemocy z wykorzystaniem Internetu (60,3%), chłopcy zaś stają się na większą skalę ofiarami cyberataków z wykorzystaniem telefonów komórkowych (50,8%). Wyniki badań własnych potwierdzają doniesienia National Crime Prevention Center, zgodnie z którymi ponad 40,0% nastolatków doświadcza przemocy z wykorzystaniem Internetu, a dziewczęta częściej padają ofiarą aktów cyberprzemocy¹. Środowisko wiejskie nie stanowi zatem elementu różnicującego w zakresie doświadczania cyberprzemocy przez młodzież, a skala tej przemocy w obu środowiskach: wielkomiejskim i wiejskim, jest podobna. Analiza badawcza prowadzi do wniosków, że prawdopodobieństwo bycia ofiarą cyberprzemocy internetowej wśród dziewcząt wzrasta wraz z wiekiem, co stanowi potwierdzenie wyników badań uzyskanych przez Amandę Lenhart w społeczności dużego miasta. Badaczka do-

¹ L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying*. United States of America, Greenhaven Press, 2011, s. 99.

Tabela 34. Sprawcy wielokrotnego kręcenia filmów lub fotografowania ofiary bez jej zgody z wykorzystaniem telefonu komórkowego ($N_i = 698$)

Stosowanie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	4	8,9	20	14,8	16	13,6	19	24,7	59	15,7	9	23,7	16	14,4	14	13,7	7	9,6	46	14,2	105	15,1
Nie	41	91,1	115	85,2	102	86,4	58	75,3	316	84,3	28	76,3	93	85,5	88	86,3	66	90,4	275	85,8	591	84,9

Tabela 35. Stosowanie przez młodzież cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego w charakterze sprawcy ($N_i = 698$)

Stosowanie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Tak	37	82,2	109	80,7	90	76,3	49	63,6	285	76,0	29	76,3	54	49,1	63	61,8	36	49,3	182	56,4	467	66,9
Nie	8	17,8	26	19,3	28	23,7	28	36,4	90	24,0	9	23,7	56	50,9	8	38,2	37	50,7	110	43,7	200	33,1

szła do analogicznych wniosków, zgodnie z którymi zwłaszcza starsze dziewczęta, w grupie wiekowej 15–17 lat, są częściej narażone na atak cyberprzemocy niż ich młodsze koleżanki². Zarówno rodzice uczniów, jak i nauczyciele mylili się w kwestii szacunkowego określenia skali występowania zjawiska cyberprzemocy w środowisku młodzieży uczącej się w gimnazjach wiejskich, ponieważ występuje ono wśród gimnazjalistów znacznie częściej, niż przypuszczają dorośli. Rodzice rzadziej niż nauczyciele dostrzegają w działaniach nastolatków w sieci sprawców, co jest zapewne związane z większą obiektywnością pedagogów. Najczęściej w ramach cyberprzemocy młodzież wykorzystuje komputer podłączony do Internetu (stąd w badaniach własnych ten rodzaj cyberprzemocy określono mianem internetowej), rzadziej natomiast młodzież doświadcza cyberataków z zastosowaniem telefonu komórkowego. Z badań płynie także interesujący wniosek, że identyczny odsetek gimnazjalistów (45,1%) stosuje cyberprzemoc z wykorzystaniem komputera podłączonego do Internetu i doświadcza cyberprzemocy z użyciem telefonu komórkowego. Dane te mogą potwierdzić w pewnym zakresie założenia teoretyczne, że młodzież, która pada ofiarą agresji elektronicznej, równie często stosuje ją wobec innych użytkowników sieci. Badania przeprowadzone przez American Journal of Orthopsychiatry pokazują, że 49,5% uczniów doświadcza cyberprzemocy, z czego 33,7% przyznaje, iż sami co najmniej raz byli również sprawcami cyberprzemocy³. Reakcje tego typu, czyli występowanie w roli sprawcy – ofiara (ang. *aggressor – victims*)⁴, można tłumaczyć w odniesieniu do teorii frustracji – agresji Johna Dollarda i Neala E. Millera, zgodnie z którą w pewnych sytuacjach frustracyjnych, jedyną słuszną linią obrony staje się atak, czyli agresja⁵. Zgodnie z założeniami Millera, prawdopodobieństwo wystąpienia agresji będzie większe, jeżeli obiekt będący przyczyną frustracji jest łatwo dostępny lub gdy podjęcie jawnej agresji nie spowoduje, w przeświadczeniu jednostki, dotkliwej kary⁶. W przypadku młodzieży permanentnie podłączonej do sieci, dostęp do ofiary, pod warunkiem, że posiada łącze internetowe i media umożliwiające skorzystanie z niego lub aktywny telefon komórkowy, jest możliwy w zasadzie całą dobę. Ponadto, sprawca działając pod pseudonimem umożliwiającym anonimowość, może zaatakować ofiarę w zasadzie z wysokim poczuciem bezkarności. Zatem opierając się na wynikach badań własnych i założeniach teoretycznych, można stwierdzić, że pewne cechy związane z użytkowaniem nowych mediów

² A. LENHART: *Cyberbullying and Online Teens*. Pew Internet & American Life Project, 2007.

³ P. RYAN: *Online Bullying*. United States of America, The Rosen Publishing Group, Inc., 2012, s. 13.

⁴ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2004, Vol. 45 (7), s. 1314.

⁵ H. SELYE: *Stres okiełznany*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1977.

⁶ N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis*. Institute of Human Relations, Yale University, „Psychological Review” 1941, Vol. 48, s. 337–342.

i komunikacją zapośredniczoną mogą wpływać na częstotliwość zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży, które, jak wskazują zaprezentowane dane, występuje w środowisku wiejskim na dużą skalę. Badania udowodniły także, że cyberprzemoc występuje w podobnej skali w środowisku wiejskim, jak również w obszarach wielkomiejskich.

6.1.2. Formy cyberprzemocy występujące wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich

Młodzież pada ofiarą różnorodnych form internetowej przemocy. 24,0% uczniów gimnazjów wiejskich w Internecie doświadczyło otrzymywania wulgarnych wiadomości za pośrednictwem komunikatora lub e-maila, przy czym najczęściej wrogie wiadomości otrzymują dziewczęta 16-letnie (38,0%) (zob. tabela 36). Ogółem adresatami przykrych i wulgarnych wiadomości było również 21,0% chłopców w każdej grupie wiekowej. 21,0% młodzieży doświadczyło nagabywania i uporczywego namawiania do spotkania w świecie rzeczywistym, przy czym najczęściej z taką sytuacją zetknęły się 13-letnie (aż 73,0%) i 15-letnie (29,0%) dziewczęta. Wyniki w tym zakresie są szczególnie interesujące, ponieważ pokazują, że w grupie dziewcząt występują znaczne dysproporcje w zakresie doświadczania uporczywego namawiania przez osobę nieznaną do spotkania w świecie realnym. Ogółem sytuacji takiej doświadczyło 30,0% dziewczynek, w tym, jak już wspomniano, aż 73,0% 13-letnich. Z nachalnymi propozycjami nie spotkała się natomiast żadna 16-latką. 19,0% uczniów padło ofiarą publikacji własnych zdjęć bez wyrażenia na to zgody, przy czym najczęściej tej formy cyberprzemocy doświadczają dziewczęta (29,0%). 18,0% badanych otrzymało za pośrednictwem Internetu złośliwego wirusa. Również 18,0% uczniów doświadczyło próby uzyskania dostępu do prywatnych danych przez niepowołaną osobę lub kradzieży tożsamości internetowej. 15,0% nastolatków dotyczył problem opublikowania nieprawdziwych, krzywdzących, obraźliwych lub wulgarnych informacji na własny temat na portalu społecznościowym bądź w innym miejscu w sieci. Przy czym najczęściej tego typu ataków doświadczają 13-letnie dziewczęta (31,0%), zdecydowanie rzadziej natomiast chłopcy (ogółem 11,0%). Najrzadziej młodzież gimnazjalna doświadcza w sieci zmuszania do oglądania stron zawierających treści przeznaczonych dla osób dorosłych, z taką formą cyberprzemocy zetknęło się 4,0% ankietowanych, a konkretyzując: 9,0% 13-letnich dziewcząt i 8,0% 16-letnich chłopców. Ponadto, rzadziej gimnazjaliści padają ofiarą internetowego stalkingu czy publikowania filmów prezentujących ich wizerunek bez wyrażenia na to zgody (6,0%). Z badań wynika, że młodzież doświadcza całego katalogu form cyberprzemocy internetowej, w tym pewnych rodzajów cyberataków dziewczynki doświadczają częściej niż chłopcy. W przypadku dziewcząt wraz z wiekiem wzrasta prawdopodobieństwo zastraszania

z wykorzystaniem Internetu, natomiast w grupie chłopców nie zaobserwowano powyższej zależności. Wśród chłopców w grupach wiekowych od 13 do 16 lat, na stałym poziomie występuje zagrożenie otrzymywania wulgarnych wiadomości za pośrednictwem Internetu, podobnie jak stałe jest ryzyko kradzieży tożsamości czy podstępnego uzyskania dostępu do danych w przypadku dziewcząt.

Tabela 36. Formy doświadczanej przez młodzież cyberprzemocy internetowej ($N_1 = 698$) [%]

Formy cyberprzemocy w Internecie	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych informacji na temat respondenta	31	13	15	21	20	8	9	17	8	11	15
Otrzymywanie wulgarnych wiadomości na komunikatorze	31	20	19	38	27	21	21	21	22	21	24
Próba uzyskania podstępem dostępu do prywatnych plików/konta respondenta	18	19	18	18	18	13	21	18	16	17	18
Otrzymanie wirusa	22	14	23	23	21	11	23	17	14	16	18
Opublikowanie zdjęcia respondenta bez jego zgody	29	21	29	35	29	0	6	16	14	9	19
Opublikowanie filmu z udziałem respondenta bez jego zgody	4	2	3	10	5	3	10	8	11	8	6
Zastraszanie	2	9	9	13	8	8	9	10	5	8	8
Groźenie	0	10	7	16	8	8	7	9	12	9	9
Prześladowanie	7	6	10	8	8	3	4	2	7	4	6
Uporczywie namawianie respondenta przez nieznanego do spotkania w realu	73	17	29	0	30	11	7	14	16	12	21
Zmuszanie respondenta do oglądania stron dla dorosłych	9	3	0	3	4	5	5	2	8	5	4
Dokonanie wulgarnych, obraźliwych wpisów na profilu lub blogu respondenta	7	9	8	13	9	8	6	6	7	7	8

Młodzież, stanowiąca istotne grono użytkowników Internetu, w związku z doznawaną cyberprzemocą często doświadcza skrajnych odczuć emocjonalnych⁷. Z przeprowadzonych badań wynika, że co najmniej raz przykrych doświadczeń emocjonalnych, takich jak zranienie uczuć czy skrzywdzenie, w Internecie doznało 20,9% badanych uczniów gimnazjów wiejskich. Przy czym do zranienia uczuć za pośrednictwem Internetu przyznaje się zdecydowanie więcej dziewcząt (24,8%) niż chłopców (16,4%). Najczęściej pokrzywdzone są 16-latkowie dziewczęta

⁷ Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 7 i n.

(28,6%), najrzadziej zaś dziewczynki 14-letnie (78,5%). W grupie chłopców, najczęściej przykrych odczuć emocjonalnych doświadczyli 15-latkowie (18,6%), najmniej zaś 16-latkowie (89,1%). Z badań płyną interesujące wnioski, że w związku z doświadczaną cyberprzemocą młodzież nie zawsze odczuwa przykre emocje lub do tego typu doznań trudno się nastolatkom przyznać. Ponadto, z analizy wynika, że w związku z doświadczaną krzywdą częściej cierpią dziewczęta niż chłopcy. Analiza porównawcza badań własnych, zrealizowanych w środowisku wiejskim, oraz dostępnych badań krajowych (na przykład cytowanych już badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje) pokazuje, że młodzież ze społeczności wielkomiejskiej częściej odczuwa bądź przyznaje się do odczuwania przykrych doświadczeń emocjonalnych związanych z byciem ofiarą cyberataków. Tłumaczyć to może fakt większego narażenia na stygmatyzację w niewielkim środowisku wiejskim i lęk przed przyznaniem się do doświadczanych, trudnych emocji. W środowisku wielkomiejskim ryzyko stygmatyzacji w związku z przyznaniem się do doświadczanej krzywdy nie wydaje się aż tak wyraźne, chociażby ze względu na większą anonimowość członków społeczności lokalnych. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono w tabeli 37.

Z przeprowadzonych badań wynika, że większość młodzieży – 64,8%, była co najmniej raz świadkiem obraźliwego komentowania wpisów lub zdjęć na blogu, forum czy profilu w portalu społecznościowym innych użytkowników sieci (zob. tabela 38). Pytanie to pozwala zdiagnozować, ilu młodych ludzi staje się świadkami różnorodnych form działań o charakterze cyberprzemocy. Z badań sformułować można wnioski, że świadkami tego typu agresywnych działań są zarówno chłopcy, jak i dziewczęta. Przy czym częściej świadkami wulgarnego i obraźliwego komentowania są dziewczynki (66,7%) niż chłopcy (62,5%). 35,2% gimnazjalistów przyznaje, że nigdy nie zetknęło się z agresywnymi wpisami na kontach, blogach czy profilach innych użytkowników sieci.

Z polskich badań dotyczących cyberprzemocy wynika, że blisko 1/3 nastolatków doświadcza kradzieży tożsamości internetowej⁸. Pod tym pojęciem rozumieć można kradzież awatara, loginu, podszywanie się pod kogoś i wysyłanie w jego imieniu wiadomości e-mailowych lub publikowanie fałszywych informacji czy materiałów na portalach społecznościowych pod cudzym pseudonimem. Z badań własnych, prowadzonych na grupie gimnazjalistów ze szkół wiejskich wynika, że kradzieży tożsamości doświadczyło 24,9% młodzieży, przy czym częściej ofiarami tego typu przemocy są chłopcy (26,3%) niż dziewczęta (23,7%). Najczęściej ofiarą kradzieży tożsamości padają 13-letnie dziewczęta (40,0%) i 15-letni chłopcy (29,4%). Tego typu cyberprzemocy nie doświadczyło do tej pory 75,1% badanych gimnazjalistów. A zatem analiza porównawcza badań własnych, zrealizowanych w środowisku wiejskim oraz dostępnych badań krajowych wskazuje, że młodzież ze społeczności wielko-

⁸ Ibidem.

Tabela 37. Doznanie przez młodzież krzywdy emocjonalnej lub zranienia uczuć w Internecie ($N_1 = 698$)

Doświadczenie krzywdy lub zranienia	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	12	26,7	29	21,5	30	25,4	22	28,6	93	24,8	7	18,4	19	17,3	19	18,6	8	10,9	53	16,4	146	20,9
Tak	33	73,3	106	78,5	88	74,6	55	71,4	282	75,2	31	81,6	91	82,7	83	81,4	65	89,1	270	83,6	552	79,1
Nie																						

Tabela 38. Doświadczenie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze świadka ($N_1 = 698$)

Bycie świadkiem cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	28	62,2	77	57,1	89	75,4	56	72,7	250	66,7	21	55,3	69	62,7	62	60,8	50	68,5	202	62,5	452	64,8
Tak																						
Nie	17	37,8	58	42,9	29	24,6	21	27,3	125	33,3	17	44,7	41	37,3	40	39,2	23	31,5	121	37,5	246	35,2

Tabela 39. Doświadczenie przez młodzież kradzieży tożsamości internetowej ($N_1 = 698$)

Doświadczenie kradzieży tożsamości internetowej	Dziewczęta (375)								Chłopcy (323)								Ogółem					
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat				16 lat		razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	18	40,0	29	21,5	24	20,3	18	23,4	89	23,7	10	26,3	30	27,3	30	29,4	15	20,6	85	26,3	452	64,8
Nie	27	60,0	106	78,5	94	79,7	59	76,6	286	76,3	28	73,7	80	72,7	72	70,6	58	79,5	238	73,7	246	35,2

miejskiej oraz uczniowie ze środowisk wiejskich w porównywalnym zakresie doświadczają kradzieży tożsamości internetowej lub prób niepowołanego dostępu przez osobę trzecią do prywatnych danych czy kont użytkowników, co wskazuje, że środowisko wiejskie nie stanowi tu czynnika różnicującego. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono w tabeli 39.

Analiza zakresu zjawiska cyberprzemocy w Internecie potwierdziła tezę, że wśród gimnazjalistów ze szkół wiejskich poza ofiarami są również sprawcy elektronicznej przemocy. Do najczęściej stosowanych przez młodzież form cyberprzemocy internetowej należy wysyłanie wulgarnych wiadomości innym użytkownikom sieci (24,0% sprawców) oraz publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych i krzywdzących informacji na temat innej osoby (12,0%) (zob. tabela 40). 11,0% sprawców przyznaje, że opublikowało czyjeś zdjęcia bez zgody tej osoby, przy czym w ramach tej formy stosowania cyberprzemocy częściej aktywne są dziewczynki (15,0%) niż chłopcy (8,0%). Pozostałe for-

Tabela 40. Stosowane przez młodzież formy cyberprzemocy internetowej ($N_1 = 698$) [%]

Formy cyberprzemocy w Internecie	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych informacji na czyjś temat	9	10	10	9	10	18	16	13	14	15	12
Wysyłanie wulgarnych wiadomości	17	16	24	26	21	16	32	25	38	28	24
Próba uzyskania podstępem dostępu do cudzych prywatnych plików/konta	8	7	8	9	8	11	11	11	4	9	9
Publikowanie czyichś zdjęć bez jego zgody	16	8	13	21	15	11	6	6	8	8	11
Przesyłanie wirusa	7	1	3	3	4	8	10	8	3	7	5
Zastraszanie	2	3	3	4	3	8	5	5	7	6	5
Groźenie	2	3	3	5	3	8	5	5	11	7	5
Dokonanie wulgarnych, obraźliwych wpisów na czyimś profilu lub blogu	7	5	3	8	6	8	3	4	7	6	6
Publikowanie filmu z czyimś udziałem bez zgody	7	2	2	1	3	8	5	6	5	6	5
Uporczywie namawianie do spotkania w realu	11	5	9	18	11	5	10	3	14	8	9
Zmuszanie kogoś do oglądania stron dla dorosłych	2	2	1	3	2	5	2	2	3	3	3
Prześladowanie	2	2	1	3	2	3	4	4	4	4	3

my cyberprzemocy, w większości, częściej stosują chłopcy niż dziewczęta. Chłopcy najczęściej są sprawcami następujących form cyberataków: wysyłanie wulgarnych i krzywdzących wiadomości innym użytkownikom Internetu, publikowanie nieprawdziwych informacji i materiałów na temat innej osoby oraz podejmowanie prób podstępnego dostępu do cudzych, prywatnych plików czy kont na portalach społecznościowych. Dziewczynki zaś najczęściej są sprawczyniami wysyłania wulgarnych wiadomości za pośrednictwem poczty e-mailowej bądź komunikatora, publikowania zdjęć bez zgody osoby sfotografowanej oraz uporczywego namawiania osoby poznanej w sieci do spotkania w świecie rzeczywistym. Młodzież najrzadziej występuje w roli sprawców cyberprzemocy w formie: prześladowania i nękania innego użytkownika Internetu oraz zmuszania kogoś do oglądania stron i materiałów przeznaczonych dla osób dorosłych. Z analiz porównawczych można wysnuć wnioski, że badana młodzież równie często stosuje oraz pada ofiarą cyberprzemocy w formie wysyłania wulgarnych, obraźliwych czy krzywdzących wiadomości za pośrednictwem poczty e-mailowej, komunikatora internetowego czy portalu społecznościowego. 24,0% gimnazjalistów wskazuje, że doświadczyło tej formy cyberprzemocy jako ofiara, jak również identyczny odsetek przyznaje, że tę formę cyberataków stosował wobec innych użytkowników sieci.

Wśród form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich najczęściej doświadcza otrzymywania wulgarnych wiadomości tekstowych (21,0%) (zob. tabela 41). W dalszej kolejności 16,0% ofiar zostało sfotografowanych bez wyrażenia na to zgody. Wśród dziewcząt aż 34,0% 16-latek przyznaje, że wielokrotnie otrzymywało wulgarne i obraźliwe wiadomości SMS. 30,0% 15-letnich dziewczynek padło także ofiarą wykonywania zdjęć telefonem komórkowym bez wyrażenia na to zgody. Dziewczęta najrzadziej doświadczają rozsyłania obraźliwych filmów i MMS-ów na ich temat przez innego użytkownika telefonu komórkowego oraz otrzymywania wulgarnych MMS-ów. Chłopcy natomiast również najczęściej doświadczają otrzymywania wulgarnych wiadomości tekstowych, a w dalszej kolejności rejestrowania zdjęć bez wyrażenia na to zgody (16,0%). Najrzadziej chłopcy padają ofiarą zastraszania lub grożenia w rozmowie telefonicznej bądź za pośrednictwem wiadomości tekstowych SMS (3,0%), rozsyłania obraźliwych wiadomości MMS lub filmów na swój temat przez innego użytkownika telefonu komórkowego (3,0%). Z badań płyną wnioski, że młodzież częściej doświadcza różnorodnych form cyberprzemocy internetowej w stosunku do cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonów komórkowych. W przypadku dziewcząt analiza badawcza prowadzi do wniosku, że prawdopodobieństwo bycia ofiarą: otrzymywania wulgarnych MMS-ów, rozsyłania obraźliwych MMS-ów oraz rozsyłania obraźliwych upokarzających filmów, maleje wraz z wiekiem. W grupach wiekowych chłopców nie dostrzeżono powyższej zależności.

Tabela 41. Formy doświadczanej przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego ($N_1 = 698$) [%]

Formy cyberprzemocy z użyciem telefonu komórkowego	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Otrzymywanie wulgarnych SMS-ów	11	20	23	34	22	11	25	16	26	20	21
Zmuszenie respondenta do oglądania wulgarnych zdjęć na telefonie komórkowym	11	6	5	12	9	11	15	7	12	11	10
Zmuszenie respondenta do oglądania wulgarnych filmów na telefonie komórkowym	8	9	3	5	6	8	13	8	15	11	9
Zrobienie zdjęcia respondentowi bez jego zgody	8	21	30	27	22	8	12	9	10	10	16
Otrzymywanie wulgarnych MMS-ów	5	3	1	0	2	5	7	3	7	6	4
Rozsyłanie obraźliwych SMS-ów na temat respondenta	5	9	4	10	7	5	6	4	5	5	6
Groźenie respondentowi rozesłaniem jego zdjęć lub filmów do innych osób	5	10	3	9	7	5	7	5	3	5	6
Rozsyłanie obraźliwych MMS-ów na temat respondenta	3	2	0	0	1	3	5	2	1	3	2
Rozsyłanie obraźliwych filmów na temat respondenta	3	2	0	0	1	3	5	2	3	3	2
Nagrywanie rozmowy telefonem bez zgody respondenta	3	6	3	4	4	3	5	5	3	4	4
Nagranie filmu z udziałem respondenta bez jego zgody	3	9	5	9	7	3	7	9	5	6	6
Obrażanie respondenta lub jego rodziny za pomocą SMS-ów	3	11	5	8	7	3	7	5	4	5	6
Groźby w rozmowie telefonicznej lub w SMS-ach	3	7	4	9	6	3	4	2	1	3	4

39,1% badanej młodzieży deklaruje, że co najmniej raz było świadkiem nagrywania filmu lub fotografowania osoby telefonem komórkowym bez jej zgody i wbrew jej woli (zob. tabela 42). Jeżeli takie działanie ma charakter wrogi lub podjęte jest w celu skrzywdzenia, upokorzenia czy ośmieszenia ofiary – spełnia znamiona cyberprzemocy. Najczęściej świadkami tego typu aktów są 16-letnie dziewczęta (45,5%) oraz 15-letni chłopcy (43,1%). 60,9% gimnazjalistów ze szkół wiejskich deklaruje, że nigdy nie było świadkiem tego typu incydentów. Analiza porównawcza wskazuje, że młodzież gimnazjalna częściej występuje w roli świadka cyberprzemocy internetowej. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość młodzieży – 64,8%, była co najmniej raz świadkiem obraźliwego komentowania wpisów lub zdjęć na blogu, forum czy profilu w portalu społecznościowym innych użytkowników sieci, podczas gdy świadkami cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego było 39,1% uczniów.

Tabela 42. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego w charakterze świadka ($N_1 = 698$)

Doświadczanie cyberprzemocy	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	19	42,2	46	34,1	51	43,2	35	45,5	151	40,3	12	31,6	35	31,8	44	43,1	31	42,5	122	37,7	237	39,1
Nie	26	57,8	89	65,9	67	56,8	42	54,6	224	59,7	24	68,4	72	68,2	55	56,9	42	57,5	193	62,2	417	60,9

Młodzież, która była świadkiem cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego, deklaruje, że sytuacje takie występują najczęściej na terenie szkoły w trakcie przerw – 22,0%. W dalszej kolejności, popularne okoliczności kręcenia filmów telefonem komórkowym bądź wykonywania zdjęć bez zgody ofiary to: wycieczki szkolne, miejsca poza terenem szkoły (boiska, podwórka, miejsca spotkań towarzyskich), klasy szkolne w trakcie prowadzenia zajęć oraz korytarze szkolne. Najważniejszy wniosek płynący z pozyskanych danych wskazuje, że najczęściej do aktów cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego dochodzi w wyszczególnionych miejscach na terenie szkoły i w trakcie wycieczek organizowanych przez szkołę – najrzadziej natomiast w świetlicy, w domach rodzinnych i w toaletach szkolnych. Dziewczeta (22,0%), podobnie jak chłopcy (21,0%), najczęściej są świadkami cyberataków na przerwach międzylekcyjnych. Z badań wysnuć można wniosek istotny dla praktyki pedagogicznej w zakresie zwiększenia czujności oraz działań profilaktycznych i interwencyjnych podejmowanych przez nauczycieli i pracowników szkoły. Szkoła powinna być miejscem, w którym uczeń czuje się bezpiecznie, natomiast z badań wynika, że w szkolnych murach najczęściej dochodzi do sytuacji związanych z cyberprzemocą w postaci filmów i fotografii wykonywanych bez zgody ofiary. Wzmiankowane incydenty zachodzą, mimo że w wielu szkołach obowiązuje zakaz przynoszenia i używania telefonów komórkowych przez uczniów. Stosowanie przez młodzież cyberprzemocy w szeroko rozumianych okolicznościach szkolnych tłumaczyć można w odniesieniu do teorii anomii Emila Durkheima oraz w odniesieniu do teorii anomii szkolnej, zgodnie z którą przemoc jest wynikiem anomicznej struktury szkoły wyobcowującej ucznia. W placówkach oświatowych nie kładzie się nacisku na wspieranie więzi społecznych i stwarzanie okazji do przeżycia pozytywnych doświadczeń związanych z sytuacjami szkolnymi. Szkoły jako instytucje społeczne mają jawne, przejrzyste normy oraz systemy wartości, które określają pożądane zachowania i wzory interakcji społecznych, znajdujące swe odzwierciedlenie w klimacie społecznych relacji na ich terenie⁹. Często te normy nie są akceptowane przez uczniów, a ich łamanie nie jest skutecznie sankcjonowane przez nauczycieli. Zdaniem E. Durkheima, każde złagodzenie systemu represyjnego, także w szkole, stymuluje przestępczość, wzmacniając jej nasilenie w sposób wyjątkowy¹⁰. Autor raportu *Szkoła w stanie anomii* dochodzi do wniosku, że istniejące reguły życia szkolnego nie są konsekwentnie egzekwowane przez nauczycieli, co oznacza, że nie ma konsolidacji środowiska nauczycielskiego w prowadzeniu uczniów¹¹. W swoim raporcie Mariusz Zemło prezentuje wyniki

⁹ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

¹⁰ E. DURKHEIM: *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1897, s. 415.

¹¹ M. ZEMŁO: *Szkoła w stanie anomii. Raport*. Białystok, Urząd Miejski w Białymstoku, Wydział Spraw Społecznych, 2006, s. 10–12.

badania, które jednoznacznie potwierdzają niemoc instytucji oświatowych wobec zachowań agresywnych uczniów. Zdaniem badacza, w placówkach oświatowych powstają warunki, w których uczniowie nie mogą czuć się bezpiecznie, gdyż z dużym prawdopodobieństwem mogą stać się ofiarą przemocy. Wzmiankowany autor dochodzi do wniosku, iż niedysponowanie przez nauczycieli skutecznymi środkami wychowawczymi sprawia, że szkoła przekształca się w środowisko działające na zasadach żywiołu, w którym ustalanie reguł działania odbywa się na drodze pozaformalnej¹². A zatem funkcjonujące w szkole normy nie powstrzymują uczniów przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, do których zalicza się różnorodne formy przemocy i agresji rówieśniczej z wykorzystaniem mediów. Szczegółowy rozkład danych dotyczących okoliczności występowania cyberprzemocy w formie kręcenia filmów lub fotografowania ofiary z wykorzystaniem telefonu komórkowego przedstawiono w tabeli 43.

Tabela 43. Okoliczności kręcenia filmów lub fotografowania ofiary z wykorzystaniem telefonu komórkowego w opinii młodzieży ($N_1 = 698$) [%]

Okoliczności cyberprzemocy	Dziewczeta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Teren poza szkołą	20	16	18	21	19	11	15	12	12	13	16
Szkoła, w trakcie lekcji	13	11	16	19	15	8	13	15	15	13	14
Świetlica	4	2	1	3	3	3	1	7	5	4	3
Wycieczka szkolna	11	16	23	26	19	3	15	20	19	14	17
Impreza	9	11	10	18	12	3	10	8	18	10	11
Dom	7	7	7	8	7	3	7	8	3	5	6
Toaleta szkolna	4	4	8	4	5	0	7	8	10	6	6
Korytarz szkolny	13	11	20	14	15	0	8	15	11	9	12
Szatnia szkolna	9	6	8	8	8	0	9	12	12	8	8
Przerwa międzylekcyjna	24	17	27	21	22	16	15	22	27	21	22

Do najczęściej stosowanych przez młodzież form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego należy wysyłanie wulgarnych wiadomości tekstowych (12,0%) oraz wykonywanie zdjęć bez zgody osoby zainteresowanej (12,0%) (zob. tabela 44). Uzyskane wyniki badań prowadzą do wniosku, że młodzież częściej angażuje się w stosowanie cyberprzemocy z wykorzystaniem komputera i Internetu niż telefonu komórkowego. Dziewczeta najrzadziej przysyłają adresatom wulgarne MMS-y oraz zdjęcia, równie rzadko wysyłają MMS-y i filmy o obraźliwym charakterze, jak również zastraszają czy grożą innym osobom w rozmowie telefonicznej lub za pomocą wiadomości tekstowych (1,0%). Chłopcy natomiast najrzadziej grożą innym osobom za pośrednictwem telefonu komórkowego i szantażują rozpowszechnieniem obraźliwych, krzywdzących ma-

¹² Ibidem, s. 41–44.

teriałów na temat ofiary (1,0%). Dziewczęta (13,0%) częściej niż chłopcy (11,0%) wysyłają ofiarom wulgarne wiadomości SMS oraz wykonują zdjęcia bez zgody osoby zainteresowanej (16,0%). Z badań wynika ponadto, że młodzież częściej otrzymuje wulgarne SMS-y (21,0%), niż je wysyła (12,0%). Analiza porównawcza prowadzi do wniosku, że młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich częściej pada ofiarą różnorodnych form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu, niż jest jej sprawcą. Podobne wnioski wysnuto z wcześniejszych analiz, które wskazują, że ankietowana młodzież częściej pada ofiarą cyberataków z wykorzystaniem Internetu (59,9%), niż jest ich sprawcą (45,1%).

Tabela 44. Stosowane przez młodzież formy cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego ($N_i = 698$) [%]

Formy cyberprzemocy z użyciem telefonu komórkowego	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Wysyłanie wulgarnych SMS-ów	9	13	15	16	13	11	15	4	14	11	12
Zrobienie komuś zdjęcia bez jego zgody	11	11	14	26	16	11	5	6	10	8	12
Przesyłanie wulgarnych filmów telefonem komórkowym	4	1	0	1	2	8	2	3	1	4	3
Wysyłanie wulgarnych MMS-ów	2	2	0	1	1	3	3	2	2	3	2
Przesyłanie wulgarnych zdjęć telefonem komórkowym	2	1	1	1	1	3	4	3	3	3	2
Wysyłanie obraźliwych SMS-ów na czyjś temat	0	9	6	5	5	3	5	2	7	4	5
Wysyłanie obraźliwych MMS-ów na czyjś temat	0	4	0	1	1	3	2	4	1	3	2
Wysyłanie obraźliwych filmów na czyjś temat	2	1	0	0	1	3	2	2	4	3	2
Nagrywanie czyjejś rozmowy telefonem bez jego zgody	0	3	5	3	3	3	3	3	7	4	3
Nagrywanie filmu z czyimś udziałem bez jego zgody	0	4	3	1	2	3	3	3	4	3	3
Groźenie komuś rozesłaniem zdjęć lub filmów z jego udziałem do innych osób	0	3	2	1	2	3	1	1	0	1	1
Obrażanie kogoś lub czyjejś rodziny za pomocą SMS-ów	0	1	1	8	3	3	3	2	3	3	3
Zastraszanie lub groźenie komuś w rozmowie telefonicznej lub w SMS-ach	0	2	0	1	1	0	2	1	1	1	1

6.1.3. Poczucie bezpieczeństwa w sieci młodzieży gimnazjalnej ze szkół wiejskich

Z przeprowadzonych badań wynika, że 73,9% gimnazjalistów zawsze czuje się w sieci bezpiecznie (zob. tabela 45). Wysoki, subiektywny poziom bezpieczeństwa deklaruje 80,5% chłopców i 68,3% dziewcząt. Przy czym najbezpieczniej czują się w Internecie 16-letnie dziewczęta (76,6%) oraz 14-letni chłopcy (82,7%). Względne poczucie bezpieczeństwa w świecie wirtualnym deklaruje 28,3% dziewcząt i 15,8% chłopców. Najwyższe poczucie zagrożenia i obawy związane z korzystaniem z Internetu odczuwa 4,4% dziewcząt w grupie wiekowej 13 lat oraz 5,9% chłopców w grupie wiekowej 15 lat. Wyniki badań wskazują, że subiektywny poziom poczucia bezpieczeństwa nastolatków w sieci jest wysoki, przy czym 22,5% młodych ludzi okresowo odczuwa ryzyko i obawia się zagrożeń związanych z użytkowaniem sieci.

Zdaniem wielu nauczycieli (36,3%) uczących w gimnazjach na terenach wiejskich uczniowie są bezpieczni w sieci. Pedagodzy wyrażają opinię, że uczniowie dysponują wysokim poziomem wiedzy informatycznej i kompetencji medialnych, stąd potrafią zadbać o swoje bezpieczeństwo i unikać groźących im niebezpieczeństw. Z wywiadów z nauczycielami wynika, że dostrzegają istnienie następującej zależności: im starsze dziecko, tym bezpieczniej może czuć się w sieci (co pokrywa się z ogólnymi wynikami uzyskanymi w próbach badawczych dziewcząt i chłopców w zakresie diagnozy subiektywnego poczucia bezpieczeństwa w sieci). Natomiast większe ryzyko zagrożeń dotyczy dzieci młodszych. Porównywalny odsetek nauczycieli – 32,7%, wskazuje jednak, że uczniowie zdecydowanie nie są bezpieczni w sieci, wielu młodych ludzi korzysta bowiem z Internetu w sposób nieodpowiedzialny i ryzykowny. Ponadto nauczyciele wyrażają opinię, że w sieci na młodego człowieka czai się wiele niebezpieczeństw, począwszy od szkodliwych moralnie materiałów publikowanych w witrynach internetowych i możliwości kontaktu z nieodpowiednimi osobami, na ryzyku kradzieży lub wyłudzenia danych kończąc. W kategorii zagrożeń nauczyciele dostrzegają także bardzo wyraźnie problem wszechobecnej i łatwo dostępnej w Internecie pornografii, która w przypadku młodych osób może wyrządzić znaczną krzywdę. Pedagodzy zdają sobie również sprawę, że w sieci młody człowiek może natknąć się na szereg filmów i wskazówek stanowiących instruktaż w odniesieniu do zachowań ryzykownych, takich jak sięganie po alkohol, narkotyki i inne używki, a również takich jak popularna ostatnio *choking game* („zabawa” w podduszanie się do chwilowej utraty przytomności). Brak wiedzy w zakresie wzmiankowanej kwestii deklaruje 31,0% nauczycieli, natomiast szczegółowy rozkład danych prezentuje tabela 46.

Zdaniem 38,2% rodziców, a więc w tym wypadku większości, dzieci i młodzież są bezpieczne w sieci (zob. tabela 47). Rodzice mają względne zaufanie

Tabela 46. Opinia nauczycieli na temat bezpieczeństwa uczniów w sieci ($N_3 = 388$)

Bezpieczeństwo uczniów w sieci	Odpowiedź nauczycieli	
	<i>N</i>	%
Tak	141	36,3
Nie	127	32,7
Nie wiem	120	31,0
Ogółem	388	100,0

Tabela 47. Opinia rodziców na temat bezpieczeństwa dziecka w sieci ($N_2 = 395$)

Bezpieczeństwo dziecka w sieci	Odpowiedź rodziców	
	<i>N</i>	%
Tak	151	38,2
Nie	125	31,7
Nie wiem	119	30,1
Ogółem	395	100,0

co do aktywności wirtualnej własnych pociech i innych użytkowników, a także wobec zabezpieczeń i zainstalowanych systemów ochronnych, toteż 40,0% ankietowanych deklaruje pozytywną opinię na temat bezpieczeństwa swego dziecka w Internecie. Negatywną opinię wyraża 31,7% rodziców, którzy są zdania, że ich dziecko nie jest w pełni bezpieczne w sieci. Opinie nauczycieli i rodziców w zakresie bezpieczeństwa młodzieży w sieci są zbieżne. Nieco wyższy odsetek rodziców (38,2%) w stosunku do nauczycieli (36,2%) jest przekonanych o wysokim poziomie bezpieczeństwa dziecka w zakresie korzystania z sieci.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 72,5% młodzieży nie zna stron lub miejsc w sieci, które mogłyby okazać się niebezpieczne lub stwarzać zagrożenie dla odwiedzającej je osoby (zob. tabela 48). Znajomość takich witryn deklaruje jednak 27,5% badanych, w tym 24,0% dziewcząt i 29,7% chłopców. W katalogu stron, stanowiących zagrożenie dla przeglądającego je użytkownika, młodzież wyszczególnia witryny zawierające treści pornograficzne, filmy i zdjęcia o charakterze przemocowym lub strony zawierające pliki zainfekowane wirusami komputerowymi. Najwyższy odsetek – 36,8% badanych, deklaruujących znajomość stwarzających zagrożenie witryn, stanowią chłopcy w grupie wiekowej 13-latków.

Z badań wynika, że w przypadku doświadczenia cyberprzemocy, młodzież gimnazjalna w większości – 83,9%, nie zna stron internetowych czy numerów infolinii, z których skorzystać może osoba poszukująca wsparcia i fachowej porady (zob. tabela 49). Wiedzę w powyższym zakresie deklaruje 16,0% dziewcząt i 16,1% chłopców. Najwyższy poziom wiedzy deklaruują chłopcy 13-letni (23,7%) oraz chłopcy 14-letni (20,0%), a także 15-letnie (18,6%) i 14-letnie (18,5%) dziewczęta. Z przedstawionych danych płyną wnioski, że młodzież nie dysponuje niezbędną wiedzą, która może okazać się niezwykle pomocna w przypadku

doświadczenia cyberprzemocy. Stąd sformułować można konkretną wskazówkę dla praktyki pedagogicznej, dotyczącą zwiększania poziomu wiedzy nastolatków w zakresie poszukiwania informacji i wsparcia w sytuacji doświadczenia cyberataku. Co ciekawe, wysoki poziom niewiedzy młodzieży w zakresie znajomości stron i numerów infolinii, gdzie mogą szukać wsparcia ofiary cyberprzemocy, nie przekłada się na deklarowane subiektywnie poczucie bezpieczeństwa w sieci, które u 73,9% uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych jest wysokie.

6.1.4. Wpływ poziomu agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych na popełnienie aktu cyberprzemocy

Poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych mierzono Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry’ego w wersji Amity. Z przeprowadzonych analiz badawczych wynika, że większość uczniów – 67,0%, uzyskała przeciętny ogólny poziom agresji, na który składają się następujące czynniki:

- agresja fizyczna (*physical aggression*) i agresja słowna (*verbal aggression*) – reprezentujące składniki behawioralne;
- gniew (*anger*) – stanowiący komponent afektywny;
- wrogość (*hostility*) – będąca poznawczym składnikiem agresji.

Wyniki uzyskane przez badanych w poszczególnych skalach są sumowane i pozwalają określić ogólny poziom agresji. Z przeprowadzonych analiz można wyprowadzić wnioski, że wysokim poziomem agresji cechuje się 7,2% uczniów wiejskich gimnazjów, przy czym większy odsetek dziewcząt (8,5%) uzyskał wyniki wskazujące na wysoki ogólny poziom agresji. Największy odsetek dziewcząt uzyskujących wysoki poziom agresji stanowią 13-latki (20,0%), analogicznie wśród chłopców wysokim poziomem agresji cechują się także 13-latkowie (7,9%). Ogólnie niski poziom agresji cechuje 28,8% dziewcząt i 22,3% chłopców (zob. tabela 50).

Analizie poddano ponadto poziom agresji uczniów z wyróżnieniem na sprawców cyberprzemocy. Celem takiego działania było poznanie, czy młodzież stosująca cyberprzemoc cechuje się wyższym poziomem agresji. Jak wynika z badań, wśród dziewcząt niski poziom agresji cechuje 6,9% sprawczyń, przeciętny – 25,1% sprawczyń, a wysoki – 5,9% dziewcząt stosujących cyberprzemoc (zob. tabela 51). Wyniki badań wskazują, że sprawczynie cyberataków najczęściej wykazują przeciętny poziom agresji mierzony narzędziem standaryzowanym. Analiza prowadzi również do wniosku, że wyższy odsetek sprawczyń 13-letnich cechuje się wysokim poziomem agresji (20,0%) w porównaniu do sprawczyń 16-letnich (1,3%). Wśród chłopców natomiast niskim poziomem agresji cechuje się 6,5% sprawców, przeciętnym – 31,3% sprawców, a wysokim – 3,1% stosujących cyberprzemoc. Wyniki badań wskazują, że sprawcy cyberataków najczęściej wykazują przeciętny poziom agresji mierzony narzędziem standaryzowanym.

Tabela 50. Poziom agresji u badanych uczniów (N₁ = 698)

Poziom agresji	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	9	20,0	50	37,0	34	28,8	15	19,5	108	28,8	7	18,4	24	21,8	24	23,5	17	23,3	72	22,3	180	25,8
Przeciętny	31	68,9	77	57,0	72	61,0	55	71,4	235	62,7	28	73,7	79	71,8	73	71,6	53	72,6	233	72,1	468	67,0
Wysoki	5	20,0	8	5,9	12	10,2	7	9,1	32	8,5	3	7,9	7	6,4	5	4,9	3	4,1	18	5,6	50	7,2

Tabela 51. Poziom agresji u badanych dziewcząt i chłopców, którzy popełnili i nie popełnili cyberprzemocy (N₁ = 698)

Uczniowie	Poziom agresji	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sprawcy	niski	5	11,1	5	3,7	9	7,6	7	9,1	26	6,9	1	2,6	9	8,2	7	6,9	4	5,5	21	6,5	47	6,7
	przeciętny	16	35,6	25	18,5	28	23,7	25	32,5	94	25,1	7	18,4	38	34,5	31	30,4	25	34,2	101	31,3	133	19,1
	wysoki	4	20,0	3	2,2	9	7,6	6	7,8	22	5,9	1	2,6	6	5,5	1	1,0	2	2,7	10	3,1	195	27,9
Pozostali	niski	4	8,9	45	33,3	25	21,2	8	10,4	82	21,9	6	15,8	15	13,6	17	16,7	13	17,8	51	15,8	273	39,1
	przeciętny	15	33,3	52	38,5	44	37,3	30	39,0	141	37,6	21	55,3	41	37,3	42	41,2	28	38,4	132	40,9	32	4,6
	wysoki	1	20,0	5	3,7	3	2,5	1	1,3	10	2,7	2	5,3	1	0,9	4	3,9	1	1,4	8	2,5	18	2,6

Analiza badawcza prowadzi do wniosków, że sprawcy cyberprzemocy mają ogólnie wyższy poziom agresji w stosunku do pozostałych uczniów gimnazjalnych szkół wiejskich.

W celu zweryfikowania hipotezy roboczej, dotyczącej wpływu ogólnego poziomu agresji na popełnienie aktu cyberprzemocy zastosowano test χ^2 . Uczennice i uczniowie wypełniający test agresji mogli w nim otrzymać od 29 do 145 punktów. Ustalono następujące przedziały w teście agresji:

29–67 punktów – niski poziom agresji;

68–106 punktów – średni poziom agresji;

107–145 punktów – wysoki poziom agresji.

Test niezależności χ^2 ma stosunkowo częste zastosowanie do sprawdzenia niezależności cech dla dwóch zmiennych wielodzielnych, to znaczy takich, których jedna lub każda ze zmiennych ma więcej niż dwa warianty. Występują one wówczas w tablicy wielopolowej¹³. Wykorzystano następujący wzór na test χ^2 :

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_e - f_o)}{f_o}$$

gdzie:

f_e – liczebności empiryczne kolejnych przedziałów;

f_o – liczebności oczekiwane (teoretyczne) kolejnych przedziałów.

W celu zweryfikowania hipotezy roboczej, dotyczącej wpływu ogólnego poziomu agresji uczniów wiejskich gimnazjów na popełnienie aktu cyberprzemocy, sformułowano następujące przeciwstawne hipotezy:

H_0 – poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych nie ma wpływu na popełnienie przez nich aktu cyberprzemocy.

H_1 – poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych ma wpływ na popełnienie przez nich aktu cyberprzemocy.

Tabela 52. Poziom agresji u badanych uczniów, którzy popełnili i nie popełnili cyberprzemocy

Poziom agresji	Sprawstwo cyberprzemocy		Razem
	tak	nie	
Niski	47	133	180
Przeciętny	195	273	468
Wysoki	32	18	40
Ogółem	274	424	698

¹³ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, 2005, s. 250.

Tabela 53. Obliczenie wartości składników testu χ^2

f_e	f_o	$f_e - f_o$	$\frac{(f_e - f_o)}{f_o}$
47	70,65	-23,65	7,917
195	183,71	11,29	0,694
32	15,70	16,30	16,923
133	109,34	23,66	5,120
273	284,28	-11,28	0,448
18	24,29	-6,29	1,629
Ogółem			$\Sigma = 32,730$

Wyznaczona empiryczna wartość testu $\chi^2_{empi} = 32,730$. Dla poziomu istotności $\alpha = 0,01$ oraz $df = 2$, wartość tablicowa $\chi^2_{teoret} = 9,210$. Ponieważ $\chi^2_{empi} > \chi^2_{teoret}$ stwierdza się z prawdopodobieństwem 0,99, że są podstawy do odrzucenia H_0 . Przyjmuje się zatem H_1 , zgodnie z którą poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych ma wpływ na popełnienie przez nich aktu cyberprzemocy. To oznacza, że im większy poziom agresji prezentują uczniowie, tym częściej są oni sprawcami cyberprzemocy.

Ponadto określono korelację, to znaczy miarę siły związku między badanymi zmiennymi według wzoru:

$$r_c = \sqrt{\frac{\chi^2_{empi}}{N}}$$

Przyjęto, że siła związku między zmiennymi jest:

- słaba, gdy r_c wynosi poniżej 0,20 (zależność prawie nie znacząca);
- niska, gdy r_c wynosi poniżej 0,20–0,40 (zależność wyraźna, lecz mała);
- umiarkowana, gdy r_c wynosi poniżej 0,40–0,70 (zależność istotna);
- wysoka, gdy r_c wynosi poniżej 0,70–0,90 (zależność znaczna);
- bardzo wysoka, gdy r_c wynosi poniżej 0,90–1,00 (zależność bardzo pewna)¹⁴.

Skoro:

$$r_c = 0,21$$

zatem zależność między poziomem agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych a popełnianymi przez nich aktami cyberprzemocy jest wyraźna, lecz mała.

Podsumowując, według teorii Leonarda Berkowitza, prawdopodobieństwo pojawienia się agresji zależy od wewnętrznej gotowości do agresji oraz sygnałów

¹⁴ J.P. GUILFORD: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, s. 157.

zewnętrznych, co oznacza, że osoba o dużym poziomie agresji może na słabą prowokację zareagować bardzo dużą agresją¹⁵, stąd w odniesieniu do wyników badań, jak również założeń teoretycznych, sformułować można wniosek, że uczniowie o wysokim poziomie agresji częściej stosować będą różnorodne formy cyberprzemocy, w sytuacji sprzyjającego oddziaływania czynników i bodźców zewnętrznych.

6.2. Profilaktyka i interwencja w zakresie cyberprzemocy

6.2.1. Znajomość zjawiska cyberprzemocy i świadomość zagrożeń w percepcji rodziców, nauczycieli i uczniów

Znajomość zjawiska cyberprzemocy i dobra orientacja w jego zagadnieniach stanowi niezbędny element wyposażenia każdej osoby, która podejmuje działania interwencyjne i profilaktyczne. Słaba znajomość problemu cyberprzemocy może powodować, że dorośli przeoczy pewne niepokojące symptomy, nie udzieli dziecku wsparcia w stosownym czasie i w odpowiedniej formie. Istotna wydaje się zatem diagnoza poziomu wiedzy i świadomości w zakresie tego nowego problemu społecznego wśród rodziców oraz nauczycieli. Z przeprowadzonych analiz badawczych wynika, że poziom znajomości zjawiska cyberprzemocy wśród rodziców uczniów gimnazjów wiejskich, poddanych badaniom ankietowym, jest przeciętny. Jak wynika z badań, 77,9% rodziców deklaruje, że zjawisko cyberprzemocy występujące wśród dzieci i młodzieży nie jest im obce. Sytuacja wygląda jednak nieco inaczej w kwestii doprecyzowania, co rodzice rozumieją przez pojęcie cyberprzemoc. W tym wypadku wątpliwości rodziców są już znaczne. Rodzice uczniów kojarzą cyberprzemoc z agresją elektroniczną w 37,9%. Dla 30,4% cyberprzemoc wiąże się z zagrożeniem systemu komputerowego przez możliwy atak wirusów czy hakerów. Ponadto, rodzice nie wskazali bezpośrednio, że cyberprzemoc ma zazwyczaj charakter rówieśniczy. Dla 18,2% cyberprzemoc to atak z wykorzystaniem komputera, co oznacza, że wskazany odsetek ankietowanych nie rozpoznaje pozostałych rodzajów mediów wykorzystywanych przez dzieci i młodzież w aktach agresji elektronicznej. 16,7% rodziców nie potrafi jednoznacznie określić, co rozumie przez pojęcie cyberprzemoc.

Jak wynika z badań, zdecydowanie wyższy odsetek – 97,4%, nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich ma świadomość, czym jest zja-

¹⁵ L. BERKOWITZ: *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. New York, Academic Press, 1965; L. BERKOWITZ: *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, McGraw-Hill, 1993.

wisko cyberprzemocy. Większość pedagogów objętych badaniami deklaruje, że w pośredni lub bezpośredni sposób zetknęła się z problematyką cyberprzemocy, głównie za przyczyną treści prezentowanych w przekazach medialnych.

Wyłącznie 2,6% badanych nauczycieli nie potrafi jednoznacznie sprecyzować, co rozumie przez pojęcie cyberprzemoc. Względnie prawidłową definicję cyberprzemocy sformułowało 73,9% nauczycieli, co stanowi znaczny odsetek. Wśród prób zdefiniowania zjawiska cyberprzemocy pojawiło się wiele wyjaśnień niepełnych, nieprecyzyjnych i niewyczerpujących zagadnienia. Zdecydowana większość nauczycieli utożsamia cyberprzemoc wyłącznie z agresją doświadczaną przez dzieci i młodzież w Internecie. Nauczyciele pod pojęciem cyberprzemoc rozumieją także ataki ze strony dorosłych, którym paść może niepełnoletni użytkownik sieci. Niewielki odsetek nauczycieli (11,8%) dostrzega, że cyberprzemoc wiąże się również z użytkowaniem przez dzieci i młodzież telefonów komórkowych. Pojedyncze osoby wskazują, że cyberprzemoc dotyczy aktów agresji, jakie mają miejsce podczas gier prowadzonych przez dzieci i młodzież online. Z pozyskanych danych można wysunąć wnioski, że nauczyciele nie dysponują pełną wiedzą umożliwiającą im właściwe zrozumienie zjawiska cyberprzemocy, mimo że poziom tej wiedzy jest znacznie wyższy niż w próbie badawczej rodziców uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych.

Analizując poziom świadomości i wiedzy rodziców w zakresie cech charakteryzujących cyberprzemoc, można stwierdzić, że opinie udzielone przez ankietowanych odbiegają od danych rzeczywistych publikowanych w literaturze przedmiotu na podstawie badań polskich i zagranicznych. Jak się okazuje, ankietowani rodzice w 53,4% wyrażają opinię, że cyberprzemoc charakteryzuje się niską częstotliwością występowania, co znacznie odbiega od stanu realnego. Ponadto 49,4% rodziców uczniów gimnazjów wiejskich wyraża opinię, że cyberprzemoc charakteryzuje się wysokim poziomem kontroli społecznej, co nie jest zgodne ze stanem rzeczywistym. 39,5% rodziców twierdzi, że cyberprzemoc występuje głównie w środowisku rówieśniczym, co jest zgodne z prawdą i stanowi jedną z głównych cech charakteryzujących akty agresji elektronicznej¹⁶. Na uwagę zasługuje również cecha uznana za charakterystyczną przez 5,3% rodziców, mianowicie: wysoki poziom anonimowości sprawcy. W dotychczas publikowanych badaniach cecha ta traktowana była jako naczelną¹⁷. W chwili obecnej, w dobie coraz lepiej rozwijającego się systemu kontroli aktywności w sieci oraz publikowania treści przez młodzież niejednokrotnie pod własnym imieniem i nazwiskiem (zwłaszcza w portalach społecznościowych), cecha ta nie jest już kluczowa. W opinii wyłącznie 2,8% rodziców, cyberprzemoc charakteryzuje niski poziom kontroli społecznej, podczas gdy realne dane są zgoła odmienne. Szczegółowe wskazania prezentuje tabela 54.

¹⁶ *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 6–10.

¹⁷ *Ibidem*.

Tabela 54. Opinia rodziców na temat cech charakteryzujących cyberprzemoc ($N_2 = 395$)

Wskazane cechy charakteryzujące cyberprzemoc	Rodzice	
	N	%
Niska częstotliwość występowania	211	53,4
Wysoki poziom kontroli społecznej	195	49,4
Wysokie prawdopodobieństwo wykrycia, zidentyfikowania sprawcy	172	43,5
Występowanie głównie w środowisku rówieśniczym	156	39,5
Powszechna dostępność do krzywdzących materiałów, informacji	123	31,1
Stałe narażenie ofiary na atak	71	17,9
Duża szybkość rozpowszechniania się krzywdzących materiałów, informacji	63	15,9
Możliwość szybkiego usunięcia krzywdzących materiałów, informacji	57	14,4
Niegroźny, humorystyczny kontekst	45	11,4
Wysoka anonimowość sprawcy	21	5,3
Niski poziom kontroli społecznej	11	2,8
Ogółem	1 125	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

Z badań wynika, że poziom świadomości i wiedzy w zakresie cyberprzemocy nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich jest przeciętny. 64,7% pedagogów jest zdania, że cyberprzemoc charakteryzuje się dużą szybkością rozpowszechniania się krzywdzących materiałów i informacji, a 55,4% wyraża opinię, iż zjawiska tego dotyczy niski poziom kontroli społecznej, co jest zgodne ze stanem realnym i prezentowanymi do tej pory wynikami badań (zob. tabela 55). Nauczyciele dostrzegają ponadto istotność takich cech jak występowanie

Tabela 55. Opinia nauczycieli na temat cech charakteryzujących cyberprzemoc ($N_3 = 388$)

Wskazane cechy charakteryzujące cyberprzemoc	Nauczyciele	
	N	%
Duża szybkość rozpowszechniania się krzywdzących materiałów, informacji	251	64,7
Niski poziom kontroli społecznej	215	55,4
Wysokie prawdopodobieństwo wykrycia, zidentyfikowania sprawcy	179	46,1
Występowanie głównie w środowisku rówieśniczym	167	43,0
Powszechna dostępność do krzywdzących materiałów, informacji	164	42,3
Stałe narażenie ofiary na atak	123	31,7
Niegroźny, humorystyczny kontekst	69	17,8
Możliwość szybkiego usunięcia krzywdzących materiałów, informacji	67	17,3
Niska częstotliwość występowania	41	10,6
Wysoka anonimowość sprawcy	37	9,5
Wysoki poziom kontroli społecznej	21	5,4
Ogółem	1 334	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

głównie w środowisku rówieśniczym (43,0%) oraz stałe narażenie ofiary na atak (31,7%). Nieznaczny odsetek nauczycieli wskazuje, że cyberprzemoc charakteryzuje się niską częstotliwością występowania, wysoką anonimowością sprawcy i wysokim poziomem kontroli społecznej.

Dane uzyskane w toku badań wskazują na odmiennosc opinii wyrażanych przez nauczycieli i rodziców uczniów gimnazjów wiejskich. Poziom świadomości i wiedzy nauczycieli jest zdecydowanie wyższy w stosunku do wiedzy i świadomości w zakresie zjawiska cyberprzemocy wśród rodziców. Rodzice w 53,4% wskazywali bowiem, że cyberprzemoc charakteryzuje niską częstotliwość występowania, a 49,4% opowiadało się za wysokim poziomem kontroli społecznej zjawiska, w przeciwieństwie do nauczycieli, którzy te cechy cyberprzemocy opiniowali zdecydowanie odmiennie.

Zdaniem 63,0% rodziców, o fakcie bycia ofiarą cyberprzemocy dzieci i młodzież zazwyczaj informują swoich rówieśników (zob. tabela 56). 13,4% ankietowanych wyraża opinię, że młodzi ludzie zazwyczaj fakt bycia ofiarą agresji elektronicznej ukrywają przed rodzicami. Porównywalnie niski odsetek rodziców wskazuje, że młodzież doświadczająca cyberprzemocy zawsze informuje osoby dorosłe oraz swoich rówieśników. Pozyskane dane są zgodne ze stanem realnym i wskaźnikami uzyskanymi przez krajowych badaczy (patrz zwłaszcza badania Łukasza Wojtasika, Jacka Pyżalskiego), świadczą również o wysokim poziomie wiedzy rodziców uczniów wiejskich gimnazjów szczególnie w zakresie tej cechy zjawiska cyberprzemocy.

Tabela 56. Opinia rodziców na temat informowania przez dziecko osób trzecich o doświadczanej cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Wskazania	Rodzice	
	N	%
Dzieci i młodzież zazwyczaj informują rówieśników	249	63,0
Dzieci i młodzież zazwyczaj nie informują dorosłych	53	13,4
Dzieci i młodzież zawsze informują rówieśników	47	11,9
Dzieci i młodzież zawsze informują dorosłych	46	11,7
Ogółem	395	100,0

Opinie nauczycieli na temat informowania przez dzieci osób trzecich o doświadczanej cyberprzemocy są bardzo zbliżone do wskazań udzielonych przez rodziców uczniów gimnazjów wiejskich (zob. tabela 57). Nauczyciele w 66,5% są zdania, że dzieci i młodzież zazwyczaj informują rówieśników o doświadczanej cyberprzemocy, a 15,7% wyraża opinię, że dzieci i młodzież zazwyczaj o fakcie bycia ofiarą cyberprzemocy nie informują dorosłych, co rzeczywiście znajduje odniesienie w cytowanych wcześniej wynikach polskich badań J. Pyżalskiego i Ł. Wojtasika. Wyniki te stanowią podstawę do sformułowania wniosków istotnych dla praktyki pedagogicznej i profilaktycznej, bowiem wskazują one, że

w sytuacji trudnych doświadczeń, młodzi ludzie większym zaufaniem darzą rówieśników niż osoby dorosłe, w tym rodziców i nauczycieli, a to właśnie dorośli winni być w tym zakresie bardziej kompetentni, by udzielić dziecku wsparcia i fachowej porady w rozwiązywaniu problemu.

Tabela 57. Opinia nauczycieli na temat informowania przez dzieci osób trzecich o doświadczanej cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Wskazania	Nauczyciele	
	N	%
Dzieci i młodzież zazwyczaj informują rówieśników	258	66,5
Dzieci i młodzież zazwyczaj nie informują dorosłych	61	15,7
Dzieci i młodzież zawsze informują rówieśników	39	10,1
Dzieci i młodzież zawsze informują dorosłych	30	7,7
Ogółem	388	100,0

Celem pytania o definicję stalkingu było poznanie stanu wiedzy rodziców uczniów wiejskich gimnazjów w zakresie nowych zagrożeń czyhających na dzieci i młodzież oraz wiążących się z nimi zmianami w przepisach prawa¹⁸. Z badań wynika, że ankietowani rodzice nie mają pełnej świadomości, czym jest stalking. Prawidłową definicję wskazało 33,7% badanych (zob. tabela 58). Porównywalnie 34,3% i 32,1% podało błędne odpowiedzi, co świadczyć może o pewnej przypadkowości w toku udzielania odpowiedzi na postawione pytanie ankiety. Można wnioskować, że niska świadomość oraz nieadekwatny poziom wiedzy rodziców w zakresie nowych zagrożeń, zwłaszcza w aspekcie agresji elektronicznej, przekłada się na niską czujność i możliwość podjęcia działań profilaktycznych w najbliższym środowisku dziecka – potencjalnej ofiary.

Tabela 58. Opinia rodziców na temat nękania osoby w sieci lub za pośrednictwem telefonu ($N_2 = 395$)

Proponowane definicje	Rodzice	
	N	%
Cybering	135	34,2
Bullying	127	32,1
Stalking	133	33,7
Ogółem	395	100,0

¹⁸ Patrz: Kodeks karny, art. 190 a: „§ 1. Kto przez uporczywe nękanie innej osoby lub osoby jej najbliższej wzbudza u niej uzasadnione okolicznościami poczucie zagrożenia lub istotnie narusza jej prywatność, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3. § 2. Tej samej karze podlega, kto, podszywając się pod inną osobę, wykorzystuje jej wizerunek lub inne jej dane osobowe w celu wyrządzenia jej szkody majątkowej lub osobistej. § 3. Jeżeli następstwem czynu określonego w § 1 lub 2 jest targnięcie się pokrzywdzonego na własne życie, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10”.

Opinie nauczycieli na temat definicji nękania młodych ludzi w sieci lub za pośrednictwem telefonu nieco różnią się od wskazań udzielonych przez rodziców uczniów. Tylko 29,1% nauczycieli poprawnie zdefiniowało stalking, natomiast 70,9% błędnie go opisało (zob. tabela 59). Porównywalną liczbę wskazań w trzech poszczególnych zaproponowanych w kafeterii wariantach świadczą o braku świadomości i wiedzy w zakresie zjawiska, jakim jest stalking oraz o losowym, czy przypadkowym udzielaniu odpowiedzi przez badanych.

Tabela 59. Opinia nauczycieli na temat nękania osoby w sieci lub za pośrednictwem telefonu ($N_3 = 388$)

Proponowane definicje	Nauczyciele	
	N	%
Cybering	123	31,7
Bullying	152	39,2
Stalking	113	29,1
Ogółem	388	100,0

Sformułowane w ankiecie pytania miały na celu przede wszystkim poznanie, w wybranych obszarach, poziomu wiedzy rodziców uczniów gimnazjów wiejskich w zakresie zjawiska cyberprzemocy. Tabela 60 prezentuje dane, które obrazują poziom wiedzy rodziców w zakresie cech charakteryzujących cyberprzemoc w aspekcie mediów, które są używane w aktach agresji elektronicznej. Jak wynika z badań, największy odsetek rodziców – 45,8%, wskazał, że w cyberprzemocy wykorzystywany jest wyłącznie Internet. Nieco większym poziomem świadomości wykazało się 44,6% ankietowanych wyrażających opinię, że jest to przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, głównie Internetu i telefonów komórkowych. Teza ta jest zgodna z prawdą i stanowi główną definicję cyberprzemocy cytowaną w rozdziale trzecim monografii. Należy zatem stwierdzić, że blisko 45% rodziców dysponuje właściwym poziomem wiedzy i poprawnie definiuje cyberprzemoc poprzez wskazanie jej cech charakterystycznych i mediów, używanych w ramach aktów agresji elektronicznej. Co interesujące, 4,3% rodziców jest zdania, że w cyberprzemocy wykorzystuje się

Tabela 60. Opinia rodziców na temat cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Wskazane cechy charakteryzujące cyberprzemoc	Rodzice	
	N	%
Przemoc, w której wykorzystuje się tylko Internet	181	45,8
Przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, głównie Internetu i telefonów komórkowych	176	44,6
Przemoc, w której wykorzystuje się tylko telefonię komórkową	21	5,3
Przemoc, w której wykorzystuje się siłę fizyczną	17	4,3
Ogółem	395	100,0

komponent siły fizycznej, co wskazuje na brak elementarnej wiedzy i świadomości w obszarze omawianego zjawiska.

Zebrane w trakcie wywiadów dane wskazują, że ponad połowa nauczycieli (50,3%) wyraża opinię, iż cechą charakteryzującą cyberprzemoc jest używanie przez sprawcę wyłącznie Internetu (zob. tabela 61). 35,8% badanych pedagogów jest jednak zdania, że w toku aktów cyberprzemocy sprawca wykorzystuje technologie informacyjne i komunikacyjne, głównie Internet i telefon komórkowy. Wyniki badań uzyskane w próbie nauczycieli są porównywalne z wynikami uzyskanymi w toku badań ankietowych rodziców uczniów. Niski poziom wiedzy w zakresie cyberprzemocy i opinię, jakoby w aktach agresji elektronicznej sprawcy wykorzystywali siłę fizyczną, prezentuje 4,1% badanych nauczycieli. Niemniej analiza porównawcza prowadzi do wniosku, że poziom wiedzy w zakresie cech definiujących zjawisko cyberprzemocy jest wyższy w próbie rodziców.

Tabela 61. Opinia nauczycieli na temat cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Wskazane cechy charakteryzujące cyberprzemoc	Nauczyciele	
	N	%
Przemoc, w której wykorzystuje się tylko Internet	195	50,3
Przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, głównie Internetu i telefonów komórkowych	139	35,8
Przemoc, w której wykorzystuje się tylko telefonię komórkową	38	9,8
Przemoc, w której wykorzystuje się siłę fizyczną	16	4,1
Ogółem	395	100,0

W opinii zarówno rodziców, jak i nauczycieli uczniów gimnazjów z terenów wiejskich istnieje zależność pomiędzy ilością czasu spędzanego przez dziecko na korzystaniu z Internetu, a częstotliwością występowania cyberprzemocy. 48,3% rodziców jest zdania, że im więcej czasu młodzież spędza na korzystaniu z komputera bądź telefonu z dostępem do Internetu, tym bardziej narażona jest na atak ze strony cybersprawców. Rodzice dostrzegają również, że młodzi ludzie spędzają czas pochłonięci życiem wirtualnym, zaniedbując często obowiązki szkolne i bezpośrednie kontakty z rodziną oraz znajomymi.

77,0% badanych nauczycieli wyraża opinię, że im więcej czasu uczniowie spędzają na korzystaniu z Internetu, tym bardziej narażeni są na zagrożenia związane z użytkowaniem sieci oraz ze strony innych użytkowników. Odsetek nauczycieli wyrażających tę opinię jest znacznie wyższy w porównaniu do odsetka rodziców podzielających ją. Nauczyciele podają ponadto, że uczniowie spędzają zdecydowanie za dużo czasu na korzystaniu z mediów takich jak komputer czy telefon komórkowy. Pedagodzy dostrzegają, że nawet w trakcie lekcji informatyki uczniowie nie komunikują się ze sobą w sposób bezpośredni, a piszą informacje na czatach czy komunikatorach internetowych. Bywa, że nauczyciele zauważają w trakcie lekcji wymianę krótkich wiadomości tekstowych między uczniami za pośrednictwem telefonów komórkowych, co w większości szkół jest zabronione

wewnątrzszkolnym regulaminem. Wychowawcy dostrzegają także nadmierne zainteresowanie coraz młodszych dzieci sprzętem multimedialnym i dodają, że w dostępnej dla wszystkich uczniów bibliotece, wyposażonej w komputery, trudno jest znaleźć przerwę międzylekcyjną, w trakcie której uczniowie nie ustawialiby się w kolejkach do stanowisk komputerowych pomimo faktu, że większość z nich posiada w domu własny sprzęt. Subiektywnie dostrzeżoną przez rodziców i nauczycieli zależność potwierdzają doniesienia z badań Teen Online & Wireless Safety Survey, które wskazują, że młodzi sprawcy cyberprzemocy spędzają w Internecie ponad 10 godzin tygodniowo więcej niż ich rówieśnicy, którzy w taką formę agresji nie są zaangażowani¹⁹.

Zdaniem 31,6% objętych badaniami rodziców uczniów gimnazjów z terenów wiejskich, młodzież najczęściej krzywdzi inne osoby z wykorzystaniem mediów w celu odreagowania doznawanych przykrych emocji bądź w ramach trwającego już konfliktu. Część rodziców (27,6%) wyraża opinię, że młodzież często działa pod wpływem chwili, nie podejmując refleksji nad konsekwencjami poczynionych w Internecie kroków, co oznacza, że działania początkowo żartobliwe mogą przerodzić się w te o charakterze agresywnym. Spostrzeżenia rodziców są adekwatne z wynikami badań prowadzonymi między innymi przez Fundację Dzieci Niczyje w 2007 roku²⁰. 26,3% rodziców nie potrafi wskazać żadnych konkretnych przyczyn podejmowania przez młodzież zachowań związanych z cyberprzemocą.

Wśród powodów, dla których nastolatki sprawiają innej osobie przykrość za pomocą telefonu komórkowego lub w Internecie, nauczyciele (podobnie jak rodzice) wskazują brak u uczniów świadomości konsekwencji własnych działań podejmowanych w sieci (38,4% wskazań). W opinii 37,6% pedagogów, młodzież nie zdaje sobie sprawy, jakich emocji doświadcza osoba krzywdzona w Internecie, ponieważ nie dostrzega bezpośrednio jej emocji i cierpienia lub złości czy upokorzenia. Nauczyciele podają także, że często cyberprzemoc początkowo przyjmuje formę bezmyślnego żartu, który w efekcie wymyka się spod kontroli (33,2% wskazań). Część nauczycieli podkreśla także, że młodzi ludzie nie zawsze dysponują stosownymi kompetencjami medialnymi, a ich poziom umiejętności właściwego zachowania się w sieci wobec innych jej użytkowników jest niewystarczający (25,3% wskazań). Badani nauczyciele w 11,9% są także zdania, że przesunęła się nieco granica przyzwoitości zachowania i młodzież jest coraz mniej skrupowana, by prezentować swą prywatność szerokiemu gronu odbiorców – nieznanym nawet bezpośrednio internautów. Nauczyciele podkreślają, że spotykają się z sytuacjami, w których to ofiara prowokuje ataki ze strony sprawców, poprzez umieszczanie w sieci wyzywających, obscenicznych i wulgarnych fotografii. Zachowanie to w literaturze przedmiotu nosi miano sex-

¹⁹ J.J. DOOLEY, D. CROSS, L. HEARN, R. TREYVAUD: *Review of existing Australian and international cyber-safety research*. Perth, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, 2009.

²⁰ *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 6–10.

tingu²¹. Na gruncie polskim nie prowadzono dotychczas badań w tym obszarze ryzykownych zachowań młodzieży.

Zdecydowana większość rodziców – 97,9%, nie zna witryn internetowych ani numerów infolinii, na których można szukać pomocy w sytuacji, gdy dziecko jest ofiarą cyberprzemocy bądź doświadcza nieprzyjemności w Internecie (zob. tabela 62). Znajomością stron i instytucji pomocowych wykazało się jedynie 2,1% rodziców, którzy deklarują zwłaszcza identyfikację witryn i numerów telefonu lokalnej Policji. Wiedza rodziców w tym zakresie niezwłocznie powinna zostać uzupełniona, gdyż to oni zazwyczaj jako pierwsi dostrzegają niepokojące symptomy zaburzeń zachowania dziecka. Brak znajomości podstawowych instytucji świadczących pomoc w sytuacji zagrożenia niebezpieczeństwem w sieci powoduje dezinformację rodziców i ich bezradność w momencie, gdy dziecko wymaga fachowego wsparcia.

Tabela 62. Znajomość przez rodziców stron w Internecie lub numerów infolinii, gdzie można szukać pomocy w sytuacji, gdy dziecko jest ofiarą cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Deklaracja znajomości	Rodzice	
	<i>N</i>	%
Nie znam żadnych tego typu stron, infolinii	387	97,9
Tak, znam takie strony i infolinie	8	2,1
Ogółem	395	100,0

Wyłącznie 3,5% rodziców wykazało się znajomością akcji, inicjatyw, programów czy kampanii realizowanych przez instytucje lokalne, samorządowe, pozarządowe na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Rodzice orientują się zwłaszcza w inicjatywach organizowanych przez lokalną bibliotekę i świetlicę środowiskową. Wśród wskazanych przez rodziców akcji i inicjatyw pojawiły się przede wszystkim konkursy plastyczne organizowane dla dzieci i młodzieży w związku z tematyką bezpiecznego korzystania z Internetu. 96,5% rodziców uczniów gimnazjów z terenów wiejskich deklaruje brak wiedzy w zakresie akcji, inicjatyw i kampanii organizowanych przez lokalne instytucje w ramach profilaktyki cyberprzemocy. Na tej podstawie można wysnuć wnioski o braku zainteresowania rodziców lokalnymi akcjami profilaktycznymi lub znikomą skalą organizowania wzmiankowanych inicjatyw przez lokalne instytucje samorządowe i pozarządowe na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Oba wnioski stanowią klarowne i ważne przesłanki dla praktyki pedagogicznej.

W porównaniu z próbą rodziców znacznie wyższy odsetek badanych nauczycieli – 19,6% deklaruje znajomość stron w Internecie lub numerów infolinii, gdzie można szukać pomocy w sytuacji, gdy uczeń doświadczył cyberprzemocy (zob. tabela 63). Wśród znanych sobie stron nauczyciele podają witryny

²¹ S. KIESBYE: *Sexting*. United Kingdom, Greenhaven Press, 2011.

Policji – 14,4%, stronę Fundacji Dzieci Niczyje – 3,9%, stronę organizacji Safer Internet – 1,3%. Wyłącznie 1,0% badanych nauczycieli jest w stanie z pamięci wskazać numer telefonu infolinii helpline.org.pl, pod który mogą dzwonić osoby szukające pomocy i rady w przypadku doświadczenia cyberprzemocy. Z badań płynie wyraźny wniosek dotyczący niedostatecznego poziomu wiedzy nauczycieli w zakresie znajomości stron internetowych i numerów infolinii, z których może skorzystać ofiara cyberprzemocy bądź osoba chcąca udzielić jej wsparcia i pomocy. Można sądzić, że brak wiedzy nauczycieli będzie się przekładał na niewystarczające informowanie młodzieży odnośnie instytucji i organizacji świadczących pomoc w sytuacji doświadczania cyberprzemocy. W związku z powyższym można sformułować konkretne wskazania dla praktyki pedagogicznej, dotyczące podnoszenia poziomu wiedzy nauczycieli w zakresie znajomości instytucji i innych podmiotów świadczących pomoc oraz udzielających informacji ofiarom cyberprzemocy i osobom, które chcą zgłosić nielegalne, krzywdzące czy szkodliwe treści.

Tabela 63. Znajomość przez nauczycieli stron w Internecie lub numerów infolinii, gdzie można szukać pomocy w sytuacji, gdy uczeń jest ofiarą cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Deklaracja znajomości	Nauczyciele	
	N	%
Nie znam żadnych tego typu stron, infolinii	312	80,4
Tak, znam takie strony i infolinie	76	19,6
Ogółem	388	100,0

Z badań wynika także, że nauczyciele w większości – 59,5%, nie znają akcji, inicjatyw, kampanii czy programów realizowanych przez instytucje lokalne, samorządowe, pozarządowe na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. 40,5% badanych nauczycieli deklaruje znajomość różnego rodzaju inicjatyw o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Nauczyciele nie potrafią jednak wskazać żadnej z inicjatyw organizowanych przez lokalne instytucje samorządowe czy pozarządowe, poza akcjami realizowanymi przez Policję, których znajomość deklaruje 13,9% badanych oraz doraźnymi inicjatywami prowadzonymi przez lokalne drużyny Związku Harcerstwa Polskiego, których identyfikacją wykazał się 1,0% badanych pedagogów. 2,8% nauczycieli wskazuje na znajomość incydentalnych działań podejmowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy przez gminną świetlicę środowiskową, dom kultury czy bibliotekę gminną. Inicjatywy te dotyczą wyłącznie konkursów, zwłaszcza plastycznych, organizowanych dla dzieci i młodzieży pod hasłem bezpieczne korzystanie z Internetu. Najwyższy odsetek – 22,7%, nauczycieli deklaruje znajomość wybranych akcji i kampanii realizowanych przez Fundację Dzieci Niczyje. Niemniej nauczyciele wskazują, że kampanie te znają głównie z mediów. Wyłącznie pojedyncze osoby wykaza-

ły się dobrą znajomością aktualnych i wcześniejszych działań Fundacji Dzieci Niczyje na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Zdecydowana większość badanych nie potrafi precyzyjnie wskazać nazw programów, kampanii czy specyfiki danej inicjatywy organizowanej przez tę, najprężniej działającą na rzecz profilaktyki cyberprzemocy, fundację w Polsce. Z powyższych analiz płyną wnioski, że poziom znajomości akcji i inicjatyw organizowanych przez instytucje i poszczególne podmioty, zwłaszcza należące do środowiska lokalnego, wśród nauczycieli jest niski. Tak niski poziom wiedzy również przełożył się na jakość działań profilaktycznych realizowanych przez nauczycieli, głównie w aspekcie strategii informacyjnej. Nauczyciele niedysponujący wiedzą o instytucjach realizujących działania ukierunkowane na profilaktykę cyberprzemocy, nie prześlą młodzieży pełnych i wyczerpujących wiadomości w tym zakresie. Co więcej, nie skorzystają z oferty i materiałów edukacyjnych dystrybuowanych przez fundację i inne podmioty w ramach prowadzonych działań i kampanii. Z badań można wysunąć także wniosek, że liczba inicjatyw i akcji realizowanych przez poszczególne instytucje, zwłaszcza lokalne, samorządowe i pozarządowe w środowisku wiejskim na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie jest niewystarczająca i zdecydowanie za niska. Powyższe wnioski stanowią bezpośrednią wskazówkę dla oddziaływań pedagogicznych.

71,9% rodziców przywiązuje znaczną wagę do kształtowania właściwych postaw w zakresie wykorzystania przez dziecko mediów, zaznaczając na osi procentowej punkty pomiędzy 70 a 100. Natomiast 28,1% rodziców uczniów gimnazjów z terenów wiejskich określa wagę, jaką przypisuje do kształtowania właściwych postaw w zakresie wykorzystania przez dziecko mediów, na poziomie przeciętnym, zaznaczając na osi procentowej punkty w obszarze pomiędzy 45 a 60.

Nieco wyższy odsetek – 81,2%, nauczycieli również przywiązuje znaczną wagę do kształtowania właściwych postaw w zakresie wykorzystania mediów przez uczniów, zaznaczając na osi procentowej punkty pomiędzy 70 a 100. Natomiast 18,8% nauczycieli gimnazjów z terenów wiejskich określa wagę, jaką przypisuje do kształtowania właściwych postaw w zakresie wykorzystania przez uczniów mediów na poziomie przeciętnym, zaznaczając na osi procentowej punkty w obszarze pomiędzy 45 a 60. Z powyższych wskazań można wysunąć wniosek, że dla zdecydowanej większości rodziców i nauczycieli istotne jest kształtowanie świadomej, odpowiedzialnej, krytycznej i selektywnej postawy młodzieży względem korzystania z mediów i przyswajania prezentowanych przez media treści. Deklaracje te nie pokrywają się jednak z poziomem wiedzy i podejmowanych działań pedagogicznych przez rodziców i nauczycieli w tym zakresie.

Konkludując, poziom wiedzy i świadomości rodziców oraz nauczycieli uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych dotyczących zjawiska cyberprzemocy określić można jako przeciętny. W niektórych zakresach opinie rodziców i nauczycieli znacznie się różniły, w innych natomiast były zbieżne. Nauczyciele deklarują nieco wyższy poziom świadomości związanej ze zjawiskiem cyberprzemocy

(97,4%) niż rodzice (77,9%). Znacznie wyższy odsetek nauczycieli (73,9%) potrafi doprecyzować we właściwy sposób, co rozumie przez pojęcie cyberprzemoc. Rodzice w tym zakresie w 62,1% popełniali mniejsze lub większe błędy. W przypadku znajomości cech charakteryzujących cyberprzemoc 53,4% rodziców błędnie wskazało, że cyberprzemoc ma niską częstotliwość występowania, podczas gdy w tej kwestii brakiem wiedzy wykazało się wyłącznie 10,6% nauczycieli. Podobnie rzecz przedstawia się w przypadku znajomości stopnia kontroli społecznej zjawiska cyberprzemocy. Rodzice uczniów w 49,4% błędnie wskazali, że kontrola społeczna znajduje się na wysokim poziomie, podczas gdy takiej odpowiedzi udzieliło tylko 5,4% nauczycieli. Rodzice uczniów w mniejszym zakresie (39,5%) niż nauczyciele (43,0%) zdają sobie sprawę, że cyberprzemoc występuje głównie w środowisku rówieśniczym. Rodzice jednak nieco lepiej poradzili sobie z analizą nowych zagrożeń, takich jak stalking, poprawnie definiując zjawisko w 33,7% w porównaniu do 29,1% nauczycieli. Ponadto rodzice wykazali się lepszą orientacją w zakresie narzędzi – rodzajów mediów, wykorzystywanych przez sprawców cyberataków. 44,6% rodziców poprawnie wskazało media wykorzystywane w cyberprzemocy, podczas gdy pewność w tej kwestii deklarowało 35,8% nauczycieli. W przypadku znajomości witryn internetowych i numerów telefonów, z których skorzystać można w przypadku zagrożenia dziecka cyberprzemocą, wiedzę deklaruje tylko 2,1% rodziców, lecz zdecydowanie więcej – 19,6% nauczycieli. Ponadto nauczyciele (40,5%) w porównaniu do rodziców (3,5%) wykazują się zdecydowanie wyższym poziomem wiedzy w zakresie znajomości akcji, inicjatyw, programów czy kampanii realizowanych przez instytucje lokalne, samorządowe, pozarządowe na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Oznaczenie poziomu wiedzy i znajomości zjawiska cyberprzemocy w próbie badawczej rodziców i nauczycieli jest niezwykle istotne, biorąc pod uwagę fakt, że to wyczerpująca wiedza i orientacja dotycząca problemu agresji elektronicznej stanowi (zgodnie z teoretycznymi założeniami) podstawę konstruowania właściwych oddziaływań profilaktycznych i podejmowania skutecznych interwencji. Wyłącznie uświadomieni rodzice i nauczyciele są w stanie w porę wykryć zagrożenie, zareagować i udzielić dziecku potrzebnej pomocy.

Pogłębione omówienie problemu wymaga również określenia poziomu wiedzy badanych nastolatków na temat cyberprzemocy. W tym celu przeprowadzono test, z którego wynika, że większość uczniów – 46,4%, wykazało się wysokim poziomem wiedzy i znajomości zjawiska cyberprzemocy. Wyniki przeciętne uzyskało 32,3% dziewcząt i 44,0% chłopców, niskie natomiast 13,1% dziewcząt i 19,2% chłopców. Najwięcej wyników wysokich w teście uzyskały 16-letnie dziewczęta, natomiast najwięcej wyników niskich 13-letni chłopcy. Ponadto niski poziom wyników osiągnęły dziewczęta 13-letnie. Test wiedzy nie stanowił problemu dla 45,2% chłopców 16-letnich. Wyniki badań zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt wskazują, że wysoki poziom wiedzy i świadomości w zakresie zjawiska cyberprzemocy wzrasta wraz z wiekiem (zob. tabela 64).

Tabela 64. Poziom wiedzy młodzieży w zakresie cyberprzemocy ($N_1 = 698$)

Poziom wiedzy	Dziewczęta (375)												Chłopcy (323)												Ogółem						
	13 lat			14 lat			15 lat			16 lat			razem			13 lat			14 lat			15 lat					16 lat			razem	
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		
Niski	9	20,0		16	11,8		17	14,4		7	9,1		49	13,1		13	34,2		19	17,3		14	13,7		16	21,9		62	19,2	111	15,9
Przeciętny	18	40,0		53	39,3		37	31,4		13	16,9		121	32,3		16	42,1		51	46,4		51	50,0		24	32,9		142	44,0	263	37,7
Wysoki	18	40,0		66	48,9		64	54,2		57	74,0		205	54,7		9	23,7		40	36,3		37	36,3		33	45,2		119	36,8	324	46,4

Z analiz wynika ponadto, że dla chłopców najtrudniejsze okazały się kolejno pytania: dotyczące rejestracji zdjęć i filmów bez zgody zainteresowanej osoby; traktujące o zachowaniu sprawcy cyberprzemocy; dotyczące statystyk występowania zjawiska cyberprzemocy w Polsce; poruszające problematykę skutków cyberprzemocy oraz te dotyczące odpowiedzialności za krzywdę, której doznaje ofiara. Problemów nie sprawiły chłopcom pytania dotyczące cech charakteryzujących cyberprzemoc. Dziewczęta wykazały się wyższym poziomem wiedzy i znajomości zjawiska cyberprzemocy w stosunku do chłopców. Dla nastolatków najtrudniejsze okazały się podobne, jak w grupie chłopców, pytania, a także te dotyczące możliwości usunięcia z sieci umieszczonych tam materiałów krzywdzących ofiarę, jak również zagadnienia traktujące o bezpiecznym zachowaniu w Internecie. Dziewczęta z łatwością poradziły sobie z pytaniami dotyczącymi cech charakterystycznych cyberprzemocy. Analiza badawcza wskazuje, że zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt najłatwiejsze okazały się analogiczne pytania dotyczące podstawowej wiedzy w zakresie cech i definicji cyberprzemocy. W przypadku pytań, które sprawiły gimnazjalistom najwięcej problemów, również dostrzec można podobieństwa, przy czym pytanie dotyczące statystyk występowania zjawiska wymagało szczególnej wiedzy, której młodzież miała prawo nie posiadać. Pozostałe pytania miały charakter intuicyjny, a zatem wymagały wyłącznie podstawowej wiedzy z zakresu bezpiecznego korzystania z sieci.

W celu zbadania istotności różnic między średnimi z testu z zakresu wiedzy o cyberprzemocy uzyskanymi przez uczennice i uczniów wykorzystano test Z dla dużych prób ($N > 30$) przy założeniu spełnienia przez cechę rozkładu normalnego.

Ponieważ analizie podlegały wyniki otrzymane w obrębie dwóch prób nieskorelowanych (uczniowie i uczennice), gdzie każda z nich liczy $N > 30$, posłużono się testem Z dla grup nieskorelowanych²². W opisywanym przypadku zastosowano test w następującej postaci²³:

$$Z = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \quad (1)$$

gdzie:

- $\bar{X}_1$ – średnia arytmetyczna testu wiedzy z cyberprzemocy uczennic;
- $\bar{X}_2$ – średnia arytmetyczna testu wiedzy z cyberprzemocy uczniów;
- n_1 – liczebność próby uczennic;
- n_2 – liczebność próby uczniów;
- S_1^2 – wariancja z próby uczennic;
- S_2^2 – wariancja z próby uczniów.

²² S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 239.

²³ A. BALICKI, W. MAKAC: *Metody wnioskowania statystycznego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007, s. 168.

gdzie²⁴:

$$S_{(x)}^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n_x} (x_i - \bar{X}_x)^2}{n_x} \quad (2)$$

gdzie:

$\bar{X}_x$ – średnia arytmetyczna testu z wiedzy z cyberprzemocy;

x_i – wartość zmiennej w kolejnych pomiarach (liczba punktów z testu wiedzy z cyberprzemocy);

n_x – liczebność próby.

Sformułowano hipotezę zerową H_0 i alternatywną hipotezę H_1 :

H_0 – średnie z testu wiedzy z cyberprzemocy między uczennicami a uczniami nie różnią się od siebie istotnie, a poziom ich wiedzy jest podobny.

H_1 – średnie z testu wiedzy z cyberprzemocy między uczennicami a uczniami różnią się od siebie istotnie, a poziom ich wiedzy jest różny.

Ustalono poziom istotności $\alpha = 0,01$.

$$S_{(1)}^2 = \frac{3662,721}{369} = 9,926$$

$$S_{(2)}^2 = \frac{3049,916}{285} = 10,701$$

$$Z = \frac{|12,190 - 11,168|}{\sqrt{\frac{9,926}{369} + \frac{10,701}{285}}} = 4,026$$

Przy założeniu poziomu istotności $\alpha = 0,01$ odczytano z tablic wartości krytycznych Z dla testów dwustronnych $Z_{teoret} = 2,576$. Ponieważ relacja między wyznaczonymi wartościami testu jest następująca: $Z_{teoret} < Z_{empi}$ z prawdopodobieństwem 0,99 odrzucamy hipotezę zerową H_0 , a przyjmujemy hipotezę alternatywną H_1 , mówiącą, że średnie z testu wiedzy o cyberprzemocy między uczennicami a uczniami różnią się od siebie istotnie, co oznacza, że poziom wiedzy w badanych próbach jest różny. Wyższym poziomem wiedzy na temat cyberprzemocy wykazały się dziewczęta.

W celu zbadania istotności różnic między średnimi z testu z zakresu cyberprzemocy uzyskanymi przez uczennice i uczniów w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami wieku 16 lat posłużono się testem Z dla dużych prób ($N > 30$) przy założeniu spełnienia przez cechę rozkładu normalnego.

²⁴ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 183.

Ponieważ analizie będą podlegały wyniki otrzymane w obrębie dwóch prób nieskorelowanych (uczniowie i uczennice), gdzie każda z nich liczy $N > 30$, zastosowano test Z dla grup nieskorelowanych²⁵. W opisywanym przypadku zastosowano test w następującej postaci:²⁶

$$Z = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} \quad (1)$$

gdzie:

- $\bar{X}_1$ – średnia arytmetyczna testu wiedzy z cyberprzemocy uczennic i uczniów w wieku 13 lat;
- $\bar{X}_2$ – średnia arytmetyczna testu wiedzy z cyberprzemocy uczennic i uczniów w wieku 16 lat;
- n_1 – liczebność próby uczennic i uczniów w wieku 13 lat;
- n_2 – liczebność próby uczennic i uczniów w wieku 16 lat;
- S_1^2 – wariancja z próby uczennic i uczniów w wieku 13 lat;
- S_2^2 – wariancja z próby uczennic i uczniów w wieku 16 lat.

A zatem²⁷:

$$S_{(x)}^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n_x} (x_i - \bar{X}_x)^2}{n_x} \quad (2)$$

gdzie:

- $\bar{X}_x$ – średnia arytmetyczna testu z wiedzy z cyberprzemocy;
- x_i – wartość zmiennej w kolejnych pomiarach (liczba punktów z testu wiedzy z cyberprzemocy);
- n_x – liczebność próby.

Sformułowano hipotezę zerową H_0 i alternatywną hipotezę H_1 :

H_0 – średnie z testu wiedzy z cyberprzemocy między uczennicami i uczniami w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami w wieku 16 lat nie różnią się od siebie istotnie, a poziom ich wiedzy jest podobny.

H_1 – średnie z testu wiedzy z cyberprzemocy między uczennicami i uczniami w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami w wieku 16 lat różnią się od siebie istotnie, a poziom ich wiedzy jest różny.

Ustalono poziom istotności $\alpha = 0,01$.

²⁵ Ibidem, s. 239.

²⁶ A. BALICKI, W. MAKAC: *Metody wnioskowania statystycznego...*, s. 168.

²⁷ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 183.

$$S_{(1)}^2 = \frac{1339,870}{92} = 14,564$$

$$S_{(2)}^2 = \frac{1567,051}{137} = 11,438$$

$$Z = \frac{|10,848 - 12,241|}{\sqrt{\frac{14,564}{92} + \frac{11,438}{137}}} = 2,799$$

Przy założeniu poziomu istotności $\alpha = 0,01$ odczytano z tablic wartości krytycznych Z dla testów dwustronnych $Z_{teoret} = 2,576$. Ponieważ relacja między wyznaczonymi wartościami testu jest następująca: $Z_{teoret} < Z_{empi}$, z prawdopodobieństwem 0,99 odrzucamy hipotezę zerową H_0 , a przyjmujemy hipotezę alternatywną H_1 , mówiącą, że średnie z testu wiedzy z cyberprzemocy między uczennicami i uczniami w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami w wieku 16 lat różnią się od siebie istotnie, co oznacza, że poziom wiedzy w badanych próbach jest różny. Wyższym poziomem wiedzy wykazali się zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w grupie wiekowej 16-latków.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonego testu wiedzy z cyberprzemocy można wysnuć istotne dla praktyki pedagogicznej wnioski, dotyczące konieczności podnoszenia poziomu znajomości gimnazjalistów ze szkół wiejskich w zakresie zjawiska przemocy w sieci. Różnica w poziomie wiedzy z cyberprzemocy między dziewczętami i chłopcami jest istotna statystycznie – co budzi niepokój, ponieważ większa liczba chłopców jest sprawcą aktów cyberprzemocy. Z kolei różnica w poziomie wiedzy na temat cyberprzemocy między 13-latkami a 16-latkami jest również istotna statystycznie – co z uwagi na zdobywane z wiekiem kompetencje wydaje się zjawiskiem właściwym. Gimnazjaliści, którzy nie dysponują wiedzą w zakresie bezpiecznego korzystania z Internetu, mogą stanowić zagrożenie zarówno dla siebie, jak i dla innych użytkowników sieci. Z badań wynika, że młodzież nie posiada podstawowej wiedzy z zakresu rejestrowania zdjęć i publikowania ich w sieci bez zgody zainteresowanej osoby. Gimnazjaliści nie orientują się także w zakresie konsekwencji, jakie wiążą się z nieodpowiedzialnym użytkowaniem Internetu i telefonów komórkowych. Ponadto, młodzież nie potrafi określić, kto ponosi odpowiedzialność za skutki, jakie niesie ze sobą cyberprzemoc. Na podstawie zgromadzonych danych sformułować można ważne wnioski dla praktyki pedagogicznej, dotyczące konieczności organizowania zajęć, pogadanek, ale także skuteczniejszych i aktywnych form edukowania młodzieży w zakresie bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z sieci. Należy podjąć działania pedagogiczne zmierzające do wyrównania poziomu wiedzy z cyber-

przemocy między dziewczętami i chłopcami. Nauczyciele i specjaliści powinni realizować w szkołach większą liczbę warsztatów edukacyjno-profilaktycznych i praktycznych zajęć użytkowania sieci, w ramach strategii edukacyjnej i alternatyw. Młodzież pracująca metodami problemowymi i aktywizującymi, mająca szansę zetknąć się z realnym problemem i możliwościami jego rozwiązania oprócz wiedzy zdobywa także umiejętności, przydatne w momencie, gdy sytuacja trudna wystąpi.

6.2.2. Profilaktyka cyberprzemocy w percepcji rodziców, nauczycieli i uczniów oraz podejmowane w tym zakresie działania

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą podejmować szereg działań mających na celu zapobieganie cyberprzemocy występującej wśród młodzieży. Aby działania te były skuteczne i przynosiły wymierne rezultaty, oprócz wiedzy i znajomości zjawiska problemowego, inicjatorzy działań powinni dysponować pewnym katalogiem strategii i rodzajów oddziaływań, które zastosować można na wypadek ryzyka.

Z badań wynika, że 44,1% rodziców zupełnie nie kontroluje aktywności syna czy córki w obszarze użytkowania telefonu komórkowego (zob. tabela 65). Rodzice deklarują, że obdarzają dziecko zaufaniem oraz dają mu poczucie intymności w zakresie korzystania z prywatnego telefonu, uznają tym samym za niestosowne kontrolowanie własności dziecka i sposobu zeń korzystania. Nieco niższy odsetek ankietowanych – 31,1%, wyraża opinię, że regularnie kontroluje aktywność swego dziecka w zakresie użytkowania prywatnego telefonu komórkowego. Niesystematyczną kontrolę deklaruje 24,8% rodziców objętych badaniem. Poniższa tabela prezentuje szczegółowy rozkład udzielonych odpowiedzi.

Tabela 65. Opinia rodziców w zakresie kontroli telefonu komórkowego dziecka ($N_2 = 395$)

Kontrola rodzicielska telefonu dziecka	Rodzice	
	<i>N</i>	%
Tak	123	31,1
Nie	174	44,1
Czasami	98	24,8
Ogółem	395	100,0

W przeciwieństwie do kontroli rodzicielskiej aktywności w zakresie użytkowania telefonu komórkowego przez dziecko, nieco większy odsetek rodziców deklaruje, że poddaje kontroli czas, jaki dziecko spędza przy komputerze. W przypadku kontroli aktywności w zakresie użytkowania telefonów 31,1% rodziców deklarowało systematyczną weryfikację, natomiast w aspekcie kontroli

czasu spędzonego przez dziecko na użytkowanie komputera regularną kontrolę wskazuje 41,0% ankietowanych rodziców. Możemy zatem przypuszczać, że rodzice czują się bardziej komfortowo, kontrolując wyłącznie czas przeznaczony na korzystanie przez dziecko z komputera, nie naruszając granic jego prywatności, która wynika z monitorowania sposobów użytkowania telefonu komórkowego. Z badań wynika, że 36,5% rodziców nie kontroluje czasu spędzanego przez dziecko przy komputerze, natomiast 22,5% z nich takową kontrolę prowadzi niesystematycznie (zob. tabela 66).

Tabela 66. Opinia rodziców w zakresie kontroli czasu spędzanego przez dziecko przy komputerze ($N_2 = 395$)

Kontrola rodzicielska czasu spędzanego przez dziecko przy komputerze	Rodzice	
	N	%
Tak	162	41,0
Nie	144	36,5
Czasami	89	22,5
Ogółem	395	100,0

Zdecydowana większość rodziców – 66,6%, nie kontroluje aktywności swego dziecka w Internecie. Owa aktywność dotyczy zwłaszcza katalogu przeglądanych stron, charakteru forów, na których dziecko się udziela, czy treści oraz grafik, jakie publikuje w portalach społecznościowych, a ponadto gier prowadzonych online, oglądanych filmów czy słuchanej muzyki. W odniesieniu do telefonów komórkowych, których nie kontroluje 44,1% rodziców, jest to znaczący wynik. Wskazywać może on na fakt, że użytkowanie telefonu komórkowego łączy się z koniecznością poniesienia opłat związanych z wykonywaniem połączeń czy wysyłaniem wiadomości tekstowych, które pokrywają z własnych funduszy w znacznym zakresie właśnie rodzice. Są oni zatem w większym stopniu skłonni do kontroli wydatków, które czyni ich dziecko, a za które należy uiścić opłaty zgodnie z okresem rozliczeniowym. W przypadku korzystania z Internetu kwestia wygląda nieco inaczej, zdecydowana większość usług dostępu do Internetu świadczona jest bowiem za regularną, z góry znaną cenę, stąd niezależnie od aktywności dziecka miesięczny koszt opłaty jest z reguły stały. Być może właśnie czynnik finansowy stanowi o mniejszym zainteresowaniu rodziców aktywnością dziecka w Internecie. Z badań wynika, że kontrolę w zakresie aktywności podejmowanej przez dziecko w sieci systematycznie prowadzi 29,1% rodziców (31,1% w odniesieniu do telefonów komórkowych), a nieregularnie 4,3% rodziców (24,8% w odniesieniu do telefonów komórkowych) (zob. tabela 67).

Z przeprowadzonych analiz wynika, iż 83,8% nauczycieli deklaruje, że w szkołach wiejskich, w których pracują, uczniów obowiązuje całkowity zakaz korzystania z telefonów komórkowych, zarówno w czasie lekcji, jak i przerw. Uczniowie nie powinni zatem mieć przy sobie telefonu komórkowego ani też

Tabela 67. Opinia rodziców w zakresie kontroli aktywności dziecka w Internecie ($N_2 = 395$)

Kontrola rodzicielska aktywności dziecka w Internecie	Rodzice	
	N	%
Tak	115	29,1
Nie	263	66,6
Czasami	17	4,3
Ogółem	395	100,0

używać go, zarówno w celach komunikacyjnych, jak i rozrywkowych. Za złamanie regulaminu uczniom grożą sankcje przyjęte zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania, zazwyczaj są to uwagi i punkty ujemne, mające wpływ na końcową ocenę zachowania ucznia. Mimo obowiązujących zasad gimnazjaliści łamią istniejące reguły i korzystają w szkołach z telefonów komórkowych. Zazwyczaj, co zostało zaobserwowane przez nauczycieli, wysyłają sobie wzajemnie krótkie wiadomości tekstowe, fotografują się nawzajem, słuchają muzyki, łączą się z Internetem i grają w gry. Zdarzają się również próby nieuczciwego korzystania z telefonów komórkowych podczas pisemnych form weryfikacji wiedzy w trakcie lekcji. Z badań wynika, że większość – 80,4%, nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich wyraża opinię, iż młodzież mimo istniejących zakazów używa telefonów komórkowych w szkole. 9,0% pedagogów jest przeciwnego zdania, a brak wiedzy deklaruje 10,6% z nich (zob. tabela 68).

Tabela 68. Wiedza nauczycieli na temat korzystania przez uczniów z telefonów komórkowych w szkole ($N_3 = 388$)

Korzystanie przez uczniów z telefonu w szkole	Nauczyciele	
	N	%
Tak	312	80,4
Nie wiem	41	10,6
Nie	35	9,0
Ogółem	388	100,0

Katalog działań profilaktycznych, mających na celu zabezpieczenie dziecka przed cyberprzemocą, podejmowanych przez rodziców uczniów gimnazjum z terenów wiejskich jawi się jako szeroki, co nie jest jednoznaczne z jego skutecznością (zob. tabela 69). Według wskazań ankietowanych rodziców, najczęściej (69,6%) podejmują oni rozmowę z dzieckiem na temat grożącego mu ryzyka i innych wiążących się z korzystaniem z sieci konsekwencji. Rozmowa z dzieckiem jest doskonałym sposobem uświadamiania i wskazywania zagrożeń, natomiast, aby była skuteczna, powinna również wiązać się z przykładem własnym i ewentualnym kształtowaniem zmiany postaw u dziecka. Niestety wspólnie korzysta z Internetu wraz z dzieckiem w sposób pożądaný wyłącznie 5,8% rodziców.

A zatem wnioskować można, że ta forma oddziaływań profilaktycznych – ukazująca prawidłowe wzorce, jest przez rodziców niedoceniana. Analogicznie, jak w przypadku wyników analizowanych nieco wcześniej, do limitowania funduszy na telefonie komórkowym przyznaje się 45,8% rodziców, zaś do limitowania czasu spędzonego przez dziecko na użytkowaniu Internetu – 41,0%. Kontrolę aktywności dziecka w związku z używaniem telefonu komórkowego w ramach działań profilaktycznych deklaruje 24,8% rodziców, zaś monitoring przeglądanych witryn internetowych – 24,6%. Niewielki odsetek rodziców – 7,3%, instaluje oprogramowanie blokujące dostęp dziecka do niedozwolonych treści, co w przypadku częstokroć wyższych kompetencji medialnych młodzieży, która ma możliwości i wiedzę dotyczącą sposobów obejścia zabezpieczeń, faktycznie wydaje się środkiem mało skutecznym.

Tabela 69. Podejmowane przez rodziców zapobiegawcze działania w zakresie ochrony dziecka przed cyberprzemocą ($N_2 = 395$)

Wskazane działania zapobiegawcze	Rodzice	
	N	%
Rozmowa z dzieckiem	275	69,6
Limitowanie funduszy na telefonie komórkowym	181	45,8
Limitowanie czasu korzystania z Internetu	162	41,0
Kontrola wysyłanych SMS-ów lub MMS-ów	98	24,8
Kontrola przeglądanych stron internetowych	97	24,6
Zainstalowanie na komputerze domowym programu blokującego dostęp dziecka do niedozwolonych treści	29	7,3
Wspólne korzystanie z Internetu	23	5,8
Ogółem	865	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż w opinii gimnazjalistów ze szkół wiejskich rodzice w większości nie podejmują rozmów profilaktycznych z dziećmi w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów (zob. tabela 70). Zdaniem 63,9% gimnazjalistów, rodzice nigdy nie podjęli próby przeprowadzenia uświadamiającej rozmowy. W tego typu pogadankach z rodzicami uczestniczyło jednak 40,8% dziewcząt, w tym głównie 14-latki oraz 30,7% chłopców. Co zastanawiające, wskazania młodzieży w tym zakresie znacznie różnią się od wskazań rodziców, którzy aż w 69,6% deklarowali podejmowanie rozmów z dzieckiem uświadamiających im zagrożenia. Z przytoczonych wyników płyną konkretne wnioski, dotyczące intensyfikacji działań o charakterze profilaktycznym, które powinny być realizowane przez rodziców. Zdecydowanie wyższy odsetek uczniów – 69,9%, uczestniczył w zajęciach profilaktyczno-edukacyjnych w szkole niż w rozmowach z rodzicami (36,1%) na temat bezpiecznego użytkowania sieci. Rodzice powinni stanowić dla dzieci punkt odniesienia i grupę wsparcia w zakresie rozwiązywania

trudnych problemów, stąd ich wiedza i zaangażowanie w działania profilaktyczne są nieocenione. Ponadto, jak wynika z badań, w opinii nauczycieli rodzice powinni wspierać szkołę w realizowanych przez pedagogów działaniach wychowawczych i profilaktycznych, tylko wtedy bowiem działania te mogą przynieść oczekiwane efekty.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, w ramach działań profilaktycznych mających na celu zapobieganie występowaniu zjawiska cyberprzemocy wśród uczniów gimnazjów z terenów wiejskich, zdecydowana większość nauczycieli – 62,1%, podejmuje rozmowy i pogadanki zarówno indywidualne, jak i grupowe, mające na celu uświadamianie uczniów w zakresie niebezpieczeństw związanych z użytkowaniem sieci (zob. tabela 71). 14,2% nauczycieli przyznaje, że prowadzi lekcje wychowawcze, głównie doraźnie i incydentalnie, w ramach których dotyczy wątków profilaktyki cyberprzemocy. 12,6% nauczycieli w trakcie spotkań z rodzicami prowadzi również doraźne prelekcje o charakterze pedagogizacji, mające na celu uświadamianie rodziców w zakresie zagrożeń czyhających na dzieci i młodzież w sieci. Znikomy odsetek badanych pedagogów (1,8%) organizuje konkursy i wewnątrzszkolne akcje profilaktyczne w zakresie cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Równie nieznaczny odsetek – 1,3%, nauczycieli organizuje prelekcje i spotkania profilaktyczne prowadzone przez specjalistów czy przedstawicieli Policji. Wyniki uzyskane w toku badań pozwalają na wysnucie wniosków, że oddziaływania podejmowane w ramach profilaktyki cyberprzemocy w gimnazjach na terenach wiejskich przez nauczycieli i wychowawców są niewystarczające.

Tabela 71. Opinia nauczycieli na temat działań zapobiegawczych podejmowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Wskazane działania profilaktyczne	Nauczyciele	
	N	%
Rozmowy z uczniami	241	62,1
Prowadzenie lekcji wychowawczych na temat bezpieczeństwa w sieci	55	14,2
Pedagogizacja rodziców	49	12,6
Stała współpraca z pedagogiem lub psychologiem szkolnym	31	8,0
Konkursy, profilaktyczne akcje plastyczne	7	1,8
Organizacja spotkań z Policją	5	1,3
Ogółem	388	100,0

Zdaniem 94,8% nauczycieli, uczących w gimnazjach na terenach wiejskich, wśród inicjatyw o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy w szkołach najczęściej organizowane są lekcje wychowawcze na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci (zob. tabela 72). Ponadto 77,6% pedagogów deklaruje, że w szkole realizowane są także lekcje informatyki na temat bez-

Tabela 72. Inicjatywy organizowane przez nauczycieli w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Wskazana inicjatywa	Nauczyciele	
	N	%
Lekcje wychowawcze na temat bezpieczeństwa w sieci	368	94,8
Lekcje informatyki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	301	77,6
Pogadanki na wywiadówce na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	299	77,1
Warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla uczniów	198	51,0
Akcje informacyjne, plakaty, gazetki, ulotki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	169	43,5
Konkursy i inne atrakcje związane z bezpieczeństwem w sieci	118	30,4
Organizacja Dnia Bezpiecznego Internetu	94	24,2
Zapoznanie rodziców z procedurami postępowania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy	93	23,9
Warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem szkolnym na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców	91	23,5
Spotkania ze specjalistą, na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla uczniów	55	14,2
Apele na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	53	13,7
Realizacja programu profilaktycznego dotyczącego cyberprzemocy	0	0,0
Spotkania ze specjalistą na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców	0	0,0
Ogółem	1 839	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

pieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. 77,1% badanych nauczycieli jest zdania, że w gimnazjach na terenach wiejskich organizuje się także spotkania pedagogizacyjne dla rodziców w ramach wywiadówek, w trakcie których porusza się problematykę bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla uczniów organizowane są w szkołach w opinii 51,0% nauczycieli. A świadomość w zakresie realizacji akcji informacyjnych, plakatów, gazetek, ulotek na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy deklaruje 43,5% pedagogów. Tylko 24,2% nauczycieli przyznaje, że w szkole, w której uczy, organizowane są obchody Dnia Bezpiecznego Internetu. Niepokoí fakt, że w żadnej ze szkół nie zostały zorganizowane spotkania ze specjalistą na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców. Warsztaty takie, realizowane przez przedstawiciela Policji, skierowane dla uczniów, zorganizowano zdaniem 14,2% badanych nauczycieli. Ponadto w żadnej ze szkół nie realizuje się programu profilaktycznego dotyczącego cyberprzemocy. Analizując uzyskane z badań dane, można wy-

sunąć wnioski, że zakres działań realizowanych w szkołach wiejskich w ramach profilaktyki cyberprzemocy nie jest wystarczający. Pozwala to na sformułowanie ewidentnej wskazówki dla praktyki pedagogicznej. Owszem, szkoły prowadzą profilaktykę doraźną w postaci organizacji lekcji wychowawczych na temat bezpieczeństwa młodzieży w sieci czy okazjonalne konkursy i akcje promocyjne, natomiast żadna z placówek nie realizuje kompleksowego programu profilaktyki cyberprzemocy w sposób kompetentny, ciągły i systematyczny, jak również w znikomym zakresie korzysta ze wsparcia specjalistów, mogących włączyć się w realizowane oddziaływania.

18,0% badanych nauczycieli przyznaje, że osobiście prowadziło lekcje wychowawcze, zajęcia, pogadanki na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Tematy lekcji realizowanych przez nauczycieli dotyczyły zwłaszcza: zasad bezpiecznego korzystania z Internetu, netykiety, ochrony danych prywatnych w związku z użytkowaniem portali społecznościowych, uzależnienia od Internetu, zagrożenia cyberprzemocą i sposobów reagowania na agresję elektroniczną oraz publikowania nieprzystoitych zdjęć i innych materiałów w sieci. Nauczyciele i wychowawcy przyznają, że lekcje takie organizowali doraźnie, w odniesieniu do bieżących potrzeb i ewentualnych sugestii ze strony uczniów lub innych nauczycieli, a także pedagoga szkolnego. Wzmiankowane lekcje organizowane były zarówno w pierwszych, jak i drugich oraz trzecich klasach gimnazjum. Przy czym, w klasach pierwszych i drugich nacisk kładziono zwłaszcza na ryzyko uzależnienia od Internetu i komputera w związku z nadmiernym spędzaniem czasu na korzystaniu z mediów przez uczniów, a w klasach trzecich poruszano problem ochrony danych osobowych i wizerunku, w związku z użytkowaniem portali społecznościowych. Średnio, w każdej klasie organizowana jest jedna lekcja wychowawcza na temat bezpieczeństwa w sieci w semestrze. Natomiast nauczyciele deklarujący, iż zajęcia takie organizują, przyznają, że zdarza im się wprowadzać temat związany z profilaktyką cyberprzemocy średnio dwa razy do roku. Ponadto, w ciągu roku szkolnego poruszają doraźnie wątki związane z cyberprzemocą i bezpieczeństwem w sieci w związku z aktualnymi potrzebami. Pogadanki te nie wypełniają jednak całego czasu przeznaczonego na lekcję i stanowią wyłącznie odpowiedź nauczyciela na pojawiające się problemy w klasie. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że liczba lekcji wychowawczych dotyczących cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, realizowanych w gimnazjach na terenach wiejskich jest niewystarczająca. Co prawda 94,8% nauczycieli deklaruje, że takie lekcje w szkołach się odbywają, natomiast wyłącznie 18,0% badanych przyznaje, iż organizuje je osobiście, średnio dwa razy w roku szkolnym.

28,6% szkół, w których prowadzono badania, realizuje doraźnie akcje i inicjatywy z wykorzystaniem materiałów promocyjnych, informacyjnych i edukacyjnych, zwłaszcza Fundacji Dzieci Niczyje. 24,2% nauczycieli przyznaje, że w wiejskich gimnazjach organizowane są obchody Dnia Bezpiecznego Internetu

z wykorzystaniem materiałów dostępnych na stronach internetowych Fundacji Dzieci Niczyje oraz Safer Internet.pl. 7,2% nauczycieli przyznaje, że inicjowało i koordynowało obchody Dnia Bezpiecznego Internetu w swojej placówce. 14,2% nauczycieli deklaruje, że w szkołach zorganizowano inicjatywę o charakterze szkoleniowym dla młodzieży i wychowawców, we współpracy z lokalną Policją. Warsztaty te dotyczyły problemów bezpiecznego korzystania z sieci, ochrony danych osobowych, publikowania prywatnych fotografii i materiałów przez młodzież w portalach społecznościowych oraz sposobów zabezpieczenia się i reagowania na krzywdzące sytuacje, których doświadczyć można w sieci. Z badań wysunąć można zatem wniosek, że liczba inicjatyw o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy w gimnazjach na terenach wiejskich jest niewystarczająca.

W celu uzupełnienia danych uzyskanych w trakcie wywiadów z nauczycielami posłużono się także analizą dokumentów szkolnych – dzienników lekcyjnych, a informacje pozyskane znacznie wzbogaciły materiał badawczy i umożliwiły weryfikację zebranych danych. Z analizy 49 dzienników lekcyjnych wynika, że lekcje wychowawcze i profilaktyczne dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci realizowane są w gimnazjach na terenach wiejskich sporadycznie i doraźnie. Lekcje takie prowadzone są zwłaszcza przez wychowawcę lub przez pedagoga szkolnego. Tematy lekcji realizowanych przez nauczycieli dotyczą zwłaszcza: zasad bezpiecznego korzystania z sieci, netykiety, ochrony danych prywatnych w związku z użytkowaniem portali społecznościowych, uzależnienia od Internetu, zagrożenia cyberprzemocą i sposobów reagowania na agresję elektroniczną oraz publikowania nieprzystojnych zdjęć i innych materiałów w sieci. Wzmiankowane lekcje organizowane były zarówno w pierwszych, jak i drugich oraz trzecich klasach gimnazjum. Przy czym, w klasach pierwszych i drugich nacisk kładziono zwłaszcza na ryzyko uzależnienia od Internetu i komputera w związku z nadmiernym spędzaniem czasu na korzystaniu z mediów przez uczniów, a w klasach trzecich poruszano problem ochrony danych osobowych i wizerunku, w związku z użytkowaniem portali społecznościowych. Średnio, w każdej klasie organizowana jest jedna lekcja wychowawcza na temat bezpieczeństwa w sieci w semestrze. Ze szczegółowych analiz dzienników lekcyjnych wynika, że tematy obejmujące profilaktykę cyberprzemocy wprowadzane są średnio dwa razy do roku. Ponadto, z analiz zapisów w dziennikach lekcyjnych wynika, że wyłącznie w jednej ze szkół pedagog szkolny realizował badania na temat uzależnienia dzieci i młodzieży od Internetu w klasach I, II oraz III gimnazjum. W tej samej szkole prowadzone były także zajęcia na temat cyberprzemocy z przedstawicielem Policji, zorganizowane również dla wszystkich uczniów gimnazjum. Zajęcia miały charakter jednorazowy, a każda z klas wzięła udział w 45-minutowym spotkaniu. W dziennikach lekcyjnych nie ma żadnych adnotacji dotyczących tematów i liczby spotkań zrealizowanych przez przedstawicieli samorządowych instytucji lokalnych czy organizacji pozarządowych,

w celu przeciwdziałania cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Z analiz wynika, że działań o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy nie podejmuje także psycholog szkolny. Dane uzyskane w toku analizy dzienników lekcyjnych są spójne z informacjami pozyskanymi w trakcie wywiadów z nauczycielami uczącymi w gimnazjach na terenach wiejskich i świadczą o znikomej liczbie lekcji realizowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy w szkołach objętych badaniami.

Szczegółowej analizie poddano również dzienniki zajęć pedagoga i psychologa szkolnego oraz sprawozdania z ich pracy. Analizami objęto w sumie 14 dzienników zajęć, w tym 9 dzienników pedagoga szkolnego i 5 dzienników psychologa oraz 14 sprawozdań z ich pracy. W dziennikach zajęć szkolni specjaliści notują przede wszystkim: dane dotyczące podejmowanych czynności zawodowych, uwagi odnośnie wykonywanych czynności, realizowane w ciągu dnia pracy zajęcia specjalistyczne, kontakty z osobami i instytucjami, prowadzone konsultacje, a także podejmowane interwencje. Zapisy czynione w dziennikach są zapisami skrótowymi, to znaczy, że wyłącznie sygnalizują realizowane działania, – ich szczegółowy opis zawiera się w odrębnej dokumentacji, jeżeli występuje taka konieczność. W 4 spośród 14 dzienników zajęć, co stanowi 28,6%, pojawiły się zapisy dotyczące działań realizowanych przez pedagogów w ramach profilaktyki cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Zapisy te dotyczą lekcji profilaktycznych i warsztatów prowadzonych w klasach I–III gimnazjum. Lekcje te realizowano w różnych terminach, a tematyka dotyczyła szeroko pojętej profilaktyki cyberprzemocy. Pojawiły się też dwukrotnie tematy związane z zasadami korzystania z Internetu i uzależnienia od mediów oraz gier komputerowych. W 1 dzienniku znajdował się zapis, dotyczący prowadzonych przez pedagoga badań diagnostycznych na przełomie października i listopada 2012 roku. Badania te dotyczyły uzależnienia młodzieży od Internetu i, jak wynika z zapisów czynionych przez pedagoga, wnioski z tych badań zostały opracowane i zaprezentowane wychowawcy, dyrektorowi szkoły i zainteresowanym rodzicom. Ponadto w 1 dzienniku prowadzonym przez pedagoga znalazł się zapis dotyczący prowadzonych przez przedstawiciela Policji warsztatów na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa młodzieży w sieci, które zorganizowano dla klas I–III gimnazjum. Z zapisów prowadzonych w dziennikach zajęć wynika, że 3 pedagogów zorganizowało w lutym 2013 roku (ale także w latach poprzednich, zgodnie z danymi pochodzącymi z wywiadów z pedagogami) obchody Dnia Bezpiecznego Internetu oraz związane z tym akcje i konkursy dla uczniów na terenie szkoły. Z analizy dokumentów wynika, że pedagodzy i psychologzy nie prowadzili akcji, inicjatyw, kampanii czy programów we współpracy z instytucjami samorządowymi i pozarządowymi realizującymi działania na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Poza organizacją Dnia Bezpiecznego Internetu w 3 szkołach pedagodzy i psychologzy nie realizują inicjatyw oraz akcji na rzecz bezpie-

czeństwa dzieci i młodzieży w sieci. W żadnej ze szkół, jak wynika z analizy dokumentów, nie są realizowane konkretne, całościowe programy profilaktyczne dotyczące cyberprzemocy oraz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Zakres i charakter współpracy z instytucjami lokalnymi, samorządowymi, pozarządowymi realizującymi działania na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie w szkołach objętych badaniami ogranicza się wyłącznie do kontaktów z Policją, której przedstawiciel organizował warsztaty w jednej ze szkół, a także do wykorzystania materiałów prezentowanych w Internecie przez Fundację Dzieci Niczyje w związku z organizowanym Dniem Bezpiecznego Internetu. W 2 szkołach, jak wynika z analizy dokumentów, pedagog i psycholog prowadzili warsztaty, prelekcje na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców. Dane te pokrywają się z wynikami badań uzyskanymi w toku wywiadów z nauczycielami, z których wynika, że w opinii 23,5% nauczycieli w gimnazjach na terenach wiejskich są organizowane warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem szkolnym na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców. W 1 sprawozdaniu z pracy pedagoga znalazł się następujący zapis charakteryzujący realizowane w klasach zajęcia: „prowadzone zajęcia wychowawcze służyły integracji grup, ukierunkowane były także na profilaktykę przemocy rówieśniczej w kontekście konfliktów, budowanie koleżeńskich i tolerancyjnych relacji pomiędzy uczniami, poruszano także zagadnienia dotyczące cyberprzemocy. W trakcie zajęć psychoedukacyjnych wzmacniane były czynniki chroniące”²⁸. Zapis ten świadczy o tym, że w szkole organizowano zajęcia dotyczące profilaktyki cyberprzemocy, a ponadto rozwijano czynniki, które stanowią barierę ochronną przed podejmowaniem przez młodzież zachowań ryzykownych, co stanowi niezwykle ważne ogniwo w toku działań profilaktycznych i wychowawczych. Konkludując, z przeprowadzonych analiz badawczych wynika, że do podejmowanych przez pedagogów i psychologów form oddziaływań w ramach zapobiegania, przeciwdziałania cyberprzemocy należą przede wszystkim prowadzone lekcje wychowawcze i profilaktyczne dla uczniów gimnazjum. 4 specjalistów w swojej dokumentacji podało, że w ciągu roku szkolnego przeprowadzili po 1 godzinie lekcyjnej w każdej klasie I–III gimnazjum zajęć wychowawczo-profilaktycznych dotyczących bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Tematyka tych lekcji nie została w dokumentach ściśle sprecyzowana. Dane te są spójne z wynikami badań uzyskanymi w toku wywiadów z nauczycielami, z których wynika, że zdaniem 51,0% nauczycieli, w gimnazjach na terenach wiejskich są organizowane warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla uczniów. We wszystkich poddanych analizie sprawozdaniach pojawił się zapis, że pedagog oraz psycholog dokonali aktualizacji Szkolnego Programu Profilaktyki oraz Szkolnego Programu Wychowawczego i w ciągu roku szkol-

²⁸ Ibidem.

nego, zgodnie z harmonogramem, realizują cele i założenia wzmiankowanych programów. Dwóch pedagogów, jak wynika z analizy dokumentów, opracowało również procedury postępowania i reagowania na terenie szkoły w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. Szczegółowa analiza procedury zostanie przedstawiona w dalszej części monografii. Wyniki badań uzyskane w toku analiz dokumentów są spójne z wynikami badań pozyskanymi techniką wywiadów z nauczycielami. Wskazują one jednoznacznie na niewystarczającą liczbę działań podejmowanych przez specjalistów w zakresie profilaktyki cyberprzemocy. Zbyt mało warsztatów, prelekcji i zajęć proponuje się zarówno uczniom gimnazjów z terenów wiejskich, jak również ich rodzicom. Niezadowolającą jest też poziom współpracy z instytucjami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi. Specjaliści i nauczyciele w zasadzie nie podejmują żadnej stałej współpracy ze środowiskiem lokalnym w zakresie profilaktyki cyberprzemocy. Do jedynych inicjatyw organizowanych przez pedagogów i psychologów w ciągu roku szkolnego należą obchody Dnia Bezpiecznego Internetu. Z powyższych analiz płyną wnioski dla praktyki pedagogicznej dotyczące intensyfikacji oddziaływań realizowanych przez szkolnych specjalistów w zakresie profilaktyki cyberprzemocy skierowanych zarówno do uczniów, jak i do rodziców młodzieży gimnazjalnej.

Jak wynika z badań, znaczący odsetek rodziców (75,2%) uczniów gimnazjów z terenów wiejskich brało udział w inicjatywach podjętych w ramach profilaktyki cyberprzemocy organizowanych w szkole, do której dziecko uczęszcza. Najwięcej rodziców, bo aż 73,4%, uczestniczyło w formach pedagogizacji prowadzonych w toku wywiadówek, w trakcie których wychowawca poruszał zagadnienia dotyczące cyberprzemocy. W warsztatach i prelekcjach prowadzonych przez pedagoga lub psychologa szkolnego uczestniczyło 35,7% badanych rodziców. 24,8% rodziców wyraża opinię, że w szkole, do której dziecko uczęszcza, nie uczestniczyło w żadnej z inicjatyw dotyczących profilaktyki cyberprzemocy, co nie oznacza, iż takie inicjatywy nie są organizowane. Z badań wynika ponadto, że żadna ze szkół wiejskich nie zorganizowała do tej pory szkolenia dla rodziców, które poprowadziłby specjalista zajmujący się profilaktyką cyberprzemocy (zob. tabela 73). W odniesieniu do najnowszych badań i problematyki poruszanej w monografii zasadna w chwili obecnej na szeroką skalę wydaje się pedagogizacja medialna, ukierunkowana na podnoszenie poziomu wiedzy i kompetencji medialnych rodziców uczniów w wieku adolescencji²⁹.

Wyniki badań wskazują, że 69,9% gimnazjalistów ze szkół wiejskich uczestniczyło w różnorodnych formach działań w zakresie profilaktyki cyberprzemocy, realizowanych na terenie szkoły. Niemniej 30,1% młodzieży gimnazjalnej nie uczestniczyło w żadnej z inicjatyw o charakterze profilaktycznym w zakresie

²⁹ M. MUSIOŁ: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

Tabela 73. Uczestnictwo rodziców w inicjatywach organizowanych w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Wskazana inicjatywa	Rodzice	
	N	%
Pogadanki na wywiadówce na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	290	73,4
Warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	141	35,7
Akcje informacyjne, plakaty, gazetki ulotki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	113	28,6
Żadna z inicjatyw	98	24,8
Zapoznanie z procedurami postępowania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy	72	18,2
Spotkania ze specjalistą, na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	0	0,0
Ogółem	714	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

cyberprzemocy. 23,7% dziewcząt i 37,5% chłopców nie brało udziału w żadnej z akcji profilaktycznych w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Najczęściej, w profilaktycznych inicjatywach, brali udział 16-letni chłopcy (aż 90,4%) oraz 14- i 15-letnie dziewczęta (kolejno 77,8% i 77,9%). Dziewczęta (76,3%) ogółem częściej uczestniczyły w różnych formach akcji i działań o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy na terenie szkoły niż chłopcy (62,5%) (zob. tabela 74).

Ponadto, z badań własnych wynika, że młodzież gimnazjalna ze szkół większych najczęściej uczestniczyła w lekcjach wychowawczych na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy (57,0%). Co więcej, uczniowie brali udział w lekcjach informatyki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy (45,0%) i w zajęciach profilaktycznych prowadzonych w tym zakresie przez pedagoga szkolnego (38,0%). Najmniejszy odsetek uczniów – 17,0%, skorzystał z organizowanych w szkole konkursów i atrakcji związanych z bezpieczeństwem w sieci. Przy czym w konkursach, zajęciach z pedagogiem i w warsztatach na temat bezpieczeństwa w sieci częściej uczestniczyły dziewczęta. Chłopcy natomiast częściej brali udział w apelach na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy oraz w obchodach Dnia Bezpiecznego Internetu. Z przeprowadzonych badań można sformułować konkretne wnioski dla praktyki pedagogicznej, dotyczące intensyfikacji działań o charakterze profilaktycznym, realizowanych w szkole w zakresie cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania przez dzieci i młodzież z Internetu. Działania te powinny być realizowane w taki sposób, by uczniowie chętnie, licznie i aktywnie w nich uczestniczyli. W tym celu wykorzystywać należy efektywne strategie profilaktyczne, takie jak strategia edukacyjna czy strategia

Tabela 74. Uczestnictwo młodzieży w inicjatywach o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy ($N_i = 698$)

Uczestnictwo w inicjatywach	Dziewczęta (375)										Chłopcy (323)										Ogółem	
	13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem		13 lat		14 lat		15 lat		16 lat		razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Tak	30	66,7	105	77,8	92	77,9	59	76,6	286	76,3	24	63,2	70	63,6	42	41,2	66	90,4	202	62,5	488	69,9
Nie	15	33,3	30	22,2	26	22,1	18	23,4	89	23,7	14	36,8	30	36,4	31	58,8	7	9,6	82	37,5	171	30,1

alternatyw³⁰, które umożliwiają młodzieży nabycie stosownych i potrzebnych umiejętności, pozwalających na zaspokajanie i realizację ważnych potrzeb rozwojowych w sposób aprobowany i pożądaný społecznie. Ponadto należy kontynuować działalność o charakterze informacyjnym i intensyfikować liczbę lekcji wychowawczych poświęconych problematyce bezpieczeństwa uczniów w sieci. Z przeprowadzonych badań wynika, że poszczególne akcje i inicjatywy realizowane w szkołach nie są w wystarczający sposób rozpropagowane i pomimo tego, że nauczyciele angażują się w ich organizację, młodzież nie zawsze zdaje sobie z nich sprawę. Przykładowo w inicjatywach organizowanych przez nauczycieli i pedagogów w ramach obchodów Dnia Bezpiecznego Internetu uczestniczyło wyłącznie 18,0% uczniów (zob. tabela 75).

Tabela 75. Rodzaje inicjatyw o charakterze profilaktycznym, w których uczestniczyła młodzież ($N_i = 698$) [%]

Rodzaj inicjatywy	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Lekcje wychowawcze na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	53	66	62	62	61	47	47	52	63	52	57
Lekcje informatyki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	46	54	46	43	47	37	42	49	45	43	45
Apele na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	26	30	24	19	25	26	18	32	33	27	26
Obchody Dnia Bezpiecznego Internetu	31	21	10	6	17	24	19	17	19	20	18
Pogadanki, warsztaty na temat bezpieczeństwa w sieci	33	24	31	22	28	18	23	25	34	25	26
Zajęcia z pedagogiem	35	41	46	43	41	16	35	36	55	36	38
Konkursy i inne atrakcje związane z bezpieczeństwem w sieci	20	24	13	10	17	16	12	23	14	16	17

W celu uzupełnienia danych uzyskanych w trakcie badań sondażowych, posłużono się także analizą dokumentów szkolnych – materiałów informacyjnych dokumentujących realizowane w szkole działania w ramach profilaktyki cyberprzemocy, a informacje pozyskane w toku analizy znacznie wzbogaciły materiał badawczy i umożliwiły weryfikację zebranych danych. Z danych pozyskanych w trakcie wywiadów z nauczycielami wynika, że w opinii 43,5% badanych, w szkołach organizowane są akcje informacyjne, plakaty, gazetki, ulotki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Z przeprowadzonej analizy dokumentów wynika natomiast, że inicjatywy tego rodzaju realizowane są w czterech szkołach, spośród dziesięciu placówek objętych badaniami, co stanowi 40,0%.

³⁰ A. CZESŁAWIAK: *Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży a działania szkoły*. W: *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013, s. 221–264.

W gimnazjach na terenach wiejskich opracowywane i eksponowane są zazwyczaj gazetki ściennie lub okazjnie przygotowywane plakaty, w szczególności związane z obchodami Dnia Bezpiecznego Internetu, który zorganizowano do tej pory w trzech szkołach. Gazetki opracowywane są przez pedagogów szkolnych, a dokumentację potwierdzającą przygotowanie gazetek stanowią sprawozdania z pracy pedagoga. Adresatami gazetek są uczniowie, ale także rodzice i nauczyciele. Gazetki mają charakter przede wszystkim informacyjny. W żadnej ze szkół nie opracowano do tej pory ulotki informacyjnej dotyczącej bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, która byłaby dystrybuowana rodzicom lub uczniom. Na stronie internetowej wyłącznie jednej szkoły znajduje się zakładka *Bezpieczeństwo w Sieci komputerowej*, w której nauczyciel informatyki opublikował katalog stron internetowych, zawierających informacje o zagrożeniach, jakie czyhają na dzieci i młodzież w Internecie, ale też o sposobach zapobiegania i reagowania w sytuacji problemowej. Wzmiankowany nauczyciel zaproponował uczniom i rodzicom następujący wykaz stron: <http://www.saferinternet.pl>, <http://www.helpine.org.pl/>, <http://www.dzieckowsieci.pl/>, <http://nk.pl/bezpieczenstwo/dzieci>, <http://www.bezpieczniejsieci.org>, <http://www.szkolabezpiecznegointernetu.pl/materialy-edukacyjne/>, <http://www.przedszkolaki.sieciaki.pl/>, <http://www.sieciaki.pl/>³¹. Adresatami publikowanych przez nauczyciela informacji są zarówno uczniowie, jak i rodzice oraz zainteresowani nauczyciele.

Na stronie tej samej placówki widnieje również zakładka, w której opublikowano prace uczniów przygotowane na konkurs z okazji Dnia Bezpiecznego Internetu w lutym 2012 roku. Prace zaprezentowane w atrakcyjnej formie graficznej mają charakter plastyczny (rysunki, malunki, kolorowanki) oraz literacki (krótkie artykuły) i stanowią swoistą wystawę złożonych na konkurs pomysłów. W innej szkole, w ramach obchodów Dnia Bezpiecznego Internetu, zorganizowanych przez pedagoga szkolnego, uczniowie przygotowywali prezentacje multimedialne, które zgłoszono w konkursie. W jednej ze szkół, również w ramach obchodów Dnia Bezpiecznego Internetu w lutym 2012 roku, odbył się konkurs na logo promujące ideę bezpiecznego korzystania z sieci. Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele w gimnazjach na terenach wiejskich organizują interesujące i atrakcyjne akcje w ramach profilaktyki cyberprzemocy, niestety nadal jest ich zdecydowanie za mało. Inicjatywy te mają charakter wyłącznie incydentalny, a dotyczą zwłaszcza organizacji Dnia Bezpiecznego Internetu. W żadnej szkole nie prowadzi się cyklicznych i systematycznych oddziaływań o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy, których elementem byłoby opracowywanie ulotek, gazetek, plakatów czy innych materiałów informacyjnych. Na niewystarczającym poziomie jest także adresowanie komunikatów skierowanych do uczniów, nauczycieli i rodziców, które publikowane są na stronach internetowych szkół. Każda ze szkół objętych badaniami posiada własną

³¹ Wykaz pobrany ze strony internetowej jednej ze szkół.

witrynę internetową, ale tylko na jednej z nich publikowane są informacje dotyczące bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Wnioski płynące z analiz wskazują na konieczność intensyfikacji tego typu działań, których naczelnym celem jest profilaktyka cyberprzemocy.

Jak wynika z badań, rodzice nie mają pełnej wiedzy dotyczącej organizowanych w szkole inicjatyw profilaktycznych w zakresie cyberprzemocy, z których miało możliwość skorzystać ich dziecko. Większość rodziców – 43,5%, podaje, że dziecko uczestniczyło w lekcjach wychowawczych na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy, zdecydowanie mniej – 24,3%, rodziców deklaruje, że dziecko uczestniczyło w zajęciach profilaktycznych realizowanych przez pedagoga. 5,6% rodziców nie orientuje się, w jakiej inicjatywie dziecko mogło uczestniczyć w szkole, do której uczęszcza, natomiast 3,5% rodziców wyraża opinię, że dziecko nie uczestniczyło w szkole w żadnej z inicjatyw o charakterze profilaktycznym w odniesieniu do cyberprzemocy. Wyniki te prowadzić mogą do kilku wniosków: rodzice nie posiadają pełnej wiedzy w zakresie organizowanych w szkole, do której dziecko uczęszcza, inicjatyw profilaktycznych dotyczących bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Brak wiedzy może wynikać z niepełnej wymiany informacji między dziećmi a rodzicami, odnośnie tego, co dzieje się w szkole, lub też z niedostatecznego zainteresowania rodziców kwestiami profilaktyczno-wychowawczymi realizowanymi przez szkoły; gimnazja na terenach wiejskich organizują stosunkowo niewiele akcji oraz inicjatyw w zakresie profilaktyki cyberprzemocy, w których mogliby wziąć udział uczniowie; akcje i inicjatywy organizowane w szkołach mogą mieć w wielu przypadkach charakter dowolny, toteż uczniowie nie muszą obligatoryjnie brać w nich udziału (zob. tabela 76).

Tabela 76. Wiedza rodziców w zakresie uczestnictwa dziecka w inicjatywach organizowanych w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Wskazana inicjatywa	Rodzice	
	N	%
Lekcje wychowawcze na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	172	43,5
Zajęcia z pedagogiem dotyczące bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	96	24,3
Lekcje informatyki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	51	12,9
Konkursy i atrakcje związane z bezpieczeństwem w sieci	23	5,8
Brak uczestnictwa w inicjatywie	22	5,6
Apele na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy	15	3,8
Brak wiedzy o uczestnictwie w inicjatywie	14	3,5
Pogadanki, warsztaty na temat bezpieczeństwa w sieci	12	3,0
Obchody Dnia Bezpiecznego Internetu	10	2,5
Ogółem	415	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

Zdaniem 48,3% rodziców, zapobiegać cyberprzemocy i zabezpieczyć dziecko przed agresją elektroniczną można poprzez systematyczne uświadamiające rozmowy oraz stałe utrzymywanie pozytywnych, otwartych i opartych na szczerości relacji. W sytuacji gdy dziecko darzy swoich rodziców zaufaniem, mają oni szansę na wczesną identyfikację wszelkich niepokojących symptomów zachowania, stanowiących zwiastun ewentualnych problemów. Poza koniecznością prowadzenia rozmów z dzieckiem 25,0% rodziców podkreśla istotność współpracy ze szkołą, która uświadamia młodzież i kształtuje ważne we współczesnej rzeczywistości kompetencje medialne. Rodzice są zdania, że nauczyciele obserwujący grupy rówieśnicze są w stanie dostrzec rodzące się konflikty, które mogą mieć swoje konsekwencje w świecie realnym. Ponadto część rodziców (19,7%) opowiada się za zaostrzeniem systemu kar obowiązującego w szkole, do której dziecko uczęszcza tak, by przemyślało ono każdy nieodpowiedzialny krok, licząc się z przykrymi konsekwencjami. Wśród propozycji rodziców pojawiły się i te dotyczące regularnego kontrolowania aktywności dziecka w związku z użytkowaniem komputera i telefonu komórkowego oraz limitowanie czasu przeznaczonego na korzystanie z mediów. Nieznaczny odsetek rodziców deklaruje brak jakichkolwiek pomysłów w ramach działań prewencyjnych – zabezpieczających dziecko przed cyberprzemocą.

W opinii większości – 65,2%, badanych nauczycieli, szkoła winna spełniać funkcję wspierającą rodzinę w zakresie wychowania dzieci i młodzieży. A zatem to rodzice powinni w szczególności troszczyć się o bezpieczeństwo swego dziecka, także w sieci. Podstawową formą działań zapobiegawczych jest zdaniem 77,6% nauczycieli rzeczowa, spokojna i mądrze poprowadzona rozmowa z dzieckiem, a w zasadzie często prowadzone rozmowy i podtrzymywany dobry kontakt, oparty na właściwych relacjach w rodzinie. W opinii nauczycieli prawidłowe relacje panujące w rodzinie, szczery i systematyczny kontakt dziecka z rodzicami sprzyjają realizacji działań wychowawczych i profilaktycznych także w zakresie cyberprzemocy. Zdaniem 55,7% nauczycieli, aby uchronić dzieci przed niebezpieczeństwami grozącymi im w związku z użytkowaniem sieci, rodzice mogą stosować różnego rodzaju formy i środki wychowawcze, reglamentujące sposoby, czas i zakres korzystania z mediów. Nauczyciele są zdania, że rodzice powinni wydelać dzieciom czas przeznaczony na korzystanie z telefonu komórkowego i komputera od najmłodszych lat. W opinii pedagogów bardzo często pojawia się problem coraz młodszych dzieci uzależnionych od komputera, Internetu i gier multimedialnych. Ponadto, 44,8% nauczycieli jest zdania, że rodzice powinni wdrażać dzieci i młodzież do krytycznego i selektywnego odbioru prezentowanych w mediach treści, a wręcz wspólnie korzystać z pociech z mediów, ucząc się od siebie nawzajem. W opinii 43,5% nauczycieli, rodzice powinni mieć wiedzę w zakresie stron w sieci, jakie młody człowiek przegląda, ze względu na jego bezpieczeństwo. Ponadto, 27,3% pedagogów jest zdania, że rodzice winni zainstalować programy kontroli rodzicielskiej na domowych komputerach, które blokowałyby dostęp do niepożądanych stron. Co więcej, 25,2% nauczycieli sądzi,

że rodzice powinni przykładać większą wagę do organizacji czasu wolnego swoim dzieciom w sposób aktywny i zgodny z zainteresowaniami tak, by młodzi ludzie wykształcili w sobie pasję, będącą alternatywą do spędzania wielu godzin przed monitorem komputera. Założenia te odwołują się bezpośrednio do strategii alternatyw w zakresie oddziaływań profilaktycznych, które zostały omówione w części teoretycznej niniejszej rozprawy. Zdaniem nauczycieli rodzice powinni także wspierać szkołę w realizacji oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych w zakresie cyberprzemocy.

W opinii badanych pedagogów, nauczyciele oraz szkoła mogą przeciwdziałać cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży poprzez systematyczną realizację działań, będących kontynuacją oddziaływań podejmowanych w domach rodzinnych. W opinii 74,2% nauczycieli, do zadań szkoły należy informowanie uczniów, ale także ich rodziców, odnośnie zagrożeń związanych z użytkowaniem nowych mediów, w tym zwłaszcza w kontekście cyberprzemocy. Z prowadzonych analiz wynika, że, zdaniem większości nauczycieli, takie działania informacyjne są w szkołach wiejskich realizowane zarówno w odniesieniu do uczniów, jak i do rodziców. Niemniej wnioski, jakie płyną z teorii profilaktycznych, o których wzmiankowano w części teoretycznej niniejszej monografii, świadczą, że działania informacyjne cechuje niski stopień skuteczności. Co prawda, przyczyniają się one do zwiększenia poziomu wiedzy adresatów, ale nie wpływają one na zmianę postaw i kształtowanie pożądanych społecznie zachowań. A zatem działania o charakterze informacyjnym są niewystarczające. W gimnazjach na terenach wiejskich brakuje działań o charakterze alternatywnym i edukacyjnym, które stwarzałyby szansę młodym ludziom na kształtowanie ciekawych zainteresowań i odmiennych postaw w zakresie użytkowania mediów. Z badań wynika, że w żadnej ze szkół nie realizuje się kompleksowego programu profilaktycznego w zakresie cyberprzemocy we współpracy ze specjalistami czy instytucjami zajmującymi się tą problematyką. Zdaniem 43,5% nauczycieli, w ramach profilaktyki należy zwiększyć liczbę konkursów i akcji realizowanych na terenie szkoły w obszarze inicjatyw mających na celu podniesienie poziomu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz uświadamianie uczniów na temat cyberprzemocy. 27,5% badanych pedagogów wyraża opinię, że edukację medialną należy rozpocząć od najwcześniejszych etapów nauki, a zatem elementy programów profilaktyki w ramach cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania z mediów należy przekazywać dzieciom już w oddziałach przedszkolnych. Fundacja Dzieci Niczyje wprowadziła program *Necio.pl*, który dedykowany jest właśnie dzieciom najmłodszym, a dotyczy wprowadzenia w świat Internetu i podstawowych zasad bezpiecznego zeń korzystania. Zdaniem 14,4% badanych, cennym działaniem w ramach profilaktyki mogłyby okazać się warsztaty realizowane w szkołach dla rodziców. W trakcie takich spotkań, cyfrowi imigranci³²

³² M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 5 (9).

poznawaliby wirtualny świat i uczyli się zasad korzystania z Internetu, które później mogliby przetransportować na grunt rodzinnego domu. Nauczyciele podkreślają, że w środowiskach wiejskich część rodziców w związku z zaangażowaniem zawodowym i pracą na roli niezupełnie zna realia świata wirtualnego i nie zawsze zdaje sobie sprawę z zainteresowań oraz sposobów spędzania czasu w sieci przez swoje dzieci. Stąd niejednokrotnie to rodzice właśnie wymagają elementarnej edukacji i uświadamiania w zakresie zagrożeń czyhających na młodzież i dzieci w Internecie. Nauczyciele są zdania, że podejmowane przez nich działania o charakterze profilaktycznym nie są skuteczne, zwłaszcza ze względu na brak współpracy ze strony rodziców, którzy w wielu przypadkach nie angażują się w sprawy szkolne dziecka i nie respektują zaleceń szkoły. Mimo pesymistycznych przemyśleń 24,5% nauczycieli wyraża opinię, że stałe podążanie za uczniem, znajomość jego potrzeb i problemów, rozsądne i nienaruszające granic intymności monitorowanie aktywności, a także natychmiastowe reagowanie i nielekceważenie symptomów zagrożenia to cenne działania, które mogą przyczynić się do przeciwdziałania cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Pedagodzy sądzą, że dla ucznia należy mieć czas, dobre słowo i obdarzyć go wsparciem wtedy, gdy tego potrzebuje. W szczególności psychologzy i pedagodzy szkolni (3,1% badanych) wyrażają opinię, że uczniowie darzący nauczyciela zaufaniem chętnie zwierzają się ze swoich problemów i trudnych doświadczeń. Zatem zbudowane zaufanie i ciepłe, nasycone poczuciem bezpieczeństwa relacje między nauczycielem a uczniem stanowią bazę, na której realizować można działania o charakterze profilaktycznym.

6.2.3. Interwencja w zakresie cyberprzemocy w opinii rodziców, nauczycieli i uczniów

W sytuacji hipotetycznej rodzice twierdzą, że gdyby znaleźli w sieci krzywdzące, wulgarne, obraźliwe informacje/zdjęcia/filmiki na temat swojego dziecka, przeprowadziliby w zdecydowanej mierze w pierwszej kolejności rozmowę z dzieckiem i próbowaliby wyjaśnić sytuację oraz ustalić ewentualnego sprawcę (73,9%). Następnie podjęliby wraz z dzieckiem próbę usunięcia krzywdzących materiałów z sieci (54,2%). W sytuacji, w której dziecko staje się ofiarą cyberprzemocy, rodzice deklarują, że w ramach podjętych działań interwencyjnych szukaliby wsparcia i pomocy w rozwiązaniu problemu w szkole: 44,0% zwróciłoby się o pomoc do wychowawcy klasy, 28,1% poszukałoby wsparcia i rady u dyrektora szkoły, 20,5% podjęłoby próbę interwencji i rozmowy z rodzicami sprawcy, natomiast tylko 1,3% zdecydowałoby się na ewentualne poinformowanie Policji. Tabela 77 prezentuje szczegółowe dane w zakresie opinii rodziców temat działań własnych o charakterze interwencji, podejmowanych w sytuacji, gdy dziecko doświadcza cyberprzemocy w charakterze ofiary. Stwierdzić można, że

catalog działań interwencyjnych w percepcji rodziców jest raczej wąski i skoncentrowany wokół czynności wyjaśniających.

Tabela 77. Działania interwencyjne podejmowane przez rodziców, gdy dziecko doświadcza cyberprzemocy w charakterze ofiary ($N_2 = 395$)

Wskazane działania	Rodzice	
	N	%
Rozmowa z wychowawcą	174	44,0
Rozmowa z dyrektorem szkoły	111	28,1
Rozmowa z rodzicami sprawcy	81	20,5
Rozmowa z pedagogiem lub psychologiem szkolnym	24	6,1
Ewentualne powiadomienie Policji	5	1,3
Ogółem	395	100,0

Większość nauczycieli – 94,8%, deklaruje, że w sytuacji, w której, korzystając z sieci, znalazłby umieszczone tam krzywdzące, wulgarne, obraźliwe informacje/ zdjęcia/filmiki na temat swojego ucznia, podjęliby natychmiastową interwencję w postaci konsultacji z wychowawcą klasy i przeprowadzenia rozmowy z danym uczniem. W dalszej kolejności, 49,2% nauczycieli nie wyklucza konieczności poinformowania o takim zdarzeniu rodziców ucznia i dyrektora szkoły, w celu zapewnienia dziecku bezpieczeństwa. 15,2% nauczycieli wyraża opinię, że w takiej sytuacji należy uruchomić obowiązujące w szkole procedury w zakresie reagowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. 2,8% badanych nauczycieli wskazuje, że gdyby sytuacja była poważna i zagrożenie dziecka wydawałoby się znaczne, nie zawahaliby się powiadomić Policji oraz moderatora danego serwisu w sieci poprzez zgłoszenie krzywdzących dane dziecko treści.

W przypadku konieczności podjęcia interwencji na terenie szkoły, gdyby uczeń padł ofiarą cyberprzemocy, a wiedzę o tym powzięliby nauczyciele, badani wskazywali następującą kolejność prowadzenia działań pomocowych: rozmowa z wychowawcą ucznia – 91,2%, rozmowa z dyrektorem szkoły – 54,4%, rozmowa z rodzicami ofiary – 50,0%, rozmowa z pedagogiem lub psychologiem szkolnym – 49,5%, rozmowa z rodzicami sprawcy – 47,7%. Najmniejszy odsetek nauczycieli – 4,4%, wskazał, że w ramach działań interwencyjnych podjąłby czynności związane z powiadomieniem Policji. W szkołach procedura powiadamiania Policji uruchamiana jest przez dyrektora placówki, stąd tak niski odsetek wskazań wśród badanych nauczycieli w zakresie tego właśnie działania interwencyjnego. Najwyższy odsetek nauczycieli w sytuacji, gdy uczeń doświadcza cyberprzemocy, decyduje się na rozmowę z wychowawcą klasy, procedury rozwiązywania problemów wychowawczych na terenie szkoły obejmują bowiem właśnie taką kolejność podejmowanych działań. Ponadto, nauczyciele przedmiotowi nie zawsze posiadają tak pełną wiedzę na temat ucznia i jego sytuacji szkolnej, rodzinnej czy emocjonalnej jak wychowawca klasy, który jest w stanie, a przynajmniej powinien być, udzielić tej pomocy w sposób profesjonalny (zob. tabela 78).

Tabela 78. Działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli, gdy uczeń doświadcza cyberprzemocy w charakterze ofiary ($N_3 = 388$)

Wskazane działania	Nauczyciele	
	N	%
Rozmowa z wychowawcą	354	91,2
Rozmowa z dyrektorem szkoły	211	54,4
Rozmowa z rodzicami ofiary	194	50,0
Rozmowa z pedagogiem lub psychologiem szkolnym	192	49,5
Rozmowa z rodzicami sprawcy	185	47,7
Ewentualne powiadomienie Policji	17	4,4
Ogółem	1 022	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

Poza działaniami o charakterze stricte interwencyjnym nauczyciele wskazują, że gdyby uczeń padł ofiarą cyberprzemocy bądź tego typu incydenty występowałyby w szkole, należałoby wprowadzić szereg działań o charakterze profilaktycznym i wychowawczym. Niestety nauczyciele zakładają doraźną, incydentalną organizację zajęć, pogadanek czy warsztatów, podczas gdy z teorii profilaktyki³³ wynika, że skutek przynoszą wyłącznie działania realizowane w sposób planowy, ciągły i systematyczny.

Oprócz wskazanych w tabeli 79 form interwencji, jakie w gimnazjach na terenach wiejskich podejmuje się w sytuacji, gdy uczeń pada ofiarą cyberprzemocy, nauczyciele wskazują także rodzaje działań o charakterze pomocowym, które kieruje się wobec poszkodowanego ucznia. Przede wszystkim, nauczyciele deklarują, że w szkołach takich uczniów obejmuje się wsparciem pedagoga lub psychologa szkolnego (49,2% wskazań). Ponadto udziela się wsparcia emocjonalnego poprzez organizację lekcji wychowawczych tak, aby uczeń otrzymał również akceptację ze strony klasy (25,5%). Jeżeli sytuacja tego wymaga, podejmuje się także działania ukierunkowane na utajnienie sprawy tak, aby jak najmniejsza liczba niepowołanych osób dowiedziała się o przykrym doświadczeniu ucznia, celem uchronienia go od nieprzyjemnych konsekwencji (15,7% wskazań). Żaden z nauczycieli nie przypomina sobie sytuacji, by w przypadku ucznia doświadczającego cyberprzemocy uruchomiona została procedura powiadamiania Policji lub Sądu Rodzinnego i Nietelnich.

W hipotetycznej sytuacji, gdyby dziecko okazało się sprawcą cyberprzemocy, ankietowani rodzice (78,9%) w pierwszej kolejności podjęliby kroki szczegółowego wyjaśnienia incydentu, identyfikacji ofiary i weryfikacji czynu dziecka. 29,1% rodziców zakłada możliwość stosownego ukarania dziecka, a 17,9% zobowiązałoby dziecko do przeproszenia ofiary agresji elektronicznej i zadośćuczynienia.

³³ J. SZYMAŃSKA: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, s. 35–41.

Nikt z rodziców nie zdecydowałby się na krok związany ze zgłoszeniem ewentualnego czynu Policji, a 13,2% badanych nie jest w stanie precyzyjnie określić działań interwencyjnych, jakie podjęliby w sytuacji, gdyby ich dziecko okazało się sprawcą cyberprzemocy (zob. tabela 79).

Tabela 79. Działania interwencyjne podejmowane przez rodziców, gdy dziecko jest sprawcą cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Wskazane działania	Rodzice	
	N	%
Szczegółowe wyjaśnienie sprawy	312	78,9
Ukaranie dziecka	115	29,1
Zobowiązanie dziecka do przeproszenia ofiary cyberprzemocy	71	17,9
Trudno powiedzieć	52	13,2
Zgłoszenie dziecka na terapię psychologiczno-pedagogiczną	11	2,8
Zgłoszenie się z dzieckiem do dyrektora szkoły	9	2,3
Ewentualne zgłoszenie sprawy na Policję	0	0,0
Ogółem	570	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ ankietowani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

W sytuacji, gdy uczeń jest sprawcą cyberprzemocy, nauczyciele wskazują wiele działań o charakterze interwencji, które zdecydowałby się podjąć. W pierwszej kolejności przeprowadziliby szczegółową rozmowę wyjaśniającą z uczniem – sprawcą cyberprzemocy i, o ile to możliwe, podjęliby próbę przeprowadzenia rozmowy z uczniem, który został ofiarą agresji tak, aby posiadać w miarę pełną i wiarygodną wiedzę na temat zdarzenia (90,5% wskazań). Następnym krokiem okazuje się wzmiankowana w poprzednich analizach konsultacja z wychowawcą klasy, którą podjęłoby 90,2% nauczycieli. W następnej kolejności 79,1% nauczycieli uważa, że koniecznie należy poinformować i zaprosić na spotkanie w szkole rodziców sprawcy. Co ciekawe, za koniecznością powiadamiania rodziców ofiary cyberprzemocy, w przypadku analizowanym powyżej, opowiadało się 50,0% nauczycieli. Być może wynika to z faktu, że w szkołach w ramach interwencji zazwyczaj podejmuje się działania skierowane na ukaranie sprawcy, a mniejszą wagę przywiązuje się niestety do ochrony i wsparcia udzielanego ofierze. Konieczność ukarania sprawcy zgodnie z obowiązującym wewnątrzszkolnym systemem oceniania deklaruje 76,5% badanych nauczycieli. Podobnie jak we wzmiankowanych powyżej analizach, najniższy odsetek nauczycieli – 4,4%, zdecydowałby się na powiadomienie Policji. Zdecydowana większość – 74,4%, nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich deklaruje, że w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy podejmuje się w szkołach standardową procedurę interwencyjną, podobnie jak w innych sytuacjach złamania przez uczniów regulaminu, a zatem: przeprowadza się rozmowę wyjaśniającą z uczniem sprawcą i ofiarą (jeżeli to możliwe), konsultuje się przypadek z wychowawcą klasy, pedagogiem lub psychologiem i ewentualnie

dyrektorem szkoły oraz powiadamia się rodziców uczniów i często również zaprasza ich na spotkanie do szkoły, celem omówienia przebiegu interwencji, a także ustalenia konsekwencji, jakie poniesie uczeń – sprawca (zob. tabela 80).

Tabela 80. Działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli, gdy uczeń jest sprawcą cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Wskazane działania	Nauczyciele	
	N	%
Szczegółowe wyjaśnienie sprawy – rozmowa z uczniem	351	90,5
Konsultacje z wychowawcą	350	90,2
Powiadomienie rodziców ucznia – sprawcy	307	79,1
Ukaranie ucznia	297	76,5
Zobowiązanie ucznia do przeproszenia ofiary cyberprzemocy	174	44,8
Zgłoszenie ucznia do dyrektora szkoły	172	44,3
Zgłoszenie ucznia do pedagoga lub psychologa szkolnego	159	40,9
Trudno powiedzieć	41	10,6
Zasugerowanie rodzicom skierowania ucznia na terapię psychologiczno-pedagogiczną	19	4,9
Ewentualne zgłoszenie sprawy na Policję	17	4,4
Ogółem	1 887	*

* Dane nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli udzielić więcej niż jedną odpowiedź na postawione pytanie.

Zatem w opinii nauczycieli, do najczęstszych konsekwencji, jakie są wyciągane wobec ucznia – sprawcy cyberprzemocy w szkole, należą: powiadomienie rodziców (79,1% wskazań), ukaranie ucznia zgodnie z regulaminem wewnątrzszkolnego systemu oceniania (76,5% wskazań), rozmowa dyscyplinująca z dyrektorem szkoły (44,3% wskazań), rozmowa dyscyplinująca z pedagogiem lub psychologiem szkolnym (40,9% wskazań). Wśród form ukarania ucznia – sprawcy, wynikających z wewnątrzszkolnego systemu oceniania, najczęściej figurują ujemne punkty lub odnotowywane uwagi, mające znaczący wpływ na końcową ocenę zachowania ucznia.

Analiza dokumentacji szkolnej – klasowych zeszytów uwag, pozwoliła na uzupełnienie materiału badawczego w tym zakresie i weryfikację danych, uzyskanych za pomocą sondażu diagnostycznego. Analiza dokumentów wykazała, że w trzech szkołach w zeszytach uwag klas gimnazjalnych pojawiły się adnotacje dotyczące konsekwencji wyciągniętych wobec ucznia w związku z cyberprzemocą. W jednej ze szkół w zeszytach uwag widniały trzy adnotacje, natomiast w pozostałych dwóch szkołach po dwie uwagi. Ukarani uczniowie to młodzież z klas I, II i III gimnazjum. Cztery spośród siedmiu uwag dotyczyły nakręcenia przez ucznia filmu za pomocą telefonu komórkowego i grożenia innemu uczniowi opublikowaniem filmu w Internecie. Kolejna uwaga wiązała się z nękaniami przez ucznia swojej koleżanki za pomocą telefonu komórkowego i uporczywego wysyłania wulgarnych SMS-ów. Następną uwagą dotyczyła publikowania przez ucznia wulgaryzmów na temat

innych uczniów i nauczycieli na portalu społecznościowym, natomiast ostatnia uwaga dotyczyła założenia przez ucznia antyfanpage'u na portalu społecznościowym, na którym uczeń gromadził antyfanów swojej klasowej koleżanki³⁴. W zeszytach uwag nie zamieszczono adnotacji dotyczących okoliczności zdarzenia ani też szczegółowych jego opisów. Za popełnione czyny uczniowie otrzymali ujemne punkty z zachowania, przy czym uczeń nękający koleżankę za pośrednictwem telefonu komórkowego utracił maksymalny kredyt punktowy. Z analizy zeszytów uwag płyną wnioski, że uczniowie w niewielkim zakresie podejmują zachowania o charakterze cyberataków lub też, co bardziej prawdopodobne, zachowania te nie są na terenie szkoły wykrywane i w związku z tym nie prowadzi się interwencji, które skutkowałyby wyciąganymi wobec uczniów konsekwencjami.

Niezwykle ważne wydaje się zdanie rodziców w zakresie otwartości i szczerości ich dziecka i sytuacji, czy w przypadku doświadczenia cyberprzemocy dziecko znalazłoby w sobie na tyle ufności wobec rodziców, że zdecydowałoby się poinformować ich o tym zdarzeniu. Pytanie to pozwala zdiagnozować relacje panujące w rodzinie, stopień wzajemnego zaufania i możliwość uzyskania ewentualnego wsparcia w sytuacji przeżywania trudnego i niejednokrotnie bolesnego doświadczenia. Bardzo istotną sprawą jest także związek charakteru relacji między rodzicami a dzieckiem z faktem zaangażowania w cyberprzemoc. Wyniki badań przeprowadzonych przez M.L. Ybarra i K. Mitchell wskazują, iż młodzi ludzie, których relacje z dorosłymi w rodzinie mają charakter dysfunkcyjny, częściej włączają się w agresję elektroniczną niż ich rówieśnicy. W gronie internetowych agresorów aż 44,0% negatywnie ocenia swoje relacje z rodzicami³⁵.

Opinię w zakresie otwartości dziecka i zaufania wobec rodziców deklaruje 73,7% ankietowanych. Brak znajomości własnego dziecka w tym obszarze wskazało 22,5% rodziców. Natomiast negatywną deklarację złożyło 3,8% rodziców. Wyniki badań pokazują, że klimat panujący w domach rodzinnych uczniów w opinii ich rodziców jest pozytywny, i w przypadku doświadczania agresji elektronicznej gimnazjaliści mogą liczyć na wsparcie swoich rodziców (zob. tabela 81).

Tabela 81. Opinia rodziców na temat szczerości i otwartości dziecka – ofiary cyberprzemocy ($N_2 = 395$)

Szczerość i otwartość dziecka	Rodzice	
	N	%
Tak	291	73,7
Nie	15	3,8
Nie wiem	89	22,5
Ogółem	395	100,0

³⁴ Niepublikowany wyciąg z klasowych zeszytów uwag.

³⁵ M.L. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*. „Journal of Adolescence” 2004, Vol. 27, s. 319–336.

Zdaniem 48,5% nauczycieli, uczniowie gimnazjów z terenów wiejskich nie zdobyliby się na szczerość i otwartość wobec swoich pedagogów do tego stopnia, by przyznać się, że doświadczyli cyberprzemocy w charakterze ofiary. 29,1% badanych deklaruje jednak pewność, że w takiej sytuacji uczeń na pewno zwróciłby się o pomoc właśnie do swojego wychowawcy czy nauczyciela przedmiotowego. Brak wiedzy we wzmiankowanym zakresie deklaruje 22,4% nauczycieli (zob. tabela 82). Tak postawione w trakcie wywiadu pytanie jest niezwykle istotne, ponieważ pozwala zdiagnozować klimat panujący w szkole, a zgodnie z koncepcją socjoekologiczną omawianą w części teoretycznej niniejszej monografii, klimat panujący w placówce odgrywa ważną rolę, zarówno w procesie wychowawczym, jak i profilaktycznym³⁶. Szkoły jako instytucje społeczne mają jawne, przejrzyste normy oraz systemy wartości, które określają pożądane zachowania i wzory interakcji społecznych, znajdujące swe odzwierciedlenie w klimacie społecznych relacji na ich terenie³⁷. Studia z tej dziedziny pokazują, że jakość związku ucznia ze szkołą wpływa w istotny sposób na akceptację wartości, motywację i przekonania ucznia³⁸. Stopień, w jakim dziecko rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz w jakim szkoły angażują się w tworzenie wspólnotowej społeczności, implikuje występowanie przemocy w szkole³⁹. Poczucie wyobcowania i niewystarczające wsparcie społeczne wzmacniają uczucie dystansu i prowadzą do zniwelowania powiązań oraz ujemnie wpływają na zaangażowanie i utożsamianie się ucznia ze wspólnotą szkolną (ang. *school involvement*), z jej systemem wartości i norm. W wyniku tego dochodzi do wytworzenia pola napięć i rodzenia się agresji⁴⁰.

Wyniki pozyskane w trakcie badań pozwalają na wysnucie wniosków, że klimat panujący w objętych badaniami szkołach nie jest zadowalający. Relacje interpersonalne występujące między uczniami i nauczycielami nie zawsze nacechowane są otwartością, zaufaniem i szczerością, a taki charakter kontaktów odgrywa ważną rolę w aspekcie oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych w zakresie cyberprzemocy. Wnioski te mogą stanowić wskazówkę dla praktyki pedagogicznej skoncentrowanej na poprawie klimatu panującego w szkole z naciskiem na usprawnienie komunikacji między nauczycielami i uczniami, zwłaszcza w zakresie nacechowania komunikacji szczerością, zaufaniem i otwartością. Nie jest to jednak proces łatwy i szybki do wypracowania.

³⁶ P.O. GONDER, D.L. HYMES: *Improving school climate and culture*. Washington, ERIC Clearinghouse, 1994.

³⁷ J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne...*

³⁸ G. GOODENOW, K.E. GRADY: *The relationship of schools belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students*. „Journal of Experimental Education” 1992, Vol. 62, s. 60–71.

³⁹ J.A. BAKER: *Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence*. „Journal of School Psychology” 1998, Vol. 36, s. 29–44.

⁴⁰ J.O’ DONNELL, J.D. HAWKINS, R.D. ABBOTT: *Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1995, Vol. 63, s. 529–537.

Tabela 82. Opinia nauczycieli na temat szczerości i otwartości ucznia – ofiary cyberprzemocy ($N_3 = 388$)

Szczerość i otwartość ucznia	Nauczyciele	
	N	%
Tak	113	29,1
Nie	188	48,5
Nie wiem	87	22,4
Ogółem	388	100,0

Z przeprowadzonych analiz wynika, że większość młodzieży – 56,0%, w hipotetycznej sytuacji doświadczenia cyberprzemocy zwróciłaby się po pomoc i wsparcie do rodziców, przy czym ze wsparcia mamy lub taty skorzystałby częściej dziewczęta (64,0%) niż chłopcy (48,0%). W dalszej kolejności młodzież szukałaby wsparcia wśród znajomych (31,0%). Do koleżanek i kolegów po pomoc zgłosiłoby się jednak więcej dziewczyn (40,0%) niż chłopców (21,0%). Niemniej jednak 24,0% badanych gimnazjalistów nie poprosiłoby żadnej osoby o wsparcie czy pomoc, co świadczyć może o wysokim poziomie samodzielności lub braku stosownej grupy wsparcia, na której młody człowiek może polegać w trudnych sytuacjach. Tylko 10,0% uczniów poszukiwałoby pomocy u specjalistów zajmujących się problematyką cyberprzemocy. Niewielki odsetek gimnazjalistów poprosiłby o wsparcie nauczyciela (12,0%) czy pedagoga lub psychologa szkolnego (11,0%). Dane te wskazują, że młodzież nie darzy zaufaniem pracowników szkoły, a w trudnych sytuacjach osobistych preferuje poszukiwanie wsparcia wśród członków rodziny. Wyniki badań prowadzą do wniosków, że w większości przypadków częściej pomocy w trudnej sytuacji szukałyby dziewczęta niż chłopcy. Najwięcej – 73,0%, dziewcząt 14-letnich skorzystałoby ze wsparcia rodziców. Natomiast najmniej dziewcząt 15-letnich zwróciłoby się po pomoc do specjalistów (5,0%), a 14-letnich – do nauczycieli. W grupach chłopców, najwięcej 15-latków (53,0%) poprosiłoby o wsparcie rodziców, najmniej natomiast 13-latków (3,0%) szukałoby go u psychologa czy pedagoga szkolnego (zob. tabela 83).

Tabela 83. Osoby, do których młodzież zwróciłaby się, gdyby doświadczyła cyberprzemocy ($N_1 = 698$) [%]

Wskazane osoby	Dziewczęta (375)					Chłopcy (323)					Ogółem
	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	13 lat	14 lat	15 lat	16 lat	razem	
Nikt	27	11	15	17	18	45	27	25	26	31	24
Rodzice	56	73	64	61	64	39	55	53	45	48	56
Specjaliści np. z HelpLine	9	6	5	8	7	13	11	14	10	12	10
Kolega, koleżanka	29	42	45	45	40	8	17	27	32	21	31
Siostra lub brat	7	25	22	16	18	8	14	15	19	14	16
Nauczyciel	11	5	13	12	10	5	14	20	14	13	12
Pedagog, psycholog szkolny	7	10	16	10	11	3	11	17	14	11	11

6.2.4. Dokumenty szkolne zawierające treści dotyczące cyberprzemocy

Z przeprowadzonych z nauczycielami wywiadów wynika, że pedagodzy w przeciętnym zakresie orientują się w kwestii dokumentów szkolnych, które zawierają treści dotyczące cyberprzemocy i działań profilaktycznych związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci. Zdaniem 42,8% nauczycieli, treści dotyczące cyberprzemocy znajdują się w wewnątrzszkolnym systemie oceniania, w którym sklasyfikowano między innymi niepożądane zachowania uczniów i związane z nimi sankcje. W opinii 23,9% badanych nauczycieli, w szkole obowiązuje ponadto procedura postępowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy.

Zdecydowana większość nauczycieli wyraża opinię, że w szkolnym programie wychowawczym i szkolnym programie profilaktyki zawarte są treści, cele i działania dotyczące cyberprzemocy oraz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Brak wiedzy we wzmiankowanym zakresie deklaruje 3,9% badanych nauczycieli. Większy odsetek – 70,9%, pedagogów twierdzi, że treści o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy zawarte są w szkolnym programie profilaktyki, nieco niższy – 68,0%, uważa, że takowe cele i działania mieszczą się w szkolnym programie wychowawczym. Tak nieznaczne rozbieżności mogą być związane z brakiem znajomości przez nauczycieli obowiązujących w szkole dokumentów. Z badań wynika, że w większości placówek szkolny program wychowawczy i szkolny program profilaktyki funkcjonują jako jeden zbiorczy dokument, z podziałem na określone cele, działania, priorytety i harmonogramy, a zatem treści o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy będą funkcjonowały w obu wyszczególnionych programach. Z badań płyną satysfakcjonujące wnioski, że w większości w szkolnych dokumentów o charakterze wychowawczym i profilaktycznym zawarte są treści, cele i działania dotyczące cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 84.

Tabela 84. Wiedza nauczycieli na temat treści, celów i działań dotyczących cyberprzemocy, zawartych w szkolnym programie wychowawczym i szkolnym programie profilaktyki ($N_3 = 388$)

Znajomość treści dotyczących cyberprzemocy	Nauczyciele			
	szkolny program wychowawczy		szkolny program profilaktyki	
	N	%	N	%
Tak	264	68,0	275	70,9
Nie	109	28,1	98	25,2
Nie wiem	15	3,9	15	3,9
Ogółem	388	100,0	388	100,0

W ramach udzielenia wyczerpującej odpowiedzi na postawiony problem badawczy, w toku badań własnych przeanalizowano wiele dokumentów, w celu rozeznania realizowanych w wiejskich gimnazjach działań w zakresie interwencji i profilaktyki cyberprzemocy. Badania w ramach techniki analizy dokumentów zrealizowano w dziesięciu gimnazjach na terenach wiejskich województwa śląskiego. Analizę przeprowadzono na podstawie wykazu dyspozycji do analizy dokumentów. Szczegółowej analizie poddano następujące dokumenty szkolne:

- statuty szkół;
- szkolne programy wychowawcze;
- szkolne programy profilaktyki;
- wewnątrzszkolne systemy oceniania;
- procedury postępowania w przypadku występowania w szkole zjawiska cyberprzemocy i innych zjawisk dotyczących zachowań agresywnych lub przemocowych wśród uczniów;
- dzienniki lekcyjne (ze szczególnym uwzględnieniem tematów i liczby prowadzonych lekcji wychowawczych);
- zeszyty uwag;
- teczki wychowawców klas;
- dzienniki zajęć pedagoga i psychologa szkolnego;
- sprawozdania z pracy pedagoga i psychologa szkolnego;
- protokoły wychowawców klas sporządzane ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek;
- protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów wychowawczych;
- protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów do spraw profilaktyki;
- protokoły z konferencji rad pedagogicznych;
- materiały, ulotki, plakaty, gazetki, informacje publikowane na stronach internetowych i innych dotyczące działań realizowanych w zakresie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz przeciwdziałania cyberprzemocy;
- dokumenty poświadczające udział nauczycieli w szkoleniach, konferencjach, seminariach i warsztatach dotyczących bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz szeroko pojętej tematyki cyberprzemocy;
- dokumenty, w których znajdują się adnotacje dotyczące profilaktyki cyberprzemocy podejmowanej w szkole przez nauczycieli i pracowników, we współpracy z organizacjami samorządowymi bądź pozarządowymi.

Statuty szkół

Z analizy dziesięciu statutów szkół wynika, że cztery szkoły funkcjonują jako zespół szkół, natomiast pozostałe to samodzielne gimnazja. Z zapisów statutów wynika, że szkoły realizują cele i zadania wynikające z przepisów prawa, ponadto realizują programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego oraz uwzględniają program wychowawczy szkoły i program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego

środowiska, a w szczególności: „1) kształcą kompetencje i postawy, pozwalające uczniom na sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie; [...] 3) zapewniają każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju; 4) przygotowują uczniów do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich; 5) dążą do przyswojenia przez uczniów określonego zasobu wiadomości”⁴¹. Z zapisów tych, a w szczególności z punktu pierwszego, można wywnioskować, że szkoły mają na celu także kształcenie kompetencji medialnych oraz wyposażenie młodego człowieka w umiejętności, dzięki którym swobodnie i bezpiecznie będzie się poruszał w świecie rzeczywistym i wirtualnym.

W statutach czytamy ponadto, że szkoła wykonuje zadania z uwzględnieniem optymalnych warunków rozwoju ucznia, zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia poprzez: „1) zapewnienie uczniom pełnego rozwoju umysłowego, moralno-emocjonalnego i fizycznego w zgodzie z ich potrzebami i możliwościami psychofizycznymi w warunkach poszanowania ich godności osobistej oraz wolności światopoglądowej i wyznaniowej; 2) wspomaganie wychowawczej roli rodziny – organizowanie wykładów, spotkań, odczytów z kompetentnymi osobami”⁴². Punkt drugi niniejszego akapitu, dotyczący wspomagania wychowawczej roli rodziny, wydaje się szczególnie ważny, w odwołaniu do działań profilaktycznych w zakresie cyberprzemocy, zwłaszcza mając na uwadze uzyskane wyniki badań, z których jednoznacznie wynika, że zdaniem 65,2% nauczycieli, szkoła winna wspierać i umacniać działania rodziców ukierunkowane na zapewnienie dzieciom i młodzieży bezpieczeństwa w sieci. Ponadto, jak wynika z przeprowadzonych badań, w żadnej ze szkół nie zorganizowano do tej pory spotkania informacyjnego ze specjalistą na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci oraz cyberprzemocy dedykowanego rodzicom, co wskazuje na pewne rozbieżności założonych i realizowanych celów.

Z analiz zapisów statutów wynika, że „szkoły realizują program wychowawczy i program profilaktyki, który uchwała Rada Rodziców w porozumieniu z Radą Pedagogiczną”⁴³. Programy wychowawcze i profilaktyki zostaną poddane szczegółowej analizie w dalszej części rozdziału.

W objętych analizą statutach szkół funkcjonuje zapis, że „szkoła sprawuje indywidualną opiekę nad uczniami, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie”⁴⁴, przez co rozumieć można także wsparcie udzielane ofierze cyberprzemocy.

Z zapisów statutowych wynika ponadto, że „szkoła współpracuje z rodzicami (prawnymi opiekunami) uczniów w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki”⁴⁵, co wskazuje na założenia holistycznej opieki nad młodzieżą. Ze względu

⁴¹ Niepublikowany wyciąg ze statutu zespołu szkół.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

na problematykę badawczą, interesujący jest zapis dotyczący oddziaływań profilaktycznych, które zgodnie z założeniami statutów powinny być realizowane we współpracy z rodzicami uczniów. Natomiast z wywiadów z nauczycielami wynika, że współpraca z rodzicami ma jedynie charakter doraźny, natomiast w ramach profilaktyki cyberprzemocy, w opinii 77,1% nauczycieli, zorganizowano wyłącznie pogadanki na wywiadówce na temat bezpieczeństwa w sieci, a warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem szkolnym na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców zorganizowano w opinii 23,5% badanych nauczycieli, co wskazuje na pewną niespójność założeń statutowych z realizowanymi w szkołach działaniami.

W statucie jednej ze szkół pojawił się także punkt dotyczący obowiązków dyrektora, w którym widnieje zapis, że „dyrektor wyposaża szkolne komputery w programy blokujące treści internetowe, które mogłyby mieć szkodliwy wpływ na rozwój uczniów”⁴⁶. Każda szkoła ma obowiązek zabezpieczenia komputerów uczniowskich programem filtrującym treści internetowe na podstawie art. 4 a. ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 56, poz. 458). Wzmiankowany artykuł brzmi: „Szkoły i placówki zapewniające uczniom dostęp do Internetu są obowiązane podejmować działania zabezpieczające uczniów przed dostępem do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, w szczególności zainstalować i aktualizować oprogramowanie zabezpieczające”⁴⁷. Zapis ten niezwykle ważny w związku z problematyką cyberprzemocy wskazuje, że korzystający ze szkolnych komputerów uczniowie mogą czuć się bezpiecznie w związku z użytkowaniem Internetu. Niemniej bezpieczeństwo to ogranicza się zazwyczaj wyłącznie do blokowania dostępu do stron zawierających treści przemocowe, pornograficzne, rasistowskie, brutalne i inne o charakterze szkodliwym dla rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży. Z obserwacji wynika, że wiele tego typu programów blokujących instalowanych w szkołach uniemożliwia również młodzieży dostęp do portali społecznościowych i komunikatorów internetowych.

Treści o charakterze wychowawczym i profilaktycznym, w tym te dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci oraz cyberprzemocy, powinny znajdować się w szkolnych programach: wychowawczym i profilaktycznym. Z zapisów statutów wynika, że „Rada rodziców uchwala w porozumieniu z Radą Pedagogiczną program wychowawczy szkoły i program profilaktyki szkoły”⁴⁸. Z powyższej adnotacji można wnioskować, że podstawowym założeniem jest zaangażowanie i wkład rodziców uczniów w działalność wychowawczą i profilaktyczną realizowaną przez szkołę. To zatem rodzice mają bezpośredni wpływ

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty. www.men.gov.pl [dostęp:1.05.2012].

⁴⁸ Niepublikowany wyciąg ze statutu zespołu szkół.

na charakter i rodzaj podejmowanych przez nauczycieli oddziaływań. Niestety wyniki badań prowadzą do niepokojących wniosków, a mianowicie 24,8% rodziców nie zna żadnej inicjatywy profilaktycznej w zakresie cyberprzemocy, która byłaby organizowana w szkole, do której uczęszcza dziecko. Może to sugerować znikome zainteresowanie rodziców działalnością profilaktyczną szkoły i brak zaangażowania w podejmowane na jej terenie działania.

W statutach szkół widnieją ponadto zapisy dotyczące obowiązków nauczycieli i pracowników. Ze względu na problematykę badawczą wybrano te zapisy, które dotyczą działalności wychowawczej i profilaktycznej w szeroko pojętym zakresie cyberprzemocy. A zatem, „do zdania kierownika i wychowawców świetlicy należy: realizacja zadań ujętych w planie wychowawczym szkoły”⁴⁹, co wskazuje, że także opiekunowie w świetlicy powinni realizować założenia dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, wspierać akcje i działania podejmowane przez nauczycieli. Ponadto, w każdej ze szkół działa biblioteka. „Jest to pracownia szkolna służąca realizacji potrzeb i zainteresowań uczniów, zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły, popularyzowaniu wiedzy pedagogicznej wśród rodziców”⁵⁰. Z zapisu tego wynika, że bibliotekarz szkolny również jest zobowiązany współorganizować działania o charakterze wychowawczo-profilaktycznym. W szkołach objętych badaniami, biblioteki funkcjonują jako centra multimedialne, w których uczniowie mogą korzystać z komputerów z dostępem do Internetu, stąd jawi się jeszcze istotniejsza rola bibliotekarza, który winien włączyć w program swej pracy cele dotyczące profilaktyki cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania przez uczniów z sieci.

Szczegółowy zakres zadań nauczyciela statuty szkół regulują w następujący sposób: „Nauczyciel wspiera swoją postawą i działaniami pedagogicznymi rozwój psychofizyczny uczniów, ich zdolności i zainteresowania; bierze udział w różnych formach doskonalenia zawodowego”⁵¹; z zapisów tych wynikają bezpośrednie wnioski dotyczące działań podejmowanych przez nauczycieli także w kwestii profilaktyki cyberprzemocy. Mianowicie, zadaniem nauczyciela jest troska o rozwój psychofizyczny uczniów i umacnianie czynników chroniących, które minimalizują ryzyko podejmowania przez ucznia zachowań ryzykownych, także tych w Internecie. Ponadto, nauczyciele są zobowiązani do stałego podnoszenia kwalifikacji i uzupełniania posiadanej wiedzy w ramach organizowanych form doskonalenia zawodowego. Jak wynika z badań, 83,3% nauczycieli gimnazjów z terenów wiejskich nie uczestniczyło w żadnej z form doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa dzieci w sieci oraz cyberprzemocy.

Statuty porządkują także szczegółowy zakres zadań wychowawcy, do których należy między innymi: „1) tworzenie warunków wspomagających rozwój ucznia, proces jego uczenia się oraz przygotowania do życia w rodzinie i społeczeństwie;

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

2) podejmowanie działań umożliwiających rozwiązywanie konfliktów w zespole uczniów. Wychowawca w celu realizacji zadań, o których mowa: 1) otacza indywidualną opieką każdego wychowanka, planuje i organizuje wspólnie z uczniami i ich rodzicami różne formy życia zespołowego rozwijające jednostki i integrujące zespół uczniowski; 2) ustala treści i formy zajęć tematycznych na godzinach do dyspozycji wychowawcy; 3) współdziała z nauczycielami, uzgadniając i koordynując ich działania wychowawcze wobec ogółu uczniów, a także wobec tych, którym potrzebna jest indywidualna opieka; 4) utrzymuje kontakt z rodzicami uczniów w celu poznania i ustalenia potrzeb opiekuńczo-wychowawczych ich dzieci; 5) współdziała z rodzicami – okazuje im pomoc w ich działaniach wychowawczych wobec dzieci i otrzymuje od nich pomoc w swoich działaniach; 6) włącza rodziców w sprawy życia klasy i szkoły; 7) organizuje spotkania z rodzicami przynajmniej w celu poinformowania o postępach uczniów w nauce i wychowaniu; 8) współpracuje z pedagogiem szkolnym i innymi komórkami opiekuńczymi w celu uzyskania wszechstronnej pomocy dla swoich wychowanków i doradztwa dla ich rodziców⁵². Z zapisów tych jednoznacznie wynika, że w sytuacji zagrożenia ucznia cyberprzemocą nauczyciel zobowiązany jest rozpoznać przypadek, zaopiekować się uczniem i udzielić mu stosownego wsparcia we współpracy z pedagogiem lub psychologiem szkolnym oraz nawiązać kontakt z rodzicami ucznia, którzy powinni zostać włączeni w podejmowane na terenie szkoły działania interwencyjne, profilaktyczne i wychowawcze. Natomiast na podstawie badań można wnioskować, że współpracę z pedagogiem w sytuacji zagrożenia ucznia cyberprzemocą deklaruje 40,9% nauczycieli, a kontakt z rodzicem i zaangażowanie go w podejmowane działania, w sytuacji gdy uczeń jest ofiarą cyberprzemocy – 50,0% badanych nauczycieli. Natomiast stałą współpracę w zakresie działań profilaktycznych ze szkolnymi specjalistami deklaruje wyłącznie 8,0% badanych nauczycieli.

Statuty szkół precyzują ponadto zadania pedagoga szkolnego, do których należy: „1) udzielanie uczniom pomocy w eliminowaniu napięć psychicznych; 2) przeciwdziałanie skrajnym formom niedostosowania społecznego uczniów; 3) udzielanie porad rodzicom w rozwiązywaniu trudności wychowawczych; 4) koordynowanie prac z zakresu profilaktyki; 5) współpraca z instytucjami świadczącymi pomoc; 6) pomoc wychowawcom klas w prowadzeniu godzin wychowawczych; 7) prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych z dziećmi i młodzieżą mającymi zaburzenia zachowania, problemy z nadpobudliwością i zachowaniem oraz inne zaburzenia emocjonalne. Natomiast do szczegółowych zadań psychologa szkolnego należy: 1) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu wspierania rozwoju ucznia, proponowanie form pomocy, w tym działań profilaktycznych, mediacyjnych, interwencyjnych wobec uczniów i ich rodzin; 2) wspieranie wychowawców i nauczycieli w ich pracy; 3) organizowanie i prowa-

⁵² Ibidem.

dzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów i ich rodziców; 4) prowadzenie zajęć psychoedukacyjnych i psychoprofilaktycznych dla grup klasowych⁵³. Z przytoczonych zapisów statutowych jasno wynikają zadania i funkcje przypisane specjalistom zatrudnionym w szkołach. W zakresie działań interwencyjnych, wychowawczych i profilaktycznych dotyczących cyberprzemocy i bezpieczeństwa dziecka w sieci rola pedagoga i psychologa szkolnego jest niezwykle istotna. To specjaliści z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzą działania o charakterze diagnostycznym, terapeutycznym, mediacyjnym. Ponadto współpracują z rodzicami i wychowawcami w obszarze rozwiązywania problemów, jakich doświadczają uczniowie. Natomiast z badań własnych wynika, że w sytuacji, w której uczeń doświadczylby cyberprzemocy w charakterze ofiary, raptem 49,5% nauczycieli skorzystałoby ze wsparcia pedagoga lub psychologa szkolnego w toku podejmowanej interwencji, a w sytuacji, gdy uczeń jest sprawcą cyberprzemocy, chęć skorzystania z pomocy deklaruje 40,9% badanych nauczycieli. Z zapisów statutowych wynika także przydział zadań, jakie pedagog i psycholog mają obowiązek realizować w zakresie psychoedukacji i profilaktyki, co również stanowi ważny element działań ukierunkowanych na zapobieganie cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży.

Jednym z bardzo istotnych punktów statutów jest zapis dotyczący respektowania w szkołach praw dziecka, mianowicie: w szkole są przestrzegane wszystkie prawa wynikające z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela oraz Konwencji o Prawach Dziecka, a w szczególności: „1) każdy uczeń ma prawo do znajomości swoich praw; 2) prawo do wyrażania poglądów w sprawach jego dotyczących; 3) prawo do swobodnych wypowiedzi oraz otrzymywania i przekazywania informacji; 4) prawo do swobody myśli, sumienia; 5) prawo do prywatności, korespondencji i życia rodzinnego oraz prawo do ochrony prawnej; 6) prawo do uzyskiwania różnych informacji oraz ochrony przed szkodliwymi informacjami; 7) prawo do ochrony przed wszelkimi formami przemocy”⁵⁴. Z zapisów dotyczących przestrzegania w szkołach praw dziecka wynika również, że respektowane powinny być także analogiczne prawa w stosunku do korzystania przez uczniów z sieci. W szczególności zaś istotne, ze względu na problematykę badawczą, wydaje się prawo dotyczące ochrony prawnej, a także zabezpieczenia przed szkodliwymi informacjami i przed wszelkimi formami przemocy. Zatem do zadań szkoły należy wyposażenie uczniów w wiedzę na temat praw dziecka i kształtowanie umiejętności egzekwowania tych praw przez młodych ludzi, a ponadto stworzenie wszechstronnych warunków gwarantujących młodzieży poszanowanie praw, jakimi dysponują. Z badań własnych można wnioskować, że nauczyciele przykładają wagę do działań o charakterze informacyjnym, toteż 94,8% badanych przyznaje, iż w szkołach organizowane są lekcje wychowawcze

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem.

na temat bezpieczeństwa w sieci, natomiast w katalogu realizowanych przez nauczycieli działań ani razu nie pojawił się punkt dotyczący przekazywania uczniom wiedzy na temat posiadanych przez nich praw i kształtowania umiejętności ich egzekwowania.

Kolejny ważny punkt statutów dotyczy kar i konsekwencji, jakie są przewidziane w sytuacji nieprzestrzegania zasad i regulaminów na terenie szkoły. Mianowicie za nieprzestrzeganie postanowień statutu, a w szczególności uchybienia w obowiązkach, uczeń może zostać ukarany: „1) ustnym upomnieniem wobec całej klasy; 2) ustnym upomnieniem dyrektora szkoły; 3) powiadomieniem rodziców; 4) przesunięciem do klasy równoległej; 5) pozbawieniem pełnionych funkcji w samorządzie uczniowskim; 6) przyznaniem ujemnych punktów według kryteriów ocen zachowania; 7) pozbawieniem lub ograniczeniem przywilejów i uprawnień; 8) uruchomieniem procedur kontaktu szkoły z policją. Kary nie mogą być stosowane w sposób naruszający nietykalność i godność osobistą ucznia. O nałożonej karze informuje się rodziców (prawnych opiekunów) z wyjątkiem upomnień udzielanych w trybie natychmiastowym”⁵⁵. Z zapisów statutowych dotyczących karania uczniów wynika jasny komunikat odnoszący się do hierarchii i surowości przewidzianych konsekwencji. W katalogu kar, powiadomienie rodziców pojawia się na samym czele, co zdecydowanie pokrywa się z danymi uzyskanymi w toku badań własnych, zgodnie z którymi, w opinii nauczycieli, do najczęstszych konsekwencji, jakie są wyciągane wobec ucznia – sprawcy cyberprzemocy w szkole, należą: powiadomienie rodziców (79,1% wskazań), ukaranie ucznia zgodnie z regulaminem wewnątrzszkolnego systemu oceniania (76,5% wskazań), rozmowa dyscyplinująca z dyrektorem szkoły (44,3% wskazań), rozmowa dyscyplinująca z pedagogiem lub psychologiem szkolnym (40,9% wskazań). W tym punkcie zapisy statutowe są zatem niemal tożsame z realnie podejmowanymi w szkołach działaniami interwencyjno-punitive.

Analiza statutów szkół prowadzi do wniosku, że znajduje się w tych dokumentach wiele zadań i zapisów dotyczących prowadzonych w szkole oddziaływań o charakterze interwencyjnym, profilaktycznym i wychowawczym, natomiast nie występują jednoznaczne zapisy dotyczące działań podejmowanych na wypadek wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. Pomimo że w kilku punktach pojawiają się adnotacje precyzujące zachowania ryzykowne młodzieży i przewidziane w związku z nimi działania grona pedagogicznego, w żadnym z dokumentów nie pojawia się kategoria zapewnienia dzieciom i młodzieży ochrony przed cyberprzemocą, poza zapisami o obowiązku instalowania w szkołach programów filtrujących niepożądane treści. Z przeprowadzonych analiz wynika zatem, iż statuty szkół winny zostać zaktualizowane i uzupełnione o działania dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w świecie wirtualnym.

⁵⁵ Ibidem.

Szkolne programy wychowawcze i szkolne programy profilaktyki

W dalszej części badań analizom poddano dokumenty szkolne, w których winny występować zapisy dotyczące cyberprzemocy, mianowicie: szkolne programy wychowawcze oraz szkolne programy profilaktyki. Z przeprowadzonych analiz wynika, że w sześciu szkołach (co stanowi 60,0%), spośród placówek objętych badaniami, zawarto treści dotyczące cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci w szkolnych programach wychowawczych i szkolnych programach profilaktyki. Szkolny program wychowawczy zawiera w szczególności następujące cele:

- „1) Stworzenie warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi uczniów.
- 2) Promowanie szacunku dla każdego człowieka i jego godności osobistej.
- 3) Realizacja założeń programu wychowawczego i programu profilaktyki uwzględniającego także: potrzeby wychowawcze uczniów, promocję szacunku dla innych ludzi, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podejmowanie działań mających na celu zapewnienie uczniom bezpieczeństwa.
- 4) Zapobieganie patologiom i uzależnieniom oraz przeciwdziałanie agresji, kształtowanie zainteresowań i ukazywanie alternatywnych i konstruktywnych sposobów spędzania czasu wolnego.
- 5) Wspólne uczestnictwo rodziców i nauczycieli w inicjatywach szkoły. Integracja szkoły ze środowiskiem lokalnym. Podejmowanie współpracy z instytucjami samorządowymi i pozarządowymi.
- 6) Systematyczne rozpoznawanie potrzeb w zakresie opieki nad uczniami i zapewnienie im odpowiednich form pomocy. Współpraca z osobami i instytucjami powołanymi do udzielania pomocy”⁵⁶.

Spośród przytoczonych celów, w zakresie profilaktyki cyberprzemocy najistotniejsze wydają się te, dotyczące podejmowania działań mających na celu zapewnienie uczniom bezpieczeństwa oraz zapobieganie patologiom i uzależnieniom oraz przeciwdziałanie agresji, kształtowanie zainteresowań i ukazywanie alternatywnych, konstruktywnych sposobów spędzania czasu wolnego. Ważny wydaje się także punkt dotyczący współpracy rodziców i nauczycieli w spójnych działaniach i inicjatywach szkoły, jak również podejmowanie współpracy z instytucjami samorządowymi i pozarządowymi. Ponadto, w programach wychowawczych widnieją zadania dotyczące „przestrzegania zasad współżycia w społeczności szkolnej określonych w Statucie i regulaminach szkoły”⁵⁷. W obszarze tych zadań pojawiają się następujące działania: „1) Wyciąganie konsekwencji za nieprzestrzeganie regulaminów i niewykonywanie swoich obowiązków; 2) Współpraca z rodzicami w zakresie spraw wychowawczych uczniów; 3) Realizacja profilaktyki agresji i przemocy; 4) Budowanie pozytywnego klimatu w relacjach interpersonalnych na terenie szkoły jako właściwego wzorca do naśladowania”⁵⁸.

⁵⁶ Niepublikowany wyciąg ze szkolnego programu wychowawczego.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

Przytoczone zadania pośrednio odwołują się do działań realizowanych przez szkoły w ramach profilaktyki cyberprzemocy. W jednym z programów pojawił się niezwykle ważny ze względu na problematykę badawczą zapis, mianowicie w obszarze: „Kształtowanie prawości charakteru i poszanowania norm społecznych”, zaplanowano następujące sposoby realizacji: „1) Uczenie współodpowiedzialności za innych ludzi; 2) Przestrzeganie zasad dobrego wychowania; 3) Kształtowanie pozytywnych postaw i zachowań w Internecie. Zapobieganie cyberprzemocy (warsztaty dla uczniów, nauczycieli i rodziców, realizacja programów profilaktycznych, organizacja Dnia Bezpiecznego Internetu). Realizacja założeń Kampanii »W którym świecie żyjesz?«. Wykorzystanie programów *Sieciaki*; 4) Kształtowanie pozytywnych nawyków wspierających bezpieczeństwo uczniów”. Zaproponowano następujące kryterium sukcesu: „Uczniowie szanują siebie nawzajem, respektują prawo innych do wyrażania swojego zdania zarówno w świecie rzeczywistym, jak i wirtualnym”⁵⁹. Po raz pierwszy pojawia się zatem bezpośrednio odwołujący się do profilaktyki cyberprzemocy zapis. Skonstruowany w powyższej formie i doprecyzowany wykaz działań pojawił się tylko w jednym programie wychowawczym. W jednym z programów znajduje się także zadanie dotyczące: „Zapobiegania patologiom i uzależnieniom oraz przeciwdziałanie agresji”. W ramach tego zadania przewidziano „realizację oddziaływań profilaktycznych w związku z zagrożeniami związanymi z użytkowaniem przez uczniów komputera (w tym Internetu)”⁶⁰. Istotny i wart przytoczenia jest także zapis dotyczący działań angażujących rodziców w życie szkoły, w ramach których wyszczególniono następujące zadania: „1) Zapoznanie rodziców z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły; 2) Współdziałanie z rodzicami w rozwiązywaniu trudnych sytuacji szkolnych i rodzinnych; 3) Współpraca z Radą Rodziców; 4) Organizowanie zajęć edukacyjnych dla rodziców, warsztatów, pogadanek. Pogłębianie wiedzy wychowawczej poprzez opracowywanie gazetek i ulotek; 5) Współpraca wychowawcy, pedagoga i psychologa szkolnego z rodzicami”⁶¹. Zapisy te bezpośrednio odwołują się do działań realizowanych w ramach profilaktyki we współpracy z rodzicami uczniów. Niestety, jak wynika z wywiadów prowadzonych z nauczycielami, postulaty programu wychowawczego nie zawsze są realizowane w wystarczającym zakresie, nie tylko ze względu na brak inicjatywy ze strony szkoły, ale także w związku z częstym brakiem zainteresowania i zaangażowania rodziców uczniów. W szkolnych programach wychowawczych zaproponowane są także tematy lekcji wychowawczych, które winny być wprowadzane w ciągu roku szkolnego. W trzech programach pojawiły się następujące tematy: „Jak być bezpiecznym, korzystając z komputera, Internetu i telefonu komórkowego?”; „Bezpieczne postępowanie w sytuacjach

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

codziennych”; „Sytuacje konfliktowe – jak sobie z nimi poradzić”; „Zagrożenia we współczesnym świecie”⁶². Z danych uzyskanych w toku wywiadów z nauczycielami wynika, że wymieniona problematyka jest realizowana w trakcie lekcji wychowawczych w większości szkół (w opinii 94,8% nauczycieli), natomiast częstotliwość prowadzenia tych lekcji jest zbyt mała (średnio 1 godzina wychowawcza poświęcona powyższym tematom w semestrze).

Szkolny program profilaktyki jest dokumentem ściśle powiązany z życiem konkretnej placówki. Jego założenia wynikają ze specyfiki danego środowiska oraz aktualnych problemów i wyzwań, z którymi społeczność szkolna musi się zmierzyć. Założenia szkolnego programu profilaktyki obejmują także współczesne problemy, które niekoniecznie dotyczą środowiska i bezpośredniego otoczenia szkoły, ale są aktualne ze względu na szerszy kontekst społeczny i wychowawczy. Celem szkolnego programu profilaktyki jest kształtowanie postaw wspierających wszechstronny i harmonijny rozwój uczniów oraz ukazywanie możliwości wyboru zachowań sprzyjających zdrowiu fizycznemu i psychicznemu w sytuacjach życia codziennego. W toku analizy dokumentów wyodrębniono następujące obszary działań szkolnej profilaktyki: „Poszerzanie świadomości uczniów w obszarze bezpieczeństwa: 1) Wspieranie zachowań pozytywnych uwzględniających samodzielne dbanie o własne bezpieczeństwo oraz troska o bezpieczeństwo rówieśników: przygotowanie do świadomego i bezpiecznego korzystania z telefonów komórkowych, komputera i użytkowania Internetu; budowanie pozytywnego klimatu społecznego w szkole; 2) Wspieranie inteligencji emocjonalnej uczniów: budowanie dobrych relacji z innymi, budzenie odpowiedzialności za zachowanie swoje i innych; podkreślanie ważności kultury słowa w budowaniu życzliwych relacji z innymi; 3) Kształtowanie pożądanych wychowawczo postaw rodzicielskich: dostarczanie rodzicom niezbędnych wiadomości na temat zmian rozwojowych dziecka [...], uświadomienie potrzeby kontroli czasu spędzanego przez dzieci przed komputerem i telewizorem, a także odpowiedni dobór prezentowanych treści; zwracanie uwagi na zagrożenia internetowe oraz konsekwencje niewłaściwego użytkowania telefonów komórkowych; 4) Pedagogizacja rodziców dotycząca istotnych problemów i zjawisk wychowawczych; zachęcanie rodziców do korzystania z oferty zajęć pozalekcyjnych sprzyjających rozwijaniu zainteresowań i pasji dziecka; informowanie o ofercie zajęć pozaszkolnych i działalności instytucji wspierających rodziny; 5) Doskonalenie wiedzy i umiejętności wychowawczych nauczycieli; współpraca nauczycieli z pedagogiem i psychologiem szkolnym; 6) Uwzględnianie informatyzacji w procesie kształcenia; poszerzenie wiedzy w obszarze zagrożeń internetowych i uzależnienia od komputera”⁶³. Jak wynika z przytoczonych fragmentów, w programach profilaktycznych obowiązujących w gimnazjach na terenach wiejskich funkcjonują zapisy, dotyczące działań

⁶² Ibidem.

⁶³ Niepublikowany wyciąg ze szkolnego programu profilaktyki.

związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci oraz szeroko pojętą ochroną uczniów przed cyberprzemocą. Zadania te ukierunkowane są na kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli. Za realizację założeń programu profilaktyki odpowiada dyrektor szkoły, grono pedagogiczne oraz wszyscy pracownicy szkoły. Z badań płyną satysfakcjonujące wnioski, że w większości w szkolnych programów wychowawczych i profilaktycznych zawarte są treści, cele i działania dotyczące cyberprzemocy i bezpieczeństwa uczniów w sieci. Wyniki badań uzyskane w toku analizy dokumentów są spójne z danymi pozyskanymi z wywiadów z nauczycielami. Konkludując, zarówno w szkolnych programach wychowawczych, jak i profilaktycznych zamieszczone są cele oraz zadania wytyczone do realizacji w ramach działań związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci. Działania te w dużej mierze nie są szczegółowo sprecyzowane, a przyjmują postać zwięzłych, hasłowo zaproponowanych czynności zaplanowanych do realizacji w ciągu roku szkolnego. We wzmiankowanych dokumentach nie znajdują się treści dotyczące rodzaju i charakteru działań opiekuńczych, pomocowych, wychowawczych i terapeutycznych przewidzianych dla ofiary cyberprzemocy. Za realizację w szkole działań profilaktycznych i wychowawczych związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci, zgodnie z dokumentami poddanymi analizie, odpowiadają: dyrektor szkoły, pedagog, psycholog szkolny, wychowawcy oraz nauczyciele.

Wewnątrzszkolne systemy oceniania

Kolejnym dokumentem, który został poddany szczegółowej analizie jest wewnątrzszkolny system oceniania. Przedmiotem oceniania wewnątrzszkolnego są: „1) Osiągnięcia edukacyjne uczniów; oraz 2) Zachowanie się ucznia w szkole i te zachowania ucznia pozaszkolne, które mają wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole i oddziałują na środowisko szkolne”⁶⁴. Ocenianie stanowi zwartą informację na temat osiągnięć edukacyjnych oraz zachowania ucznia za miniony okres nauki. Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu: „1) Informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu; 2) Udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju; 3) Motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu; 4) Dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz uzdolnieniach ucznia”⁶⁵. Ocenianie wewnątrzszkolne obejmuje między innymi ustalenie kryteriów oceny zachowania. „Ocena zachowania ucznia wyraża opinię szkoły o wywiązywaniu się z obowiązków ucznia, postępowaniu zgodnie z dobrem społeczności szkolnej [...], dbałości o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, godnym i kulturalnym zachowaniu się w szkole i poza nią [...], przeciwstawianiu się przejawom przemocy, agresji i wulgarności. Ocenę

⁶⁴ Niepublikowany wyciąg z wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

⁶⁵ Ibidem.

zachowania ustala wychowawca klasy po uzyskaniu opinii nauczycieli i uczniów danej klasy oraz ocenianego ucznia, stosując kryteria ocen zgodne z punktową skalą oceniania. Obowiązuje sześciostopniowa skala ocen zachowania: Wzorowe, Bardzo dobre, Dobre, Poprawne, Nieodpowiednie, Naganne. Uwagi pozytywne i negatywne odnotowuje nauczyciel w zeszytach uwag i pochwał⁶⁶. W trzech spośród dziesięciu gimnazjów na terenach wiejskich, w których prowadzono badania, w wewnątrzszkolnym systemie oceniania pojawiły się adnotacje dotyczące konsekwencji przewidzianych dla sprawcy cyberprzemocy. W szkołach tych obowiązywał punktowy system oceny zachowania. Zgodnie z zasadami punktowego systemu oceniania: „za pozytywne zachowania uczniów zdobywa punkty dodatnie, a za negatywne zachowania uczniów otrzymuje punkty ujemne. Jeżeli uczeń popełni któryś z następujących czynów: kradzież, picie alkoholu, palenie tytoniu, posiadanie lub zażywanie środków odurzających, [...] **stosowanie form cyberprzemocy**, a zwłaszcza:

- **nagrywanie filmów telefonami komórkowymi na terenie szkoły;**
 - **zamieszczanie w Internecie filmików, zdjęć ośmieszających innych uczniów lub pracowników szkoły;**
 - **nękanie, szantażowanie, groźby z użyciem Sieci lub telefonów komórkowych;**
- [...] traci kredyt to znaczy 150 punktów i zaczyna zdobywać punkty od zera, uwzględniając w ten sposób naturalne dla dziecka prawo do błędów i jego poprawy. Ocenę końcową wystawia wychowawca po konsultacji z nauczycielami i uczniami, z uwzględnieniem samooceny i punktów zdobytych w czasie semestru [...]. Ponadto, za używanie na terenie szkoły telefonów komórkowych i innych urządzeń telekomunikacyjnych uczniowie otrzymują każdorazowo – 20 punktów, a także następuje konfiskata sprzętu i jego odbiór przez rodzica [...]. W sytuacjach spornych, punkty w obrębie danego kryterium przyznaje wychowawca klasy po rozpoznaniu sytuacji. Punkty przyznaje wychowawca na koniec każdego semestru według notatek nauczycieli z zeszytu pochwał i uwag. Punkty rozliczane są semestralnie; ocena końcowo-roczna to ocena z I i II semestru. W wyjątkowych sytuacjach Rada Pedagogiczna może uczniowi obniżyć lub podwyższyć ocenę zachowania”⁶⁷.

Cytowane fragmenty dokumentu stanowią dowód, że cyberprzemoc traktowana jest w danej placówce jako poważne zagrożenie bezpieczeństwa i jej sprawca ponosi najsurowsze konsekwencje. Analogiczne zapisy pojawiły się w dokumentacji pozostałych dwóch gimnazjów z terenów wiejskich objętych badaniami. Pomimo tak surowych kar przewidzianych za sprawstwo cyberataku jak te, cytowane, z analiz dokumentów płyną wnioski o niewystarczającą liczbę szkół, wprowadzających w wewnątrzszkolnej dokumentacji zapisy i regulacje dotyczące kar dla sprawców cyberprzemocy.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

Procedury postępowania w przypadku występowania zjawiska cyberprzemocy

Procedury postępowania w przypadku występowania w szkole zjawiska cyberprzemocy funkcjonują w dwóch szkołach spośród objętych badaniami placówek, co stanowi 20,0%. Procedury, które poddano analizie, składały się z następujących elementów: definicja zjawiska cyberprzemocy i podstawowe jego formy; zasady postępowania w sytuacji problemowej; identyfikacja sprawcy; działania wobec sprawcy cyberprzemocy; poradnik dla ucznia: informacje, jak nie stać się ofiarą cyberprzemocy; co robić, będąc świadkiem/ofiarą cyberprzemocy; cyberprzemoc a przepisy prawa. Dalej przedstawione zostaną najważniejsze treści zawarte w omawianej procedurze.

„Zasady postępowania w sytuacji problemowej.

1) Ustalenie okoliczności zdarzenia

- Wszystkie przypadki przemocy powinny zostać zbadane, zarejestrowane i udokumentowane.
- Jeśli wiedzę o zajściu posiada nauczyciel, powinien poinformować o fakcie pedagoga szkolnego i dyrektora.
- Pedagog szkolny i dyrektor wspólnie z wychowawcą powinni dokonać analizy zdarzenia i zaplanować dalsze postępowanie.
- Do zadań szkoły należy ustalenie okoliczności zdarzenia i ewentualnych świadków.
- Warto zadbać o udział nauczyciela informatyki w procedurze interwencyjnej na etapie zabezpieczania dowodów i ustalania tożsamości sprawcy cyberprzemocy.

2) Zabezpieczenie dowodów

- Wszelkie dowody cyberprzemocy powinny zostać zabezpieczone i zarejestrowane.
- Należy zanotować datę i czas otrzymania materiału, treść wiadomości oraz, jeśli to możliwe, dane nadawcy lub adres strony WWW, na której pojawiły się szkodliwe treści czy profil na portalu społecznościowym.
- Takie zabezpieczenie dowodów ułatwi dalsze postępowanie dostawcy, stanowi materiał, z którym powinni się zapoznać dyrektor i pedagog szkolny, rodzice, Policja.
- W przypadku telefonów komórkowych:
 - Nie należy kasować wiadomości. Konieczne jest, by zapisać wszystkie wiadomości, zarówno tekstowe, jak i nagrane na pocztę głosową w pamięci telefonu. Zachować należy także wszelkie zdjęcia, filmiki, obraźliwe nagrania.
- W przypadku wiadomości e-mail:
 - Należy wydrukować wiadomość, przesłać lub przekazać ją do nauczyciela lub pedagoga, który zajmuje się ustaleniem okoliczności zajścia. Zachować należy całość wiadomości.
- W przypadku komunikatorów:

- Niektóre serwisy pozwalają na zapisywanie i archiwizowanie rozmów.
- Należy skopiować rozmowę, wkleić do dokumentu Word, zapisać i wydrukować.

3) Identyfikacja sprawcy

- Wielu sprawców cyberprzemocy posługuje się „skradzioną tożsamością”, wykorzystując telefony innych uczniów, profile w serwisach społecznościowych, zmienione loginy i tym podobne.
- W większości przypadków identyfikacja agresora nie jest zbyt trudna. Ofiary cyberprzemocy często potrafią wskazać sprawcę, którym najczęściej okazuje się kolega ze szkoły.
- Gdy ustalenie sprawcy nie jest możliwe, należy skontaktować się z dostawcą usługi w celu usunięcia z sieci kompromitujących lub krzywdzących materiałów.
- Do podjęcia takiego działania zobowiązuje administratora serwisu art. 14 Ustawy z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną.
- W przypadku, gdy zostało złamane prawo, należy bezwzględnie skontaktować się z Policją.

4) Działania wobec sprawcy cyberprzemocy

- Gdy sprawca cyberprzemocy jest znany:
 - rozmowa z uczniem – sprawcą przemocy o jego zachowaniu: ustalenie okoliczności zajścia, zastanowienie się nad przyczynami i poszukanie rozwiązania sytuacji;
 - sprawca powinien otrzymać jasny komunikat, iż szkoła nie akceptuje żadnych form przemocy, także tej występującej w świecie wirtualnym;
 - omówić z uczniem skutki jego postępowania i poinformować o konsekwencjach regulaminowych;
 - sprawca powinien zostać zobowiązany do zaprzestania swojego działania i usunięcia z sieci szkodliwych materiałów; ważnym elementem rozmowy jest też określenie sposobów zadośćuczynienia wobec ofiary cyberprzemocy;
 - nie należy konfrontować sprawcy i ofiary cyberprzemocy przynajmniej w początkowej fazie interwencji.
- Powiadomienie rodziców sprawcy i omówienie z nimi zachowania dziecka:
 - należy zapoznać rodziców z materiałem dowodowym,
 - należy starać się pozyskać rodziców do współpracy,
 - warto wspólnie z rodzicami opracować projekt kontraktu dla dziecka, określającego zobowiązania oraz konsekwencje nieprzestrzegania przyjętych zadań zawartych w umowie.
- Objęcie sprawcy opieką psychologiczno-pedagogiczną:
 - pomoc uczniowi w zrozumieniu konsekwencji swojego zachowania,
 - w uzasadnionym przypadku skierowanie do specjalistycznej placówki i udział w programie terapeutycznym.

5) Rozmowa z uczniem ofiarą cyberprzemocy

- Zapewnij, że dobrze zrobił, mówiąc Ci o tym, co się stało.
- Powiedz, że widzisz i rozumiesz, że jest mu trudno ujawnić to, co go spotkało.
- Powiedz, że nikt nie ma prawa tak się zachowywać wobec niego.
- Zapewnij go, że szkoła nie toleruje żadnej formy przemocy i że postarasz się mu pomóc.
- Bądź uważny na pozawerbalne przejawy uczuć dziecka – skrepowanie, wstyd, lęk, przerażenie, smutek. Poradź uczniowi, aby:
 - nie utrzymywał kontaktu ze sprawcą, nie odpowiadał na e-maile, telefony,
 - nie kasował dowodów: e-maili, SMS-ów, zdjęć,
 - zastanowił się nad zmianą swoich danych kontaktowych w komunikatorach, zmianą adresu e-mail,
 - jeśli korzysta z komunikatora, by ustawił go tak, żeby nikt spoza listy kontaktów nie mógł się z nim połączyć⁶⁸.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, obowiązujące w szkołach procedury są szczegółowe i bardzo dokładne. W dokumentach nie wskazano podstawy prawnej opracowanych procedur. Z analiz wynika, iż osoby odpowiedzialne za realizację w szkole działań interwencyjnych i wychowawczych związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci w odniesieniu do obowiązujących procedur to zarówno dyrektor szkoły, pedagog, psycholog, wychowawca, jak i nauczyciele, którzy otrzymali informację o incydencie. Procedury poddane analizie bardzo precyzyjnie określają sposoby zabezpieczenia dowodów, jak również sposoby prowadzenia interwencji wobec sprawcy i ofiary cyberprzemocy. Dokumenty, które poddano analizie można uznać za opracowane w sposób wzorcowy, niemniej jednak wnioski, jakie płyną dla praktyki pedagogicznej, to konieczność skonstruowania podobnych procedur w pozostałych szkołach, gdyż znacznie ułatwiają one postępowanie w przypadku, gdy problem wystąpi na terenie szkoły.

Teczki wychowawców klas

Analizą dokumentów objęto ponadto teczki wychowawców klas. Teczki stanowią zbiór dokumentów poświadczających realizację prowadzonych przez wychowawcę działań, zarówno w obszarze wychowawczym, jak i profilaktycznym. We wszystkich szkołach objętych badaniami wychowawcy klas gimnazjalnych prowadzili wzmiankowane teczki. Dokumentacja ta nie posiada żadnej odgórnie narzuconej struktury, a sposób jej prowadzenia uzależniony jest od wychowawcy klasy. Powinna jednak zawierać niezbędne elementy, takie jak: dane uczniów, adresy i telefony kontaktowe do rodziców uczniów, dokumentację wycieczek, zgody i deklaracje pisemne potwierdzone podpisem rodzica, protokoły z ze-

⁶⁸ Niepublikowany wyciąg z procedury postępowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy.

brań prowadzonych z rodzicami, rozliczenia z wydatków klasowych, dokumenty poświadczające realizację działań wychowawczych i profilaktycznych, a także materiały wykorzystywane w toku prowadzonych przez wychowawcę działań wychowawczo-profilaktycznych. W żadnej z poddanych analizom 49 teczek nie pojawiły się zapisy dotyczące profilaktyki cyberprzemocy podejmowanej w szkole przez nauczycieli i innych pracowników, we współpracy z organizacjami samorządowymi bądź pozarządowymi. W teczkach wychowawców klas brakowało także adnotacji dotyczących realizacji inicjatyw związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci oraz profilaktyką cyberprzemocy, stąd nie sposób ustalić częstotliwości występowania wzmiankowanych inicjatyw oraz ich okoliczności. W 15 teczkach, co stanowi 37,5% ogółu, znajdowały się protokoły ze spotkań wychowawców klas gimnazjalnych z rodzicami uczniów, w trakcie których nauczyciele prowadzili pedagogizację rodziców w zakresie szeroko pojętego bezpieczeństwa w sieci. Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele nie dokumentują prowadzonych działań w obszarze profilaktyki cyberprzemocy w teczkach wychowawców klas. Wnioski, jakie płyną dla praktyki pedagogicznej, dotyczą intensyfikacji działań, adresowanych zarówno do uczniów, jak i rodziców, realizowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy przez wychowawców oraz dokładniejszej ich dokumentacji w teczkach wychowawcy klasy.

Protokoły

W dalszej części badań analizom poddano szkolne protokoły, mianowicie: protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów wychowawczych, protokoły i materiały ze spotkań szkolnych zespołów do spraw profilaktyki, protokoły z posiedzeń rady pedagogicznej oraz protokoły wychowawców klas, sporządzane ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek. Jak wynika z badań, w każdej ze szkół prowadzone są wzmiankowane dokumenty. Niemniej jednak, wyłącznie w jednej placówce w protokole ze spotkania szkolnego zespołu wychowawczego widniały adnotacje dotyczące działań realizowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy. Konkretyzując, spotkanie zespołu wychowawczego, w którym udział wzięło czterech nauczycieli, w tym pedagog i psycholog, dotyczyło opracowania scenariusza zajęć warsztatowych zaplanowanych dla rodziców uczniów w ramach realizacji działań związanych z kampanią „W którym świecie żyje Twoje dziecko?”. Warsztat, adresowany do rodziców uczniów, miał na celu uświadomienie zagrożeń wynikających z nadmiernego korzystania przez dzieci i młodzież z sieci oraz ryzyka uzależnień od Internetu i gier komputerowych. W pozostałych poddanych analizie protokołach ze spotkań szkolnych zespołów wychowawczych oraz protokołach ze spotkań szkolnych zespołów do spraw profilaktyki nie pojawiły się treści dotyczące cyberprzemocy oraz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci.

Analiza protokołów rad pedagogicznych wykazała, że wyłącznie w trzech szkołach, spośród placówek objętych badaniami, w trakcie posiedzenia rady

pedagogicznej omawiano tematy dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Mianowicie w tych trzech szkołach omawiano w trakcie posiedzenia rady pedagogicznej przebieg spotkania z rodzicami, na którym zalecono nauczycielom – wychowawcom przeprowadzenie pedagogizacji rodziców w zakresie cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w związku z użytkowaniem Internetu. Ponadto, w dwóch spośród trzech wzmiankowanych szkół w trakcie posiedzeń rady pedagogicznej omawiano kwestię wprowadzanych w szkole procedur postępowania i reagowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysunąć wniosek, że problematyka cyberprzemocy jest dyskutowana podczas posiedzeń rad pedagogicznych w nieznacznym zakresie i w niewielkiej liczbie gimnazjów na terenach wiejskich.

Analiza protokołów wychowawców klas, sporządzanych ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek wskazuje, że w trzech placówkach, spośród szkół objętych badaniami, wychowawcy klas gimnazjalnych prowadzili w trakcie wywiadówek pedagogizację rodziców w zakresie szeroko pojętego bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Zapisy w protokołach są hasłowe i mało precyzyjne, natomiast wynika z nich, że rodzice zostali zapoznani z ryzykownymi zachowaniami młodzieży w związku z użytkowaniem sieci oraz sposobami ochrony przed grożącymi w Internecie niebezpieczeństwami. Ponadto, z zapisów w protokołach można wnioskować, że w dwóch szkołach wychowawcy klas gimnazjalnych zapoznali rodziców z procedurami postępowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. Wyniki badań uzyskane w ramach analizy dokumentów są spójne z danymi pozyskanymi w wywiadach z nauczycielami. Na podstawie informacji wynikających z analizy dokumentów trudno określić częstotliwość organizowania spotkań z rodzicami, spotkań szkolnych zespołów wychowawczych, spotkań szkolnych zespołów do spraw profilaktyki dotyczących tematyki cyberprzemocy i bezpieczeństwa uczniów w sieci, bowiem takie spotkania odbyły się tylko w nielicznych szkołach, a ich organizacja miała charakter incydentalny i jednorazowy. Analiza dokumentów nie wskazuje na organizację cyklicznych tego typu spotkań, co dowodzi, że przyczyną ich realizacji są doraźne potrzeby i dostrzegane w środowisku uczniowskim problemy. Badanie wzmiankowanych protokołów pozwala wysunąć wniosek, że posiedzenia zespołów wychowawczych, zespołów do spraw profilaktyki, rad pedagogicznych oraz spotkania z rodzicami poświęcone problematyce cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci organizowane są zdecydowanie za rzadko, mają charakter wyłącznie incydentalny i nie stanowią elementu spójnie i holistycznie realizowanych oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych, które miałyby szansę przynieść wymierne efekty.

7

Pogłębiona charakterystyka sprawców i ofiar cyberprzemocy – studia indywidualnych przypadków

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wyniki badań własnych przeprowadzonych w ramach metody studium indywidualnego przypadku. W ramach tej metody wykorzystano jednocześnie dane uzyskane z różnych technik badawczych, a szczegółowej analizie podlegały:

- wyniki badań uzyskane w toku obserwacji uczniów w trakcie przerw międzylekcyjnych oraz w środowisku okołoszkolnym;
- wyniki badań uzyskane w toku obserwacji uczniów podczas wywiadu indywidualnego;
- wyniki badań uzyskane w toku indywidualnych wywiadów z uczniami będącymi sprawcami lub ofiarami cyberprzemocy;
- wyniki badań pozyskane w toku analizy dokumentów – dowodów cyberprzemocy;
- wyniki uzyskane w ramach plebiscytu życzliwości i niechęci;
- wyniki badania testowego na podstawie narzędzia standaryzowanego Kwestionariusza Agresji Arnolda H. Bussa, Marka Perry'ego w wersji Amity.

7.1. Bartosz – sprawca cyberstalkingu wykorzystujący telefon komórkowy

Bartosz ma 16 lat, jest uczniem III klasy gimnazjum. Mieszka i uczęszcza do szkoły na terenie wiejskim. Z przeprowadzonego wywiadu wynika, że chłopak pochodzi z rodziny pełnej, ma młodszego o trzy lata niepełnosprawnego fizycznie brata. Na co dzień chłopcem zajmuje się matka, ponieważ ojciec jest

kierowcą, stąd praca w stałych delegacjach uniemożliwia mu częste pobyty w domu. We wspólnym gospodarstwie domowym zamieszkują więc cztery osoby. Relacje Bartosza z rodzicami nie należą do poprawnych, ich charakter jest burzliwy i pełen napięć. Podobnie relacje z młodszym bratem są nacechowane negatywnymi emocjami. Chłopiec wypowiada się o bracie i rodzicach w sposób niekorzystny lub w ogóle nie chce zabierać głosu na temat spraw i relacji rodzinnych. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że mijając brata na szkolnym korytarzu, udaje, że go nie zna lub nie dostrzega. Z rozmów z matką chłopca można wysunąć wnioski, że jej relacje z mężem nacechowane są dystansem i niedopowiedzeniami – wielokrotnie zdarzało się, że matka tała przed ojcem wybryki i problemy w nauce syna.

Bartosz nie utrzymuje częstych kontaktów z żadnym członkiem dalszej rodziny. Sytuacja rodzinna chłopca jest trudna ze względu na bezrobocie matki i niemożność znalezienia pracy, a także częste przebywanie ojca poza domem w związku z charakterem pracy zawodowej. Ojciec chłopca pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy i dodatkowo podejmuje zlecenia w godzinach ponadwymiarowych. Zatem na utrzymaniu ojca jest cała, czteroosobowa rodzina. Młodszy brat Bartosza pobiera nieznaczną rentę z tytułu niepełnosprawności fizycznej, uczęszcza jednak do szkoły ogólnodostępnej.

Z wywiadu wynika, że Bartosz posiada własny, niewielki pokój, w którym ma miejsce do nauki oraz komputer, który przeznaczony jest do użytkowania również przez brata. Chłopiec posiada własny telefon komórkowy, a koszt jego utrzymania pokrywają rodzice. Bartosz mieszka w niedalekim sąsiedztwie szkoły. Okolica należy do spokojnych, ale często uczęszczanych. Standard życia rodziny chłopca jest przeciętny. Bartosz posiada niezbędne wyposażenie szkolne, w tym odzież, przybory, podręczniki i zeszyty, których nie darzy należytyym szacunkiem. Jego ubrania, buty, plecak noszą liczne ślady zniszczeń i zaniedbania. W rodzinie brakuje środków finansowych na rozrywkę, kulturę i wypoczynek.

Jak wynika z rozmów z rodzicami, nie darzą oni syna zaufaniem i obawiają się o jego przyszłość w związku z trudnościami, jakie sprawia w szkole, jak również w domu rodzinnym. Z wywiadu można wnioskować, że rodzina nie spędza wspólnie czasu, nie celebruje rodzinnych uroczystości i nie wyjeżdża na wspólne wakacje. Ponadto, w trakcie wywiadów uzyskano informację, że ojciec chłopca przechodził problemy związane z okresowym nadużywaniem alkoholu. Rodzice oczekują, że Bartosz ukończy gimnazjum, dostanie się do szkoły zawodowej i się usamodzielni. Preferowany przez rodziców styl wychowawczy to podejście liberalne, połączone z okresowym stosowaniem stylu autorytarnego. Ewentualne konsekwencje wychowawcze wobec chłopca jest w stanie wyegzekwować jedynie ojciec. Matka jest osobą bardzo cichą, spokojną i uległą. Nie radzi sobie z problemami wychowawczymi, jakie sprawia syn. Rodzice nie stosowali dotąd żadnego stałego systemu wychowawczego i ustawicznie popełniają błąd niekonsekwencji wychowawczej. Bartosz niesys-

tematycznie uczęszcza na msze do kościoła, a zazwyczaj przestaje z kolegami w okolicach kościelnego placu. W domu rodzinnym chłopak nie ma żadnych sprecyzowanych obowiązków, cieszy się natomiast dużą swobodą. Nie respektuje żadnych zasad i poleceń matki. W okresach nieobecności ojca w domu chłopak wychodzi wieczorami i wraca o różnych, czasem bardzo późnych porach. Zdarza mu się także sypianie poza domem bez uprzedzenia matki. Z wywiadu wynika, że rodzina nie korzysta z pomocy opieki społecznej.

W trakcie prowadzenia badań Bartosz uczy się w klasie III. Oceny proponowane, jakie uzyskał na koniec półrocza, to w większości stopnie dopuszczające, natomiast z historii, plastyki i wiedzy o społeczeństwie – dostateczne. Chłopak wybiórczo uczęszcza na poszczególne lekcje. Wielokrotnie opuszcza pojedyncze zajęcia – nieobecny jest często w poniedziałki i piątki. Ponadto Bartosz czasem spóźnia się na lekcje, zwłaszcza pierwsze. W klasie III chłopiec objęty jest kontynuacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły. Niniejsza pomoc ma formę zajęć terapeutycznych poszerzonych o wątek dydaktyczno-wyrównawczy z pedagogiem szkolnym. Zachowanie ucznia nauczyciele oceniają jako naganne. Chłopiec ma bardzo duże trudności w panowaniu nad emocjami, w szczególności zaś negatywnymi, oraz z kontrolowaniem swojego zachowania w sytuacjach społecznych. Trudno jest mu podporządkować się obowiązującym normom i zasadom. Uczeń nie respektuje elementarnych zasad panujących w szkole, także w kwestii noszenia jednolitego stroju uczniowskiego. Zastrzeżenia budzi zachowanie Bartosza, zarówno w czasie zajęć lekcyjnych (notoryczne zakłócanie porządku lekcji, niewykonywanie poleceń nauczyciela, lekceważenie prośb nauczycieli oraz używanie niestosownego słownictwa), jak i przerw. Zachowanie chłopca w trakcie lekcji uniemożliwia nauczycielom sprawne prowadzenie zajęć oraz przyswajanie wiedzy pozostałym uczniom w klasie. Bartosz regularnie nie przynosi do szkoły zeszytów, podręczników, ćwiczeń. Przychodzi nieprzygotowany, a także nie odrabia zadań domowych. W zeszycie uwag chłopca stale pojawiają się identyczne notatki dotyczące braku subordynacji, bezczelnego odzywania się do nauczycieli, lekceważenia poleceń. Ponadto z wywiadu wynika, że Bartosz w trakcie lekcji potrafi na forum klasy bez skrępowania opowiadać, ile oraz jakie gatunki alkoholu pije. Nie krępuje go także wypowiadanie się w obecności nauczyciela na temat palenia tytoniu. Uczeń jasno daje do zrozumienia, że używki występują w jego życiu na porządku dziennym, twierdzi wręcz, że stanowią dla niego nałóg. Bartosz postrzegany jest przez nauczycieli i rówieśników jako uczeń sprawiający liczne problemy wychowawcze. Zdaniem nauczycieli, jak również wychowawcy klasy, chłopak nie wykazuje chęci do poprawy swojego zachowania, niemniej będąc zachęconym, angażuje się w drobne działania na rzecz szkoły. Pomoc ta ma zawsze charakter interesowny i służy zniwelowaniu ujemnych punktów z zachowania. W chwili prowadzenia badań, w związku z naruszeniem przez Bartosza godności osobistej nauczycieli, toczy się postępowanie wyjaśniające prowadzone przez Policję.

Jak wynika z obserwacji, w szkole Bartosz przyjaźni się z kolegą z klasy – Marcinem, z którym spędza znaczną ilość czasu wolnego. Wspólnie też angażują się w zachowania ryzykowne na terenie i poza terenem szkoły. Z pozostałymi uczniami ze szkoły jest w relacjach wrogich. Młodzież obawia się jego nieprzewidywalnych i agresywnych zachowań. Jest raczej odrzucony przez rówieśników w związku z faktem, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta odczuwają przed nim lęk. W celu określenia pozycji socjometrycznej chłopca przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Technika ta pozwala badającemu uzyskać wgląd we wzajemne stosunki wszystkich uczniów w klasie. Każde dziecko ma określić stosunek do pozostałych osób na kilkustopniowej skali. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczeń Bartosz należy do 14-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci obecnych było 14 uczniów. Biorąc pod uwagę, że 13 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanego ucznia), 1 uczeń stanowi 7,7% ogółu klasy. Bartosz uzyskał następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: 3 osoby przyznały mu „++”, 4 – „+”; od 2 uczniów otrzymał „0”; od 4 dostał „–”, żaden (0) nie przyznał mu „– –”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (7,7\% \times 3) + 0,5 \times (7,7\% \times 4) = 23,1\% + 15,4\% = 38,5\%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„- -”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„-”})$$

$$1 \times (7,7\% \times 0) + 0,5 \times (7,7\% \times 4) = 0 + 15,4\% = 15,4\%$$

W związku z powyższym pozycja¹ Bartosza na skali sympatii wynosi $S = 38,5\%$ (przeciętna), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 14,4\%$ (przeciętna). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tego ucznia klasa wyraża przeciętną sympatię.

Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że Bartosz często wdaje się w zaczepki i bójki, a także agresywnie obraża swoich szkolnych kolegów i koleżanki. Chłopak nie uczęszcza na żadne zajęcia pozalekcyjne ani kółka zainteresowań. Nie wykazuje także jakiegokolwiek zainteresowania w związku z zaangażowaniem w życie społeczności szkolnej. Z wywiadu wynika, że żadnego nauczyciela w szkole nie darzy zaufaniem. Negatywnie określa też relacje z wychowawcą. Rodzice chłopca nie wykazują zaangażowania w jego szkolne życie. Nie uczestniczą w regularnych spotkaniach z wychowawcą klasy. W szkole pojawiają się sporadycznie, wyłącznie na telefoniczne wezwanie pedagoga czy wychowawcy, w związku z niepożądanym zachowaniem syna.

¹ Na oznaczenie wyników w badaniu tą techniką stosuje się następujące skróty: skala sympatii – S, skala antypatii – A.

Bartosz nie uczy się systematycznie. Jego oceny są znacznie niższe w stosunku do możliwości intelektualnych, jakimi chłopiec dysponuje. Uczeń ma duże zaległości w nauce szkolnej. Każdego roku jest zagrożony z kilku przedmiotów oceną niedostateczną. W czasie wolnym przebywa z kolegami, pije alkohol, pali papierosy i sporadycznie uczęszcza na siłownię. Poza używkami i gramami komputerowymi nie potrafi sprecyzować swoich pasji i zainteresowań. Co najmniej dwa razy w tygodniu uczęszcza na suto zakrapiane alkoholem domowe prywatki organizowane przez kolegów. Najchętniej spędza czas wolny w towarzystwie starszych kolegów oraz swojego najlepszego przyjaciela z klasy – Marcina. Bartosz nie ma sympatii, ale od dłuższego czasu interesuje się 15-letnią Klaudią – koleżanką z równoległej klasy. Bartosz, gdy się nudzi, najczęściej gra w gry komputerowe i spędza czas w Internecie. Przegląda strony WWW, ogląda filmy oraz korzysta z portali społecznościowych i komunikatora Gadu Gadu. Przeciętnie korzysta z mediów około 4–5 godzin dziennie, także w porze nocnej.

Jak wynika z wywiadu, Bartosz negatywnie określa swoje relacje z rodziną, nauczycielami i kolegami z klasy. Poza gronem swoich najbliższych, starszych przyjaciół spoza szkoły, nikogo nie darzy sympatią. Chłopiec posiada diagnozę poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2010 roku, wydaną w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych do psychofizycznych i zdrowotnych możliwości ucznia oraz objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. U chłopca zdiagnozowano zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi – ADHD. Bartosz jest pod systematyczną opieką psychiatry dziecięcego i w chwili prowadzenia badań przyjmuje zaordynowane przez lekarza leki. Jego największym marzeniem jest stabilność finansowa i praca w charakterze informatyka na wysokim stanowisku. Niestety nie podejmuje żadnych kroków, żeby przybliżyć się do realizacji marzeń. Do czynników ryzyka w przypadku Bartosza można zaliczyć podatność na używki, brak sukcesów szkolnych, trudną sytuację materialną w domu rodzinnym oraz nieprawidłowe relacje z rodzicami. Poczucie własnej wartości chłopca jest wysokie. Bartosz wydaje się arogancki, pewny siebie i bywa wyniosły.

Jak wynika z prowadzonych obserwacji, w trakcie wywiadu chłopak przejawiał wrogą postawę wobec prowadzącego. Wykazywał niskie zaangażowanie w nawiązanie kontaktu. Zdarzało mu się używać wulgaryzmów i przekraczać obowiązujące w kontaktach społecznych granice w relacji z osobą dorosłą. Bartosz sprawiał wrażenie spiętego i agresywnie nastawionego. Unikał kontaktu wzrokowego i przejawiał aroganckie formy zachowania. Z trudem i po zwróceniu uwagi przestrzegał zasad kulturalnego wychowania. Nie stosował zwrotów grzecznościowych. Jego mowa ciała jest barwna i zdradza objawy podenerwowania. Strój chłopca jest adekwatny do pory roku i pogody, natomiast nie jest zgodny z regulaminem stroju uczniowskiego. Buty ucznia są zniszczone, koszulka nosi ślady nieświeżości. Bartosz nie ma również obuwia zmiennego i obowiązującego mundurka. Jego strój nie zdradza przynależności do określonej

subkultury. Ma czystą skórę oraz włosy, a także paznokcie. Chłopak posługuje się ubogim zasobem słownictwa. W mowie spontanicznej stosuje wulgaryzmy. Zdarza mu się nieprawidłowo stosować formy gramatyczne. Mowa jest niedbała, niewyraźna, bełkotliwa. Chłopiec wykazuje niską oraz zmienną koncentrację uwagi, a także znaczną podatność na dystraktory. Trudno mu usiedzieć na miejscu, manipuluje przedmiotami na biurku oraz wykonuje nerwowe ruchy dłońmi, które zdradzają jego zdenerwowanie, ale mogą być też przejawem zdiagnozowanego u chłopca zespołu ADHD.

Podczas przerw Bartosz spędza czas ze swoim przyjacielem Marcinem. Z prowadzonych obserwacji wynika, że chłopak przechadza się po korytarzach, spaceruje środkiem i popycha innych uczniów. Odzywa się do kolegów i koleżanek w sposób wulgarny, arogancki i zaczepliwy. Często korzysta na terenie szkoły z telefonu komórkowego. W grupie rówieśniczej stara się odgrywać rolę lidera, ze względu na swoją przewagę w związku z postawną budową ciała i manifestowaną agresję fizyczną. Większość przerw spędza w toaletach lub w okolicy sklepiu szkolnego, gdzie zaczepia, prowokuje i poszturchuje młodszych uczniów. W trakcie przerw bardzo często stosuje przemoc werbalną i fizyczną. Zachowuje się arogancko wobec nauczycieli pełniących dyżur na korytarzach. Jest nieposłuszny, nie wykonuje poleceń i nie podporządkowuje się uwagom nauczyciela. Bywa, iż celowo wprowadza nauczyciela w stan zdenerwowania. W szkole sprawia wrażenie zadowolonego z siebie, pogodnego, wręcz wesołkowatego. Jest bardzo pewny siebie i pobudzony. Najczęściej nie przestrzega obowiązujących w szkole regulaminów, lekceważąc wszelkie nakazy i obowiązki. Jego mowa ciała i gestykulacja podczas przerw jest barwna i zdradza pobudzenie chłopca. Często w trakcie przerw niszczy mienie szkoły na korytarzach i w toaletach. Zdarza mu się bardzo agresywnie zaczepiać innych uczniów, a nawet wyłudzać drobne sumy pieniędzy. Omawiane zachowanie chłopca jest niestosowne i stwarza zagrożenie dla innych uczniów.

W badaniu narzędziem standaryzowanym – Kwestionariuszem Agresji Bussa-Perry'ego, Bartosz uzyskał następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 41, poziom agresji werbalnej – 21, poziom gniewu – 32, poziom wrogości – 28. Poza komponentem poznawczym, jakim jest wrogość, w którym wynik plasuje się na pozycji średniej, Bartosz uzyskał w każdym z komponentów poziom wysoki. Świadczy to o ogólnie wysokim poziomie agresywności chłopca. Wynik ogólny Bartosza wynosi 122, a więc jest to wskaźnik wysoki.

Jak wynika z wywiadu i przeprowadzonej analizy dokumentów, Bartosz jest sprawcą cyberprzemocy w formie stalkingu z wykorzystaniem telefonu komórkowego. Nękał swoją koleżankę Klaudię uporczywymi SMS-ami w okresie od 15 lutego do 27 marca 2012 roku. Wysyłał za pośrednictwem telefonu komórkowego wiadomości tekstowe kilkanaście razy dziennie, od godziny 7 rano do 24 w nocy. Wiadomości słał zarówno ze szkoły, jak i z domu. Z wywiadu wynika, że Bartosz darzył swoją koleżankę z równoległej klasy dużą sympatią, którą ona do

pewnego momentu odwzajemniała. Pod koniec lutego dziewczyna znalazła sobie inny obiekt zainteresowań, co wyraźnie zdenerwowało i zaniepokoiło Bartosza. Chłopak zdezorientowany nagłym brakiem aprobaty i uwagi ze strony dziewczyny zaczął do niej telefonować. Klaudia wyraźnie chciała zakończyć relację z chłopcem, toteż ignorowała jego połączenia. Od tej pory Bartosz zaczął wysyłać jej uporczywie wiadomości tekstowe, na które nieregularnie odpowiadała. Każda odpowiedź dziewczyny pobudzała w chłopcu nadzieję na podtrzymanie bliższych relacji, natomiast brak kontaktu ze strony Klaudii powodował narastanie frustracji i agresji, co uwidaczniało się w wulgarnych wiadomościach. Zapis wiadomości świadczy o spontanicznym działaniu chłopca, podyktowanym emocjami. Początkowo wiadomości nie miały charakteru prześladowczego, z czasem jednak zaczęły być coraz mniej sympatyczne i przyjmowały postać gróźb. Przykładowe fragmenty wiadomości, z zachowaniem oryginalnej pisowni, zaprezentowano dalej. Obok wiadomości tekstowej podano godzinę, o której została wysłana.

A co tak sama siedzisz? 17.00

Miałas się uczyć? 17.01

A może wpadnie do ciebie o 14.30? to się zabawimy? 12.50

A wogole zobaczysz jutro ☹ pozegnalas się juz z friends? 22.55

A zreszta pierdol się, i tak cie załatwie! 9.05

Co piczulko? 21.30

Co śmiać się nie mogę? Jesteśmy dalej pokłóceni? 9.10

Ty kurwa na mnie doniosłaś! 13.30

Czekam kurwo na wsi! 17.15

Czyli niedogadamy się? 15.07

Czyli to ostatecznie koniec? 15.10

Czyli załatwimy to w inny sposób! 15.15

Dlaczego taka jesteś? 15.17

Do kurwy nedzy w co ty pogrywasz? 21.40

Dobra, baw się kimś innym! 20.45

Dobra, bujaj się suko, wiecej pisac nie będę! Szkoda na ciebie kasy! 21.07

I tak załatwie cie jutro! 22.30

Dobra zreszta widać jaka picza z ciebie! 22.35

Doskonale wiesz ze to zrobie! Możesz się zacząć bac! 23.10

Ja nie mam nic do stracenia, nie pojde do wiezienia! 23.15

Możesz na mnie doniesc co mi zrobia? Hahaha! 23.20

I co bylas już donies na mnie! No już! 8.10

Haha jesteś głupia puszczałska szmata! 13.40

Ty to wszystko zjebalas nie ja! 13.50

Nieodsc że puszczałska, to bez klasy! 14.30

Widze ze ci nie zależy. 22.35

Ty to wszystko zjebalas, ty skończyłas to co było! 22.37

A teraz się policzymy! 22.40
I co zakapujesz na mnie? 22.45
Dzwoniłaś już na policję konfidencie? 7.10
I co kurwa odpisać nie umiesz a klamać i oszukiwać tak! 9.10
Zrób to, zakapuj na mnie, chce tego! 18.13
I tak nikt ci już nie został. 19.10
I telefonu do budy nie bierz bo cie skroje! 12.13
I się skończyła moja cierpliwość i wytrzymałość! 21.10
Nie odpuszczę ci! 21.15
Jak cie w koncu spotkam kotku to ci wyjebie! 9.11
Jak masz takie podejście to ja to pierdole! 19.18
Jebie mnie to, załatwię cie jutro albo pod kościołem! Nie wrocisz cało do domu!!! 10.12
Jutro cie załatwię i twoja kuzynka też! 10.20
Jutro cie załatwię! 10.31
Jutro cie załatwię! 10.43
Już masz przejebane konfidencie na całej wsi! 9.24
Kurwo zginięsz! Będziesz mi buty lizac szmato! 12.11
Modl się bo cie zajebe fałszywa szmato! 12.20
Najpierw cie potne a potem zbutuje! 12.30
Nara, ale zapłacisz mi za to, ty i twój chłopak! 13.21
Nie będę z toba gadał, wole zemstę! 14.11
Już nie szczekasz rasowa suczko? 15.40
No i się pierdol nie będę płakał za taką szmatą! 22.45
No słoneczko moje ty piękne odpisz mi! 22.47
No to jak, ładnie proszę.* 23.10
No to pizdo jutro cie zajebe, na lekcje nie dojdiesz! 12.35
Od dziś masz przejebane za to wszystko! 19.23
Odpowiadaj mi kurwa! 20.15
Podetne ci żyły i będę patrzył jak się wykrwawiasz! 21.55
Pokaże ci uczucie nienawiści i pogardę. 12.36
Postawisz się? Policji i sądów się nie boje! 13.14
Potne cie i babcia cie dostanie w kawałkach! 20.50
Pożegnaj się ze wszystkimi! 23.20
Pożegnaj się już z rodziną! 23.22
Skarbie odezwij się :*! 7.10
To co mam zrobić? Pogadamy normalnie czy nie?! 10.50
Muszę się odplacić za to co mi zrobiłaś! 23.25
Możesz pokazać te sms w szkole, nie mam nic do stracenia! 22.45
Klaudia naprawdę ciebie kocham! 23.20
W co ty pogrywasz? Ze mną się nie gra w gierki! 23.40
Będziesz cierpieć, ty i twój chłopak! 20.12

Mam dosc, zabije cie!!! 20.30
Zależalo mi a teraz chce zemsty i chuj! 23.10
Too szmato rozpierdole cie! 7.50
Tym razem się zemszcze, to koniec! 21.15
Za wszystko mi zapłacisz! 21.30
Policja nie pozna twoich zwłok! 22.50
Możesz zacząć się modlic, ale i tak nic ci to nieda! 23.20
Tak bardzo chce zemsty, a ty mi za wszystko odpłacisz! 23.40
Nie będziesz ze mna to z nim tez nie! 23.42
Myslisz ze mnie to boli? głupia jesteś od różnięcia ci inteligencji nie przy-
było! 23.44
Załatwię cie jutro, zobaczysz! 23.45
Już nigdy nie zobaczysz swojej rodziny! 23.50
Będziesz cierpieć, bo wszystko zjebalas, ja się starałem, a ty miałas mnie w du-
pie! 23.51
To jest twój koniec! Pozegnaj się ze wszystkimi! 23.55
Giń suko bo na to zasługujesz! 23.57

Jak wynika z przeprowadzonej analizy dowodów – wiadomości tekstowych, motywem działania chłopca były zranione uczucia. Frustracja, jaką odczuwał Bartosz w związku z brakiem reakcji dziewczyny, powodowała nasilenie agresji. Zachowanie chłopaka można zatem interpretować w odwołaniu do teorii frustracji-agresji Dollarda i Millera, zgodnie z którą agresja jest rodzajem popędu, mającego na celu zlikwidowanie nieprzyjemnych doznań związanych z odczuciem frustracji. Frustracja zaś to efekt zablokowania celu, do jakiego dąży jednostka². Chłopak dążył zatem do utrzymania pożądanых, bliskich relacji z dziewczyną, która przestała odwzajemniać jego uczucia. Skutkiem sytuacji frustracyjnej jest natomiast powstanie napięcia emocjonalnego, odczuwalnego jako nieprzyjemne i niepożądane dla jednostki³. Napięcie to Bartosz rozładowywał poprzez wulgarne i przesyczone wrogością wiadomości, którymi nękał Klaudię. SMS-y wysyłane były o różnych porach, w tym także w czasie pobytu w szkole.

W ramach cyberstalkingu chłopak osaczał swoimi wiadomościami ofiarę, zaburzając jej poczucie bezpieczeństwa. W końcowej fazie ataków wiadomości zaczęły przybierać formę bardzo wulgarynch gróźb, które chłopak przeplatał prośbami o nawiązanie kontaktu. Ignorancja ze strony dziewczyny wzmagala w nim agresywne nastawienie. Bartosz nękał koleżankę i zastraszał poprzez codzienne, uporczywe wysyłanie wiadomości o różnych porach dnia i nocy. Wiadomości zawierały błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Zdarzało się, że

² N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis*. Institute of Human Relations, Yale University. „Psychological Review” 1941, nr 48, s. 337–342.

³ B. KRAHE: *Agresja*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 38.

tekst pozbawiony był polskich znaków diakrytycznych. Bartosz wpłatał w treść wiadomości emotikony, które symbolizują wyrażane emocje. Język badanych wiadomości jest wyjątkowo wulgarny i zawiera elementy slangu młodzieżowego, a także skróty językowe (na przykład *wgl* – w ogóle; *cb* – ciebie).

Jak wynika z wywiadu, interwencja w szkole została podjęta przez pedagoga po zgłoszeniu sprawy przez nękaną dziewczynę. W trakcie postępowania interwencyjnego ustalono, że przyczyną ataków była nieumiejętność poradzenia sobie przez chłopca z przeżywanymi emocjami oraz brak właściwych relacji między nastolatkami i niejednoznaczne zachowania Klaudii. Pedagog uświadomił chłopcu, jakie są konsekwencje prawne popełnionego przez niego czynu karalnego⁴. Bartosz nie miał świadomości, że jest sprawcą cyberstalkingu. Jak wynika z wywiadu, o fakcie bycia sprawcą cyberprzemocy szkoła powiadomiła matkę chłopca telefonicznie. Matce Bartosza został przedstawiony przebieg interwencji i poinformowano ją o wyciągniętych wobec ucznia konsekwencjach. Kobieta przyjęła te informacje do wiadomości z dużą dozą spokoju i bez emocji. Nie kontaktowała się więcej w tej sprawie ze szkołą. Jak wynika z wywiadu, rodzice nie wyciągnęli wobec chłopca karnych konsekwencji w związku z jego zachowaniem. Pedagog prowadzący interwencję przeprowadził rozmowy wyjaśniające z Bartoszem i jego ofiarą, następnie poinformował o zdarzeniu dyrektora szkoły. Dalszym krokiem postępowania było przeprowadzenie konfrontacji między chłopakiem i dziewczyną w celu ustalenia wzajemnych oczekiwań stron. Bartosz bardzo niechętnie brał udział w postępowaniu interwencyjnym. Jego reakcje wobec pedagoga szkolnego były wrogie i nacechowane arogancją. Bagatelizował fakt bycia cyberstalkerem. Motywował swoje postępowanie chęcią przestraszenia dziewczyny i zmuszenia jej do podtrzymywania relacji. Chłopak działał w sposób celowy, umyślny i z zamiarem wyrządzenia krzywdy ofierze. W związku z byciem sprawcą cyberprzemocy, zgodnie ze szkolnym regulaminem oceniania, Bartosz otrzymał maksymalną liczbę punktów ujemnych. Poza tym nie doświadczył żadnych przykrych konsekwencji na terenie szkoły ze strony rówieśników czy nauczycieli. Nie zmieniła się jego pozycja w grupie rówieśniczej. Z wywiadu wynika, że Bartosz zbagatelizował karę, jaka została na niego nałożona, nie wyraził także skruchy i chęci przeproszenia dziewczyny. Po dokonaniu subiektywnej oceny zdarzenia, chłopak stwierdził, że nie zrobił nic złego. Opiekunowie prawni Klaudii nie zdecydowali się na zgłoszenie sprawy na Policję. Po przeprowadzonych z Bartoszem rozmowach nie zmieniło się jego zachowanie na terenie szkoły. Nadal arogancko odnosił się do dziewczyny, zaprzestał jednak nękać ją wiadomościami wysyłanymi na telefon komórkowy. Po tym zdarzeniu pedagog szkolny zaproponował Bartoszowi zajęcia terapeutyczne, z których chłopak nie

⁴ Art. 190 a Kodeksu karnego: „Kto przez uporczywe nękanie innej osoby lub osoby jej najbliższej wzbudza u niej uzasadnione okolicznościami poczucie zagrożenia lub istotnie narusza jej prywatność, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”.

chciał skorzystać. Popęlniony akt cyberprzemocy nie wpłynął negatywnie na wyniki w nauce i ocenę zachowania chłopca, która pozostała naganna.

Z wywiadu wynika, że do tej pory rodzice chłopca nie prowadzili z nim żadnych rozmów uświadamiających w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do doraźnie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. W związku z popełnionym czynem Bartosz nie odczuwał żadnych wyrzutów sumienia, nie uległa także zmianie jego wysoka samoocena. Chłopak nie czuje się winny zarzucanego mu sprawstwa. Wyraża jednak pretensje i żal wobec dziewczyny, że zachowywała się wobec niego nieuczciwie i lekceważyła jego uczucia. Zdaniem Bartosza, taka postawa koleżanki usprawiedliwiała jego postępowanie. Z wywiadu wynika, że chłopiec ocenia swoje bezpieczeństwo w sieci na bardzo wysokim poziomie. Nie zna jednak żadnych witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc młodzieży zagrożonej cyberprzemocą. Wyraża żal w stosunku do dziewczyny za to, że zgłosiła problem pedagogowi w szkole. Uważa, że Klaudia zasłużyła na takie traktowanie i zapewnia, że nie żałuje swojego zachowania. Z wywiadu wynika, że w trakcie konfrontacji ostatecznie wyciągnął dłoń do dziewczyny, natomiast nie przeprosił jej za doznawane przykrości, a jedynie zadeklarował, że nie chce się już z nią kłócić i woli pozostać w koleżeńskich relacjach.

Analizowany przypadek sprawcy cyberstalkingu wskazuje, jak ważne są motywy emocjonalne podejmowanych działań. Doświadczana przez chłopca frustracja i zranione uczucia popchnęły go w kierunku zachowań agresywnych. Oczywiście motywy nie usprawiedliwiają czynów, ale pozwalają zrozumieć zachowanie sprawcy, u którego standaryzowanym narzędziem oznaczono ogólny poziom agresji jako wysoki. W przypadku Bartosza nastąpiła kumulacja niekorzystnych czynników ryzyka, takich jak: trudna sytuacja w domu rodzinnym, choroba alkoholowa ojca, niepowodzenia szkolne, przynależność do problemowej grupy rówieśniczej, nasilone przejawy zachowań destrukcyjnych⁵ oraz przeżywanie w stosunku do dziewczyny uczucia, które zostały odrzucone. Owa intensyfikacja czynników ryzyka przełożyła się na realne zachowania problemowe, które znalazły swe ujście w cyberstalkingu. Postępowanie chłopca można tłumaczyć zatem również w odniesieniu do teorii zachowań ryzykownych Richarda i Shirley Jessorów, zgodnie z którą zachowania problemowe pełnią swoistą funkcję w rozwoju adolescenta⁶. Pozwalają mianowicie zaspokoić potrzeby rozwojowe w sytuacji, gdy młody człowiek nie potrafi zrealizować ich w sposób pożądaný i akceptowany społecznie. Bartosz nie potrafił zdobyć się na uczciwą, spokojną

⁵ K. OSTASZEWSKI: *Czy specyfika zachowań problemowych powinna coś wnosić do konstrukcji i realizacji programów profilaktycznych?*. „Świat Problemów” 2001, nr 12 (107).

⁶ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

i bezpośrednią rozmowę z dziewczyną, toteż posunął się do kierowania wobec niej agresji werbalnej za pośrednictwem telefonu komórkowego. Ta zastępcza i wroga forma komunikacji uczuć była dla niego bezpieczna i nie wymagała konfrontacji z ofiarą. Chłopak, poprzez próby zastraszania Klaudii i wywołania w niej poczucia zagrożenia, starał się wymusić podtrzymanie istotnych dla niego relacji. Niepokoi jednak brak poczucia winy i świadomości popełnionego czynu, które świadczyć mogą o braku internalizacji norm społecznych przez chłopca. Z wywiadu i obserwacji wynika bowiem, że chłopak zagrożony jest demoralizacją i niedostosowaniem społecznym. Niepewna jest także jego sytuacja prawna, ponieważ w trakcie prowadzenia badań przeciwko chłopakowi toczyło się postępowanie wyjaśniające w sprawie znieważenia godności nauczycieli.

Zachowanie Bartosza tłumaczyć można również w odniesieniu do teorii etykietowania Edwina M. Lemerta i Howarda S. Beckera. W przypadku chłopca, mówić można o rozwoju tak zwanej kariery dewiacyjnej. Pierwszy szczebel kariery dewiacyjnej stanowi bowiem popełnienie nonkonformistycznego czynu, który narusza pewien zbiór zasad, po czym następuje sekwencja zdarzeń zapoczątkowanych pierwszym naruszeniem norm. W ujęciu Beckera istotne znaczenie ma stopniowe kształtowanie się motywacji dewiacyjnych⁷. Kluczowy moment w rozwoju kariery dewiacyjnej stanowi pierwsze publiczne określenie danej osoby jako dewianta, wpływa bowiem na własny obraz osoby naznaczonej i na jej życie w społeczeństwie. W ujęciu Beckera dewiacja to również proroctwo o samospełniającym się charakterze. Osoba określona publicznie jako dewiant bywa izolowana od uczestnictwa w grupach konformistycznych. Podobnie w sytuacji Bartosza, mimo że jest w przeciętnym stopniu akceptowany w grupie klasowej, tolerancja ta wynika w znacznym zakresie ze strachu kolegów w związku z jego agresywnymi zachowaniami. Chłopiec nie cieszy się sympatią znajomych na terenie szkoły i nie przynależy do żadnej grupy realizującej pożądane społecznie cele. Zgodnie z założeniami wzmiankowanej teorii, odrzucenie powoduje, że osoba naznaczona narusza normy społeczne, których nie zamierzała łamać, ale zostaje do tego zmuszona okolicznościami⁸. W przypadku Bartosza można zaobserwować, że ma on przyklejoną etykietę łobuza, a w sytuacji problemowej, w której trudno o pewne wskazanie sprawcy danego czynu, podejrzenie najczęściej pada na jego osobę. W myśl koncepcji kariery dewiacyjnej i samospełniającego się proroctwa takie dziecko zaczyna angażować się w zachowania niepożądane społecznie ze względu na fakt, że trudno jest mu pozbyć się przyklejonej, niechlubnej etykiety.

Analizując opisany przypadek, należy podkreślić z całą pewnością, że zachowanie sprawcy wypełniało znamiona cyberprzemocy. Konkretyzując: miało

⁷ H. BECKER: *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance*. New York, Free Press, 1963, s. 26.

⁸ H.S. BECKER: *Labelling Theory Reconsidered*. In: *Deviance and Social Control*. Eds. P. ROCK, M. McINTOSH. Great Britain, Tavistock Publications Limited, 1974, s. 41–66.

charakter celowy i świadomy, sprawca działał z zamiarem skrzywdzenia – zastraszenia ofiary, ponadto nękał ją z wykorzystaniem telefonu komórkowego, a jego działanie miało charakter powtarzający się. Krzywda, jaką sprawca wyrządził ofierze, ma charakter emocjonalny i wiąże się z zaburzeniem poczucia bezpieczeństwa oraz nasileniem objawów lękowych.

7.2. Klaudia – ofiara cyberstalkingu z wykorzystaniem telefonu komórkowego

Klaudia jest 15-letnią uczennicą III klasy wiejskiego gimnazjum. Jak wynika z wywiadu, wychowała się w rodzinie zastępczej, którą stanowią dla niej babcia i dziadek. Rodzice biologiczni Klaudii są po rozwodzie. Oddali dziewczynkę pod opiekę babci, gdy miała dwa latka. Rodzice Klaudii oddzielnie ułożyli sobie życie prywatne, mają nowe rodziny. Dziewczyna utrzymuje systematyczne kontakty z rodzicami. W szczególności ciepłymi uczuciami darzy ojca i jego nową rodzinę, a także przyrodniego brata ze związku ojca. Z wywiadu wynika, że dziewczyna mimo dramatycznych wspomnień związanych z problemem alkoholowym rodziców, wypowiada się o nich ciepło i serdecznie. Opowiadając o dzieciństwie, Klaudia płacze, przerywa rozmowę, zdarza się, że opuszcza pomieszczenie. Wspomnienia z tego okresu budzą u niej skrajne emocje. Dziewczyna ma świadomość, że została porzucona. O babci i dziadku mówi pieszczotliwie, ale z przekąsem. Darzy dziadków pozytywnymi uczuciami i wie, że wiele im zawdzięcza, ale w pewnych sytuacjach czuje się niezrozumiana przez swoich opiekunów ze względu na znaczną różnicę wieku.

Klaudia mieszka w domu swoich dziadków. Parter budynku zajmuje rodzina babci. Wspólne gospodarstwo domowe zamieszkuje zatem siedem osób. Klaudia ma wyłącznie przyrodniego, 6-letniego brata, którego darzy niezwykle pozytywnymi uczuciami. Utrzymuje z nim stały kontakt i często się odwiedzają. Sytuacja materialna rodziny jest przeciętna. Z wywiadu wynika, że dziadkowie pobierają emerytury oraz zasiłek przysługujący rodzinom zastępczym. Rodzice nie łożą żadnych środków na utrzymanie córki. Nad jej wychowaniem i edukacją od początku czuwają wyłącznie dziadkowie ze strony mamy.

Klaudia posiada własny pokój, a w nim biurko do nauki oraz komputer z dostępem do Internetu. Dysponuje także własnym telefonem komórkowym, za który rachunki płać dziadkowie. Dziewczyna mieszka w spokojnej okolicy, w niedalekim sąsiedztwie szkoły, do której uczęszcza. Standard życia rodziny można określić jako przeciętny. Klaudia posiada niezbędną odzież, przybory, podręcznik i zeszyty potrzebne w szkole. Nie wyjeżdża na wakacje i sporadycznie korzysta z rozrywek kulturalnych. Dziewczyna ma modne ubrania i buty.

Relacje pomiędzy nastolatką a opiekunami są poprawne. Klaudia darzy babcię zaufaniem, chętnie z nią rozmawia. Rzadko jednak spędza czas wolny z babcią czy dziadkiem.

Z wywiadu wynika, że styl wychowawczy preferowany przez opiekunów dziewczyny określić można jako liberalny. W zasadzie ustalaniem i egzekwowaniem zasad zajmuje się wyłącznie babcia. Dziadek raczej nie ingeruje w problemy wychowawcze. Ponadto, z wywiadów wynika, że babcia wykazuje wysoki poziom akceptacji Klaudii i darzy ją ciepłymi uczuciami. W związku z problemami zdrowotnymi i dokuczającymi dolegliwościami babcia nie zawsze postępuje wobec dziewczyny konsekwentnie, a sama Klaudia często to wykorzystuje, ponadto sprawia liczne problemy wychowawcze. Klaudia uczęszcza do kościoła, jednak nie przywiązuje do wyznania znacznej wagi. Wyjścia na msze święte traktuje raczej w kategorii spotkań towarzyskich z rówieśnikami. Należy mieć na uwadze, że udział w praktykach religijnych należy do tradycji kultywowanych w środowisku wiejskim, a odstępstwa od spełniania praktyk spotykają się z potępieniem przez lokalną społeczność. Obowiązki domowe dziewczyny ograniczają się do sporadycznej pomocy babci, zwłaszcza w sprzątaniu i zakupach, a także do utrzymania w czystości swojego pokoju. Rodzina nie korzysta ze wsparcia instytucji pomocowych, jest jednak z racji pełnienia funkcji rodziny zastępczej pod opieką Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie, które systematycznie monitoruje sytuację bytową umieszczonego w niej dziecka.

W trakcie prowadzenia badań Klaudia uczy się w klasie III gimnazjum. Ocenę proponowaną, jakie uzyskała na koniec półroczna, to w większości stopnie dopuszczające, natomiast z plastyki i informatyki – dostateczne. Dziewczyna wybiórczo uczęszcza na poszczególne lekcje. Wielokrotnie opuszcza pojedyncze zajęcia, często zdarzają jej się także całodniowe wagary. W klasie III Klaudia objęta jest kontynuacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły. Niniejsza pomoc ma formę zajęć terapeutycznych poszerzonych o wątek dydaktyczno-wyrównawczy z pedagogiem szkolnym. Jak wynika z wywiadu, na zajęcia dziewczyna uczęszcza niesystematycznie. Zachowanie uczennicy na terenie szkoły nauczyciele oceniają jako nieodpowiednie. Klaudia sprawia liczne problemy wychowawcze. Jest dziewczyną bardzo śmiałą i pewną siebie. Z łatwością nawiązuje kontakty z rówieśnikami. Ze względu jednak na swoje usposobienie i wulgarny styl bycia nie cieszy się sympatią koleżanek i kolegów. Nie wykazuje zaangażowania w życie i sprawy szkoły. Nie podejmuje samodzielnie żadnych inicjatyw. Od września 2011 roku przynależy jednak do grupy szkolnych wolontariuszy, którzy angażują się w pomoc niepełnosprawnym intelektualnie wychowankom ośrodka rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczego. Z wywiadu wynika, że w czasie trwania badań, dziewczyna bierze udział w konkursie na oryginalną pocztówkę profilaktyczną, organizowanym przez szkolnego pedagoga. Poza tym Klaudia nie potrafi wskazać żadnych swoich sukcesów szkolnych, sportowych, artystycznych czy społecznych. Każdego roku zagrożona jest co najmniej kilkoma ocenami

niedostatecznymi, które z trudem poprawia. Sama twierdzi, że nie przykładą do nauki znacznej wagi. Wobec szkoły i nauczycieli prezentuje postawę wroga i arogancką. Często wyraża się o nauczycielach w sposób wulgarny. W zeszytach uwag widnieją adnotacje odnośnie głośnego i nieprzystojnego zachowania się dziewczyny na lekcjach, nierespektowania zasad obowiązujących w szkole odnośnie do wyglądu ucznia, braku zadań domowych, zeszytów i podręczników, a także wagarów i używania wulgarного słownictwa.

Relacje Klaudii z rówieśnikami można określić jako poprawne. W klasie nie ma jednak żadnej przyjaciółki, a czas w trakcie przerw spędza w towarzystwie chłopców. Dziewczęta nie darzą Klaudii sympatią ze względu na jej prowokacyjny styl bycia, wulgarność i preferowanie męskiego towarzystwa. Jak wynika z wywiadu, przyjaźni się ze starszą od siebie młodzieżą, głównie płci męskiej.

W celu określenia pozycji socjometrycznej dziewczyny w klasie przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczennica należy do 21-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci obecnych było 21 uczniów. Zatem, biorąc pod uwagę, że 20 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanej uczniennicy), 1 uczeń stanowi 5% ogółu klasy. Klaudia uzyskała następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: 1 osoba przyznała jej „++”, 3 – „+”; od 13 uczniów otrzymała „0”; od 3 dostała „-”, żaden (0) nie przyznał jej „- -”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (5\% \times 1) + 0,5 \times (5\% \times 3) = 5\% + 7,5\% = 12,5\%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„- -”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„-”})$$

$$= 1 \times (5\% \times 0) + 0,5 \times (5\% \times 3) = 0 + 7,5\% = 7,5\%$$

Biorąc pod uwagę powyższe wyliczenia, pozycja Klaudii na skali sympatii wynosi $S = 12,5\%$ (niska), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 7,5\%$ (niska). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tej uczennicy klasa wyraża obojętność.

Klaudia nie uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne czy kółka zainteresowań. Z wywiadu wynika, że niechętnie przychodzi do szkoły i stara się unikać zajęć, których nie lubi. Ma wiele godzin nieusprawiedliwionych, o których babcia dowiaduje się w trakcie wywiadówek. W szkole darzy zaufaniem wyłącznie pedagoga szkolnego i zwraca się do niego z licznymi problemami. Niemniej wyznaje, że przekazuje pedagogowi tylko te informacje, które chce, i zdarza jej się manipulować nauczycielem dla swoich celów. Relacje z wychowawcą klasy określa jako przeciętne. Do tej pory nie zwróciła się do wychowawcy z żadnym problemem osobistym i nie darzy go zaufaniem. Z wywiadu wynika, że Klaudia nie darzy w klasie żadnej osoby szczególną sympatią, poza jednym chłopcem,

którego określa mianem swojego przyjaciela. W sytuacjach trudnych i problemowych może liczyć na swoją kuzynkę, której ufa i z którą spędza czas wolny. Dziadkowie dziewczyny nie wykazują szczególnego zaangażowania w życie szkolne, sukcesy i porażki wnuczki. Kontaktują się z wychowawcą czy pedagogiem na wyraźne zaproszenie. W miarę systematycznie uczestniczą jednak w okresowych wywiadówkach. Problemy zdrowotne i wiek opiekunów Klaudii uniemożliwiają im czynne uczestnictwo w życiu swojej wychowanki.

Klaudia wyznaje, że nie lubi się uczyć, a do sprawdzianów i form weryfikacji wiedzy przygotowuje się wyłącznie poprzez pisanie ściąg. Na naukę przeznaczają niewielką ilość czasu. Wolne chwile woli spędzać w towarzystwie znajomych spoza szkoły, głównie starszych chłopców i dziewcząt. Klaudia nie potrafi wskazać precyzyjnie żadnych swoich zainteresowań poza piłką nożną. Dziewczyna określa siebie jako zagorzałą zwolenniczkę lokalnego klubu piłkarskiego. Poza szkołą czas spędza na wyjazdach do sąsiednich miejscowości, gdzie spotyka się ze znajomymi. Z tych spotkań często wraca w godzinach bardzo późnych. Z wywiadu wynika, że regularnie uczestniczy w imprezach i nie stroni od alkoholu oraz papierosów. Klaudia nie ma sympatii, natomiast twierdzi, że interesują się nią dwaj chłopcy, mianowicie kolega z równoległej klasy – Bartosz, i starszy, pełnoletni chłopak – Damian. Klaudia lubi taniec i dobrą zabawę. Przyznaje, że często nie mówi babci, gdzie i z kim spędza czas. Oszukuje babcię także co do godziny powrotów do domu. Klaudia wyjawia, że zdarza jej się okłamywać babcię i wmawiać jej, że nocuje u ojca, podczas gdy noc spędza w towarzystwie znajomych. Klaudia nigdy nie korzystała z gminnych instytucji, takich jak świetlica środowiskowa czy biblioteka. Lubi jednak spędzać czas ze znajomymi na miejscowym boisku, obserwując rozgrywki sportowe. Na korzystaniu z mediów spędza średnio 4 godziny dziennie. Informuje, że jest uzależniona od używania telefonu komórkowego. W Internecie najczęściej odwiedza swoje profile na portalach społecznościowych, strony o tematyce piłkarskiej, wirtualne sklepy z modną odzieżą. Uwielbia też pozować do zdjęć, przerabiać fotografie w programach graficznych i publikować je w sieci. Często korzysta z komunikatora Gadu Gadu, w celu podtrzymania kontaktów ze znajomymi.

Klaudia uważa, iż jest osobą pomocną i czynną, ale przyznaje, że znaczną część działań podejmuje w sposób interesowny. Podkreśla jednak, że na wolontariat zdecydowała się po namowach szkolnego pedagoga. Relacje z rodziną i znajomymi określa jako bardzo dobre, jednak w swojej klasie nie czuje się komfortowo. Z wywiadu wynika, że Klaudia okresowo nadużywa alkoholu i tytoniu. Dziewczyna przyznaje, że zdarzyło jej się sięgnąć po niewiadomego pochodzenia tabletki ecstasy, które zażyła wraz ze znajomymi na prywatce w celu poprawienia sobie nastroju. W swoich preferencjach nie widzi nic złego, uważa, że od czasu do czasu każdy ma prawo skorzystać z dobrej zabawy. Poziom satysfakcji ze swojego życia dziewczyna ocenia jako wysoki. Niemniej w jej wypowiedziach stale pojawiają się aluzje do trudnego dzieciństwa, które traktuje jako stygmat. Jej najwięk-

szym marzeniem jest założenie rodziny i posiadanie dzieci oraz bardzo dobra sytuacja materialna. W przyszłości planuje podjąć naukę w zasadniczej szkole zawodowej i kształcić się w profesji fryzjerskiej. W trakcie prowadzenia badań Klaudia poszukuje salonu fryzjerskiego, w którym mogłaby odbyć praktyki.

Wśród czynników ryzyka, zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia u Klaudii zachowań ryzykownych, znajdują się na pewno: trudna sytuacja rodzinna w związku z porzuceniem dziewczynki przez rodziców i ciężąca jej trauma, podatność na wpływ otoczenia, utrzymywanie bliskich relacji z problemową grupą znajomych, nałogi, niepowodzenia szkolne i negatywny stosunek do nauki oraz skłonność do kłamstwa. Czynnikami chroniącymi są na pewno pozytywne relacje z opiekunami prawnymi, bardzo dobre stosunki z kuzynką i najbliższą rodziną, jak również zaangażowanie w działania grupy wolontariuszki funkcjonującej na terenie szkoły. Klaudia ma także jasno sprecyzowany cel życiowy, który dodatkowo może działać jako czynnik chroniący. Problemem jest jej chwiejna i niska motywacja. Deklarowana samoocena dziewczyny jest wysoka, natomiast ta realna znacznie odbiega od pozorów, jakie Klaudia stwarza. Z obserwacji wynika, że nie wierzy ona w swoje możliwości, czuje się gorsza od rówieśników ze względu na swoją sytuację rodzinną, a zachowaniem próbuje manifestować pewność siebie.

W badaniu Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry’ego Klaudia uzyskała następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 30, poziom agresji werbalnej – 20, poziom gniewu – 23, poziom wrogości – 28. Klaudia uzyskała w każdym z komponentów agresji poziom przeciętny, zmierzający ku wysokiemu. Świadczy to o ogólnie średnim poziomie agresywności dziewczyny. Wynik ogólny Klaudii wynosi 101, a więc jest to wskaźnik średni.

Z obserwacji czynionych w trakcie wywiadu wynika, że Klaudia z łatwością nawiązała kontakt z prowadzącym. Wykazywała pozytywną postawę wobec prowadzącego i przeciętne zaangażowanie w relację. W skupieniu słuchała zadawanych pytań, na które starała się wyczerpująco odpowiadać. Na podstawie obserwacji można wnioskować, że chętnie dzieli się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami. Jej nastrój jest ogólnie dobry. Okresowo ulega załamaniu i w oczach dziewczyny pojawiają się łzy, szczególnie gdy wspomina o doświadczeniach z dzieciństwa i w trakcie, gdy relacjonuje przebieg i emocje związane z byciem ofiarą cyberprzemocy. Dziewczyna unika kontaktu wzrokowego. Stara się przestrzegać zasad dobrego wychowania w rozmowie, niemniej jednak w mowie spontanicznej wkradają jej się pojedyncze wulgaryzmy. Prezentuje barwną mowę ciała. Często zmienia pozycję w trakcie rozmowy. Bawi się ubraniem i włosami. Manipuluje także przedmiotami znajdującymi się na biurku. Jej strój jest adekwatny do pogody i pory roku, niemniej określić można go jako nieskromny, ze względu na zbyt duży dekolt. Klaudia posiada mundurek szkolny, który nonszalancko przewiesza przez ramię. Mundurek jest zaniedbany, podarty i opisany markerem w hasła manifestujące pozytywny stosunek do piłki nożnej.

Elementy ubioru i biżuterii dziewczyny sugerują sympatię do określonego klubu piłkarskiego. Klaudia ma czyste włosy, paznokcie i zadbaną skórę. Mimo obowiązujących w szkole regulaminów, ma pofarbowane na ciemny odcień włosy i mocny makijaż oczu. Jej mowa jest płynna i naturalna. Klaudia posługuje się przeciętnym zasobem słownictwa. Prawidłowo stosuje formy gramatyczne. W trakcie wywiadu wykazuje normalną koncentrację uwagi i przeciętną podatność na dystraktory. Nie ma tików ani stereotypii ruchowych. W trudnych dla niej momentach wywiadu, nerwowo manipuluje dłońmi i bawi się biżuterią, co wskazuje na zdenerwowanie i silnie przeżywane emocje.

Obserwacja Klaudii w trakcie przerw międzylekcyjnych wykazuje, że dziewczyna zachowuje się w sposób żywy i energiczny. Jest otwarta i towarzyska, chętnie spędza czas z chłopcami z klasy równoległej. Na przerwach zdarza jej się korzystać z telefonu komórkowego mimo obowiązujących w szkole zakazów. Najczęściej za pośrednictwem telefonu wysyła wiadomości tekstowe i słucha muzyki. Z klasą szkolną nie identyfikuje się podczas przerw. Nie wchodzi w relacje przede wszystkim z dziewczynkami. Aprobuję wyłącznie towarzystwo kolegi z ławki, z którym w zaczepny i prowokacyjny sposób się przekomarza. Zazwyczaj spaceruje po korytarzu lub spędza czas na rozmowach w okolicach szkolnego sklepiku. W trakcie przerw jest głośna i zwraca na siebie uwagę nauczycieli oraz innych uczniów. Sprawia wrażenie pobudzonej. Zdarza jej się zachowywać opryskliwie i wulgarnie wobec mijających ją na korytarzu uczniów. Bywa, że ignoruje polecenia nauczycieli i nie zwraca się do nich z szacunkiem. W przeważającej mierze jest wesoła i pogodna. Niejednokrotnie zwraca się do kolegów krzykiem i z użyciem wulgarnych zwrotów. Generalnie przestrzega zasad regulaminu szkoły, ale zdarzają jej się pewne odstępstwa od obowiązujących reguł. Jej mowa ciała w trakcie przerw jest bardzo barwna i eksponuje pozytywne emocje. Sporadycznie spędza przerwy w bibliotece czy na powtarzaniu materiału przed sprawdzianem. Bywa, że udaje się z kolegami w okolice szatni szkolnej i inicjuje kontakt fizyczny siadając im na kolanach czy przytulając się. Reaguje opryskliwie i arogancko, gdy nauczyciel zwraca jej uwagę na niewłaściwe zachowanie. W zeszycie uwag dziewczyny widnieje wiele adnotacji odnośnie do niestosownego zachowania w trakcie przerw międzylekcyjnych.

Jak wynika z wywiadu i przeprowadzonej analizy dokumentów, Klaudia jest ofiarą cyberprzemocy w formie stalkingu z wykorzystaniem telefonu komórkowego. Uporczywymi SMS-ami w okresie od 15 lutego do połowy marca 2012 roku Klaudię nękał jej kolega z równoległej klasy – Bartosz. Dziewczyna otrzymywała za pośrednictwem telefonu komórkowego wiadomości tekstowe kilkanaście razy dziennie, od godziny 7.00 rano do 24.00 w nocy. Wiadomości otrzymywała zarówno w szkole, jak i w domu. Z wywiadu wynika, że Bartosz darzył Klaudię dużą sympatią, którą ona do pewnego momentu odwzajemniała. Pod koniec lutego dziewczyna znalazła sobie inny obiekt zainteresowań – starszego, pełnoletniego chłopaka Damiana, co wyraźnie zdenerwowało i zaniepokoiło

Bartosza. Chłopak, zdezorientowany nagłym brakiem aprobaty i uwagi ze strony dziewczyny, zaczął do niej telefonować. Klaudia wyraźnie chciała zakończyć relację z chłopcem, toteż ignorowała jego połączenia. Od tej pory Bartosz zaczął wysyłać jej uporczywie wiadomości tekstowe, na które nieregularnie odpowiadała. Szczegółowa analiza, również pod względem językowym, wiadomości została przeprowadzona w poprzednim studium przypadku, toteż w tym miejscu te elementy zostaną pominięte.

Z wywiadu wynika, że Klaudia miała świadomość bycia ofiarą cyberprzemocy. Początkowo imponowało jej zainteresowanie kolegi z równoległej klasy i cieszyła się, że Bartosz okazuje jej sympatię. Otrzymywała od niego liczne SMS-y, które przestały mieć charakter koleżeński, a coraz więcej było w nich wyrazów kielkującego uczucia. Poniżej w wersji oryginalnej znajdują się fragmenty wybranych wiadomości wraz z godziną otrzymania.

Jesteś dla mnie odlotowa, kociaku. 13.10
I co, przyjdiesz do szkoły, kotku? 21.11
Kocham Cie! 23.50
Kocham, i dlatego mnie to boli. 21.12
Dobranoc kociaku:* 22.22
No słoneczko moje ty piękne, odpisz mi. 13.30
No co jest skarbie:* 8.30
No to widzimy się w szkole! 8.40
Wiesz, że cie kocham! 11.20
Dla mnie jesteś najpiękniejsza! 21.40
Wyjdiesz ze mna na spacer? 17.10
Obiecałaś że spotkamy się dzisiaj! 17.15
No super, miałas wyjść na cały wieczór a dalas mi tylko 30 minut! 20.15
Wiesz, że się o ciebie starałem! 19.45
Zależało mi... 20.12

Jak pokazują cytowane fragmenty, treść SMS-ów początkowo miała charakter przyjacielski i wyrażała zainteresowanie dziewczyną. Na dalszym etapie znajomości, kiedy Klaudia przestała odwzajemniać sympatię Bartosza, w chłopcu narastały frustracja i złość, które eskalowały w zachowania agresywne. Klaudia starała się radzić sobie z przykrymi emocjami i lękiem samodzielnie. Jak wynika z wywiadów, do pedagoga szkolnego zwróciła się po pomoc w połowie marca, a więc po miesięcznym okresie doświadczania cyberstalkingu. Dziewczyna wspomina, że odczuwała ogromny strach, bała się wychodzić z domu, prosiła znajomych o odprowadzanie jej do szkoły. Po lekcjach przyjeżdżał po nią wzmiankowany Damian, który odprowadzał ją do domu. Każdą przerwę starała się spędzać w toalecie tak, żeby uniknąć konieczności spotkania z Bartoszem. Do szkolnego pedagoga zwróciła się z prośbą o wsparcie i udzielenie pomocy, ponieważ, jak

twierdzi, nikogo więcej w szkole nie darzy zaufaniem. Klaudia zdaje sobie sprawę, że swoim postępowaniem dawała chłopcu oznaki zainteresowania, nie widzi jednak nic złego w swoim kokieteryjnym zachowaniu wobec kolegi. Dziewczyna uważa, że Bartosz zaczął ją nękać z zazdrości o to, że znalazła sobie starszego chłopaka, z którym spędza czas i któremu okazuje uczucia. Opiekunkę prawną o fakcie doświadczania przez Klaudię cyberprzemocy powiadomił pedagog szkolny, do którego Klaudia w pierwszej kolejności zwróciła się z problemem. Babcia dziewczyny spotkała się z pedagogiem w celu omówienia przeprowadzonej na terenie szkoły interwencji. Jak wynika z wywiadu, opiekunka bardzo przejęła się problemami wnuczki i nadmieniła, że do tej pory nie dostrzegała żadnych niepokojących symptomów w jej zachowaniu. Z wywiadu wynika, iż babcia wyraziła niepokój, że wnuczka tak długo ukrywała przed nią fakt bycia ofiarą nękania. Zadeklarowała też, że czuje się usatysfakcjonowana przebiegiem interwencji na terenie szkoły, jednak jeżeli chłopak nie zaprzestanie nękania jej wnuczki, powiadomi o tym fakcie Policję. Pedagog szkolny w toku interwencji przeprowadził szczegółową rozmowę wyjaśniającą z Klaudią i zabezpieczył dowody cyberstalkingu. W dalszej kolejności poinformował o zdarzeniu dyrektora szkoły. Kolejnym działaniem podjętym przez pedagoga była konfrontacja Bartosza i Klaudii, w trakcie której doszło do ustalenia wzajemnych oczekiwań nastolatków wobec siebie. Klaudia, mimo deklaracji chłopaka o zaprzestaniu nękania, odczuwa obawy przed koniecznością spotkania go w szkole. Boi się o bezpieczeństwo własne i swojego przyjaciela. Zdaje sobie sprawę, że potrzebuje dużo czasu, by uporać się z emocjami i zapomnieć o strachu, który jej towarzyszy. Dziewczyna nadmienia, że nigdy w życiu do tej pory tak bardzo nie bała się o swoje życie. Mimo doznanych przykrości chciałaby zachować z Bartoszem koleżeńskie relacje. Zaznacza jednak, że nie ma w nich miejsca na żadne pozytywne uczucia, których chłopak od niej oczekuje. Jak wynika z wywiadów, pedagog szkolny otoczył dziewczynę wsparciem emocjonalnym i zaproponował uczestnictwo w regularnej terapii z psychologiem szkolnym, z której Klaudia nie zechciała skorzystać. Dziewczyna wyraża dużą wdzięczność i pozytywną opinię na temat skuteczności i wystarczalności działań interwencyjnych i opiekuńczych, podjętych wobec niej przez panią pedagoga.

Cyberprzemoc, jakiej doświadczyła Klaudia, nie wpłynęła w znaczący sposób na jej wyniki w nauce i ocenę zachowania ani na aktywność szkolną i pozaszkolną. Uczennica sugeruje, że nadal odczuwa jednak obawę przed kontynuacją ataków ze strony kolegi. W toku prowadzonej w szkole interwencji nie doszło do przeproszenia ofiary, ze względu na brak poczucia odpowiedzialności ze strony sprawcy. Bartosz zadeklarował jednak, że przestanie prześladować koleżankę. W opinii Klaudii, w trudnym doświadczeniu, jakie jej dotknęło jako ofiarę nękania, nie zawiodła się na wsparciu swej kuzynki, na której może polegać w każdej sytuacji. To właśnie ona przekonała ją do zgłoszenia się z problemem do pani pedagoga. Klaudia jest zdania, że Bartosz poniósł adekwatne do czynów

konsekwencje na terenie szkoły w postaci ujemnych punktów rzutujących na ocenę z zachowania.

Z wywiadu wynika, że do tej pory dziadkowie dziewczyny nie prowadzili z nią żadnych rozmów uświadamiających w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do doraźnie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. Klaudia nie wie, w jaki sposób może zabezpieczyć się przed cyberprzemocą. Nie zna witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc ofiarom i młodzieży zagrożonej cyberprzemocą. Zdaje sobie sprawę, że sytuacja, jakiej doświadczyła, jest niezgodna z prawem, a zatem opiekunowie mogliby w związku z tym powiadomić Policję. Sama jednak jest zdania, że wolałaby uniknąć tego kroku. Obawia się o zdrowie i samopoczucie babci, w związku z emocjami, jakich dostarczyła jej ta sytuacja. W kontekście doświadczonego cyberstalkingu, samoocena dziewczyny uległa nieznacznemu zachwianiu. Z wywiadu wynika, że Klaudia czuje się poniżona w związku z inwektywami, jakimi obrażał ją Bartosz. Jednak z obserwacji płyną wnioski, że deklaracje dziewczyny i jej nastroje są bardzo chwiejne, ponieważ podczas przerw międzylekcyjnych demonstruje zupełnie odmienne zachowania, wskazujące na dobre samopoczucie na terenie szkoły.

Analizując powyższy przypadek cyberstalkingu nadmienić należy, że ofiara doznała w szczególności dotkliwych krzywd i konsekwencji emocjonalnych. W sytuacji Klaudii doszło do eskalacji znacznej liczby czynników ryzyka, które wpływają bezpośrednio na jej postawy i zachowania. Ponadto, czynnikami, które kształtują osobowość dziewczyny, są na pewno przeżywane traumy i urazy w związku z porzuceniem jej przez rodziców, jak również doświadczane we wczesnym dzieciństwie trudne emocje. Nastolatka boryka się z problemem braku umiejętności poradzenia sobie z trudnymi doświadczeniami emocjonalnymi, zwłaszcza wczesnodziecięcymi, świadomością bycia porzuconą i traumą rozstania z rodzicami, które bez wątpienia rzutują na jej jakość życia. W zachowaniu dziewczyny niepokój budzi labilność emocjonalna. W rozmowie nastolatka przechodzi od nastroju pobudzonego do płaczu. Poza brakiem zrównoważenia emocjonalnego dziewczyny, niepokoi także jej interesowność i umiejętność manipulowania ludźmi, do których bez oporu przyznaje się w trakcie wywiadu. Klaudia, zarówno w szkole, jak i poza jej terenem, angażuje się w szereg zachowań ryzykownych. W jej przypadku zaobserwować można kumulację czynników ryzyka, takich jak: trudna sytuacja domowa, skłonność do sięgania po używki czy utożsamianie się z problemową grupą rówieśniczą. Choć trudno szukać usprawiedliwienia dla działania sprawcy w zachowaniu ofiary, pewne sygnały, jakie Klaudia świadomie i celowo wysyłała chłopcu, powodowały wzrost poziomu frustracji i nasilenie zachowań agresywnych, które przejawiał w formie cyberstalkingu.

7.3. Kamila – sprawczyni cyberprzemocy wykorzystująca telefon komórkowy

Kamila jest 15-letnią uczennicą II klasy gimnazjum. Mieszka i uczęszcza do szkoły na terenie wiejskim. Wychowała się i dojrzewa w rodzinie pełnej. Ma dwie starsze siostry, 18-letnią Martę i 21-letnią Darię. Wspólne gospodarstwo domowe zamieszkują cztery osoby. Na utrzymaniu rodziców, oprócz Kamili, jest też córka Marta, która uczy się w szkole zawodowej. Daria mieszka z babcią, ukończyła szkołę fryzjerską i pracuje zawodowo. Kamila jest najmłodszą z sióstr. Jak wynika z wywiadu, swoje relacje ze starszymi siostrami określa bardzo negatywnie. W domu czuje się wykorzystywana do wszelkich prac organizacyjno-porządkowych. Często jest zmuszana, by wykonywać nie tylko swoje obowiązki, ale też te, do których zobowiązana jest Marta. Kamila czuje się gorzej traktowana przez rodziców i ma do nich żal, że wyręczają starszą siostrę z prac domowych, zrzucając je na barki młodszej córki. Z wywiadu wynika, że atmosfera panująca w rodzinie jest umiarkowanie pozytywna. Kamila ma przeciętnie satysfakcjonujące relacje z rodzicami. Zdecydowanie lepiej układają się jej relacje z ojcem. Matka jest osobą wymagającą, ale niekonsekwentną. W domu panuje względna zgoda. Dziewczyna skarży się jedynie na brak zrozumienia jej problemów ze strony rodziców i nadmierne obciążanie obowiązkami. Układy z siostrą także nie należą do najlepszych. Kamila jest skłócona z Martą i niechętnie spędza czas wraz z siostrą, a w zasadzie unika jej towarzystwa. Pozycja społeczna rodziny jest niska. Matka pracuje w firmie produkcyjnej w systemie trzymianowym, a ojciec pozostaje na rencie. Z wywiadu wynika, że rodzina boryka się z problemami finansowymi. Kamila mieszka wraz z rodzicami i siostrą w niedużym, starszym domu, w nieznaczej odległości od szkoły. Dziewczyna nie ma własnego pokoju. Sypialnię i zarazem pokój dzienny dzieli z siostrą. Dziewczęta mają wspólne biurko do nauki i komputer stacjonarny, starszej generacji z dostępem do Internetu. Kamila od kilku miesięcy posiada własny, przeciętnej klasy, telefon komórkowy. Standard życia rodziny jest niski, ze względu na problemy finansowe i trudną sytuację materialną. Kamila zdecydowanie twierdzi, że jej potrzeby życiowe nie są w pełni zaspokajane przez rodziców. Dziewczyna ma używane książki i przybory szkolne. Ubiera się także w odzież znoszoną przez starsze siostry. Nastolatka nigdy nie wyjeżdża na wakacje, nie korzysta też z oferowanych przez szkołę form wypoczynku, głównie ze względów finansowych. W wolnym czasie Kamila wychodzi na spacer z psem, dokarmia kury i dogląda gospodarstwa domowego. Dziewczyna narzeka jednak na brak swobody w związku z koniecznością wypełniania wszystkich ciążyących na niej obowiązków. Z wywiadu wynika, że ojciec dziewczyny boryka się z problemem alkoholowym, co dodatkowo pogłębia trudną sytuację rodzinną. Kamila nieregularnie uczęszcza do kościoła, podobnie jak jej matka i siostra. Oczekiwania rodziców wobec córki nie są

sprecyzowane. Matce nastolatki zależy, by dziewczyna ukończyła gimnazjum i rozpoczęła naukę zawodu w szkole średniej oraz szybko się usamodzielniała pod względem finansowym. Styl wychowawczy w rodzinie określić można jako mieszany i niekonsekwentny. Gdy matka jest w pracy, Kamila cieszy się większą swobodą. Natomiast po jej powrocie do domu, dziewczyna musi podporządkować się rygorystycznym wymaganiom. Styl ten zatem można określić jako liberalno-autorytarny. Rodzice nie działają konsekwentnie w ramach wychowania córek. Ojciec jest bardziej pobłażliwy względem dziewcząt. Nie interesuje się on sprawami szkolnymi córki, nie uczęszcza na wywiadówki, sporadycznie pyta tylko o oceny i obecności. Rodzice nie korzystają z wypracowanego systemu kar i nagród w wychowaniu. Osobą egzekwującą wywiązywanie się z obowiązków jest tylko matka, która w ramach kary odbiera córce przywileje. Kary dotyczą głównie zakazu korzystania z telefonu komórkowego i wyjść w godzinach popołudniowych. Poza obiadami w szkole, które Kamili finansuje Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, rodzina nie korzysta ze stałych form pomocy instytucjonalnej. Sporadycznie, rada rodziców dofinansowuje Kamili wyjazdy na wycieczki turystyczno-krajoznawcze organizowane przez szkołę.

Z wywiadu wynika, że Kamila uczęszcza do klasy II wiejskiego gimnazjum. Oceny, jakie otrzymuje w ciągu roku szkolnego, to w większości stopnie dostateczne. Dopuszczające oceny uzyskuje z biologii i geografii, natomiast dobre z języka angielskiego i niemieckiego oraz matematyki. Bardzo dobre zaś z zajęć artystycznych, technicznych i wychowania fizycznego oraz religii. Kamila jest przeciętną uczennicą. Do szkoły uczęszcza bardzo regularnie i systematycznie. W ciągu całego roku opuściła wyłącznie pięć dni nauki. Zazwyczaj odrabia zadania domowe i wykonuje polecane prace. Jej stosunek do szkoły jest mieszany. W zasadzie lubi uczęszczać na lekcje i przyswajać wiedzę, ale źle się czuje wśród swoich rówieśników. Nauczyciele oceniają zachowanie Kamili jako dobre. W klasie II objęta jest kontynuacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Pomoc ta ma formę cotygodniowych zajęć terapeutycznych, poszerzonych o wątek dydaktyczno-wyrównawczy z pedagogiem. Na zajęcia te dziewczyna uczęszcza bardzo chętnie i systematycznie. Zaangażowana jest ponadto w grupę wolontariuszy, podejmujących działania na rzecz osób niepełnosprawnych w ośrodku rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczym. Praca z niepełnosprawnymi dziećmi daje jej ogromną satysfakcję. Kamila czerpie z wolontariatu bardzo dużo pozytywnej energii i doskonale odnajduje się w pracy na rzecz innych. W zeszycie uwag, przy jej nazwisku, pojawiają się sporadyczne adnotacje odnoszące się do pomalowanych paznokci, przeszkadzania w trakcie lekcji i braku przygotowania do zajęć. Relacje z rówieśnikami Kamila określa jako złe. Dziewczyna nie czuje się dobrze w klasie szkolnej. Poza Klaudią, Pauliną i Moniką nikogo nie darzy sympatią. W trakcie wywiadu bardzo negatywnie wypowiada się o swoich klasowych kolegach i koleżankach. Przez rówieśników jest wulgarnie przezywana, stale jest też obiektem kpin i szyderstw. Relacje Kamili z nauczycielami są

poprawne. Najlepszy kontakt dziewczyna ma z pedagogiem szkolnym i wychowawcą. W szkole nie potrafi wskazać przyjaciela czy przyjaciółki lub osoby, na którą może liczyć w każdej sytuacji. Kamila wyraża opinię, że w zasadzie nie ma przyjaciół, choć bardzo chciałaby być lubiana w towarzystwie.

W celu określenia pozycji socjometrycznej dziewczyny w klasie przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczennica uczęszcza do 31-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci było obecnych 31 uczniów. Zatem, biorąc pod uwagę, że 30 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanej uczniennicy), 1 – uczeń stanowi 3,4 % ogółu klasy. Kamila uzyskała następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: 1 osoba przyznała jej „++”, 2 – „+”; od 7 uczniów otrzymała „0”; od 11 dostała „-”; 8 przyznało jej „- -”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (3,4\% \times 1) + 0,5 \times (3,4\% \times 2) = 3,4\% + 3,4\% = 6,8 \%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„- -”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„-”})$$

$$1 \times (3,4\% \times 8) + 0,5 \times (3,4\% \times 11) = 27,2\% + 18,7\% = 45,9\%$$

Biorąc pod uwagę przedstawione wyniki, pozycja Kamili na skali sympatii wynosi $S = 6,8\%$ (niska), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 45,9\%$ (wysoka). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tej uczennicy klasa wyraża antypatię.

W szkole Kamila bardzo często pada ofiarą agresji, głównie werbalnej ze strony rówieśników, którzy szydzą z jej wyglądu, strojów i zachowania. Ponadto, często jest także ofiarą złośliwych plotek i obmawiania przez koleżanki z klasy. Do I klasy gimnazjum dziewczyna była zupełnie izolowana przez rówieśników i doznawała przez te lata całkowitego odrzucenia. Z początkiem klasy II sytuacja Kamili uległa poprawie. Dziewczyna uczęszcza na szkolne zajęcia pozalekcyjne w formie koła sportowego. Od półtora roku z sukcesami trenuje koszykówkę. Poza tym systematycznie angażuje się w organizowane przez szkolnego pedagoga akcje o charakterze wolontarystycznym. Z wywiadu wynika, że zawsze chętnie udziela się na terenie szkoły w pracach organizacyjnych. Z zaangażowaniem wykonuje dekoracje, gazetki, plakaty i itp. Kamila nie jest nigdy inicjatorką szkolnych akcji, ale zachęcona zawsze włącza się w organizowane inicjatywy. Zwłaszcza zaś lubi pomoc wymagającą przygotowania prac plastycznych i technicznych. W szkole darzy zaufaniem wyłącznie pedagoga, do którego sporadycznie zwraca się ze swoimi problemami. Rodzice Kamili nie angażują się w życie szkolne córki. Matka niesystematycznie uczęszcza na spotkania z wychowawcą, głównie ze względu na zmianowy tryb pracy.

W badaniu Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry’ego Kamila uzyskała następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 24, poziom agresji werbalnej – 21, poziom gniewu – 31, poziom wrogości – 38. Kamila uzyskała w większości komponentów (poza agresją fizyczną) poziom wysoki. Świadczy to o ogólnie wysokim poziomie agresywności dziewczyny. Wynik ogólny Kamili wynosi 114, a więc jest to wskaźnik wysoki.

Z wywiadu wynika, że nastolatka na ogół systematycznie przygotowuje się do różnych form weryfikacji wiedzy szkolnej. Zdarza jej się jednak nie odrobić zadania domowego z powodu lenistwa. Na co dzień nauce poświęca około 2 godziny. W czasie wolnym, po wykonaniu ciężących na niej obowiązków, najchętniej wychodzi na spacer z psem lub korzysta z Internetu. Kamila, poza koszykówką, nie potrafi wskazać żadnych swoich zainteresowań czy pasji. Nie prowadzi też życia towarzyskiego i nie uczestniczy w żadnych spotkaniach. W zasadzie nie ma grona znajomych, w których obecności czułaby się dobrze. Sporadycznie w spacerach z psem towarzyszy jej koleżanka z klasy – Klaudia. Kamila nie należy do żadnego klubu młodzieżowego czy stowarzyszenia. Nie ma też sympatii, choć długo zainteresowana była kolegą z klasy – Piotrem, który nie odwzajemnił jednak jej uczucia i brutalnie ośmieszył na forum grupy. Do 5 klasy szkoły podstawowej Kamila regularnie uczęszczała do gminnej świetlicy środowiskowej. W 6 klasie stała się z tego powodu obiektem kpin rówieśników i poprosiła matkę o wypisanie jej ze świetlicy. Do jej ulubionych form aktywności podejmowanych w sieci należy słuchanie muzyki, oglądanie profili różnych osób na portalach społecznościowych, granie w gry przeglądarkowe oraz czytanie o gwiazdach kina czy muzyki. Komputer wykorzystuje zatem zazwyczaj do celów rozrywkowych, a sporadycznie także edukacyjnych, poszukując informacji przydatnych w szkole. Z Internetu korzysta dziennie około 2 godzin, bowiem dzieli jego użytkowanie z siostrą.

Z wywiadu wynika, że Kamila jest osobą chętnie niosącą pomoc. Nie wykazuje jednak własnej inicjatywy i pomysłowości w zakresie aktywności szkolnej. Dziewczyna czuje się przytłoczona obowiązkami domowymi. Subiektywnie ocenia swoje relacje z rówieśnikami jako złe i niesatysfakcjonujące. Kamila nie czuje się lubiana i tolerowana w klasie szkolnej. W jej opinii jest zawsze gorzej traktowana zarówno w szkole, jak i w domu. Czuje się mniej wartościowa od swoich koleżanek, ze względu na brak modnych ubrań czy kosmetyków, na które nie może sobie pozwolić, a jej samoocena jest istotnie niska. Najbardziej wartościową rzeczą, jaką posiada, jest używany telefon komórkowy, który niedawno zakupili jej rodzice. Uważa, że jest nieatrakcyjną dziewczyną, a do tego ma wybuchowy charakter. Kamila nie ma nałogów i nie wykazuje zaangażowania w jakąkolwiek subkulturę. Jej poziom satysfakcji z własnego życia domowego i szkolnego jest bardzo niski. Dziewczynie doskwiera trudna sytuacja finansowa w domu, burzliwe relacje z siostrą, nadmiar obowiązków i brak akceptacji w klasie szkolnej. Kamila nie ma sprecyzowanych marzeń. Chciałaby jednak mieć wielu przyjaciół,

dobrą pracę i stabilną sytuację finansową. Po ukończeniu gimnazjum planuje dalszą edukację w szkole zawodowej, choć nie jest zdecydowana, w jakim kierunku będzie się kształcić. Do czynników ryzyka można zakwalifikować: niską umiejętność radzenia sobie z emocjami przeżywanymi w szkole i w domu, stałe doświadczanie w szkole przemocy werbalnej o różnym nasileniu, a także bardzo niską samoocenę dziewczyny oraz brak satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami, jak również z rodzicami i siostrą. Dodatkowym czynnikiem ryzyka są traumatyczne przeżycia Kamili z dzieciństwa, w związku z chorobą alkoholową ojca. Czynnikiem chroniącymi mogą być zainteresowania sportowe i sukcesy w koszykówce, jakie odnosi Kamila, pozytywne wyniki w nauce oraz zaangażowanie w inicjatywy o charakterze wolontarystycznym.

Z obserwacji przeprowadzonej w toku wywiadu wynika, że Kamila wykazuje łatwość w nawiązaniu kontaktu z osobą prowadzącą i prezentuje przy tym neutralną postawę. Wykazuje ponadto wysokie zaangażowanie w kontakt, choć okresowo przejawia podejrzliwość wobec prowadzącego i brak zaufania. Aktywnie i w skupieniu słucha, a jej nastrój określić można jako ogólnie dobry. W trakcie rozmowy Kamila patrzy prowadzącemu prosto w oczy i w ogóle nie zmienia mimiki twarzy. Jej mowa ciała jest bardzo uboga i nie zdradza zdenerwowania. W trakcie omawiania tematów dotyczących relacji rodzinnych i obowiązków domowych oraz bycia sprawcą cyberprzemocy, Kamila przejawia niewielkie wzburzenie i dosadnie wyraża swoje emocje poprzez podniesiony ton głosu i sporadycznie wplatane wyrażenia niecenzuralne. W rozmowie jest na ogół kulturalna i stosuje obowiązujące formy grzecznościowe. Jej strój jest bardzo skromny, ale adekwatny do pogody oraz pory roku. Dziewczyna posiada również zgodnie z regulaminem szkolnym mundurek i zmienne obuwie. Ubranie, które ma na sobie, nosi ślady zniszczeń i długotrwałego użytkowania. Skóra i włosy Kamili są zaniedbane i nieświeże. Nastolatka ma średniej długości paznokcie, przy czym każdy niedbale pomalowany innym kolorem lakieru. Kamila nie nosi makijażu ani biżuterii. Ma naturalny kolor włosów. Na skórze nie widnieją ślady agresji fizycznej czy samoookaleczania. Wygląd nastolatki nie sugeruje przynależności do określonej subkultury. W trakcie wywiadu mowa Kamili jest płynna i naturalna, chociaż niedbała. Dziewczyna posługuje się bardzo ubogim zasobem słownictwa, od czasu do czasu wplatając wyrażenia gwarowe i sporadyczne wulgaryzmy. Nastolatka wykazuje normalną koncentrację uwagi i niską podatność na dystraktory. W trakcie wywiadu, od czasu do czasu, nerwowo dotyka twarzy, co może zdradzać zmieszanie, niepokój lub próby konfabulacji. Poza tym nie prezentuje stereotypii i nie ma tików ruchowych.

Obserwacja Kamili w trakcie przerw międzylekcyjnych wykazuje, że dziewczyna preferuje raczej umiarkowanie towarzyski tryb spędzania czasu. Podczas przerw kulturalnie rozmawia z wybranymi koleżankami, ale zdarza jej się często spacerować w pojedynkę lub powtarzać materiał przed lekcją. W trakcie przerw nie korzysta z telefonu komórkowego, choć w wywiadzie przyznaje, że mimo

zakazów przynosi telefon do szkoły. Czasem ukradkiem wysyła wiadomości tekstowe tak, aby nie została dostrzeżona przez nauczyciela dyżurującego. Jest raczej biernym uczestnikiem grupy rówieśniczej i często odgrywa rolę kozła ofiarnego. Na korytarzu preferuje miejsca często uczęszczane i zatłoczone. Z obserwacji wynika, że mimo niewłaściwego traktowania przez kolegów i koleżanki, Kamila szuka towarzystwa rówieśników. Wyraźnie jest jednak odsunięta na margines klasowego życia. W trakcie przerw sporadycznie nawiązuje kontakt i rozmowy z nauczycielami dyżurującymi. Jej nastrój w trakcie przerw jest spokojny i pogodny, czasem energiczny. Dziewczyna przestrzega regulaminu zachowania się podczas przerw międzylekcyjnych i nie przejawia niepożądanych zachowań. Jej mowa ciała nie eksponuje żadnych szczególnych emocji. W trakcie przerw nosi strój zgodny z wymogami szkolnymi, zazwyczaj ma ubrany mundurak i zmienne obuwie. Kamila od czasu do czasu spędza przerwy w pobliżu szkolnego sklepiku, gdzie podejmuje rozmowy z młodszymi uczniami. Wobec nauczycieli i pracowników szkoły dziewczyna jest kulturalna i posłuszna. Nie stosuje agresji wobec młodszych uczniów. Zdarza jej się jednak wulgarnie odpowiadać na zaczepki i prowokacje ze strony kolegów.

Z wywiadu wynika, że Kamila była sprawcą cyberprzemocy w październiku 2012 roku. Pierwszy incydent miał miejsce na przerwie, po lekcji wychowania fizycznego w szkolnej szatni. Kamila nakręciła telefonem komórkowym film z udziałem koleżanki – Moniki, która zmieniała odzież po zajęciach wychowania fizycznego. Dziewczyna przyznaje, że nakręciła ten film spontanicznie, dla żartów, ponieważ wiedziała, że Monika łatwo wpada w płacz i miała nadzieję, że koleżanki z klasy potraktują jej czyn jako dobry dowcip, czyniąc sobie z Moniki obiekt szyderstw. Kamila przyznaje, iż w rozmowie z Moniką okłamała ją, że usunie film i nie będzie go nikomu pokazywać. Tymczasem zademonstrowała nagranie kilku koleżankom, którym materiał niezwykle się podobał. Kamila wyznaje, że niekłamaną przyjemność sprawiało jej oszukiwanie Moniki i szantażowanie jej możliwością opublikowania filmu. Dziewczęta uznały jednak, że film jest kiepskiej jakości, zatem próbę należy powtórzyć. Jak szczegółowo zostanie to opisane w następnym przypadku, kolejne dni w szkole przebiegały podobnym i niezakłóconym rytmem. Działania te, jak wyznaje Kamila, miały na celu uspienie czujności Moniki. Do następnego przykrego zdarzenia doszło tydzień później, także po zajęciach z wychowania fizycznego. Monika nauczona przykrym doświadczeniem, postanowiła przebierać się w szkolnej toalecie. Koleżanki z klasy, które to zaobserwowały, automatycznie poinformowały Kamilę, która zakradła się do toalety i przy użyciu linijki otworzyła zamek w drzwiach. Dziewczyna czerpiąc ogromną radość z faktu kolejnej napaści na koleżankę, śmiała się i robiła jej zdjęcia swoim telefonem komórkowym. Po tygodniowej nieobecności spowodowanej chorobą, Kamila wróciła do szkoły. Wyznaje, że gdy chorowała, utrzymywała kontakty z koleżankami z klasy za pośrednictwem portalu społecznościowego. Dziewczyny informowały ją o za-

chowaniach Moniki. Jednocześnie relacje Kamili z koleżankami uległy znacznej poprawie. Na czacie nieustannie wspólnie naśmiewały się z Moniki, czyniąc pod jej adresem niewybredne komentarze. Kamila zachęcona zmianą nastawienia koleżanek postanowiła, że po powrocie do szkoły kolejny raz zaatakuje Monikę. Nastolatka przyznaje, że nowa pozycja w klasie bardzo jej odpowiadała. Czuła się wreszcie lubiana i popularna, a przede wszystkim koleżanki przestały z niej szydzić. Sprawiało jej satysfakcję, gdy widziała przestraszoną i niepewną Monikę, która stała się teraz obiektem klasowych żartów. Odnosiła wrażenie, że Monika czuje przed nią respekt i budziło to w niej bardzo przyjemne odczucia. Do trzeciego incydentu doszło tuż po powrocie Kamili do szkoły. Nastolatka przyznaje w wywiadzie, że bacznie obserwowała każdy ruch koleżanki, a gdy Monika w trakcie przerwy, tuż przed ostatnią lekcją, poszła skorzystać z toalety, postanowiła zrealizować swój kolejny plan. O pomoc poprosiła jedną z koleżanek i przy jej wsparciu wspięła się na spluczkę w sąsiedniej kabinie, a następnie przez lukę między sufitem bezpośrednio obserwowała i filmowała Monikę, w trakcie gdy ta załatwiała swoje potrzeby fizjologiczne. Kamila widziała przerażenie Moniki i jej ogromne zdenerwowanie. Zmieszanie Moniki i jej krzyk sprawił jej niezmierną przyjemność. Kamila czuła, że tym razem nakręciła film, który będzie szkolnym hitem. Tuż po zdarzeniu, pokazała film koleżankom z klasy. Niektóre dziewczynki zareagowały jednak oburzeniem, twierdząc, iż Kamila posunęła się za daleko. Nastolatka zbagatelizowała reakcję zniesmaczonych rówieśniczek i syciła się aprobatą pozostałych, zainteresowanych filmikiem. Kamila wyznaje, że największą satysfakcję czerpała z faktu bycia w centrum uwagi klasowej. Cieszyło ją, iż jej działania sprawiły, że ciężar agresji werbalnej w klasie został przesunięty na osobę Moniki. Z wywiadu wynika, że nie odczuwała skruchy czy żalu z powodu wyrządzenia Monice krzywdy. Kamila twierdzi, że początkowo nie chciała sprawić koleżance przykrości, ale później, gdy dostrzegła, że w ten sposób zyskuje zainteresowanie klasowe, stwierdziła, że to jedyna forma pozyskania akceptacji. Szybko jednak zaczęła odczuwać przyjemność w związku z uległym i przestraszonym zachowaniem Moniki i świadomie angażowała się w kolejne cyberataki, bez względu na krzywdę czynioną ofierze. Gdy Kamila dowiedziała się, że Monika zgłosiła się do pedagoga szkolnego i opowiedziała o wszystkim, czego w ostatnich tygodniach doświadczyła, wpadła we wściekłość. Była zła na koleżankę, która musiała poskarżyć się nauczycielowi. Jak wynika z wywiadu, w dalszej kolejności działań wyjaśniająco-interwencyjnych pedagog przeprowadziła rozmowę z Kamilą. Dziewczyna świadomie okłamała pedagoga, iż zgodnie z regulaminem nie posiada w szkole telefonu komórkowego i odmówiła demonstracji materiałów, które nagrała. Pedagog poinformowała Kamilę, że działanie, którego się dopuściła, jest niezgodne z prawem i nosi znamiona cyberprzemocy. Zobowiązała także dziewczynę do usunięcia zapisanych filmów i zdjęć oraz zabroniła rozmawiać o zdarzeniach i demonstrować filmy czy zdjęcia komukolwiek. Kamila wyznaje, że bez mrugnienia okiem okłamała nauczyciela,

co sprawiło jej ogromną satysfakcję. Przyznaje, że, aby uniknąć konsekwencji, zachowywała się potulnie i grzecznie. Okłamała również pedagoga, że usunęła filmy i zdjęcia, a także nie zamierza o nich rozmawiać w klasie.

Jak wynika z wywiadów, pani pedagog nie skontaktowała się telefonicznie z rodzicami Kamili w celu poinformowania ich o zdarzeniu i podjętych działaniach interwencyjnych. Uznała bowiem za wystarczające wyjaśnienie sprawy z zainteresowanymi uczennicami. W związku z zarejestrowaniem wizerunku koleżanki wbrew jej woli telefonem komórkowym Kamila otrzymała ujemne punkty, które rzutują na końcową ocenę zachowania. W domu Kamila nie rozmawiała o zdarzeniach z rodzicami i postanowiła utrzymać je przed nimi w tajemnicy, obawiając się ewentualnych konsekwencji ze strony matki. Z wywiadu wynika, że po interwencji pedagoga Kamila zaprzestała nękania koleżanki. Stopniowo zaczęło też słabnąć zainteresowanie osobą Kamili w gronie rówieśników. Temat szybko się wyczerpał, a Monika od czasu do czasu pada jeszcze ofiarą żartów i uszczypliwych komentarzy na jej temat. Kamila odczuwa żal, że koleżanki i koledzy ponownie odwrócili się od niej. Z wywiadu wynika, że fakt bycia sprawcą cyberprzemocy początkowo bardzo pozytywnie wpłynął na samopoczucie i funkcjonowanie Kamili na terenie szkoły. Dziewczyna nie jest w stanie precyzyjnie określić, dlaczego to akurat Monika padła ofiarą jej ataków. W toku wywiadu wyznaje, że darzyła Monikę sympatią i chętnie spędzała z nią czas w szkole, chociaż wiele zachowań koleżanki na co dzień drażniło ją. Przyznaje, że wiedziała, że Monika jest osobą bardzo wrażliwą i łatwo ją skrzywdzić. W toku wywiadu Kamila stwierdza, że postanowiła sfilmować właśnie Monikę, ponieważ wiedziała, iż koleżanka nie cieszy się aprobatą rówieśników, podobnie jak ona sama. Zdawała sobie sprawę, że atakuje słabszą osobę, która nie będzie w stanie się bronić, i za którą nikt ze znajomych się nie wstawi. Kamila pozytywnie ocenia początkowe zmiany, jakie nastąpiły w jej życiu w związku z dokonaniem aktów cyberprzemocy. Zdarzenia nie wpłynęły na jej wyniki w nauce, ale obniżeniu uległa ocena zachowania. Kamila przyznaje, że początkowo znacznej poprawie uległo jej samopoczucie na terenie szkoły i wzrosła samoocena. Po wyczerpaniu atrakcyjności tematu na forum klasy, uczniowie ponownie odseparowali się od niej. Kamila nie przeprosiła swojej ofiary i zbagatelizowała próbę nawiązania kontaktu, jaką zainicjowała Monika. Twierdzi, że nie żałuje swojego zachowania i bardzo by chciała, aby rówieśnicy okazywali jej akceptację i zainteresowanie.

Z wywiadu wynika, że do tej pory rodzice dziewczyny nie prowadzili z nią żadnych rozmów uświadamiających w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Rodzice Kamili w ogóle nie korzystają z Internetu. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do doraźnie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. Kamila nie wie, w jaki sposób może zabezpieczyć się przed cyberprzemocą. Nie zna witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc ofiarom i młodzieży

zagrożonej cyberprzemocą. Po interwencji pedagoga zdała sobie sprawę, że czyn, jakiego dokonała, jest niezgodny z prawem, a zatem rodzice Moniki mogliby w związku z tym powiadomić Policję. Kamila nieznacznie boi się konsekwencji, ale dominującym odczuciem, jakie jej towarzyszy, jest żal za utraconą sympatią kolegów i koleżanek z klasy. Kamila wyraża opinię, że na wypadek interwencji Policji usunie materiały i zatrze w ten sposób wszelki ślad po zdarzeniach. Zachowania Kamili spełniały wszelkie znamiona cyberprzemocy. Dziewczyna działała umyślnie, z zamiarem wyrządzenia krzywdy i zadania cierpienia ofierze. Akt nagrania i fotografowania Moniki powtórzyła trzykrotnie, wykorzystując przy tym telefon komórkowy wyposażony w aparat i kamerę. Początkowo podchodziła do zdarzenia w sposób humorystyczny, szybko jednak zorientowała się, że pozyskany materiał może wykorzystać w sposób instrumentalny, dla własnej korzyści. Świadomie zatem, na krzywdzie koleżanki, budowała swoją popularność i akceptację w klasie. Kamila знаła słabe strony, kompleksy i obawy swojej ofiary. Sprawczyni nie wykazała skruchy i chęci wyrażenia zadośćuczynienia względem swojej koleżanki. Egoistycznie dążyła do realizacji własnego celu, jakim jest włączenie do grupy rówieśniczej. Przejmujące w jej zachowaniu są kłamstwa, instrumentalizm i fakt odczuwania przyjemnych emocji w związku z krzywdą, jakiej doznaje ofiara. Zachowanie Kamili można tłumaczyć w odwołaniu do teorii zachowań ryzykownych Jessorów oraz na podstawie teorii uczenia się. W omawianym przypadku bodziec wzmacniający⁹ stanowiło zainteresowanie i aprobata ze strony rówieśników. Odrzucona i przez lata upokarzana Kamila znalazła sposób na pozyskanie sympatii rówieśników, a każdy pozytywnie odbierany przez nią przekaz wysyłany przez kolegów i koleżanki, interpretowała jako swoistą nagrodę, motywującą ją do kolejnych cyberataków wobec Moniki. Zachowanie Kamili ucieleśnia tezę Burrhusa F. Skinnera, która sprowadza się do założenia, że to wpływy zewnętrzne kształtują zachowanie człowieka¹⁰. Naczelnym celem Kamili początkowo była sympatia ze strony rówieśników, po krótkim czasie zaczęła ona jednak odczuwać satysfakcję na widok cierpienia, lęku i upokorzenia koleżanki. Przyjemność sprawiała jej także możliwość szantażowania ofiary. Zachowania te tłumaczyć można w odniesieniu do wzmiankowanej teorii zachowań ryzykownych, zgodnie z którą młodzież podejmuje zachowania problemowe w związku z faktem, że nie dysponuje umiejętnościami zaspokojenia ważnych potrzeb emocjonalnych w sposób aprobowany społecznie. W przypadku Kamili nastąpiła kumulacja czynników ryzyka, takich jak w szczególności: niskie poczucie własnej wartości, alkoholizm ojca, nadmierne przeciążenie obowiązkami, nieumiejętność poradzenia sobie z odrzuceniem w klasie, wieloletnie doświadczenie przemocy werbalnej i poniżania ze strony

⁹ B.F. SKINNER: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, November, s. 91–102.

¹⁰ IDEM: *Teaching machines*. „Science” 1989, Vol. 243, s. 535; IDEM: *What is wrong with daily life in the western world?*. „American Psychologist” 1986, Vol. 41, s. 568–574.

rówieśników. Dziewczyna poprzez zaangażowanie się w cyberprzemoc zaspokajała swoje najważniejsze potrzeby psychologiczne, takie jak: potrzeba akceptacji, uznania czy afiliacji. Cyberprzemoc stwarzała jej ponadto szansę na realizację ważnych celów rozwojowych (jak na przykład podniesienie poczucia własnej wartości czy uzyskanie stabilnej pozycji w grupie rówieśniczej)¹¹.

7.4. Monika – ofiara cyberprzemocy w filmach nagrywanych wbrew jej woli telefonem komórkowym

Monika jest 14-letnią uczennicą wiejskiego gimnazjum. Jak wynika z wywiadu, wychowała się w pełnej i przykładowo funkcjonującej rodzinie. Dziewczyna ma starszą, 17-letnią siostrę Dominikę, uczennicę technikum. Wraz z rodzicami mieszka w domu jednorodzinnym, w bliskim sąsiedztwie szkoły. Monika ma poprawne relacje z siostrą, jednak zdarzają im się typowe, przejściowe konflikty. Charakter więzi między córką a rodzicami jest głęboki i oparty na wzajemnym szacunku, miłości i akceptacji. Rodzice Moniki są osobami bardzo angażującymi się w życie swoich dzieci i otaczającymi je troskliwą opieką. Monika utrzymuje częste i systematyczne relacje z dalszą rodziną, a zwłaszcza z babcią. Z wywiadu wynika, że dziewczyna bardzo ciepło wypowiada się o relacjach panujących w rodzinie. O rodzicach mówi z ogromnym szacunkiem i bardzo liczy się z ich zdaniem na każdy temat. Dziewczyna ocenia panujące w rodzinie relacje jako bardzo dobre. Darzy rodziców zaufaniem i zwierza im się ze wszystkich swoich problemów oraz doświadczeń szkolnych.

W trakcie prowadzenia badań Monika uczy się w klasie II gimnazjum. Ocen, jakie dziewczyna otrzymała na pierwsze półrocze roku szkolnego, to stopnie w większości dostateczne. Ocenę dopuszczającą uzyskała z fizyki, natomiast dobrą z języka niemieckiego, polskiego i matematyki. Bardzo dobre zaś z religii, wychowania fizycznego, muzyki i plastyki. Monika bardzo regularnie uczęszcza na zajęcia szkolne i w ciągu roku opuściła wyłącznie pięć godzin lekcyjnych. Jest uczennicą bardzo sumienną i pracowitą. W klasie II objęta jest kontynuacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Pomoc ta ma formę cotygodniowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z pedagogiem i zajęć specjalistycznych z logopedą. Monika posiada opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej z 2011 roku, dotyczącą: dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb uczennicy. Dziewczyna pomimo swojej pracowitości i zaangażowania nie osiąga współmiernych sukcesów naukowych.

¹¹ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Przyswajanie wiedzy utrudnia jej zaburzenie percepcji słuchowej, które rzutuje na mowę i koncentrację uwagi. Wymowa Moniki bywa bardzo niewyraźna, spowolniona, bełkotliwa i trudna w odbiorze, co wpływa na jej relacje rówieśnicze.

Status ekonomiczny rodziny Moniki jest niski. Matka dziewczyny od dłuższego czasu pozostaje bez pracy. Czteroosobowa rodzina jest zatem na utrzymaniu ojca, który pracuje na etacie w branży motoryzacyjnej. Matka bezskutecznie poszukuje pracy i pozostaje na zasiłku dla bezrobotnych. Warunki mieszkaniowe rodziny są przeciętne. Jak wynika z wywiadu, dzięki wysiłkom rodziców dom jest urządzony w sposób skromny, ale schludny. Rodzina mieszka na parterze budynku, ponieważ piętro, ze względu na brak funduszy, pozostaje niewyremontowane. Monika nie dysponuje swoim pokojem, dzieli natomiast sypialnię z siostrą Dominiką. Dziewczynki mają wspólne biurko do nauki i wspólny komputer z dostępem do Internetu. Okolica domu rodzinnego jest spokojna, cicha i sporadycznie uczęszczana. Standard życia w subiektywnym odczuciu dziewczyny jest przeciętny. Monika to bardzo rozsądna i skromna nastolatka. Docenia to, co posiada, mimo iż ma świadomość, że rodzice borykają się z problemami finansowymi i nie zawsze może sobie pozwolić na zaspokajanie potrzeb. Dziewczyna podkreśla jednak, że są osoby, którym wiedzie się znacznie gorzej. Monika z dużym szacunkiem wypowiada się o zaangażowaniu rodziców w zapewnienie jej bytu. Dziewczyna posiada wszystkie potrzebne w szkole przybory, zeszyty i książki. Podręczniki noszą jednak ślady użytkowania, ponieważ odziedziczyła je po siostrze. Monika ma skromne i czyste ubrania, ale dalekie od panujących trendów modowych. Z wywiadu wynika, że wraz z rodziną zaopatruje się w sklepach z odzieżą używaną. Monika bardzo rzadko korzysta z odpłatnych form rozrywki. Dwa razy do roku uczestniczy jednak w organizowanych przez przedsiębiorstwo, w którym pracuje ojciec, wyjazdach do teatru, kina czy opery. W wolnym czasie Monika spaceruje z psem, spędza czas w ogródku, wraz z mamą gotuje i piecze oraz odwiedza swoją babcię. Często wyjeżdża wraz z rodzicami i babcią na krótkie, jednodniowe wycieczki. Dziewczyna bardzo lubi spędzać czas z rodzicami. Kilka miesięcy przed prowadzonym wywiadem zmarła ukochana babcia Moniki. Ta śmierć odcisnęła na dziewczynie duże piętno, ze względu na przywiązanie emocjonalne i uczucia, jakimi darzyła babcię. Monika nadal mówi o tych doświadczeniach z silnymi emocjami i zdradza brak umiejętności poradzenia sobie z osobistą tragedią.

W rodzinie dziewczyny preferuje się wartości takie jak wspólnota, miłość wzajemna i wiara. Rodzina systematycznie uczęszcza razem na msze święte. Jak wynika z wywiadu, rodzice mają duże oczekiwania względem Moniki. Chcieliby, żeby dziewczyna skończyła gimnazjum z dobrymi wynikami, a następnie uczyła się w technikum i podjęła studia. Rodzice wpoili Monice przekonanie o ważności edukacji i wykształcenia w życiu. Styl wychowawczy w rodzinie określić można jako autorytarny. Rodzice wymagają bezwzględного posłuszeństwa i adekwatnie do przewinień karzą córkę. Natomiast ich postawy wychowawcze nacechowane są

akceptacją i rozsądną swobodą. Z wywiadu wynika ponadto, że rodzice Moniki są bardzo konsekwentni i w wychowaniu córek zawsze ustalają zgodny, wspólny front. Zarówno Monika, jak i Dominika mają w domu szereg przydzielonych obowiązków. Monika regularnie sprząta cały dom, wykonuje drobne zakupy, wraz z mamą przyrządza posiłki i sprząta po ich spożyciu. Zdaniem dziewczyny jej obowiązkiem jest systematyczna pomoc rodzicom w codziennych pracach. Rodzina nie korzysta z form pomocy społecznej ani ze wsparcia placówek socjalno-opiekuńczych.

Uczennica prezentuje bardzo pozytywną postawę wobec szkoły. Systematycznie uczęszcza na wszelkie zajęcia i korzysta z różnych form aktywności oferowanych przez szkołę. Zaangażowana jest w grupę wolontariuszy, podejmujących działania na rzecz osób niepełnosprawnych. Praca z niepełnosprawnymi dziećmi daje jej ogromną satysfakcję. Monika czerpie z wolontariatu bardzo dużo pozytywnej energii. Lubi poświęcać się na rzecz potrzebujących i poprzez problemy, których sama doświadcza, bliskie i zrozumiałe jest dla niej cierpienie innych. Z wywiadu wynika, że jest to dziewczyna bardzo wrażliwa, emocjonalna i o delikatnym usposobieniu. Zachowanie Moniki nauczyciele oceniają jako bardzo dobre. W zeszytach uwag ma wyłącznie pozytywne adnotacje, poza kilkoma brakami zadań. Relacje z nauczycielami określa jako pozytywne. Z większością grona pedagogicznego ma poprawne stosunki. Darzy nauczycieli należytym szacunkiem i zawsze zachowuje się wobec nich kulturalnie. Relacje z rówieśnikami Monika określa jako przeciętne, choć przyznaje, że nie darzy sympatią kilku osób w klasie. Najbliższy kontakt ma z dwoma koleżankami: Pauliną i Kamila. Niemniej, między dziewczętami bardzo często dochodzi do sprzeczek i kilkudniowych przerw w przyjacielskich stosunkach. Monika zazwyczaj w ławce szkolnej siedzi sama, ponieważ naprzemiennie obdarza sympatią różne osoby w klasie. Dziewczyna o swoich szkolnych kolegach i koleżankach wyraża się raczej krytycznie, wytyka im niewłaściwe zachowania i popełniane na co dzień błędy. Wobec siebie nie stosuje jednak podobnych kryteriów oceny.

W celu określenia pozycji socjometrycznej dziewczyny w klasie przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczennica należy do 31-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci było obecnych 31 uczniów. Zatem, biorąc pod uwagę, że 30 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanej uczennicy), 1 uczeń stanowi 3,4 % ogółu klasy. Monika uzyskała następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: 2 osoby przyznały jej „++”, 3 – „+” ; od 11 uczniów otrzymała „0”; od 10 dostała „-”; 3 przyznało jej „--”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (3,4\% \times 2) + 0,5 \times (3,4\% \times 3) = 6,8\% + 5,1\% = 11,9\%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„-”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„-”})$$
$$1 \times (3,4\% \times 3) + 0,5 \times (3,4\% \times 10) = 10,2\% + 17\% = 27,2\%$$

Biorąc pod uwagę przedstawione wyliczenia, pozycja Monika na skali sympatii wynosi $S = 11,9\%$ (niska), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 27,2\%$ (wysoka). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tej uczennicy klasa wyraża antypatię.

Monika uczęszcza na zajęcia pozalekcyjne i kółka zainteresowań nieregularnie. Systematycznie udziela się wyłącznie w grupie wolontariuszy. Doraźnie korzysta z kółka plastycznego i filmowego. W szkole wielokrotnie doświadczyła agresji werbalnej, niechęci, złośliwości, plotek i odtrącenia przez rówieśników. Jak wynika z wywiadu, Monika jest często obiektem kpin koleżanek, w związku z faktem, że nie posiada modnej odzieży czy dodatków. Stale jest ponadto przezywana przez kolegów z klasy, którzy dokuczają jej, złośliwie zabierają plecak czy klucze do szafki. O problemie nękania dziewczyny wie wychowawca klasy i pedagog, którzy po zgłoszeniach incydentów prowadzą stosowne interwencje. W szkole Monika ufa pani pedagog i wychowawczyni. W klasie nie potrafi wskazać osoby, na której zawsze może polegać. W szkole dziewczyna bardzo chętnie i aktywnie angażuje się we wszelkie działania. Często sama zgłasza nauczycielom chęć pomocy w wykonaniu prac organizacyjnych, porządkowych czy plastycznych. Rodzice Moniki czynnie uczestniczą w życiu szkolnym córki. Systematycznie spotykają się z wychowawcą, kontrolują postępy córki w nauce i jej zachowanie.

Jak wynika z wywiadu, Monika systematycznie i pilnie przygotowuje się do sprawdzianów. Zazwyczaj odrabia zadania domowe i poświęca na naukę około trzech godzin dziennie. Poza gotowaniem i czytaniem literatury młodzieżowej nie potrafi wskazać żadnych swoich zainteresowań. W wolnym czasie nie spotyka się z rówieśnikami i nie zaprasza koleżanek do domu rodzinnego. W ogóle nie uczestniczy w formach spotkań towarzyskich. Nigdy nie była na dyskotecę czy imprezie szkolnej. Nie ma też najlepszej przyjaciółki poza mamą. Sprawia wrażenie raczej zamkniętej na bliskie relacje. W kontakcie osobistym ma daleko postawione granice społeczne. Monika nie należy do żadnych klubów młodzieżowych czy organizacji. Nie ma też sympatii, choć przyznaje, że od kilku miesięcy koresponduje z pewnym chłopcem przez Internet. W wolnym czasie najchętniej czyta, słucha muzyki i korzysta z Internetu. Lubi też odwiedzać gminną bibliotekę, w której zaopatruje się w pozycje bibliograficzne. Jej aktywność w sieci najczęściej koncentruje się na przeglądaniu witryn o tematyce przyrodniczej, słuchaniu muzyki i publikowaniu postów w portalu społecznościowym. Monika lubi też grać w gry dostępne w przeglądarkach internetowych. Z komputera korzysta średnio trzy godziny dziennie. Przyznaje jednak, że uzależniona jest od swojego telefonu komórkowego. Miesięcznie wysyła kilkadziesiąt wiadomości SMS.

W smartfonie posiada też liczne aplikacje, takie jak wirtualne zwierzątko, którym systematycznie i z zaangażowaniem się opiekuje.

Monika wykazuje się osobowością społecznikowską. Jest zainteresowana działalnością charytatywną, kocha zwierzęta i jest wrażliwa na ludzką krzywdę. Przyznaje, że ze zwierzętami ma często dużo lepszy kontakt niż z rówieśnikami, bo one nie potrafią sprawić człowiekowi przykrości. Nie ma nałogów, nigdy jej zachowanie nie miało znamion zachowania ryzykownego. Poziom satysfakcji z własnego życia ocenia wysoko. Jej marzeniem jest praca w charakterze nauczyciela matematyki lub edukacji wczesnoszkolnej. Wśród czynników chroniących w przypadku Moniki można wyróżnić przede wszystkim: pozytywne relacje rodzinne, zainteresowanie nauką, sprecyzowane plany życiowe, zainteresowania prospołeczne i religijność. Do czynników ryzyka można zakwalifikować: niską umiejętność radzenia sobie z emocjami, trudności edukacyjne związane z zaburzeniami słuchu, stałe doświadczanie w szkole przemocy o różnym nasileniu, a także bardzo niską samoocenę dziewczyny oraz brak satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami.

W badaniu Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry’ego Monika uzyskała następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 11, poziom agresji werbalnej – 22, poziom gniewu – 15, poziom wrogości – 28. Monika uzyskała w większości komponentów agresji poziom niski, przechodzący w kierunku przeciętnego. Świadczy to o ogólnie średnim poziomie agresywności dziewczyny. Wynik ogólny Moniki wynosi 76, a więc jest to wskaźnik średni.

Jak wynika z obserwacji, w trakcie wywiadu Monika wykazuje łatwość nawiązywania kontaktu z prowadzącym. Przejawia pozytywną i kulturalną postawę wobec prowadzącego. Wykazuje wysokie zaangażowanie w kontakt i obdarza rozmówcę zaufaniem. Chętnie inicjuje i podtrzymuje kontakt. Jej nastrój jest ogólnie dobry, choć w trakcie poruszania problemu doświadczania cyberprzemocy zmienia się w kierunku zdenerwowania i przygnębienia. Monika szuka kontaktu wzrokowego i podtrzymuje go, chętnie odpowiada na pytania, a zachęcona, rozwija swoje wypowiedzi. Stosuje formy grzecznościowe i przestrzega zasad dobrego wychowania w rozmowie. Jej mowa ciała jest umiarkowana, choć momentami zdradza zdenerwowanie i niepokój. Strój dziewczyny jest zgodny z wymogami szkoły. Uczennica posiada mundurek, zmienne obuwie, skromne i czyste ubranie, adekwatne do pogody i pory roku. Wygląd dziewczyny nie zdradza przynależności do określonej subkultury. Skóra, włosy i paznokcie Moniki są czyste i zadbane. Uczennica nie nosi makijażu ani biżuterii. Jej mowa jest niepełna, zdarzają jej się częste przejęzyczenia i pomyłki gramatyczne. Monika mówi w sposób mało wyraźny i niezrozumiały. W chwilach zdenerwowania mowa staje się trudna w percepcji, a dziewczynka zaczyna się jąkać. Dysponuje przeciętnym zasobem słownictwa. Zaburzenia mowy są jednak następstwem wady słuchu. Dziewczyna wykazuje się normalną koncentracją uwagi i przeciętną podatnością na dystraktory. Nie przejawia stereotypii ruchowych, jednak w chwilach omawiania

traumatycznych zdarzeń, manipuluje przedmiotami znajdującymi się na biurku, co stanowi przejaw zdenerwowania.

Obserwacja Moniki w trakcie przerw międzylekcyjnych wykazuje, że dziewczyna preferuje raczej samotniczy tryb spędzania czasu. Podczas przerw kulturalnie rozmawia z koleżankami, ale zdarza jej się często spacerować w pojedynkę lub powtarzać materiał przed lekcją. W trakcie przerw nie korzysta z telefonu komórkowego, choć w wywiadzie przyznaje, że mimo zakazów przynosi telefon do szkoły. Czasem ukradkiem wysyła wiadomości tekstowe tak, aby nie została dostrzeżona przez nauczyciela dyżurującego. Jest raczej biernym uczestnikiem grupy rówieśniczej i często odgrywa rolę kozła ofiarnego. Na korytarzu preferuje miejsca zaciszne i spokojne. W trakcie przerw przebywa również w bibliotece szkolnej, gdzie ucząc się do sprawdzianu, spożywa także drugie śniadanie. Z obserwacji wynika, że Monika nie szuka towarzystwa rówieśników, a zdarza jej się spędzać czas z młodszymi uczniami. Zdecydowanie preferuje kontakt i rozmowy z nauczycielami dyżurującymi. Jej nastrój w trakcie przerw jest spokojny i pogodny. Dziewczyna przestrzega regulaminu zachowania się podczas przerw międzylekcyjnych, jest ułożona i grzeczna. Jej mowa ciała nie ekspozuje żadnych szczególnych emocji. W trakcie przerw nosi strój zgodny z wymogami szkolnymi, zawsze ma ubrany mundur i zmienne obuwie. Podczas przerw chętnie angażuje się w prace porządkowe na terenie szkoły. Podchodzi do nauczycieli i pyta, czy może w czymś pomóc. Przed sprawdzianami przychodzi także do pani pedagog, by poprosić o powtórzenie wiadomości. Z obserwacji wynika, że Monika jest osobą otwartą, spokojną, ułożoną i chętnie niosącą pomoc.

Cyberprzemocy dziewczyna doświadczyła w październiku 2012 roku. Pierwszy incydent miał miejsce na przerwie po lekcji wychowania fizycznego w szkolnej szatni. Monika spokojnie zmieniała koszulkę po zajęciach, gdy do szatni wtargnęła zniecierpliwiona jej koleżanka z klasy – Kamila, która trzymała w dłoni telefon komórkowy. Monika nie zorientowała się, jakie są zamiary koleżanki, dopóki ta nie powiedziała, że właśnie nakręciła film, na którym widać bieliznę i gołe ciało Moniki. Dziewczyna bardzo się zdenerwowała i przestraszyła zarazem. Szybko się ubrała i wybiegła na korytarz, by odnaleźć koleżankę. Podjęła próbę rozmowy i poprosiła Kamilę o usunięcie filmu. Monika przypuszczała, że dziewczyna nakręciła ten film dla żartów, żeby mieć kolejny powód do kpin. Kamila ostatecznie obiecała, że usunie film i nie będzie go nikomu pokazywać. Monika po powrocie do domu zbagatelizowała całe zajście, a w zasadzie, jak wynika z wywiadu, wstydziła się powiedzieć o nim rodzicom. Kolejne dni w szkole przebiegały podobnym i niezakłóconym rytmem. Do następnego przykrego zdarzenia doszło tydzień później, także po zajęciach z wychowania fizycznego. Monika nauczona przykrym doświadczeniem postanowiła przebierać się w szkolnej toalecie. Koleżanki z klasy, które to zaobserwowały, automatycznie poinformowały Kamilę, która zakradła się do toalety i przy użyciu linijki otworzyła zamek w drzwiach. Gdy Monika zorientowała się, że koleżanka

wtargnęła do kabiny, zaczęła gorączkowo przykrywać rozebrane ciało. Kamila w tym czasie głośno się śmiała i robiła zdjęcia swoim telefonem komórkowym. Monika w popłochu i strachu zatrzasknęła drzwi, szybko się ubrała i wybiegła ze szkoły. W domu długo płakała i nie mogła dojść do siebie. Wstydziła się jednak opowiedzieć o kolejnym zdarzeniu rodzicom, ponieważ obawiała się, że matka zdecyduje się na odwiedzenie rodziców Kamili w domu. Monika wołała uniknąć kolejnej kompromitacji. Bała się ponadto, że sprawa wyjdzie na jaw i zdjęcia ujrzą koledzy z klasy. Z wywiadu wynika, że następnego dnia Monika zebrała siły i poszła do szkoły. Ku jej zdziwieniu, Kamila nie była tego dnia obecna na lekcjach. Monika, mimo iż bardzo przeżywała zdarzenie, uspokoiła się i miała nadzieję, że może sprawa ucichnie, a koleżanka nie będzie więcej jej prześladować. Dostrzegała jednak kpiące uśmiešky dziewcząt w klasie, które na pewno wiedziały o tym, co miało miejsce w szkolnej toalecie. Po tygodniowej nieobecności spowodowanej chorobą Kamila wróciła do szkoły. Tego samego dnia doszło do trzeciego incydentu. Monika w trakcie przerwy, tuż przed ostatnią lekcją, poszła skorzystać z toalety i w chwili, gdy załatwiała swoje potrzeby fizjologiczne, z przerażeniem dostrzegła, że jest nagrywana. Okazało się, że Kamila przy pomocy koleżanki z klasy, wspięła się na spluczkę w sąsiedniej kabinie i przez lukę między sufitem bezpośrednio obserwowała i filmowała Monikę w bardzo intymnych okolicznościach. Monika w ogromnym przerażeniu ubrała spodnie i niewiele myśląc, zabrała swoje rzeczy i wybiegła ze szkoły. Jak wynika z wywiadu, tuż po powrocie do domu postanowiła o wszystkim powiedzieć mamie. Matka dziewczyny bardzo zdenerwowała się relacją córki. Postanowiła zatelefonować do rodziców Kamili. Do kontaktu jednak nie doszło ze względu na nieobecność rodziców dziewczyny. Matka poleciła zatem Monice, by następnego dnia, tuż po przyjeździe do szkoły, zgłosiła się do pedagoga szkolnego i opowiedziała o wszystkim, czego w ostatnich tygodniach doświadczyła. Monika czuła ogromny strach przed pójściem do szkoły, a na myśl o konieczności konfrontacji z kolegami odczuwała paraliżujący lęk. Bała się, że teraz będzie pośmiewiskiem całej szkoły, że wszyscy zobaczą ją w intymnej, wstydlivej sytuacji. Przez całą noc poprzedzającą pójście do szkoły nie zmrużyła oka. Płakała i odczuwała dolegliwości somatyczne w postaci bólu brzucha i mdłości. Tuż po przyjeździe do szkoły Monika udała się do gabinetu pani pedagog. Nauczycielka podjęła działania interwencyjne i wyjaśniające. Przeprowadziła rozmowę z Moniką i zapewniła jej wsparcie emocjonalne. Jak wynika z wywiadu, w dalszej kolejności pedagog przeprowadziła rozmowę z Kamilą, która była zdziwiona i oburzona faktem, że Monika poinformowała o zdarzeniach nauczycielkę. Pedagog nie zabezpieczyła dowodów, ponieważ Kamila odmówiła pokazania telefonu komórkowego twierdząc, iż zgodnie z regulaminem nie posiada go w szkole. Pedagog poinformowała Kamilę, że działanie, którego się dopuściła, jest niezgodne z prawem i nosi znamiona cyberprzemocy. Zobowiązała także dziewczynę do usunięcia zapisanych filmów i zdjęć oraz zabroniła rozmawiać o zdarzeniach i demonstrować filmy

czy zdjęcia komukolwiek. Po rozmowach przeprowadzonych z Kamilą pedagog zaprosiła do gabinetu Monikę i poinformowała, że sprawa jest już wyjaśniona, a koleżanka skasuje nagrane materiały. Monika uspokoiła się zapewnieniami nauczyciela. Jak wynika z wywiadów, pedagog nie skontaktowała się telefonicznie z rodzicami dziewcząt, w celu poinformowania ich o zdarzeniu i podjętych działaniach interwencyjnych. Uznała bowiem za wystarczające wyjaśnienie sprawy z zainteresowanymi uczennicami. W związku z zarejestrowaniem wizerunku koleżanki wbrew jej woli telefonem komórkowym Kamila otrzymała ujemne punkty, które rzutują na końcową ocenę zachowania. Po powrocie do domu Monika opowiedziała rodzicom o podjętych przez pedagoga działaniach i wyraziła nadzieję, że cała sprawa niebawem ucichnie. Rodzice uspokojeni relacją córki nie wracali już w rozmowach do problemu.

Mimo iż problem wydaje się rozwiązany, z wywiadu wynika, że Monika nie czuje się komfortowo w klasie i szkole. Często słyszy żartobliwe szepty i komentarze na swój temat. Wie, że Kamila wbrew zobowiązaniom pokazała filmiki kolegom i koleżankom w klasie. Monika czuje ciągłą obawę, ponieważ nie jest pewna, czy Kamila faktycznie usunęła materiały ze swojego telefonu komórkowego. Bardzo się boi, że pewnego dnia koleżanka umieści kompromitujące ją zdjęcia czy filmy w sieci. Monika nie chce o swoich obawach rozmawiać z rodzicami. Nie zamierza także prosić o pomoc nauczycieli. Czuje lęk i wstyd przed myślą, że któraś z osób dorosłych zobaczyłaby te nagrania. Z wywiadu wynika, że fakt bycia ofiarą cyberprzemocy ujemnie wpłynął na samopoczucie i funkcjonowanie dziewczyny. Ma trudności ze snem, często budzi się w nocy przerażona. Straciła apetyt i zmaga się z dolegliwościami natury gastrycznej. Przed wyjściem do szkoły odczuwa ogromny lęk i mdłości. Monika nie jest w stanie określić przyczyn zachowania koleżanki. W toku wywiadu wyznaje, że darzyła Kamilę sympatią i wydawało jej się, że doskonale się rozumieją. Kamila, podobnie jak Monika, nie cieszyła się aprobatą rówieśników, stąd dziewczęta wspierały się w trudnych i przykrych sytuacjach klasowych.

W związku z faktem bycia ofiarą cyberprzemocy Monika nie otrzymała w szkole dodatkowej opieki i wsparcia psychologicznego. Dziewczyna wyraża opinię, że chce o tej sprawie jak najszybciej zapomnieć i nie zamierza wracać do niej w rozmowach z pedagogiem czy rodzicami. Monika negatywnie ocenia zmiany, jakie nastąpiły w jej życiu w związku z doświadczoną cyberprzemocą. Co prawda przeżyte zdarzenia nie wpłynęły na jej wyniki w nauce i ocenę zachowania, ale znacznemu pogorszeniu uległo samopoczucie dziewczyny i jej samoocena. Monika w toku wywiadu wyznaje, że każdego dnia czuje lęk i podejrzliwie traktuje kolegów oraz koleżanki z klasy. Wie, że teraz kpią z niej bardziej niż kiedykolwiek. Zaburzeniu uległo też jej poczucie bezpieczeństwa. Dziewczyna zdradza, że logując się do sieci, za każdym razem obawia się, czy nie znajdzie w portalu swoich kompromitujących fotografii. W klasie Monika otrzymała wsparcie emocjonalne wyłącznie od Pauliny, z którą jest obecnie w przyjacielskich rela-

ciach. Pozostali uczniowie odseparowali się od niej. Kamila nie przeprosiła swojej ofiary i zbagatelizowała próbę nawiązania kontaktu, jaką zainicjowała Monika.

Z wywiadu wynika, że do tej pory rodzice dziewczyny nie prowadzili z nią żadnych rozmów uświadamiających w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Ojciec Moniki w ogóle nie korzysta z Internetu, a matka bardzo sporadycznie, przy pomocy starszej córki. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do do-raznie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. Monika nie wie, w jaki sposób może zabezpieczyć się przed cyberprzemocą. Nie zna witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc ofiarom i młodzieży zagrożonej cyberprzemocą. Zdaje sobie sprawę, że sytuacja, jakiej doświadczyła, jest niezgodna z prawem, a zatem rodzice mogliby w związku z tym powiadomić Policję. Sama jednak jest zdania, że wolałaby uniknąć tego kroku. Boi się konsekwencji, ale dominującym odczuciem, jakie jej towarzyszy, jest jednak przejmujący wstyd.

Działania interwencyjne podjęte w szkole Monika ocenia jako wystarczające, wie jednak, że nauczyciele nie mają wpływu na zachowanie Kamili i obawia się, że koleżanka może w przyszłości wykorzystać przeciwko niej kompromitujące filmy i zdjęcia.

Analizując przytoczony przypadek, należy podkreślić, że zachowania Kamili we wszystkich obszarach wypełniały znamiona cyberprzemocy. Dziewczyna działała umyślnie, z zamiarem wyrządzenia krzywdy i cierpienia ofierze. Akt nagrania i fotografowania Moniki powtórzyła trzykrotnie, wykorzystując przy tym telefon komórkowy wyposażony w aparat i kamerę. Monika padła ofiarą koleżanki, z którą pozostawała w pozytywnych relacjach. Kamila знаła jej słabe strony, kompleksy i obawy. Czynniki te dodatkowo pogłębiają proces wikty-mizacji nastolatki. Została bowiem zaatakowana przez koleżankę, po której nie spodziewała się agresji. Monika jest osobą bardzo wrażliwą i delikatną. W jej zachowaniu często przejawia się jednak infantylizm. Dziewczyna przywykła do roli ofiary klasowej, jaką odgrywała przez długi czas. Ustawiczne doświadczanie agresji, kpín i nękania na terenie szkoły sprawiło, że dziewczyna zaczęła przejawiać syndrom ofiary. W związku z doświadczoną cyberprzemocą obniżeniu uległa jej samoocena, jak również znacząco zmniejszyło się też poczucie bezpieczeństwa i komfort przebywania na terenie szkoły. Przypadek powyższy interpretować można w nurcie teorii socjoekologicznej, zgodnie z którą im gorsze są jednocześnie warunki organizacyjno-instytucjonalne i klimat społeczny szkoły, tym częściej uczniowie przejawiają agresję i przemoc oraz podlegają im. Oba aspekty kultury szkoły, traktowane łącznie, wykazują znaczący wpływ na zjawisko agresji uczniów¹². Monika zdecydowanie nie czuła się dobrze w swojej

¹² J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.

klasie i szkole, a działania interwencyjne w tym zakresie podejmowane przez nauczycieli okazywały się niewystarczające. Niewłaściwy klimat i brak poprawnych relacji w klasie stanowiły czynnik wpływający na zjawisko agresji, w tym przypadku z wykorzystaniem telefonu komórkowego.

7.5. Marcin – sprawca cyberprzemocy wykorzystujący portal społecznościowy

Marcin jest 16-letnim uczniem III klasy wiejskiego gimnazjum. Chłopiec wychowuje się w rodzinie zastępczej, niepełnej. Gdy Marcin miał 9 lat, zmarł z powodu zaawansowanej choroby alkoholowej jego ojciec. Tuż po śmierci rodzica istotnie pogłębiły się problemy alkoholowe matki. Od 10. roku życia Marcin wraz z bratem Jakubem pozostają pod opieką rodziny zastępczej, jaką stanowi dla nich brat matki. Wujek samotnie wychowuje chłopców. Matka zaś bardzo rzadko bywa w domu. Wspólne gospodarstwo domowe zamieszkują więc trzy osoby. Brat Marcina – Jakub, ma 18 lat i uczęszcza do technikum. Chłopcy mają bardzo poprawne relacje, lubią spędzać wspólnie czas wolny. Poza wujkiem i matką Marcin nie utrzymuje kontaktów z żadną dalszą rodziną. Status społeczno-materiałny rodziny jest bardzo niski. Wujek pracuje w systemie zmianowym, a dwóch podopiecznych utrzymuje z zasiłku dla rodzin zastępczych. Niestety wujek pokrywa także zobowiązania finansowe zaciągnięte przez matkę chłopców, stąd sytuacja materialna rodziny jest bardzo trudna. Rodzina pozostaje pod opieką Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie oraz Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej. W ramach pomocy oferowanej przez GOPS rodzina otrzymuje comiesięczne bony na zakupy spożywcze, a Marcin ma sfinansowane obiady w szkole. W domu Marcin nie ma żadnych szczególnych obowiązków poza pomocą wujkowi w zakupach i codziennych, drobnych porządkach.

Marcin dzieli bardzo skromny i niewielki pokój z bratem. Chłopak nie posiada własnego miejsca do nauki i pracy. Zadania domowe odrabia przy stole kuchennym. Bracia posiadają wspólny komputer stacjonarny. Chłopak ma własny telefon komórkowy, który utrzymuje z oszczędności poczynionych dzięki wakacyjnej pracy dorywczej. Z wywiadu wynika, że Marcin mieszka w starym, bardzo zniszczonym i wymagającym kapitalnego remontu domu, w odległości 1,5 km od szkoły. Standard życia chłopca w każdym obszarze jest bardzo niski. W związku z problemami, z jakimi boryka się rodzina, wiele potrzeb bytowych chłopca nie jest zaspokajanych. Marcin ma zniszczone podręczniki oraz przybory szkolne. Posiada także nieznaczną liczbę ubrań i butów na zmianę.

Z wywiadu wynika, że stosunki panujące w rodzinie zastępczej są poprawne. Marcin ciepło i życzliwie wypowiada się na temat wujka. Przyznaje jednak, że

często lekceważy jego polecenia i nie respektuje ustalonych zasad. Styl wychowania preferowany przez wujka określić można jako demokratyczny. Opiekun daje chłopcom dużą swobodę, z której nie zawsze rozsądnie potrafią skorzystać. Wujek nie jest w stanie konsekwentnie egzekwować nałożonych na chłopców obowiązków w związku z obciążeniem pracą zawodową. Z wywiadu wynika, iż zdarzają się takie dni, że Marcin lub jego brat wracają do domu wczesnym rankiem w stanie silnego upojenia alkoholowego.

W wolnym czasie Marcin najchętniej przebywa ze swoimi starszymi kolegami spoza szkoły. Często bez celu spacerują po osiedlach i parkach, palą papierosy i piją alkohol. Z wywiadu wynika, że chłopak niejednokrotnie wdawał się w bójki i drobne kradzieże. Do tej pory wobec niego toczyły się trzy sprawy w sądzie rodzinnym, w trakcie których sąd orzekł zastosowanie środków wychowawczych w postaci upomnienia, ustalenia odpowiedzialnego nadzoru opiekuna i zobowiązania do zmiany postępowania. Nadal niepewna jest także jego sytuacja prawna, ponieważ w trakcie prowadzenia badań przeciwko chłopakowi toczyło się postępowanie wyjaśniające.

Z wywiadu wynika, że oceny, jakie uczeń otrzymuje z większości przedmiotów w ciągu roku szkolnego, to stopnie dopuszczające. Oceny dostateczne uzyskuje z informatyki, języka polskiego, języka niemieckiego, dobre natomiast z zajęć artystycznych i wychowania fizycznego. Niezadowolająca jest także frekwencja chłopca na poszczególnych przedmiotach. Marcin opuścił w przeciągu półroczu 151 godzin zajęć lekcyjnych, z czego tylko 44 zostało usprawiedliwionych przez opiekuna. Jak wynika z opinii nauczycieli, przy możliwościach intelektualnych, jakimi chłopiec dysponuje, z pewnością mógłby otrzymywać lepsze stopnie i osiągać sukcesy szkolne. Brakuje mu jednak motywacji do nauki i zaangażowania. Z wywiadu wynika, że Marcina cechuje też brak wiary w możliwość zmiany trudnej sytuacji życiowej, w której bez wątpienia się znajduje. Chłopak ma zdolności sportowe i do 14. roku życia grał w lokalnym klubie w piłkę nożną. W tej dyscyplinie osiągał satysfakcjonujące sukcesy. Z drużyny został jednak usunięty w związku z nagannym zachowaniem oraz stosowaniem używek.

W II klasie gimnazjum Marcin objęty był pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły. Niniejsza pomoc miała formę indywidualnych zajęć terapeutycznych z pedagogiem szkolnym poszerzonych o wątek dydaktyczno-wyrównawczy. Na zajęcia z pedagogiem uczeń uczęszczał bardzo nieregularnie. Z zaplanowanych do realizacji 10 zajęć, uczeń obecny był na 1 spotkaniu. W związku powyższym w III klasie Marcin objęty jest monitoringiem pedagoga szkolnego obejmującym zachowanie, frekwencję, oceny i relacje rówieśnicze. Chłopcu zaproponowano także terapeutyczno-wspierające zajęcia indywidualne realizowane z psychologiem szkolnym, na które nie uczęszczał. Z wywiadu wynika, że wielokrotnie pedagog i wychowawca podejmowali próby zaangażowania chłopca w różnorodne działania realizowane na terenie szkoły. Nie przynosiły

one efektów, ponieważ Marcin nie wyrażał zainteresowania i chęci włączenia się w jakąkolwiek inicjatywę.

Stosunek Marcina do szkoły jest bardzo negatywny. W zeszycie uwag chłopca stale pojawiają się identyczne notatki dotyczące braku subordynacji, bezczelnego odzywiania się do nauczycieli, lekceważenia poleceń. Z wywiadu wynika, że Marcin nie wyraża żadnej skruchy w konfrontacji z nauczycielem, którego obraził. Zdarza się, że uczeń w rozmowie z nauczycielami używa podniesionego, agresywnego tonu, a jego zachowanie wyraża lekceważenie. Ponadto Marcin bardzo często korzysta na terenie szkoły, również w trakcie lekcji, z telefonu komórkowego, co jest niedozwolone zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania. W zeszycie uwag przy nazwisku chłopca widnieją następujące adnotacje: „arogancko zachowuje się trakcie lekcji; trzyma nogi na krześle; rzuca i podnosi paczkę papierosów; je i pije na lekcji; przeszkadza na lekcjach; głośno rozmawia; wyciąga telefon komórkowy i wysyła wiadomości; nie przynosi zeszytów; nie pracuje na lekcji, chodzi po klasie i lekceważy nauczyciela; bezczelnie odzywa się do nauczyciela”. Zachowanie chłopca na terenie szkoły nauczyciele oceniają jako naganne. Z obserwacji wynika, że Marcin ma bardzo duże trudności w panowaniu nad negatywnymi emocjami oraz z kontrolowaniem swojego zachowania w sytuacjach społecznych, także w kontaktach z osobami dorosłymi. Chłopcu trudno jest podporządkować się obowiązującym normom i przepisom. Uczeń nie respektuje elementarnych zasad obowiązujących w szkole. Zastrzeżenia budzi zachowanie ucznia, zarówno w czasie zajęć lekcyjnych, jak i przerw (notoryczne zakłócanie porządku lekcji poprzez niewłaściwe komentarze, rzucanie różnymi przedmiotami, niewykonywanie poleceń nauczyciela, lekceważenie próśb nauczycieli oraz używanie wulgarnego słownictwa). Z wywiadu wynika, że w trakcie lekcji Marcin zaczepia kolegów, przeszkadza innym uczniom, z lekceważeniem zwraca się do nauczycieli. Zachowanie chłopca często utrudnia nauczycielom sprawne prowadzenie zajęć oraz przyswajanie wiedzy pozostałym uczniom w klasie. Marcin w kontakcie z pracownikami szkoły bywa bardzo arogancki, co przejawia się zarówno w słownictwie, jak i w komunikacji pozawerbalnej. Zdarzają się jednak takie zajęcia lekcyjne, na których uczeń potrafi zachować się przyzwoicie i kulturalnie, co wskazuje na fakt, że kontrola emocji zależy od jego dobrej woli. Bunt ucznia i jego ostentacyjne zachowanie wobec pracowników szkoły może mieć jednak podłoże w trudnościach osobistych i niewątpliwie problemowej sytuacji domowej. Przeżywane trudności Marcin wydaje się odreagowywać na osobach dorosłych, także tych, które nastawione są na udzielenie mu pomocy i wsparcia. Z indywidualnych rozmów z uczniem wynika, że zdaje on sobie sprawę z niewłaściwego postępowania, niemniej nie okazuje skruchy i nie zmienia swoich zachowań mimo wielu napomnień, rozmów interwencyjnych i dyscyplinujących. Z obserwacji wynika, że Marcin świadomie i z premedytacją lekceważy obowiązki ucznia, nie podporządkowuje się elementarnym zasadom

i normom obowiązującym w szkole. W rozmowie z osobą dorosłą potrafi skutecznie manipulować jej uczuciami, by osiągnąć zamierzony cel. Marcin lekceważy także zwyczajowe normy życia społecznego oraz podstawowe zasady kultury. Mimo licznych propozycji i zachęt nie korzysta z szans i możliwości pracy nad własnym zachowaniem przy wsparciu, jakiego udzielili mu pracownicy szkoły i instytucji współpracujących ze szkołą (w tym Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej oraz Powiatowa Instytucja Młodzieżowa).

Jak wynika z wywiadu, w szkole relacje Marcina z kolegami z klasy układają się poprawnie. Chłopak jest lubiany i popularny wśród rówieśników. Młodsze dzieci boją się go i omijają na korytarzu ze względu na agresywne i wulgarne zachowania oraz częste stosowanie przemocy. W szkole Marcin przyjaźni się z kolegą z klasy – Bartoszem. Wśród rówieśników wiezie prym i jest swoistym liderem grupy. W celu określenia pozycji socjometrycznej chłopca przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Technika ta pozwala badającemu na uzyskanie wglądu we wzajemne stosunki wszystkich uczniów w klasie. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczeń Marcin należy do 14-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci było obecnych 14 uczniów. Biorąc pod uwagę, iż 13 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanego ucznia), 1 uczeń stanowi 7,7% ogółu klasy, Marcin uzyskał następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: 10 osób przyznało mu „++”; 2 – „+”; od 1 ucznia otrzymał „0”; żaden (0) nie przyznał mu „-” ani „--”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (7,7\% \times 10) + 0,5 \times (7,7\% \times 2) = 77\% + 3,8\% = 80,8\%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„-”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„--”})$$

$$1 \times (7,7\% \times 0) + 0,5 \times (7,7\% \times 0) = 0$$

W związku z przedstawionymi wynikami pozycja Marcina na skali sympatii wynosi $S = 80,85\%$ (wysoka), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 0$ (niska). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tego ucznia klasa wyraża wysoki stopień sympatii.

Zarówno w szkole, jak i poza nią Marcin nie uczęszcza na żadne zajęcia pozalekcyjne. W szkole nigdy nie doświadczył agresji, odtrącenia czy przemocy ze strony rówieśników. Z wywiadu wynika, że nie potrafi zidentyfikować w swoim otoczeniu żadnej osoby, którą darzyłby zaufaniem. Relacje z wychowawcą określa jako przeciętne, ale przyznaje, że w szkole nie liczy się z nauczycielami, o których wypowiada się wyjątkowo wulgarnie. Marcin nie wykazuje zaangażowania w działalność wewnątrzszkolną w żadnym obszarze. Wujek chłopca stara się aktywnie uczestniczyć w jego życiu szkolnym. Na bieżąco kontaktuje

się telefonicznie i osobiście z wychowawcą i pedagogiem szkolnym. Kontroluje oceny, frekwencję i uwagi z zachowania podopiecznego.

Marcin przyznaje, że nie uczy się regularnie w domu, a wiedzę przyswaja wyłącznie na lekcjach. Na odrabianie zadań domowych poświęca dziennie maksymalnie 30 minut. Zazwyczaj jednak zadania odpisuje od kolegów w szkolnej toalecie. Czas wolny spędza w towarzystwie znajomych i taką formę rozrywki najbardziej preferuje. Sporadycznie uczęszcza do lokalnej siłowni. Jego największą pasją jest piłka nożna, aczkolwiek w toku wywiadu nie wyraża żalu z powodu decyzji trenera o usunięciu go z drużyny. Kwituje tę decyzję z uśmiechem i lekceważeniem. Marcin wyraża opinię, że nie ma przyjaciół, a jedynie znajomych, ponieważ nikomu nie jest w stanie w pełni zaufać. Z wywiadu wynika, że chłopiec cieszy się dużym powodzeniem wśród dziewcząt, z żadną koleżanką nie chce się jednak wiązać, ponieważ, jak wyznaje, nie potrafi budować trwałych relacji. Marcin nie korzysta z żadnych gminnych ośrodków kultury, często przebywa jednak na lokalnym boisku, gdzie pije alkohol z kolegami. W wolnym czasie chętnie korzysta z Internetu, lubi przeglądać portale społecznościowe oraz grać w gry online z rówieśnikami. Komputer wykorzystuje wyłącznie do celów rozrywkowych, a na jego użytkowanie przeznaczają średnio 3–4 godzin dziennie.

Chłopak pozytywnie wypowiada się na temat relacji wiążących go z rówieśnikami i znajomymi. Zdaje sobie sprawę, że u pozostałych uczniów budzi strach. Cieszy go jego przewaga fizyczna nad kolegami. Wyznaje, że nie ma oporów przed używaniem agresji, nawet w sytuacjach, które tego nie wymagają. Marcin wyznaje, że od 11. roku życia nałogowo pali papierosy i pije alkohol. Systematycznie się upija. Przyznaje ponadto, że regularnie ma kontakt z osobami zażywającymi narkotyki. Chłopak ma niesprecyzowane plany na przyszłość. Nie wie, kim chciałby zostać, ale po ukończeniu gimnazjum zamierza uczyć się w technikum.

W przypadku Marcina nastąpiła kumulacja szeregu poważnych czynników ryzyka, takich jak: trudna sytuacja rodzinna, bardzo zła kondycja finansowa, problem alkoholowy obojga rodziców, śmierć ojca, przebywanie w rodzinie zastępczej, brak satysfakcjonujących kontaktów z matką, podatność i uzależnienie od używek, brak wyznaczonych granic moralnych, wagary, niskie wyniki w nauce, brak umiejętności radzenia sobie z emocjami i ucieczka w zachowania agresywne. Do czynników chroniących zakwalifikować można pozytywne relacje z bratem i wujkiem oraz rówieśnikami, a także pasję sportową. Samoocena chłopca jest bardzo wysoka, a chwilami prezentuje wręcz postawę zarozumiałą i nadmiernie pewną siebie.

W badaniu Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry'ego Marcin uzyskał następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 45, poziom agresji werbalnej – 21, poziom gniewu – 25, poziom wrogości – 22. Poza komponentem emocjonalnym, jaki stanowi poziom gniewu, i komponentem poznawczym (poziom wrogości), których wynik plasuje się na pozycji średniej, Marcin uzyskał w pozostałych

komponentach poziom wysoki. Zdecydowanie najwyższy wynik otrzymał w obszarze agresji fizycznej. Świadczy to o ogólnie wysokim poziomie agresywności chłopca. Wynik ogólny Marcina wynosi 113, a więc jest to wskaźnik wysoki.

Z obserwacji prowadzonej w trakcie wywiadu wynika, że Marcin przejawiał neutralną postawę wobec prowadzącego. Wykazywał przeciętne zaangażowanie w kontakt. Sporadycznie zdarzało mu się używać wulgaryzmów i przekraczać obowiązujące w kontaktach społecznych granice w relacji z osobą dorosłą. Marcin początkowo sprawiał wrażenie napiętego i agresywnie nastawionego. W trakcie rozmowy stale utrzymywał kontakt wzrokowy i aktywnie słuchał. Wobec osoby prowadzącej starał się przestrzegać zasad kulturalnego wychowania. W większości stosował zwroty grzecznościowe. Jego mowa ciała była bardzo umiarkowana i nie zdradzała objawów podenerwowania. Chłopak chętnie odpowiadał na pytania, choć z czasem sprawiał wrażenie znużonego. Nastrój, jaki prezentował, można określić jako ogólnie dobry. Jego strój jest adekwatny do pory roku i pogody, natomiast nie jest zgodny z regulaminem stroju uczniowskiego. Buty chłopca są zniszczone, koszulka i spodnie noszą ślady nieświeżości. Marcin wyznaje, że świadomie nie ma również obuwia zmiennego i obowiązującego mundurka. Jego strój nie zdradza przynależności do określonej subkultury. Ma czystą skórę oraz włosy, a także paznokcie. Marcin posługuje się bogatym zasobem słownictwa. W mowie spontanicznej rzadko stosuje wulgaryzmy. Prawdłowo i starannie stosuje formy gramatyczne. Mowa jest poprawna, płynna, swobodna i naturalna. Chłopiec wykazuje przeciętną koncentrację uwagi, a także niską podatność na dystraktory. W trakcie wywiadu nie prezentował stereotypii ruchowych i nie miał tików. Swobodnie odpowiadał na postawione pytania, choć momentami wykazywał oznaki podejrzliwości i nieufności.

Podczas przerw Marcin spędza czas ze swoim najlepszym kolegą Bartoszem. Z prowadzonych obserwacji wynika, że chłopak przechadza się po korytarzach, spaceruje środkiem i popycha innych uczniów. Odzywa się do kolegów i koleżanek w sposób wulgarny, arogancki i zacepliwy. Często korzysta na terenie szkoły z telefonu komórkowego i nie stara się ukryć tego faktu przed nauczycielami. W grupie rówieśniczej odgrywa rolę lidera, ze względu na swoją przewagę związaną z postawną budową ciała i manifestowaną agresją fizyczną. Większość przerw spędza w toaletach lub w okolicy sklepiu szkolnego, gdzie zaczepia, prowokuje i poszturchuje młodszych uczniów. W trakcie przerw bardzo często stosuje przemoc werbalną i fizyczną. Zachowuje się arogancko wobec nauczycieli pełniących dyżur na korytarzach. Jest nieposłuszny, nie wykonuje poleceń i nie podporządkowuje się uwagom nauczyciela. Bywa, że celowo wprowadza nauczyciela w stan zdenerwowania. W szkole sprawia wrażenie zadowolonego z siebie i pogodnego. Jest bardzo pewny siebie i pobudzony. Najczęściej nie przestrzega obowiązujących w szkole regulaminów, lekceważąc wszelkie nakazy i obowiązki, także te dotyczące ubioru. Jego mowa ciała i gestykulacja podczas przerw są barwne i zdradzają tłumione napięcia. Często w trakcie przerw niszczy mienie

szkoły na korytarzach i w toaletach. Zdarza mu się bardzo agresywnie zaczepiać innych uczniów, a nawet wyłudzać drobne sumy pieniędzy. Zachowanie chłopca w trakcie przerw jest niestosowne i stwarza zagrożenie dla innych uczniów.

Z wywiadu oraz przeprowadzonej analizy dokumentów wynika, że Marcin był sprawcą cyberprzemocy w okresie od maja do czerwca 2012 roku. W połowie maja nakręcił telefonem komórkowym film, na którym widać kolegę spoza szkoły – Dawida (pseudonim Mały), który załatwia swoje potrzeby fizjologiczne. Z relacji Marcina wynika, że wraz z kolegami spędzali popołudnie w rzadko uczęszczanej okolicy. Chłopcy pili znaczne ilości alkoholu. Po pewnym czasie Marcin zaobserwował, jak Dawid odchodzi na bok, rozpiął spodnie i oddaje mocz do nieczynnej toalety. Postanowił nagrać sytuację i wykonać kilka zdjęć telefonem komórkowych. Wszystkich zebranych kolegów zdarzenie to niezwykle bawiło. Każdy z nich był pod wpływem alkoholu, ale Dawid tego dnia wypił zdecydowanie za dużo. Z relacji Marcina wynika, że tuż po załatwieniu swojej potrzeby Dawid usnął, a towarzystwo bawiło się nadal. Po powrocie do domu Marcin zapomniał o materiale, który sfilmował i kilka dni nie wracał do niego myślami. Wkrótce jednak wszedł w konflikt z Dawidem w związku z rywalizacją o względy wspólnej koleżanki. Chcąc ośmieszyć kolegę w oczach znajomych i wzmiankowanej koleżanki, postanowił umieścić wykonane kilka dni wcześniej zdjęcia na portalu społecznościowym. Pod opublikowaną fotografią Marcin umieścił niecenzuralny podpis: *najebany Mały*. Pod zdjęciem pojawiła się lawina komentarzy, których część zostanie przytoczona dalej. W cytowanych komentarzach pozostawiono oryginalną pisownię. Posty sprawcy zaznaczono kursywą.

Kamil: nie ma to jak łać do nieczynnego kibla...

Mateusz: hahahahahahaha ale ciul!

Bartosz: hahahahha ja pierdole, Mały ale faza

Olek: hahahahha Mały ty kurwa nie lejesz gdzie popadnie! Kulturalnie!

Marcin: *a filmik też wjechać?*

Olek: jasne!

Bartosz: dawaj! Ale zjeby!

Mateusz: poślij mi filmik na gg (gad gadu – komunikator)

Marcin: *nie, wjebie go tutaj, niech ma chuj za swoje! Oduczy się wchodzić mi w drogę!*

Marcin: *ok, wjechałem filmik! Mały teraz jesteś skończony, pokazałeś chuja – chuju!!!! hahahahahah udostępniać filmik ziomy!*

Olek: ok! ale umowa, każdy ten film udostępnia!

Mateusz: ja nic nie udostępniam!

Bartosz: ja udostępniłem!

Marcin: *niech se każdy zobaczy! No dziewczyny, zobaczcie nie ma się czym pochwalić nasz Mały!*

Bartosz: ale zjeb, faze załapał, najebał się równo

Marcin: *ziomy! wrzucajcie wszyscy ten film na swoje profile!*

Olek: tak jest! Już się robi!

Bartosz: Marcin ale beka! Ciekawe co Mały na to? ☺

Marcin: *jebie mnie to, następnym razem będzie wiedział, że ja jestem panem i mnie się należy to co najlepsze!*

Marcin umieścił kompromitujące zdjęcie i film, który prezentuje kolegę załatwiającego potrzebę fizjologiczną na fałszywym profilu w portalu społecznościowym, który założył pod imieniem i nazwiskiem Dawida. Zatem dokonał również procederu kradzieży tożsamości i działania z zamiarem upokorzenia i skrzywdzenia ofiary. Wpisy, jakich dokonywał na przełomie maja i czerwca na utworzonym profilu, są wyjątkowo wulgarne i szydercze. Analiza językowa postów wskazuje na liczne, pojawiające się w nich błędy językowe, stylistyczne, ortograficzne i interpunkcyjne. Poza tym występują w nich skróty językowe typowe dla młodzieżowego slangu internetowego oraz emotikony. Język komentarzy jest przesycony wulgaryzmami i niecenzuralnymi zwrotami potocznymi. Sprawca adresował i udostępniał wiadomości szerokiemu gronu odbiorców, co dodatkowo zwiększa wymiar wiktylizacji ofiary. Chłopak zachęcał wspólnych kolegów do dalszego udostępniania postów i krzywdzących materiałów tak, by możliwie szybko je upowszechnić. Marcin działał świadomie, celowo, w sposób przemyślany i z wyraźnym zamiarem upokorzenia kolegi. Sprawca zachęcony pozytywnym odbiorem ze strony znajomych, postanowił kontynuować ośmieszanie Dawida w sieci. Skrupulatnie i systematycznie redagował stworzony przez siebie fałszywy profil kolegi, na którym zamieszczał nowe memy (przerobione zdjęcia, opatrzone sugestywnymi napisami), komentarze i posty. Przykładowe dowody, pozyskane w toku badań przedstawiono dalej, zachowując ich autentyczność i oryginalną pisownię – dane personalne ofiary zostały z prezentowanych tekstów usunięte ze względu na konieczność zachowania anonimowości pokrzywdzonego.

Mały chce dać dupy każdemu chętnemu, chętni zgłaszać się pod nr 519 684 xxx – Mały czeka ☺

11 maja

Jestem Mały i śmierdze, a nawet jebie gównem!!!

14 maja

Mały was pozdrawia i pyta czy ktos ma szluge 1 pozyczyc

24 maja

Dawid pseudo Mały – (luksusowa prostytutka)

Dawid Z. (miejscowość – pominięto ze względu na zachowanie anonimowości ofiary) – oficjalnie bezrobotny, faktycznie pracuje na jednym z dworców kolejowych w okolicach miasta... Stał się słynny po oskarżeniu go o oferowanie

usług cielesnych w miejscach publicznych. Kilkakrotnie był przyłapany na tym niecnym procederze m.in. z 82-letnią panią Genowefą Z., która niedługo po tym wydarzeniu zmarła na zawał. Ma 148 wyroków za wykonywanie czynności seksualnych w miejscach publicznych. Jest autorem książki „Prostytucja w domu i zagrodzie”. Występował jako specjalista w takich programach jak „Oddaj się innym”, „Zgięci w pół” czy amerykańskim „Input-output”. W roku 2007 przyjął z rąk Romana Giertycha specjalną nagrodę „Za zasługi dla prokreacji”¹³.

25 maja

Publikowane przez sprawcę posty i materiały są przesycane wulgarnością i niosą wyraźny kontekst kompromitujący ofiarę. W cytowanych wiadomościach Marcin umieszczał prawdziwe dane dotyczące nazwiska ofiary i miejscowości, w której mieszka. Marcin w wywiadzie przyznaje, że nie miał świadomości, iż jego czyn wypełnia znamiona cyberprzemocy. Wyraża opinię, że początkowo działał pod wpływem emocji i z zamiarem sprawienia koledze żartu. Następnie jednak, gdy wszedł w konflikt z Dawidem, który pozyskał względy koleżanki, o której zainteresowanie chłopcy rywalizowali, nie miał skrupułów i postanowił ośmieszyć kolegę, wykorzystując posiadane nagrania. Przemocowe działania Marcin rozpoczął od utworzenia fikcyjnego konta na portalu społecznościowym, które nazwał imieniem i nazwiskiem ofiary. Początkowo umieścił w profilu zdjęcie Dawida załatwiającego swoje potrzeby fizjologiczne, ale zachęcony zainteresowaniem kolegów i rządzą zemsty, upublicznił także film dokumentujący Dawida w intymnej sytuacji. Na filmie widoczne są fragmenty genitaliów kolegi i jego bielizny, a także cały akt oddawania moczu. Film trwa 2 minuty 41 sekund. Marcin nie poprzestał jednak na upublicznieniu kompromitujących materiałów nagranych telefonem komórkowym. Postanowił namawiać kolegów, by udostępniali film na swoich profilach, przez co mógł on być dostępny dla znacznej liczby użytkowników. Marcin przyznaje, że w kilka dni po publikacji w sieci filmu i zdjęcia spotkał Dawida z dziewczyną, o którą chłopcy się pokłócili. Wpadł we wściekłość i zaczął nękać kolegę, używając szantażu, że prześle te materiały nauczycielom i rodzicom Dawida. Przestraszony chłopak, w obawie, że rodzice oraz szkoła dowiedzą się o niechlubnym incydencie, zerwał relację z dziewczyną. Rozstanie z koleżanką nie uspokoiło jednak Marcina, który z dużym zaangażowaniem kontynuował ośmieszanie Dawida w sieci, regularnie tworząc i wzbogacając o nowe materiały fałszywy profil na portalu społecznościowym.

W ramach cyberataku Marcin wykorzystał zarówno telefon komórkowy, jak i Internet. Marcin bardzo dobrze znał swoją ofiarę, bowiem Dawid był jego kolegą, uczęszczał jednak do innej szkoły. Cyberprzemoc, której sprawcą był Marcin, miała charakter indywidualny, chociaż chłopak próbował zaangażować w swoje działania kolegów, poprzez agitację do udostępniania wiadomości, filmu

¹³ Tekst pochodzi z fikcyjnego konta Dawida na portalu Facebook, który stworzył Marcin.

i zdjęć na portalu. Początkowo sprawca działał spontanicznie, lecz od momentu upublicznienia kompromitujących materiałów jego działanie miało charakter planowy, świadomy, celowy i przemyślany, z zamiarem wyrządzenia krzywdy i upokorzenia ofiary. Po konfrontacji chłopców w świecie rzeczywistym, Marcin nie usunął materiałów z fałszywego profilu. Po około dwóch tygodniach usunął wyłącznie film dokumentujący załatwianie przez Dawida potrzeby fizjologicznej, nie zaprzestał jednak publikowania innych krzywdzących treści i zdjęć. Opiekun prawny chłopca nie został poinformowany o zdarzeniu, w związku z tym nie podjął żadnych konkretnych kroków interwencyjnych. O działaniach Marcina, pedagoga szkolnego poinformowała jedna z uczennic, która zauważyła zdjęcie, film i obraźliwe komentarze w portalu społecznościowym. Jak wynika z wywiadu, pedagog szkolny przeprowadził rozmowę uświadamiającą z Marcinem, ale w związku z faktem, że Dawid nie był uczniem tej samej szkoły, wobec chłopca nie zostały wyciągnięte żadne konsekwencje. Pedagog wyłącznie pouczył chłopca o konsekwencjach prawnych takiego czynu i zobowiązał do usunięcia materiałów z sieci. Marcin nie poniósł żadnych dotkliwych konsekwencji w związku z faktem bycia sprawcą cyberprzemocy. Pedagog szkolny nie poinformował o incydencie dyrektora szkoły, Policji ani też żadnej instytucji zewnętrznej. Zdarzenie nie wpłynęło na wyniki w nauce i zachowanie ucznia na terenie szkoły, które pozostaje naganne. Z wywiadu wynika, że do tej pory wujek chłopca nie prowadził z nim żadnych rozmów uświadamiających w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do doraźnie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. W związku z popełnionym czynem Marcin nie odczuwa żadnych wyrzutów sumienia, nie uległa także zmianie jego wysoka samoocena. Chłopak nie czuje ciężaru winny zarzucanego mu sprawstwa. Wyraża jednak pretensje i żal wobec Dawida, który pozyskał względy interesującej go dziewczyny. Zdaniem Marcina, taka postawa kolegi usprawiedliwiała jego postępowanie. Z wywiadu wynika, że Marcin ocenia swoje bezpieczeństwo w sieci na bardzo wysokim poziomie. Nie zna jednak żadnych witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc młodzieży zagrożonej cyberprzemocą. Wyraża żal w stosunku do koleżanki ze szkoły za to, że zgłosiła problem pedagogowi, który wtrąca się w sprawę nie dotyczące go.

Z wywiadu i analizy dokumentów wynika, że Marcin spotkał się z aprobatą swojego zachowania ze strony kolegów. Akceptacja znajomych stanowiła dla sprawcy czynnik nagradzający i motywujący do dalszej działalności o charakterze cyberprzemocy. Marcin prezentuje negatywy i wrogi stosunek emocjonalny wobec swojej ofiary. Nie zamierza usuwać kompromitujących materiałów z sieci ani też nie czuje się w obowiązku przeproszenia Dawida. Marcin planuje nadal redagować fałszywy profil na portalu społecznościowym i nie obawia się w związku z tym żadnych konsekwencji prawnych.

Zachowanie chłopaka można zatem interpretować w odwołaniu do teorii frustracji-agresji J. Dollarda i N.A. Millera, zgodnie z którą agresja jest rodzajem popędu, mającego na celu zlikwidowanie nieprzyjemnych doznań związanych z odczuciem frustracji. Frustracja zaś to efekt zablokowania celu, do którego dąży jednostka¹⁴. Marcin dążył do uzyskania sympatii ze strony dziewczyny, o którą rywalizował z Dawidem. Skutkiem sytuacji frustracyjnej, związanej z niezrealizowaniem zamiarów, jest natomiast powstanie napięcia emocjonalnego, odczuwanego jako nieprzyjemne i niepożądane dla jednostki¹⁵. Napięcie to Marcin rozładowywał poprzez wulgarne i przesyccone wrogością wiadomości, film i zdjęcia dotyczące ofiary, które publikował na stworzonym fałszywym profilu w portalu społecznościowym.

Postępowanie chłopca można tłumaczyć również w odniesieniu do teorii zachowań ryzykownych R. i S. Jessorów, zgodnie z którą zachowania problemowe pełnią swoistą funkcję w rozwoju adolescenta¹⁶. Pozwalają mianowicie zaspokoić potrzeby rozwojowe w sytuacji, gdy młody człowiek nie potrafi zrealizować ich w sposób pożądany i akceptowany społecznie. Marcin nie był w stanie podjąć spokojnej i rzeczowej rozmowy z kolegą na temat uczuć, jakimi darzył koleżankę, stąd jego agresywne zachowanie wobec Dawida i cyberataki kompensowały mu depriwowane potrzeby emocjonalne. Ponadto, w przypadku chłopca mówić można o znacznej intensyfikacji czynników ryzyka, do których zaliczyć należy w szczególności: tragedie rodzinne – chorobę alkoholową rodziców, śmierć ojca, przemoc i znęcanie się nad nim ojca w okresie wczesnego dzieciństwa, bardzo trudną sytuację materialną, wychowywanie się w niepełnej rodzinie zastępczej, zagrożenie nałogami, brak sukcesów szkolnych, nieumiejętność poradzenia sobie z przeżywanymi emocjami i stresem oraz angażowanie się w liczne zachowania problemowe, jak również niepewną sytuację prawną w związku z toczącymi się sprawami sądowymi. Co więcej, w diagnozie narzędziem standaryzowanym, Marcin uzyskał wysoki poziom agresji, co świadczyć może o zwiększonej podatności na angażowanie się w zachowania przemocowe. W omawianym przypadku zachowanie sprawcy można tłumaczyć również w nurcie teorii uczenia się. W przedstawionym studium bodziec wzmacniający¹⁷ stanowiły zainteresowanie i aprobata ze strony kolegów, którzy, akceptując działanie Marcina, motywowali go do dalszej działalności cyberprzemocowej. Chłopak, który poczuł się zraniony odrzuceniem przez jego sympatię, znalazł sobie sposób na odreagowanie negatywnych uczuć, wzmocnienie pewności siebie i upokorzenie rywala, a każdy pozytywnie odbierany przez niego przekaz wysyłany przez kolegów w sieci inter-

¹⁴ N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis...*, s. 337–342.

¹⁵ B. KRAHE: *Agresja...*, s. 38.

¹⁶ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior...*

¹⁷ B.F. SKINNER: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, November, s. 91–102.

pretował jako swoistą nagrodę, motywującą go do kolejnych cyberataków wobec Dawida. Zachowanie Marcina ucieleśnia tezę B.F. Skinnera, która sprowadza się do założenia, że to wpływy i bodźce płynące ze środowiska zewnętrznego, kształtują i wzmacniają zachowanie człowieka¹⁸. W tym wypadku gratyfikująca była aprobata ze strony internetowych znajomych, którzy poprzez pozytywne reakcje na publikacje Marcina, wzmacniali w nim wrogie nastawienie wobec ofiary i stymulowali do dalszej działalności o charakterze cyberprzemocowym.

Postępowanie sprawcy można ponadto interpretować w odniesieniu do teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury. W świetle tej teorii, dla wyjaśnienia genezy zachowania agresywnego, należy uwzględnić jego zależność od warunków środowiskowych, a zwłaszcza od występowania w danym środowisku modeli agresywnego zachowania się oraz stosowanych w nim metod wychowawczych, wywierających wpływ hamujący lub pobudzający do agresji. Badacze są zdania, że w wielu przypadkach możemy scharakteryzować człowieka, nie badając go wcale, jeśli znamy właściwości świata, w którym żyje¹⁹. A zatem zgodnie z prezentowaną teorią zachowanie chłopca zależało od procesów zachodzących w jego środowisku egzystencji i modeli, z którymi w ciągu swego osobniczego życia przyszło mu się zetknąć. Bowiern zgodnie z cytowaną teorią, zarówno dewiacyjne, jak i konformistyczne zachowania nabywane są poprzez uczenie się w procesie interakcji i społecznej komunikacji, a z przeprowadzonego wywiadu wynika, że doświadczenia życiowe Marcina obfitowały w szereg negatywnych wzorców i schematów.

7.6. Olga – ofiara cyberprzemocy na forum portalu społecznościowego

Olga jest 14-letnią uczennicą II klasy wiejskiego gimnazjum. Wychowała się w 4-osobowej, pełnej rodzinie. Z wywiadu wynika, iż dziewczyna ma 12-letnią siostrę Natalię, która uczy się w szkole podstawowej. Olga ma poprawne relacje z siostrą, choć między dziewczętami często zdarzają się konflikty. Nastolatka ocenia kontakty z rodzicami jako bardzo dobre. Szczególną nić porozumienia nawiązuje z ojcem, o którym wypowiada się niezwykle ciepło. Olga nie utrzymuje bliższych związków z członkami dalszej rodziny. Pozycja rodziny na drabinie społecznej jest przeciętna. Zarówno ojciec, jak i matka pracują w prywatnych

¹⁸ IDEM: *Teaching machines*. „Science” 1989, Vol. 243, s. 1535; IDEM: *What is wrong with daily life in the western world?*..., s. 568–574.

¹⁹ E.R. GUTHRIE: *Osobowość w świetle teorii uczenia się*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964, s. 75.

przedsiębiorstwach, w pełnym wymiarze czasu pracy, w systemie zmianowym. Na utrzymaniu rodziców pozostają dwie córki. Rodzina zamieszkuje średniej wielkości dom, w odległości około 1,5 km od szkoły, do której Olga uczęszcza. Okolice należy do spokojnych i rzadko uczęszczanych. Dziewczyna posiada własny, przestronny pokój, biurko – miejsce do nauki oraz komputer stacjonarny z dostępem do Internetu. Zdecydowana większość potrzeb Olgi pozostaje zaspokojona w wystarczającym zakresie. Dziewczyna posiada niezbędne wyposażenie szkolne, podręczniki, zeszyty i przybory, a także schludny ubiór i buty. Z wywiadu wynika, że stosunki rodzinne domowników są bardzo pozytywne. Olga ufa swoim rodzicom i darzy ich szacunkiem. Nastolatka niechętnie jednak spędza wolny czas z siostrą i rodzicami. Prezentuje typ samotnika i przyznaje, że najlepiej czuje się w odosobnieniu. Kilka miesięcy przed prowadzonym wywiadem dziewczynie zmarła babcia, z którą miała bardzo dobre relacje. Nastolatce trudno jest pogodzić się ze stratą, która stanowi istotny czynnik traumatyzujący. Oczekiwania rodziców wobec Olgi nie są sprecyzowane. Dziewczyna przyznaje jednak, że rodzicom zależy, by ukończyła szkołę zawodową i usamodzielniała się finansowo. Z wywiadu wynika, że styl wychowawczy rodziców określić można jako demokratyczny. Matka i ojciec zapewniają córkom rozsądną swobodę, której dziewczęta nie nadużywają. Postawy wychowawcze obojga rodziców są spójne i konsekwentne. Rodzice stosują ponadto wypracowany system kar i nagród. Do najczęściej stosowanych konsekwencji wychowawczych należy zakaz korzystania z telefonu komórkowego i komputera. Rodzina Olgi jest wierząca i, w miarę możliwości, wspólnie uczestniczy w mszach świętych. Z wywiadu wynika, że Olga ma jasno sprecyzowany zakres obowiązków domowych. Regularnie sprząta, robi zakupy, zmywa i pomaga mamie w prowadzeniu domu. Bardzo lubi również przygotowywać posiłki dla całej rodziny, co wiąże się z jej zainteresowaniami zawodowymi. Dziewczyna planuje bowiem po ukończeniu gimnazjum zdawać do szkoły o profilu gastronomicznym. Rodzina nie korzysta z żadnych form pomocy i opieki społecznej.

Olga nie uczy się w wiejskiej szkole od początku edukacji. Jej rodzina przeprowadziła się z sąsiedniej miejscowości, gdy dziewczynka miała 12 lat, zatem do nowej szkoły trafiła do klasy VI. Adaptacja przebiegła bardzo burzliwie. W zasadzie Olga twierdzi, że dotąd nie czuje się dobrze i komfortowo w szkole. Weszła w nową dla siebie, zgraną i doskonale znającą się grupę rówieśników, która nie zaakceptowała nowej koleżanki. Dziewczyna wyznaje, że jest skonfliktowana z większością rówieśników i nigdy w szkole nie będzie czuła się tolerowana. Z przeprowadzonego wywiadu wynika, że sprawowanie uczennicy, zarówno w trakcie lekcji, jak i przerw, nie budzi większych zastrzeżeń. Olga jest dziewczynką ułożoną, uprzejmą wobec nauczycieli, pogodną i bardzo skromną. Zawsze wykonuje polecenia nauczycieli, jest posłuszna i kulturalna. Na lekcjach jest uczennicą spokojną, wyciszoną, niezakłócającą toku prowadzonych zajęć, a w zależności od zainteresowań przejawia zróżnicowany zakres aktywności.

W przeciągu roku szkolnego Olga otrzymuje w większości oceny dobre i dostateczne, za wyjątkiem języków obcych, matematyki, fizyki i geografii, z których otrzymała, jako końcowe, oceny dopuszczające. Olga bardzo regularnie uczęszcza na zajęcia lekcyjne. W bieżącym roku szkolnym nie miała ani jednego spóźnienia czy godziny nieusprawiedliwionej. Dziewczynka jest zawsze bardzo zadbana, schludnie i czysto ubrana. Na lekcjach ma wszystkie niezbędne podręczniki i przybory szkolne. Na terenie szkoły Olga objęta jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć terapeutycznych z pedagogiem szkolnym. Zajęcia ukierunkowane są na pracę korekcyjno-kompensacyjną, ze względu na zdiagnozowane specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja i dysortografia). Dziewczyna posiada opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, dotyczącą dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych jej potrzeb i możliwości w związku ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – dysleksja rozwojowa. Praca pedagogiczna w toku indywidualnych zajęć z uczennicą w szczególności dotyczy doskonalenia kompetencji komunikacyjnych, treningu ortograficznego, usprawniania grafomotoryki oraz stymulacji funkcji językowo-słownych. Ponadto, ze względu na dużą wrażliwość emocjonalną dziewczynki i pojawiające się trudności w adaptacji do środowiska rówieśniczego, w zajęciach uwzględniany jest także rozbudowany wątek terapeutyczny. Poszczególne spotkania poszerzane są o rozmowy wspierające, mające na celu kształtowanie u Olgi większej odporności emocjonalnej na sytuacje stresowe oraz konfliktowe, jak również kształtowanie adekwatnej samooceny i pewności siebie. Z wywiadu wynika, że dziewczyna uczęszcza na zajęcia terapeutyczne bardzo chętnie i systematycznie – jest zawsze punktualna, przygotowana do zajęć, chętna do współpracy, zaangażowana w podejmowane działania. Każdorazowo skrupulatnie odrabia zadane prace domowe.

Z przeprowadzonego wywiadu wynika, że Olga jest uczennicą niesprawiającą trudności wychowawczych. Relacje z pedagogiem szkolnym określa jako bardzo dobre, natomiast z pozostałymi nauczycielami, również z wychowawcą, jako dobre. Z obserwacji i wywiadów można wywnioskować, że czynnikami utrudniającymi jej funkcjonowanie w grupie rówieśniczej są przede wszystkim: brak wiary we własne możliwości, niekorzystne reakcje emocjonalne na sytuacje subiektywnie odczuwane jako trudne i duża niepewność własnych działań. Olga jest dziewczynką bardzo wrażliwą, każde niepowodzenie szkolne i konflikty rówieśnicze przeżywa z dużym natężeniem emocjonalnym. Ponadto, subiektywne przekonanie o braku akceptacji przez grupę klasową ujemnie wpływa na jej samopoczucie i postawę wobec szkoły. Olga nie odnosi spektakularnych sukcesów edukacyjnych, ale nie doświadcza też znacznych porażek. Jej zachowanie na terenie szkoły nauczyciele określają jako dobre. W zeszytach uwag przy jej nazwisku pojawiają się nieliczne adnotacje, dotyczące sporadycznych braków zadania domowego. W opinii Olgi, najistotniejszym jej problemem szkolnym są relacje z rówieśnikami. Dziewczyna nie ma w szkole żadnej bliższej koleżanki

czy kolegi. Również poza szkołą nie spotyka się z żadnymi znajomymi. Olga prowadzi samotniczy tryb życia i nie angażuje się zupełnie w aktywność towarzyską. W klasie szkolnej wielokrotnie doświadczała szykan, kpin i złośliwości, zwłaszcza ze strony koleżanek, które, odkąd dołączyła do klasy, nie włączyły jej do swego grona. Agresji doświadcza także ze strony kolegów, którzy robią jej nieprzyjemne żarty i zwracają się do niej w wulgarny sposób.

W celu określenia pozycji socjometrycznej dziewczyny w klasie przeprowadzono plebiscyt życzliwości i niechęci. Do zbadania wzajemnych stosunków uczniów zastosowano 5-stopniową skalę. Uczennica należy do 21-osobowej klasy, w dniu przeprowadzania plebiscytu życzliwości i niechęci było obecnych 21 uczniów. Zatem, biorąc pod uwagę, że 20 uczniów = 100% (w próbie nie uwzględniono odpowiedzi badanego ucznia), 1 uczeń stanowi 5% ogółu klasy. Olga uzyskała następujące wyniki w badaniu techniką plebiscytu życzliwości i niechęci: żadna (0) osoba nie przyznała jej „++”, 3 – „+”, od 4 uczniów otrzymała „0”; od 10 dostała „-”; 3 przyznało jej „--”.

Zatem, wskaźnik sympatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„++”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„+”})$$

$$1 \times (5\% \times 0) + 0,5 \times (5\% \times 3) = 7,5\%$$

Wskaźnik antypatii:

$$1 \times (n\% \times n_{„--”}) + 0,5 \times (n\% \times n_{„-”})$$

$$1 \times (5\% \times 3) + 0,5 \times (5\% \times 10) = 15\% + 25\% = 40\%$$

Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, pozycja Olgi na skali sympatii wynosi $S = 7,5\%$ (niska), a pozycja na skali antypatii wynosi $A = 40\%$ (wysoka). Stwierdzić należy zatem, że w stosunku do tej uczennicy klasa wyraża antypatię.

Olga nie uczęszcza na żadne zajęcia pozalekcyjne i kółka zainteresowań. Wobec szkoły dziewczyna prezentuje postawę negatywną, w związku z nieustannie występującymi konfliktami w grupie rówieśniczej. Olga czuje się w szkole szykanowana i nieakceptowana. Poza pedagogiem nie potrafi wskazać żadnej osoby w szkole, którą darzy zaufaniem. Rodzice dziewczyny wykazują duże zaangażowanie w życie szkolne Olgi. Matka systematycznie uczestniczy w spotkaniach z wychowawcą, regularnie też kontaktuje się z pedagogiem. Na terenie szkoły Olga chętnie angażuje się w działalność pomocową, charytatywną czy pomoc słabszym uczniom w nauce.

Z wywiadu wynika, że dziewczynka regularnie przygotowuje się do sprawdzianów i weryfikacji wiedzy szkolnej. Na naukę poświęca około 2 godzin dziennie. Wolny czas najchętniej spędza w samotności – na przejażdżkach rowerem, gimnastyce i wyjazdach do kina. Poza sportem i doraźną działalnością społeczną dziewczynka nie ma żadnych sprecyzowanych zainteresowań. Jej życie towarzyskie praktycznie nie istnieje. W ogóle nie spotyka się z rówieśnikami poza szkołą. Nie ma przyjaciół ani dalszych znajomych. Olga nie należy do żadnej

organizacji czy klubu młodzieżowego. Wyznaje, że bliższe – korespondencyjne relacje, utrzymuje wyłącznie w sieci. Początkowo, w szkole podstawowej, Olga uczęszczała do gminnej świetlicy środowiskowej. Po nasileniu negatywnych reakcji rówieśników wypisała się z placówki. Olga nie korzysta z gminnych ośrodków kultury, biblioteki, obiektów sportowych, centrów multimedialnych i innych, ponieważ, jak wyznaje, chce uniknąć możliwości spotkania znajomych ze szkoły. Wolne chwile Olga lubi także spędzać na korzystaniu z Internetu. Z sieci korzysta od 3–6 godzin dziennie, także w porze nocnej. Komputer wykorzystuje głównie w celach rozrywkowych i komunikacyjnych. Najczęściej słucha muzyki oraz prowadzi profil na portalu społecznościowym.

Subiektywny poziom zadowolenia dziewczyny z własnego życia jest bardzo niski, podobnie jak jej nieadekwatna samoocena. Wpływają na to przede wszystkim niesatysfakcjonujące, a wręcz wrogie i agresywne relacje z rówieśnikami w szkole. Olga marzy o jak najszybszym skończeniu gimnazjum i nauce w nowej szkole. Bardzo chciałaby opuścić wreszcie wrogie środowisko i zacząć od nowa budować relacje z ludźmi.

W przypadku dziewczyny najistotniejszym czynnikiem ryzyka są burzliwe relacje z rówieśnikami i doświadczany w szkole brak akceptacji. Nieustanna konfrontacja z odrzuceniem ujemnie wpłynęła na samoocenę i poczucie wartości Olgi. Do czynników chroniących można zaliczyć poprawne relacje rodzinne, zaangażowanie w działalność społeczną, religijność, zainteresowanie sportem, brak podatności na nałogi oraz brak przynależności do grupy problemowej. Wśród najtrudniejszych doświadczeń emocjonalnych Olga wskazuje przeżycia związane ze śmiercią babci oraz nieustannie, od 3 lat przeżywane odrzucenie przez rówieśników.

W badaniu Kwestionariuszem Agresji Bussa–Perry’ego Olga uzyskała następujące wyniki: poziom agresji fizycznej – 9, poziom agresji werbalnej – 9, poziom gniewu – 13, poziom wrogości – 36. Olga uzyskała w większości komponentów agresji poziom niski, poza komponentem poznawczym – wrogością, w którym poziom jest wysoki. Świadczy to o ogólnie niskim poziomie agresywności dziewczyny. Wynik ogólny Olgi wynosi 67, a więc jest to wskaźnik niski.

Z obserwacji przeprowadzonej w trakcie wywiadu wynika, że Olga wykazuje przeciętną łatwość nawiązania kontaktu z prowadzącym. Przejawia pozytywną i kulturalną postawę wobec niego. Wykazuje wysokie zaangażowanie w relację i po krótkim czasie obdarza rozmówcę zaufaniem. Chętnie inicjuje i podtrzymuje kontakt. Jej nastrój jest ogólnie dobry, choć w trakcie poruszania problemu doświadczania cyberprzemocy i odrzucenia ze strony rówieśników zmienia się w kierunku zdenerwowania i przygnębienia. Olga zdecydowanie unika kontaktu wzrokowego, ale mimo to chętnie odpowiada na pytania, a zachęcona, rozwija swoje wypowiedzi. Stosuje formy grzecznościowe i przestrzega zasad dobrego wychowania w rozmowie. Jej mowa ciała jest umiarkowana, choć bardzo często zdradza zdenerwowanie i niepokój. Strój dziewczyny jest zgodny z wymogami

szkoły. Uczennica posiada mundurek, zmienne obuwie, skromne i czyste ubranie adekwatne do pogody i pory roku. Wygląd dziewczyny nie zdradza przynależności do określonej subkultury. Skóra, włosy i paznokcie Olgi są bardzo czyste, wypielęgnowane i zadbane. Uczennica nie nosi makijażu ani biżuterii. Jej mowa jest płynna, choć zdarzają jej się przejęzyczenia i pomyłki gramatyczne. Olga mówi w sposób wyraźny i zrozumiały. Dysponuje przeciętnym zasobem słownictwa. Dziewczyna wykazuje normalną koncentrację uwagi i przeciętną podatność na dystraktory. Nie przejawia stereotypii ruchowych, jednak w chwilach omawiania traumatycznych zdarzeń manipuluje przedmiotami znajdującymi się na biurku i fragmentami odzieży, co świadczy o zdenerwowaniu.

Obserwacja Olgi w trakcie przerw międzylekcyjnych wykazuje, że dziewczyna preferuje zdecydowanie samotniczy tryb spędzania czasu. Podczas przerw najczęściej spaceruje po korytarzu w pojedynkę lub powtarza materiał przed lekcją. Nie korzysta wówczas z telefonu komórkowego, choć w wywiadzie przyznaje, że mimo zakazów przynosi telefon do szkoły. Czasem ukradkiem wysyła wiadomości tekstowe tak, aby nie została dostrzeżona przez nauczyciela dyżurującego. SMS-y wysyła najczęściej do ojca w sytuacji, gdy spotka ją coś przykrego ze strony rówieśników. Jest zdecydowanie biernym uczestnikiem grupy rówieśniczej, zepchniętym na margines klasy i często odgrywa rolę kozła ofiarnego. Na korytarzu preferuje miejsca zaciszne i spokojne. Lubi spędzać przerwy w gabinecie pedagoga szkolnego. W trakcie przerw przebywa również w bibliotece szkolnej, gdzie, ucząc się do sprawdzianu, spożywa także drugie śniadanie. Z obserwacji wynika, że Olga nie szuka towarzystwa rówieśników, a zdarza jej się sporadycznie spędzać czas z młodszymi uczniami. Zdecydowanie preferuje kontakt i rozmowy z pedagogiem szkolnym. Nie wchodzi natomiast w relacje z pozostałymi pracownikami szkoły. Jej nastrój podczas przerw jest spokojny i ogólnie dobry. Dziewczyna przestrzega regulaminu zachowania się na terenie szkoły, jest ułożona i grzeczna. Jej mowa ciała nie eksponuje żadnych szczególnych emocji. Na co dzień nosi strój zgodny z wymogami szkolnymi, zawsze ma ubrany mundurek i zmienne obuwie. Ponadto, w trakcie przerw chętnie angażuje się w prace porządkowe na terenie szkoły. Przed sprawdzianami przychodzi także do pani pedagog, by poprosić o powtórzenie wiadomości. Z obserwacji można wywnioskować, że Olga jest osobą spokojną, ułożoną i chętnie niosącą pomoc, zamkniętą jednak na relacje towarzyskie.

Z wywiadu wynika, że Olga doświadczyła cyberprzemocy w okresie od 20 kwietnia do początku maja 2012 roku. Na jednym z portali społecznościowych jej znajomi ze szkoły utworzyli tak zwany antyfanpage, na którym publikowali wrogie i kompromitujące posty na temat swojej koleżanki.

Na koncie założonym na portalu społecznościowym nazwanym: *ANTY FANI OLGI C.*, uczniowie publikowali następującej treści notatki (zachowano oryginalną pisownię):

Olga śmierdzi kupą!!!

widziałem ją jak wcinała kupe!!! hahahah

PS: niech zginie tak jędza olga, bo jest głupim bachorem, nie potrafi pisać ani czytać!

hahahah Olga jest głuchoniema xD

Nie, Olga ma DOWNA, ADHD, AIDS.

Hahahha Olga chodzi codziennie do psychiatrika xD

Prostu niedługo ona zdechnie i chu* jej w dupe ☺

Wiadomości zostały opublikowane 5 maja 2012 roku w godzinach 18.55–19.40. Posty zawierają wiele błędów ortograficznych, wulgaryzmów i stosowanych w młodzieżowym slangu komunikacyjnym emotikonów, wyrażających w sposób graficzny emocje. Do grupy antyfanów Olgi zapisało się 11 osób, które z różną częstotliwością publikowały krytyczne i wulgarne wypowiedzi na jej temat:

Każdy, kto nie lubi Olgi niech się tu wpisuje!

Olga hej hej posraj się!

Dobrze powiedziane!!!

Czy to piątek czy sobota Olga to idiotka ☺

Olga to gej!

Olga jest głupia i śmierdzi gównem!

Nienawidze jej!

A widzieliście jak wyglądała dzis w szkole??? Jakby się nie myła!

Hahah chyba z miesiąca!!!

Szpetna jest!

Dajcie spokój o niej nie warto mówić, bo to jest takie zero!

Olga jest dziwką, tylko kto by z nią chciał !?!?!?! hahahah

No masz rację, nikt by tego nie tknął!

Musimy zebrać jak najwięcej antyfanów Olgi!

No, trzeba pozapraszać ludzi!

A Olga robi loda!

I daje dupy za talerz zupy hahaha

Tylko nikt od niej nie chce ☺

Kto się nie zapisze, ten jest Olga! Haha

O nie, tylko nie to!

Ostatnio chłopcy zabrali jej plecak i schowali w szatni, tak szukała że się na matkę spóźniła!

I dobrze jej tak! Tylko ten plecak też pewnie śmierdział!

No, wszystko od Olgi jebie!

Na świecie było by lepiej gdyby Olga umarła!

Taaaaak! Giń szmato!

Nigdy więcej Olgi !!!

Każdy kto jej dotknie w szkole ten gej hahahahaha

A każdy kto się do niej odezwie to będzie śmierdział!

Hahahaha fuck Olga!

Olga powinna siedzieć w kiblu a nie w klasie, bo tam jest miejsce gówna!!!

Wiadomości te publikowano od 22 kwietnia do 5 maja, między godziną 16.00 a 21.00, zatem ataki nie miały charakteru incydentalnego. Olga doświadczyła obrażania i wulgarного wyzywania na portalu społecznościowym przez swoich kolegów i koleżanki z klasy. Cyberatak miał charakter zbiorowy i brało w nim udział 11 uczniów. Wszystkie zaangażowane osoby dziewczyna знаła bezpośrednio ze środowiska szkolnego. W opisywanym przypadku, cyberprzemoc stanowiła kontynuację ataków na ofiarę czynionych w świecie realnym. W sieci Olga atakowana była przez osoby, które nie ukrywały swojej tożsamości i publikowały wulgarne treści pod własnym imieniem i nazwiskiem. Koledzy i koleżanki, którzy od dłuższego czasu dręczyli Olgę w szkole, postanowili rozszerzyć swoje agresywne działania i zaatakować dziewczynę z wykorzystaniem portalu społecznościowego, z którego korzysta znaczne grono nastolatków. Stąd też wulgarne komentarze były dostępne dla dużej liczby potencjalnych odbiorców. Rówieśnicy szerzyli w ten sposób niechęć do koleżanki i namawiali inne osoby, by przyłączyły się do dręczenia dziewczyny. Z wywiadu wynika, że profil zrzeszający antyfanów Olgi odkryła jej matka, która powiadomiła córkę i skontaktowała się z pedagogiem w celu uruchomienia procedury interwencyjnej w szkole. Podczas rozmowy z pedagogiem matka dziewczyny była bardzo wzburzona i obawiała się o bezpieczeństwo i stan emocjonalny córki. Pedagog szkolny podjął interwencję, w trakcie której przeprowadzone zostały grupowe rozmowy wyjaśniające z uczniami – sprawcami cyberprzemocy. Ponadto, w klasie tej wprowadzono cykl lekcji mających na celu budowanie pozytywnych relacji i integrację wewnętrzną grupy. O zdarzeniu nie został poinformowany dyrektor szkoły ani rodzice sprawców. Pedagog szkolny, w związku z doświadczoną przez Olgę cyberprzemocą, w trakcie zajęć terapeutycznych podejmował tematy mające na celu przepracowanie problemu. Z wywiadu wynika, że dziewczyna usunęła wszelkie swoje konta z portali społecznościowych i niechętnie odwiedza tego typu witryny. Korzystając z Internetu każdorazowo odczuwa lęk, czy i tym razem koledzy nie opublikowali krzywdzących treści na jej temat. Olga z trudnością wraca do równowagi emocjonalnej, a jej stan psychiczny jest nadal bardzo rozchwiany. Po wykryciu zdarzenia i przeprowadzonej interwencji relacje dziewczyny z rówieśnikami nie uległy poprawie, a wręcz, jak twierdzi poszkodowana, znacznie się pogorszyły. Nastolatka doznała szykanowania z powodu zgłoszenia sprawy pedagogowi i w związku z konsekwencjami, jakie ponieśli sprawcy. Z wywiadu wynika, że nękając Olgę młodzież otrzymała pisemne uwagi dotyczące niestosowanego zachowania wobec koleżanki. Konsekwencje

te dziewczyna ocenia jako niewystarczające i mało dotkliwe, w odniesieniu do krzywd i upokorzeń, jakich doznała. Zdarzenie nie zostało zgłoszone na Policję, niemniej rodzice nie wykluczają podjęcia kroków formalnych, w przypadku ponownego wystąpienia podobnych incydentów. Z wywiadu wynika, że Olga nie została przeproszona przez sprawców cyberprzemocy, a klasowi znajomi od czasu tego zdarzenia zupełnie ją lekceważą. Dziewczyna twierdzi, że żadna z dotychczasowych koleżanek nie chce mieć z nią nic wspólnego, ponieważ obawia się, iż dozna podobnych szykan, jakich doświadcza Olga. Z powyższego wynika, że w związku z doświadczoną cyberprzemocą nastolatka utraciła posiadanych do tej pory znajomych. W klasie szkolnej i grupie rówieśniczej dziewczyna czuje się bardzo niekomfortowo. Stale korzysta z zaoferowanego jej na terenie szkoły wsparcia emocjonalnego i zajęć terapeutycznych z pedagogiem. Olga jest przekonana, że jej koszmar nie skończy się, dopóki nie ukończy gimnazjum. Zdaniem nastolatki, doświadczona cyberprzemoc nie wpłynęła na jej na wyniki w nauce i zachowanie na terenie szkoły. Dziewczyna dostrzega jednak negatywny wpływ doświadczonej cyberprzemocy na aktywność szkolną i pozaszkolną. Wyraża opinię, że stała się jeszcze bardziej wycofana i samotna. Nie pozwala nikomu się do siebie zbliżyć i jest całkowicie zamknięta na nowe relacje towarzyskie. Działania podjęte w szkole w ramach interwencji Olga ocenia jako niewystarczające, a dodatkowo zwraca uwagę na intensyfikację negatywnych relacji z rówieśnikami na skutek przeprowadzonych rozmów wyjaśniających. Z wywiadu wynika, że Olga nie wie, w jaki sposób może się zabezpieczyć przed ponownym atakiem sprawców cyberprzemocy, których nieustannie się obawia. W ramach działań profilaktycznych i ochronnych, zanim nastolatka padła ofiarą cyberprzemocy, rodzice prowadzili z nią doraźne i niewyczerpujące problemu rozmowy w zakresie bezpiecznego korzystania z komputera i Internetu. Natomiast działania profilaktyczne, ochronne, edukacyjne podejmowane przez nauczycieli i pedagoga ograniczały się do okazjonalnie prowadzonych lekcji wychowawczych na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci. Olga nie zna witryn internetowych, numerów telefonu, organizacji i instytucji świadczących pomoc ofiarom i młodzieży zagrożonej cyberprzemocą. Nastolatka wyraża opinię, że czuje się zagrożona, zarówno w świecie rzeczywistym, jak i wirtualnym. Jej samoocena po doświadczonym ataku jest skrajnie niska, a poczucie bezpieczeństwa, jak również samopoczucie uległy znacznemu obniżeniu.

W analizowanym przypadku sprawcy cyberprzemocy działali w sposób celowy, przemyślany i z zamiarem wyrządzenia krzywdy ofierze. Ponadto ich ataki miały charakter zbiorowy i ciągły. Postępowanie sprawców spełnia więc znamiona cyberprzemocy i jako taki akt może być kwalifikowane. Sprawcy działali z zamiarem dotarcia do jak najszerzego grona odbiorców oraz zrzeszenia jak najliczniejszej grupy antyfanów ofiary. Działania te mają charakter perfidny i bardzo szkodliwy, burzą bowiem poczucie bezpieczeństwa ofiary i powodują, że żyje ona w nieustannym lęku oraz oczekiwaniu na atak, zarówno w świecie

realnym, jak i wirtualnym. Osaczenie ofiary powoduje dotkliwe konsekwencje psychiczne oraz trudną do ustabilizowania labilność emocjonalną. Tak też się stało w przypadku Olgi. Dziewczyna, która od kilku lat nieustannie doświadczała szykan ze strony rówieśników, agresji werbalnej i odtrącenia, przejawia syndrom ofiary. Stała się dla sprawców łatwym obiektem działań o charakterze przemocowym. Czynnikiem, który niewątpliwie wpłynął na proces wiktylizacji Olgi, jest brak umiejętności budowania związków i satysfakcjonujących relacji z ludźmi. Nastolatka, na skutek doświadczenia braku akceptacji w szkole, w zgranej grupie klasowej powoli zamykała się we własnym świecie, budując barykadę dla rodziny i potencjalnych znajomych. Odbierała sobie tym samym szansę na pozyskanie grupy wsparcia. W zaprezentowanym studium cyberprzemoc stanowiła kontynuację działań przemocowych występujących na gruncie szkolnym, a zatem konflikty rówieśnicze przeniosły się z klasy do sieci. W analizowanym przypadku niewystarczające wydają się działania interwencyjne podjęte na terenie szkoły. Brak uruchomienia stosownej procedury zaowocował nasileniem wrogiego i agresywnego zachowania sprawców wobec ofiary, a niewspółmierne do czynu konsekwencje wzmocniły w sprawcach poczucie bezkarności. Te czynniki utwierdziły ofiarę w przekonaniu o własnej bezsilności i bezradności, obniżyły jej poczucie bezpieczeństwa oraz komfort i subiektywną ocenę jakości życia.

Wnioski końcowe i uogólnienia

Przeprowadzenie badań pedagogicznych w zakresie cyberprzemocy występującej wśród młodzieży ze szkół wiejskich dostarczyło wielu cennych informacji, pozwalających na realizację następujących celów badawczych:

- poznanie i analiza zjawiska cyberprzemocy;
- określenie skali występowania incydentów cyberprzemocy;
- poznanie przyczyn występowania cyberprzemocy tkwiących w jednostce, w środowisku rodzinnym i szkolnym oraz szerokim środowisku społecznym;
- poznanie najczęściej występujących form przemocy z wykorzystaniem mediów;
- poznanie sposobów reagowania oraz zapobiegania cyberprzemocy, podejmowanych przez szkołę, rodziców, także we współpracy z instytucjami samorządowymi środowiska lokalnego oraz organizacjami pozarządowymi.

Analiza wyników badań nad cyberprzemocą pozwoliła sprecyzować odpowiedź na dwa główne problemy badawcze dotyczące charakterystyki zjawiska cyberprzemocy występującej wśród młodzieży ze szkół wiejskich oraz działań interwencyjnych i profilaktycznych prowadzonych w tym zakresie przez rodziców i nauczycieli.

Z przeprowadzonych badań wynikają ważne wskazania merytoryczne dotyczące zjawiska cyberprzemocy.

Zdecydowana większość uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych posiada w domu komputer mający łączność z Internetem i własny telefon komórkowy. Zatem należy stwierdzić, że poziom dostępu do tych mediów jest bardzo wysoki, a środowisko wiejskie nie stanowi w tym zakresie czynnika różnicującego. Młodzież gimnazjalna preferuje użytkowanie telefonów komórkowych w celach komunikacyjnych, takich jak rozmowy i wysyłanie wiadomości tekstowych SMS, przy czym dziewczęta częściej posługują się komunikatami tekstowymi, podczas gdy chłopcy wybierają rozmowy telefoniczne. Młodzież użytkuje ponadto telefony w celach rozrywkowych, a zwłaszcza w takich obszarach aktywności, jak: słuchanie muzyki, przeglądanie Internetu, granie w gry, wykonywanie zdjęć,

ściąganie plików, wysyłanie MMS-ów. Nadmienić należy, iż chłopcy częściej grają w gry i korzystają z aplikacji, natomiast dziewczęta chętniej wykonują zdjęcia. Za pomocą telefonu komórkowego młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich najczęściej komunikuje się ze znajomymi oraz z rodzicami. Nawiązując do teorii komunikacji Harolda Lasswella, zgodnie z którą komunikacja pełni przede wszystkim funkcje społeczne i jest niezbędna dla utrzymania bytu społecznego¹, dla młodzieży ważną jest funkcja fatyczna, którą umożliwia użytkowanie telefonu komórkowego. Młodzież gimnazjalna posiada szeroki dostęp do sieci zarówno w domu rodzinnym, szkole, jak i w placówkach pozaszkolnych, przy czym preferuje łączenie się z Internetem w domu i w szkole. Znaczny odsetek uczniów łączy się z Internetem również za pośrednictwem telefonu komórkowego, który spełnia funkcję swoistego centrum multimedialnego. Charakter korzystania przez młodzież gimnazjalną z komputera określić można jako umiarkowany, bowiem wynosi on około 2 godzin dziennie (zob. podrozdział 5.8.2. tabela 10). Badania wykazały, że średni czas korzystania z Internetu w dni, w które odbywają się zajęcia lekcyjne, wynosi 2 godz. 46 min. Uśredniony czas użytkowania Internetu wzrasta do 4 godz. 16 min. w dni wolne od zajęć szkolnych. Wymiar godzin korzystania z Internetu jest zbliżony w próbie badawczej chłopców i dziewcząt, co wskazuje na brak różnic w tym zakresie (zob. podrozdział 5.8.2. tabela 12). Zdecydowana większość gimnazjalistów, uczniów szkół wiejskich, chętnie i aktywnie korzysta z portali społecznościowych, posiadając 2 lub 3 profile użytkownika. Nadmienić należy, iż dziewczęta częściej użytkują tego typu portale niż chłopcy i zakładają większą liczbę kont (zob. podrozdział 5.8.2. tabela 13). W odwołaniu do koncepcji oddziaływania mediów na przykładzie teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury grono znajomych, selektywnie dobranych przez młodzież na portalu społecznościowym, prezentuje zachowania, stanowiące źródło modelujących wpływów. Młodzi ludzie nabywają zatem nowe rodzaje zachowań dzięki symbolicznemu modelowaniu, oferowanemu przez środki masowego przekazu². Gimnazjaliści najczęściej wykorzystują Internet, podobnie jak telefon komórkowy, w celach rozrywkowych i komunikacyjnych. Badana młodzież aktywnie korzysta z portali społecznościowych, a ponadto chętnie porozumiewa się ze znajomymi za pośrednictwem komunikatorów. Uczniowie preferują także użytkowanie Internetu w celach rozrywkowych, takich jak: słuchanie muzyki, przeglądanie witryn, granie w gry, oglądanie filmów czy rozmowy na chatkach lub forach. Analogiczne formy aktywności internetowej pojawiają się we wskazanych pozycjach rangowych w próbach badawczych dziewcząt i chłopców (zob. podrozdział 5.8.2. tabela 16). Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie preferują komunikację zapośredniczoną – również na podstawie prowadzonych przez

¹ H. LASSWELL: *The structure and function of communication in society*. In: *The Communication of Ideas*. Ed. LY-MAN BRYSON. New York, Harper, 1948, s. 32–51.

² A. BANDURA: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2007, s. 38.

różnych autorów badań – wysnuć można wnioski, iż komunikacja pośrednia wpływać może na generowanie zachowań agresywnych³. Bez wątpienia stanowi to istotną wskazówkę w aspekcie interpretowania zachowań młodzieży noszących znamiona cyberprzemocy. Ważkim problemem komunikacji zapośredniczonej jest to, że osoby nawiązujące relację nie są w stanie precyzyjnie zaobserwować, jakie emocje u interlokutora wywołują wypowiadane czy też pisane słowa, ponieważ narzędzia komunikacyjne w postaci emotikonów, skrótów wyrazowych oraz innych symboli, stanowią wyłącznie namiastkę prezentowanych uczuć. Język, jakim operuje współczesna młodzież, komunikująca się w sposób pośredni, jest ponadto ubogi, lakoniczny, pełen kombinacji literowo-cyfrowych⁴, co dodatkowo stanowi element utrudniający interpretację przekazu. Warto także nadmienić, że ludzie w kontaktach społecznych mają niejednokrotnie problemy z wypowiedaniem tego, co rzeczywiście czują, uciekają od swoich prawdziwych uczuć i z tego powodu stosują różnego rodzaju gry⁵. Wydaje się, że w wypadku komunikacji zapośredniczonej, którą przeniknięte są współcześnie relacje interpersonalne, w mniejszym stopniu możliwe jest poprawne interpretowanie komunikatów nadawanych przez interlokutora, zwłaszcza zaś komunikatów emocjonalnych. Błędna lub niepełna interpretacja komunikatu powoduje nieprawidłowy odbiór przekazu, ale może również stać się przyczynkiem do wyciągania fałszywych wniosków oraz nieporozumień, które już tylko krok dzieli od możliwej agresji elektronicznej. Najbardziej, młodzież wykorzystuje Internet w celach rozwijających kreatywność (takich jak przykładowo tworzenie własnych stron) i edukacyjnych (jak na przykład poszukiwanie informacji potrzebnych w szkole), natomiast w odwołaniu do teorii konektywistycznej, młodzi ludzie, tworzący społeczeństwo cyfrowe, powinni charakteryzować się zdolnością wykorzystywania technologii cyfrowych także w procesie uczenia się, które w tej koncepcji jest ciągłą aktywnością łączenia się z nowymi źródłami informacji, niezbędnymi człowiekowi do wykonywania różnych zadań⁶.

Skala występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich jest duża. Nadmienić należy, iż rodzice uczniów, deklarujący brak świadomości w zakresie zjawiska cyberprzemocy, błędnie szacują częstotliwość występowania aktów agresji elektronicznej (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 27). W percepcji ponad połowy nauczycieli cyberprzemoc występuje

³ J.W. PATCHIN, S. HINDUJA: *Cyberbullying, prevention and response, expert perspectives*. New York, Routledge, 2012, s. 65.

⁴ A. BROSCHE: *Kultura medialna młodzieży gimnazjalnej w obliczu ekspansji mediów elektronicznych*. „Chowanna” 2007, nr 2, s. 130–141.

⁵ M. WAWRZAK-CHODACZEK: *Gry w komunikacji interpersonalnej*. W: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK, I. JAGOSZEWSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 10.

⁶ G. GREGORCZYK: *Konektywizm – teoria uczenia się w epoce cyfrowej*. „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 5, grudzień 2011/styczeń 2012, dział „Innowacyjna Edukacja”, s. 8–10.

wśród młodzieży z dużą częstotliwością (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 29). Zauważyć należy, iż pedagodzy dysponują wyższym poziomem świadomości w zakresie występowania aktów agresji elektronicznej wśród dzieci i młodzieży w porównaniu do rodziców uczniów. Jak wskazują wyniki badań, co najmniej raz przykrej, krzywdzącej sytuacji bądź zdarzenia w sieci, które wypełniałyby znamiona cyberprzemocy, doświadczyła ponad połowa uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych. Młodzież doświadcza i stosuje cyberprzemoc z wykorzystaniem komputera podłączonego do Internetu i telefonu komórkowego. Przy czym, dziewczęta częściej niż chłopcy padają ofiarą ataków z użyciem komputera mającego łączność z Internetem. Zagrożenie cyberprzemocą internetową wzrasta w przypadku dziewcząt od 13 roku życia wraz z wiekiem. W grupach wiekowych chłopców nie zaobserwowano wzmiankowanej zależności. Ofiarami cyberataków internetowych stają się najczęściej uczennice i uczniowie klasy III gimnazjum. Najrzadziej natomiast cyberprzemocy internetowej doświadczają 13- i 14-letnie dziewczęta, jak również 13-letni chłopcy (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 31). A zatem z badań wysnuć można przynębiający wniosek, że mimo deklarowanego subiektywnie, wysoko odczuwanego poziomu bezpieczeństwa w sieci, młodzież nie jest w stanie ustrzec się przed internetowymi zagrożeniami, a sytuacji wypełniającej znamiona cyberprzemocy internetowej doświadcza wysoki odsetek uczniów (59,9%). Do popełnienia aktu cyberprzemocy internetowej przyznaje się 45,1% nastolatków (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 32). Podkreślić należy, iż sprawcami cyberataków z wykorzystaniem komputera i Internetu częściej są chłopcy niż dziewczęta. Wśród dziewcząt najczęściej sprawczyniami są 16-latki, a wśród chłopców 14-latkowie. Na podstawie uzyskanych wyników możemy wysnuć wniosek, że większa liczba badanych nastolatków doświadczyła cyberprzemocy w charakterze ofiary (59,9%) niż w charakterze sprawcy (45,1%) (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 32). Młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich doświadcza także cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 32). A tym zakresie częściej ofiarami stają się jednak chłopcy niż dziewczęta. W grupie dziewcząt, najczęściej cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego doświadczają 16-latki, natomiast w grupie chłopców 14-latkowie. Badania wskazują, że młodzież częściej doświadcza cyberprzemocy internetowej (59,9%) niż tej z wykorzystaniem telefonu komórkowego (45,1%). Na podstawie zrealizowanych badań można stwierdzić, że uczniowie wiejskich gimnazjów na mniejszą skalę stosują różnorodne formy cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonów komórkowych (zob. podrozdział 6.1.1. tabela 35). Sprawcami tego typu ataków są najczęściej chłopcy 14- i 16-letni, natomiast w próbie badawczej dziewcząt 16-latki. Analiza prowadzi do wniosków, że prawdopodobieństwo bycia sprawcą cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego wśród dziewcząt wzrasta wraz z wiekiem. W przypadku grup wiekowych chłopców nie odnotowano wzmiankowanej zależności. Z analiz porównawczych wynika, że młodzież częściej występuje w roli sprawców

cyberprzemocy internetowej niż tej z wykorzystaniem telefonów komórkowych. Z badań płyną wnioski, że sprawcami cyberataków z wykorzystaniem zarówno Internetu, jak i telefonów komórkowych częściej są chłopcy niż dziewczęta.

Najczęściej w ramach cyberprzemocy młodzież wykorzystuje komputer mający łączność z Internetem (stąd w badaniach własnych ten rodzaj cyberprzemocy określono mianem internetowej), rzadziej natomiast w ramach cyberataków młodzież stosuje telefon komórkowy. Należy jednak mieć na uwadze, że najnowsze, mobilne aparaty telefoniczne coraz częściej przestają pełnić funkcje jedynie telefonu, a zapewniają dostęp do Internetu, radia i telewizji, oferują różne formy gier, są wyposażone w odtwarzacz muzyczny, książkę telefoniczną, kalkulator, kalendarz⁷. Telefon komórkowy staje się przykładem konwergencji technologicznej nowych mediów, podstawowym środkiem komunikacji i rozrywki⁸.

Uczniowie padają ofiarą cyberprzemocy, ale też stosują różnorodne jej formy, zarówno z wykorzystaniem komputera podłączonego do Internetu, jak i telefonu komórkowego. Kradzieży awatara, loginu, podszywania się i wysyłania lub publikowania fałszywych informacji czy materiałów na portalach społecznościowych pod cudzym pseudonimem, czyli uogólniając – kradzieży tożsamości internetowej, doświadcza blisko 1/3 nastolatków. Młodzież ucząca się w gimnazjach wiejskich otrzymuje również wulgarne wiadomości za pośrednictwem komunikatorów lub e-maila, przy czym problem ten najczęściej dotyczy 16-letnich dziewcząt (zob. podrozdział 6.1.2. tabela 36). Z nieco mniejszą częstotliwością uczniowie doświadczają takich zachowań przemocowych, jak: nagabywanie i uporczywe namawianie do spotkania w świecie rzeczywistym, przy czym najczęściej z taką sytuacją mają do czynienia 13-letnie dziewczęta. W dalszej kolejności gimnazjaliści padają również ofiarą publikacji własnych zdjęć bez wyrażenia na to zgody, przy czym i tej formy cyberprzemocy najczęściej doświadczają dziewczęta. Nierzadko uczniowie mają do czynienia z takimi formami przemocy, jak: otrzymywanie za pośrednictwem Internetu złośliwego wirusa, jak również doświadczanie próby dostępu do prywatnych danych przez niepowołaną osobę lub kradzież tożsamości internetowej. Problem, z jakim mierzy się znaczny odsetek nastolatków, dotyczy publikowania nieprawdziwych, krzywdzących, obraźliwych lub wulgarnych informacji na własny temat na portalu społecznościowym bądź w innym miejscu w sieci. Z badań wynika, iż najrzadziej młodzież gimnazjalna doświadcza w sieci zmuszania do oglądania stron zawierających treści przeznaczonych dla osób dorosłych. Badania dowodzą, iż katalog form cyberprzemocy internetowej doświadczanej przez uczniów jest obszerny. Nadmienić należy

⁷ A. WALIGÓRA-HUK: *Kreatywne wykorzystanie telefonów komórkowych. Twórcza inwencja młodzieży w obszarze profilaktyki społecznej-kreacja rzeczywistości z wykorzystaniem mediów. W: Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013, s. 270.

⁸ *Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież, w Polsce – wyniki międzynarodowego projektu badawczego w Mediapro*. Red. J. WENGLORZ. Warszawa, Nowa Era, 2006.

również, że w zdecydowanej większości to dziewczynki częściej doświadczają cyberataków niż chłopcy. W przypadku dziewcząt wraz z wiekiem wzrasta prawdopodobieństwo zastraszania z wykorzystaniem Internetu, natomiast w grupie chłopców nie zaobserwowano powyższej zależności. Wśród chłopców w grupach wiekowych 13–16 lat na stałym poziomie występuje zagrożenie otrzymywania wulgarnych wiadomości za pośrednictwem Internetu, podobnie jak stałe jest ryzyko kradzieży tożsamości czy podstępnego dostępu do danych w przypadku dziewcząt. Analiza zakresu zjawiska cyberprzemocy w Internecie potwierdziła tezę, że wśród gimnazjalistów ze szkół wiejskich poza ofiarami znajdują się również sprawcy elektronicznej przemocy. W aspekcie najczęściej stosowanych przez młodzież form cyberprzemocy internetowej znajdują się takie kategorie, jak: wysyłanie wulgarnych wiadomości innym użytkownikom sieci oraz publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych i krzywdzących informacji na temat innej osoby (zob. podrozdział 6.1.2. tabela 40). Ponadto, młodzież publikuje zdjęcia bez zgody osoby zainteresowanej, przy czym w ramach tej formy stosowania cyberprzemocy częściej aktywne są dziewczynki niż chłopcy. Pozostałe formy cyberprzemocy w większości częściej stosują chłopcy niż dziewczęta. Chłopcy najczęściej są sprawcami następujących form cyberataków: wysyłanie wulgarnych i krzywdzących wiadomości innym użytkownikom Internetu, publikowanie nieprawdziwych informacji i materiałów na temat innej osoby oraz podejmowanie prób podstępnego dostępu do cudzych, prywatnych plików czy kont na portalach społecznościowych. Dziewczynki zaś najczęściej są sprawczyniami wysyłania wulgarnych wiadomości za pośrednictwem poczty e-mailowej bądź komunikatora, publikowania zdjęć bez zgody osoby sfotografowanej oraz uporczywego namawiania osoby poznanej w sieci do spotkania w świecie rzeczywistym. Rzadko badana młodzież angażuje się w takie formy cyberprzemocy, jak: prześladowanie i nękanie innego użytkownika Internetu oraz zmuszanie kogoś do oglądania stron i materiałów przeznaczonych dla osób dorosłych. Z analiz porównawczych można wysnuć wnioski, że badana młodzież równie często stosuje oraz pada ofiarą cyberprzemocy w formie wysyłania wulgarnych, obraźliwych czy krzywdzących wiadomości za pośrednictwem poczty e-mailowej, komunikatora internetowego czy portalu społecznościowego. Reakcje tego typu, czyli występowanie w roli sprawcy – ofiary (ang. *aggressor – victim*)⁹, można tłumaczyć w odniesieniu do wzmiankowanej teorii frustracji–agresji J. Dollarda i N.E. Millera¹⁰. Młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich doświadcza także różnorodnych form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego, przy czym katalog ten obejmuje takie kategorie, jak: otrzymywanie wulgarnych i obraźliwych wiadomości tekstowych (ofiarami tej formy cyberataków najczęściej są 16-letnie dziewczę-

⁹ M. YBARRA, K.J. MITCHELL: *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2004, Vol. 45 (7), s. 1314.

¹⁰ H. SELYE: *Stres okielznany*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1977.

ta – zob. podrozdział 6.1.2. tabela 41), wykonywanie zdjęć bez wyrażenia na to zgody (tej formy z kolei najczęściej doświadczają 15-letnie dziewczęta). Chłopcy sporadycznie padają ofiarą zastraszania lub grożenia w rozmowie telefonicznej bądź za pośrednictwem wiadomości tekstowych SMS, rozsyłania obraźliwych wiadomości MMS lub filmów na swój temat przez innego użytkownika telefonu komórkowego. Dziewczęta natomiast najrzadziej doświadczają rozsyłania obraźliwych filmów i MMS-ów na ich temat przez innego użytkownika telefonu komórkowego oraz otrzymywania wulgarnych MMS-ów. Z badań płyną wnioski, że młodzież częściej doświadcza różnorodnych form cyberprzemocy internetowej w stosunku do cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonów komórkowych. Analiza badawcza prowadzi do wniosku, że w próbie dziewcząt prawdopodobieństwo bycia ofiarą form cyberprzemocy, takich jak: otrzymywanie wulgarnych MMS-ów, rozsyłanie przez sprawcę obraźliwych MMS-ów oraz rozsyłanie przez sprawcę obraźliwych, upokarzających filmów, maleje wraz z wiekiem. W grupach wiekowych chłopców nie dostrzeżono powyższej zależności. Do najczęściej stosowanych przez młodzież form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego należy wysyłanie wulgarnych wiadomości tekstowych oraz wykonywanie zdjęć bez zgody osoby zainteresowanej (zob. podrozdział 6.1.2. tabela 44). Uzyskane wyniki badań prowadzą do wniosku, że młodzież częściej angażuje się w stosowanie różnorodnych form cyberprzemocy z wykorzystaniem komputera i Internetu niż telefonu komórkowego. Dziewczęta najrzadziej przesyłają adresatom wulgarne MMS-y oraz zdjęcia, równie rzadko wysyłają ofierze MMS-y i filmy o obraźliwym charakterze, jak również zastraszają czy grożą innym osobom w rozmowie telefonicznej lub za pomocą wiadomości tekstowych. Chłopcy natomiast najrzadziej grożą innym osobom za pośrednictwem telefonu komórkowego i szantażują rozpowszechnieniem obraźliwych, krzywdzących materiałów na temat ofiary. Z badań wynika ponadto, że młodzież częściej otrzymuje wulgarne SMS-y niż je wysyła. Analiza pozwala na sformułowanie wniosku, że młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich częściej pada ofiarą różnorodnych form cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego jak również Internetu, niż jest ich sprawcą. Warto zauważyć, że być może uczniowie są bardziej skorzy, by przyznać się, iż doświadczają cyberprzemocy w charakterze ofiary, natomiast mimo anonimowości badań obawiają się możliwości zidentyfikowania ich osoby w sytuacji przyznania się do bycia sprawcą cyberataku. Młodzież ze szkół wiejskich, ze względu na specyfikę niewielkiego środowiska, na problem braku anonimowości jest szczególnie wrażliwa.

Okoliczności występowania incydentów cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich są różnorodne i podzielić je można na dotyczące środowiska szkolnego i pozaszkolnego. Do aktów cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego dochodzi najczęściej na terenie szkoły w trakcie przerw (zob. podrozdział 6.1.2. tabela 43), a ponadto podczas wycieczek szkolnych. Równie często sprawcy wybierają miejsca poza terenem szkoły (boiska,

podwórka, okolice spotkań towarzyskich), jak również klasy szkolne w trakcie prowadzenia zajęć oraz korytarze szkolne. Najważniejszy wniosek płynący z pozyskanych danych wskazuje, że najczęściej do aktów cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego dochodzi w wyszczególnionych miejscach na terenie szkoły i w trakcie wycieczek organizowanych przez szkołę. Rządziej młodzież angażuje się w cyberprzemoc w takich lokalizacjach jak: świetlica, domy rodzinne i toalety szkolne. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy najczęściej są świadkami cyberataków na przerwach międzylekcyjnych. Nawiązując więc do teorii anomii E. Durkheima oraz odnosząc się do koncepcji anomii szkolnej, można stwierdzić, że funkcjonujące w szkole normy nie powstrzymują uczniów przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, do których zalicza się różnorodne formy przemocy i agresji rówieśniczej z wykorzystaniem mediów.

Z badań wynika, iż blisko 3/4 gimnazjalistów zdecydowanie zawsze czuje się w sieci bezpiecznie, zatem subiektywne poczucie bezpieczeństwa młodzieży w sieci określić można jako wysokie. Zauważyć należy, iż deklarowane poczucie bezpieczeństwa jest większe w próbie badawczej chłopców, zwłaszcza 14-letnich. Ponadto, najbezpieczniej czują się w Internecie także 16-letnie dziewczęta (zob. podrozdział 6.1.3. tabela 45). Poczucie zagrożenia i obawy związane z korzystaniem z Internetu wyraźnie odczuwają dziewczęta w grupie wiekowej 13 lat oraz chłopcy w grupie wiekowej 15 lat. Pedagodzy uczący w gimnazjach na terenach wiejskich są zdania, że uczniowie dysponują wysokim poziomem wiedzy informatycznej i kompetencji medialnych, stąd potrafią zadbać o swoje bezpieczeństwo i unikać grożących im w sieci niebezpieczeństw (zob. podrozdział 6.1.2. tabela 46). Zbliżony odsetek nauczycieli wskazuje jednak, że uczniowie zdecydowanie nie są bezpieczni w sieci, zwłaszcza uwzględniając nieodpowiedzialne i ryzykowne sposoby korzystania z Internetu. Nauczyciele wyrażają niepokój w związku z zagrożeniami takimi jak możliwość kontaktu młodzieży ze szkodliwymi moralnie materiałami publikowanymi w witrynach internetowych i ryzyko nawiązania relacji z nieodpowiednimi osobami, a także kradzież lub wyłudzenie danych. W kategorii zagrożeń nauczyciele akcentują ponadto bardzo wyraźnie problem wszechobecnej i łatwo dostępnej w Internecie pornografii, która w przypadku młodych osób może wyrządzić znaczną krzywdę. Przytoczne zatem wątpliwości pedagogów pozwalają na sformułowanie wniosków, że w percepcji nauczycieli bezpieczeństwo młodzieży w sieci określić można jako przeciętne. Z badań wynika, iż rodzice uczniów w większości przekonani są o bezpieczeństwie swoich pociech w sieci (zob. podrozdział 6.1.3. tabela 47). Rodzice wykazują względne zaufanie w odniesieniu do aktywności wirtualnej własnych dzieci i innych użytkowników, a także wobec zabezpieczeń i zainstalowanych systemów ochronnych. Opinie nauczycieli i rodziców w zakresie bezpieczeństwa młodzieży w sieci są zbieżne. Nieco wyższy odsetek rodziców w stosunku do nauczycieli jest przekonanych o wysokim poziomie bezpieczeństwa dziecka w zakresie korzystania z sieci. Zatem podobnie jak w opinii nauczycieli, zdaniem rodziców,

bezpieczeństwo młodzieży w sieci określić można jako przeciętne. Co ciekawe, pomimo subiektywnie deklarowanego przez młodzież wysokiego poczucia bezpieczeństwa w sieci, uczniowie w zdecydowanej większości nie znają stron internetowych czy numerów infolinii, z których skorzystać może osoba poszukująca wsparcia i fachowej porady w przypadku doświadczenia cyberprzemocy (zob. podrozdział 6.1.3. tabela 49).

Zebrany materiał badawczy pozwala na stwierdzenie, iż ogólny poziom agresji, na który składają się następujące czynniki: agresja fizyczna (*physical aggression*) i agresja słowna (*verbal aggression*), gniew (*anger*) oraz wrogość (*hostility*), w przypadku zdecydowanej większości uczniów określić można jako przeciętny. Dziewczęta osiągają nieco wyższy poziom agresji w porównaniu do chłopców w obszarze wyników wysokich. Zauważyć należy, iż najwyższym poziomem agresji cechują się dziewczęta i chłopcy w grupie wiekowej 13 lat. Zastanawiający jest fakt, że sprawcy cyberataków najczęściej wykazują przeciętny poziom agresji mierzony narzędziem standaryzowanym, niemniej osiągają oni ogólnie wyższy poziom agresji w stosunku do pozostałych uczniów gimnazjalnych szkół wiejskich (zob. podrozdział 6.1.4. tabela 51). Przeprowadzone analizy statystyczne doprowadziły do przyjęcia hipotezy mówiącej, że poziom agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych ma wpływ na popełnienie przez nich aktu cyberprzemocy, a zależność między poziomem agresji uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych i popełnianymi przez nich aktami cyberprzemocy jest wyraźna lecz mała. Konfrontując wyniki badań z koncepcją Leonarda Berkowitza, można stwierdzić, że prawdopodobieństwo pojawienia się agresji zależy od wewnętrznej gotowości do agresji oraz sygnałów zewnętrznych, co oznacza, że osoba o dużym poziomie agresji może na słabą prowokację zareagować bardzo dużą agresją¹¹, stąd w odniesieniu do wyników badań, jak również założeń teoretycznych sformułować można wniosek, że uczniowie o wysokim poziomie agresji częściej stosować będą różnorodne formy cyberprzemocy, w sytuacji sprzyjającego oddziaływania czynników i bodźców zewnętrznych.

Przyczyny występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich oraz motywów sprawców w opisywanych studiach przypadków są bardzo różnorodne i wynikają z odmiennych okoliczności tkwiących w jednostce, jej środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym, jak również szerszym, społecznym. Trudno zatem wyszczególnić uniwersalny katalog przyczyn, w każdym przypadku są one bowiem nieco odmienne. Dążąc jednak do sprecyzowania generalnie występujących przyczyn, wspólnych w poszczególnych przypadkach, ustalono pewien ich porządek. Uogólniając, wśród przyczyn, popełniania przez sprawców cyberprzemocy, tkwiących w **środowisku rodzinnym**

¹¹ L. BERKOWITZ: *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. New York, Academic Press, 1965; IDEM: *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, McGraw-Hill, 1993.

można wyszczególnić następujące: burzliwe i pełne napięć relacje rodzinne; konflikty i nieprawidłowe relacje z rodzeństwem; relacje między rodzicami nacechowane dystansem i niedopowiedzeniami; wychowywanie się w rodzinie niepełnej; patologiczne relacje z matką; trudna sytuacja ekonomiczna rodziny i problemy finansowe; bezrobocie jednego z rodziców; niska pozycja społeczna rodziny; problemy związane z okresowym nadużywaniem alkoholu przez jednego lub obojga rodziców; preferowanie przez rodziców liberalnego stylu wychowawczego z okresowym stosowaniem stylu autorytarnego; brak stabilnego systemu wychowawczego i ustawicznie popełniany przez rodziców błąd niekonsekwencji wychowawczej; brak sprecyzowanych obowiązków w domu rodzinnym przypadających na każdego jej członka; nadmierne obciążenie dziecka obowiązkami i ich niesprawiedliwy podział; brak umiejętności egzekwowania przez rodziców zasad i poleceń; niestosowanie przez rodziców wypracowanego systemu kar i nagród w procesie wychowania; brak zaangażowania rodziców w szkolne życie dziecka, a więc brak uczestnictwa w regularnych spotkaniach z wychowawcą klasy, sporadyczne pojawianie się w szkole wyłącznie na telefoniczne wezwanie pedagoga czy wychowawcy w związku z niepożądanym zachowaniem się dziecka; brak zrozumienia problemów dziecka przez rodziców; niski standard życia; brak zaspokajania podstawowych potrzeb emocjonalnych w rodzinie; brak sprecyzowanych oczekiwań rodziców wobec dziecka; brak kontroli przez rodziców wykorzystania wolnego czasu przez dziecko.

Wśród przyczyn, dokonywania przez sprawców ataków cyberprzemocy, tkwiących w **środowisku szkolnym** można wyróżnić następujące: wagary; spóźnienia lub poprawna frekwencja, ale mieszaný stosunek do nauki i szkoły; niepowodzenia szkolne; naganne zachowanie; brak szacunku wobec osoby nauczyciela; nieprzestrzeganie norm i zasad; angażowanie się w zaczepki i bójki, a także agresywne obrażanie szkolnych kolegów i koleżanek; brak zainteresowania uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych czy kółkach zainteresowań; brak zainteresowania w związku z zaangażowaniem w życie społeczności szkolnej; brak zaufania do nauczycieli; negatywne relacje z wychowawcą i nauczycielami; brak nawyku systematycznego uczenia się; oceny znacznie niższe w stosunku do możliwości intelektualnych, jakimi uczeń dysponuje; duże zaległości w nauce szkolnej; zagrożenia z kilku przedmiotów oceną niedostateczną lub, wręcz przeciwnie, przeciętne oceny; nieodpowiednie zachowanie w trakcie lekcji i przerw; negatywny klimat panujący w szkole i klasie, a ponadto brak umiejętności nauczycieli w zakresie komunikacji z młodzieżą w okresie adolescencji; brak autorytetu wychowawczego nauczycieli; brak motywacji do angażowania się w sprawę szkoły.

Do przyczyn popełniania przez sprawców cyberprzemocy, tkwiących w **środowisku rówieśniczym** można zaliczyć następujące: nieodpowiednie towarzysztwo; angażowanie się w grupie rówieśniczej w zachowania ryzykowne na terenie i poza terenem szkoły; wrogie relacje z pozostałymi uczniami; angażowanie się

w bójkę, kradzieże; nieprzewidywalne i agresywne zachowania w stosunku do rówieśników; odrzucenie przez rówieśników; relacje z rówieśnikami subiektywnie oceniane jako złe; doświadczanie kpin i szyderstw ze strony rówieśników; doświadczanie agresji, głównie werbalnej ze strony rówieśników; doświadczanie złośliwych plotek i obmawiania przez koleżanki/kolegów z klasy; doświadczanie izolacji ze strony rówieśników; niewielki krąg najbliższych znajomych (jedna, dwie osoby) preferowanych przez sprawcę.

Wśród przyczyn popełniania przez sprawców cyberprzemocy, tkwiących w **jednostce**, można wyróżnić następujące: trudności w panowaniu nad emocjami, w szczególności negatywnymi, oraz z kontrolowaniem swojego zachowania w sytuacjach społecznych; trudności z podporządkowaniem się obowiązującym normom i zasadom; preferowanie destruktywnych form spędzania czasu wolnego (picie alkoholu, palenie papierosów); stosowanie używek; konflikty z prawem; nieumiejętność sprecyzowania swoich pasji i zainteresowań; brak sympatii; arogancja, zbyt duża pewność siebie, wyniosłość; duża potrzeba akceptacji i funkcjonowania w grupie; niska samoocena; wybuchowy charakter; brak satysfakcji z własnego życia; brak wiary w możliwość zmiany trudnej sytuacji życiowej; brak troski o własną przyszłość; wysoki poziom agresji.

W przypadku sprawców cyberprzemocy w opisywanych studiach indywidualnych przypadków dostrzec można **kumulację czynników ryzyka**, w szczególności takich, jak: podatność na używki; trudną sytuację materialną w domu rodzinnym; nieprawidłowe relacje z rodzicami; niską umiejętność radzenia sobie z emocjami przeżywanymi w szkole i w domu; doświadczanie w szkole przemocy werbalnej o różnym nasileniu; nieadekwatną samoocenę; brak satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami; traumatyczne przeżycia z dzieciństwa w związku z chorobą alkoholową rodzica; brak wyznaczonych granic moralnych; wagary; brak sukcesów szkolnych; niskie wyniki w nauce; ucieczka w zachowania agresywne.

Rodzice uczniów gimnazjów z terenów wiejskich są zdania, że młodzież najczęściej krzywdzi inne osoby z wykorzystaniem mediów w celu odreagowania doznawanych przykrych emocji bądź w ramach trwającego już konfliktu. Część rodziców wyraża opinię, że młodzież często działa pod wpływem chwili, nie podejmując refleksji nad konsekwencjami poczynionych w Internecie kroków, co oznacza, że działania początkowo żartobliwe, mogą przerodzić się w te o charakterze agresywnym. Spostrzeżenia rodziców są adekwatne w odniesieniu do wyników badań prowadzonych między innymi przez Fundację Dzieci Niczyje w 2007 roku¹². Wśród powodów, dla których nastolatki sprawiają innej osobie przykrość, krzywdzą ją za pomocą telefonu komórkowego lub w Internecie, nauczyciele (podobnie jak rodzice) wskazują brak świadomości uczniów odnośnie konsekwencji własnych działań podejmowanych w sieci.

¹² *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Dzieci Niczyje, 2009, s. 6–10.

W opinii pedagogów, młodzież nie zdaje sobie sprawy, jakich uczyć doświadczająca osoba krzywdzona w Internecie, ponieważ nie dostrzega bezpośrednio jej emocji i cierpienia lub złości czy upokorzenia. Nauczyciele podają także, że często cyberprzemoc początkowo przyjmuje formę bezmyślnego żartu, który w efekcie wymyka się spod kontroli.

Motywy sprawców w opisywanych studiach przypadków są bardzo różnorodne i indywidualne. Analizując jednak szczegółowo scharakteryzowane przypadki, można zauważyć, że sprawcami kierują głównie **motywy emocjonalne**. W jednym z przypadków motywem działania sprawcy były zranione uczucia, a frustracja, jaką odczuwał sprawca w związku z brakiem reakcji ofiary, powodowała nasilenie agresji. Zachowanie sprawcy można zatem interpretować w tym przypadku w nawiązaniu do koncepcji frustracji-agresji Dollarda i Millera, zgodnie z którą agresja jest rodzajem popędu, ukierunkowanym na zlikwidowanie nieprzyjemnych doznań związanych z odczuciem frustracji. Frustracja natomiast jest efektem zablokowania celu założonego przez jednostkę¹³. Sprawca podejmował działania ukierunkowane na utrzymanie relacji z ofiarą, których ta sobie nie życzyła, a napięcie, spowodowane tą sytuacją, sprawca rozładowywał poprzez wulgarne i przesyczone wrogością wiadomości, którymi nękał ofiarę. Finalna faza ataków zaczęła przybierać formę bardzo wulgarnych gróźb, które sprawca przeplatał prośbami o nawiązanie kontaktu. Lekceważenie ze strony ofiary potęgowało w nim agresywne nastawienie. Za przyczynę stalkingu można zatem uznać brak umiejętności poradzenia sobie przez sprawcę z przeżywanymi emocjami oraz brak właściwych relacji między ofiarą i sprawcą, jak również niejednoznaczne zachowania ofiary względem sprawcy. Analizowany przypadek sprawcy cyberstalkingu wskazuje, jak ważne są motywy emocjonalne podejmowanych działań. Doświadczana przez sprawcę frustracja i zranione uczucia popchnęły go w kierunku zachowań agresywnych.

Analiza przypadków uświadamia również, że część sprawców działa, kierując się początkowo **motywami humorystycznymi**. Sprawczyni jednego z opisanych przypadków spontanicznie nakręciła kompromitujący film ofierze, kierując się chęcią zrobienia jej żartu, ponieważ zdawała sobie sprawę z wrażliwości koleżanki. Jednocześnie miała nadzieję, że klasa zinterpretuje jej czyn jako dobry dowcip, czyniąc z ofiary obiekt szyderstw. Niemniej odczuwana w związku z uległym zachowaniem ofiary i jej strachem swoista przyjemność sprawiła, że sprawczyni świadomie angażowała się w kolejne cyberataki, bez względu na krzywdę czynioną ofierze. Wyboru ofiary sprawczyni dokonała świadomie i z premedytacją, wiedząc, że koleżanka nie cieszy się aprobatą rówieśników, podobnie jak ona sama. Zdawała sobie sprawę, że atakuje osobę, która nie otrzyma stosownego wsparcia

¹³ N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis*. Institute of Human Relations, Yale University, „Psychological Review” 1941, Vol. 48, s. 337–342.

społecznego. Sprawczyni dokonywała aktów agresji z wyraźnym zamiarem pozyskania akceptacji i zainteresowania rówieśników, a działania, które początkowo miały kontekst humorystyczny, szybko przyjęły wydźwięk instrumentalny. Znając słabe strony, kompleksy i obawy swojej ofiary, sprawczyni egoistycznie dążyła do realizacji własnego celu, jakim była afiliacja w grupie rówieśniczej. W omawianym przypadku w zachowaniu sprawczyni dominowały kłamstwa, instrumentalizm i fakt odczuwania przyjemnych emocji w związku z krzywdą, jakiej doznała ofiara. Zachowanie sprawczyni i motywy, jakie nią kierowały, doskonale tłumaczą teoria zachowań ryzykownych Jessorów oraz koncepcja uczenia się. Boddżem wzmacniającym¹⁴ było dla sprawczyni zainteresowanie i aprobata ze strony rówieśników. Poprzez działania przemocowe odrzucona i przez lata upokarzana sprawczyni znalazła sposób na pozyskanie akceptacji rówieśników, a każdy pozytywnie odbierany przez nią przekaz wysyłany przez kolegów i koleżanki, interpretowała jako swoistą nagrodę, motywującą ją do kolejnych cyberataków wobec ofiary. Naczelnym motywem sprawczyni było zatem **pozyskanie sympatii ze strony rówieśników**, po krótkim czasie zaczęła ona jednak odczuwać satysfakcję na widok cierpienia, lęku i upokorzenia ofiary. Przyjemność sprawiała jej także możliwość szantażowania ofiary. Sprawczyni poprzez zaangażowanie się w cyberprzemoc **zaspokajała swoje najważniejsze potrzeby psychologiczne**, takie jak: potrzeba akceptacji, uznania czy afiliacji. Cyberprzemoc (w odniesieniu do teorii zachowań ryzykownych Jessorów) stwarzała jej ponadto szansę na realizację ważnych celów rozwojowych (podniesienie poczucia własnej wartości czy uzyskanie stabilnej pozycji w grupie rówieśniczej)¹⁵.

W opisywanych studiach przypadków, sprawcy cyberprzemocy początkowo działali pod wpływem chwili i nagłych emocji. Motywy humorystyczne towarzyszyły także pierwotnie sprawcy cyberataków z wykorzystaniem portalu społecznościowego. Następnie jednak, gdy sprawca wszedł w konflikt z ofiarą, nie miał skrupułów i postanowił ośmieszyć kolegę, wykorzystując posiadane nagrania. Sprawca dodatkowo zachęcony zainteresowaniem znajomych i żądzą zemsty, upublicznił nagrane przez siebie kompromitujące materiały. Sprawca namawiał także inne osoby do cyberataków zbiorowych. Początkowo sprawca działał spontanicznie, lecz z chwilą upublicznienia kompromitujących dowodów jego działanie miało charakter planowy, świadomy, celowy i przemyślany, z **zamiarem wyrządzenia krzywdy ofierze i upokorzenia jej**. Sprawca, któremu początkowo towarzyszyły silne motywy emocjonalne (zazdrość o koleżankę), stopniowo intensyfikował wrogie ataki skierowane na ofiarę, które nie były już bezpośrednio związane z pierwotnym motywem. Satysfakcję sprawiało sprawcy samo upokarzanie ofiary i uzyskiwanie dzięki temu aprobaty rówieśników. Cy-

¹⁴ B.F. SKINNER: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, November, s. 91–102.

¹⁵ R. JESSOR, T.D. GRAVES, R.C. HANSON, S.L. JESSOR: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

berprzemoc stanowiła w tym wypadku także formę radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Konkludując, motywy kierujące zachowaniem sprawców w opisanych studiach indywidualnych przypadków można tłumaczyć zwłaszcza w odniesieniu do teorii zachowań ryzykownych Richarda i Shirley Jessorów, zgodnie z którą zachowania problemowe pełnią swoistą funkcję w rozwoju adolescenta¹⁶, stwarzają bowiem szansę na zaspokojenie istotnych potrzeb rozwojowych w sytuacji, gdy młody człowiek nie potrafi zrealizować ich w sposób pożądaný i akceptowany społecznie. Zachowania sprawców można również analizować w odwołaniu do teorii frustracji – agresji Dollarda i Millera¹⁷. W omawianych przypadkach, zachowania sprawców można tłumaczyć również w nurcie teorii uczenia się, gdzie bodziec wzmacniający¹⁸ stanowiło zainteresowanie i aprobata ze strony rówieśników, którzy akceptując działania sprawców, motywowali ich do dalszej działalności cyberprzemocowej.

Skutki i konsekwencje cyberprzemocy doświadczane przez sprawcę i ofiarę w opisywanych studiach przypadków są bardzo różnorodne i zindywidualizowane, zatem trudno określić jednoznacznie katalog ogólnych skutków doświadczania cyberprzemocy przez ofiarę oraz konsekwencji, jakie ponosi sprawca. Dążąc jednak do sprecyzowania generalnie występujących skutków i konsekwencji, wspólnych w poszczególnych analizowanych przypadkach, ustalono pewien ich porządek. Uogólniając, skutki cyberprzemocy doświadczane przez ofiarę można podzielić na emocjonalne i psychologiczne, dotyczące zmiany zachowania, szkolne i rówieśnicze, a także somatyczne.

Skutki emocjonalne i psychologiczne: nieustannie towarzyszący ofierze lęk; odczuwanie obawy związanej z wychodzeniem z domu; odczuwanie obawy w związku z koniecznością spotykania sprawcy w szkole; obawa o bezpieczeństwo własne i swoich bliskich; obawa o własne życie; zaburzone poczucie bezpieczeństwa; niechęć i strach związane z uczęszczaniem do szkoły; odczuwanie strachu przed konfrontacją z kolegami; obawa o własną reputację i strach związany z byciem pośmiewiskiem całej szkoły; obawa, że inne osoby zobaczą ofiarę w intymnej, kompromitującej sytuacji; wstyd; znaczne pogorszenie samopoczucia; znaczne obniżenie samooceny; trudności z powrotem do równowagi emocjonalnej; labilny stan psychiczny; ucieczka w wycofanie i samotność; izolacja od bliskich i znajomych; zamknięcie się na nowe relacje towarzyskie; stale odczuwana obawa przed kolejnym atakiem sprawcy lub wykorzystaniem posiadanych przez sprawcę materiałów w sposób kompromitujący ofiarę.

Skutki dotyczące zmiany zachowania: odprowadzanie ofiary do szkoły w związku z odczuwaną przez nią obawą przed wychodzeniem z domu; spędzanie szkolnych przerw w toalecie i izolacja od rówieśników w celu uniknięcia

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ N.E. MILLER (with the collaboration of R.R. SEARS, O.H. MOWRER, L.W. DOOB, J. DOLLARD): *Symposium on the Frustration-Aggression Hypothesis...*, s. 337–342.

¹⁸ B.F. SKINNER: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, November, s. 91–102.

konieczności spotkania ze sprawcą; zmiana zwyczajów korzystania z mediów (towarzysząca każdorazowemu logowaniu się w sieci obawa ofiary przed znalezieniem na danym portalu kompromitujących jej fotografii; usunięcie przez ofiarę wszelkich kont z portali społecznościowych i niechęć do odwiedzania tego typu witryn); odczuwanie lęku podczas każdorazowego użytkowania Internetu.

Skutki szkolne i rówieśnicze: negatywny wpływ na aktywność szkolną i pozaszkolną ofiary (zaznaczyć należy brak znaczącego wpływu na wyniki w nauce i ocenę z zachowania); brak poczucia komfortu związanego z obcowaniem z klasą i przebywaniem w szkole; doświadczanie przez ofiarę żartobliwych szeptów i komentarzy na jej temat; odczuwanie lęku i podejrzliwe traktowanie kolegów oraz koleżanki z klasy; pogorszenie relacji z kolegami; doznanie szykan z powodu zgłoszenia sprawy nauczycielowi i w związku z konsekwencjami, jakie ponoszą sprawcy cyberprzemocy; doznanie utraty posiadanych do tej pory znajomych.

Skutki somatyczne: zaburzenia snu; bezsenność; koszmary nocne; dolegliwości w postaci bólu brzucha i mdłości; pogorszenie samopoczucia i funkcjonowania; utrata apetytu; uogólnione dolegliwości natury gastrycznej.

Zazwyczaj skierowane przeciwko ofierze działania o charakterze cyberprzemocy mają charakter perfidny i bardzo szkodliwy, burzą bowiem jej poczucie bezpieczeństwa i powodują, że żyje ona w nieustannym lęku oraz oczekiwaniu na atak, zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym. Osaczenie ofiary powoduje dotkliwe konsekwencje psychologiczne oraz trudną do ustabilizowania labilność emocjonalną. Zaobserwować można, że jednostka, która nieustannie doświadczała szykan ze strony rówieśników, agresji werbalnej i odtrącenia, przejawia syndrom ofiary. Staje się dla sprawców łatwym obiektem działań o charakterze przemocowym. W analizowanych przypadkach nie zawsze wystarczające wydają się działania interwencyjne podjęte na terenie szkoły. Brak uruchomienia stosownej procedury zaowocował w poszczególnych przypadkach nasileniem wrogiego i agresywnego zachowania sprawców wobec ofiary, a niewspółmierne do czynu konsekwencje, wzmocniły w sprawcach poczucie bezkarności. Te czynniki utwierdziły ofiarę w przekonaniu o własnej bezsilności i beznadziei, obniżyły jej poczucie bezpieczeństwa oraz komfort i subiektywną ocenę jakości życia.

Konsekwencje cyberprzemocy doświadczane przez sprawcę można podzielić na szkolne, wyciągnięte wobec sprawcy w domu rodzinnym, rówieśnicze, wpływające na relację z ofiarą oraz psychologiczne.

Konsekwencje szkolne: udział w działaniach wyjaśniająco-interwencyjnych; poinformowanie przez pedagoga prowadzącego interwencję sprawcy, że działania, których się dopuścił, są niezgodne z prawem i noszą znamiona cyberprzemocy; uświadomienie sprawcy przez pedagoga, jakie są konsekwencje prawne popełnionego przez niego czynu; zobowiązanie sprawcy przez pedagoga do zaprzestania działań o charakterze cyberprzemocowym; otrzymanie ujemnych punktów (zgodnie z regulaminem WSO), które rzutują na końcową ocenę z zachowania; poinformowanie dyrektora szkoły o zachowaniu sprawcy.

Konsekwencje w domu rodzinnym: utrzymywanie w tajemnicy zdarzeń w obawie przed ewentualnymi konsekwencjami ze strony rodziców; brak karnych konsekwencji wobec sprawcy w związku z jego zachowaniem; brak konkretnych kroków interwencyjnych ze strony rodziców/opiekunów prawnych.

Konsekwencje rówieśnicze: początkowy bardzo pozytywny wpływ na samopoczucie i funkcjonowanie na terenie szkoły i w grupie rówieśniczej sprawcy cyberprzemocy; subiektywna pozytywna ocena przez sprawcę początkowych zmian, jakie nastąpiły w jego życiu w związku z dokonaniem aktów cyberprzemocy; ponowne odseparowanie się uczniów od sprawcy po wyczerpaniu się atrakcyjności tematu; brak doświadczania przez sprawcę przykrych konsekwencji na terenie szkoły ze strony rówieśników czy nauczycieli; brak stałej zmiany pozycji sprawcy w grupie rówieśniczej wynikającej z faktu dokonania cyberprzemocy; aprobata zachowania sprawcy ze strony kolegów, otrzymanie akceptacji ze strony znajomych stanowiące dla sprawcy czynnik nagradzający i motywujący do dalszej działalności o charakterze cyberprzemocy.

Relacje z ofiarą: bagatelizowanie prób nawiązania kontaktu, jakie inicjuje ofiara; brak skruchy sprawcy i chęci wyrażenia zadośćuczynienia względem ofiary; brak aktu przeprosin ofiary ze względu na niepoczuwanie się do odpowiedzialności za popełnione czyny; bagatelizowanie przez sprawcę kary, jaka została na niego nałożona; prezentowanie przez sprawcę negatywnego i wrogiego stosunku emocjonalnego wobec swojej ofiary; zamiar sprawcy kontynuacji wrogiego zachowania i działań o charakterze cyberprzemocy względem ofiary; brak poczucia obowiązku przeproszenia ofiary; brak obaw o konsekwencje prawne związane z popełnianym aktem cyberprzemocy.

Konsekwencje psychologiczne: brak wyrzutów sumienia; brak zmiany samooceny sprawcy; brak poczucia winy w związku z zarzucanym sprawstwem.

Zebrany materiał badawczy pozwala na wysnucie wniosków, iż sprawca cyberprzemocy doświadcza zwłaszcza konsekwencji szkolnych, związanych z prowadzoną na terenie placówki procedurą interwencyjną. Do najdotkliwszych konsekwencji należy utrata punktów determinujących ocenę zachowania. Zazwyczaj sprawca nie doświadcza konsekwencji ze strony rodziców, w związku z faktem, że tai przed nimi zdarzenie, a szkoła nie zawsze informuje opiekunów sprawcy o dokonanych przez niego czynach. Ze strony grupy rówieśniczej sprawca nie doznaje żadnych przykrych konsekwencji, a w większości przypadków znajomi, poprzez udzielaną aprobatę, motywują go do dalszych działań cyberprzemocowych, co interpretować można w odwołaniu do teorii wyuczonej agresji Arnolda H. Bussa, zgodnie z którą czynnikiem decydującym o sile agresywności u danej osoby jest rodzaj wzmacniania agresywnego zachowania¹⁹. Konkludując, skutki z jakimi zmierzyć się musi ofiara cyberprzemocy,

¹⁹ A.H. Buss: *The Psychology of Aggression*. New York, Wiley, 1961; IDEM: *The effect of harm on subsequent aggression*. „Journal of Experimental Research in Personality” 1966, Vol. 1, s. 249–255.

są znacznie poważniejsze i dotkliwsze w odniesieniu do konsekwencji, jakie ponosi sprawca.

Stosunek grupy rówieśniczej i pozycja socjometryczna w klasie w odniesieniu do sprawców i ofiar cyberprzemocy w opisywanych studiach przypadków nie są jednorodne. Uogólniając jednak zebrane dane, można stwierdzić, że w stosunku do sprawców cyberprzemocy klasa wyraża przeciętną lub wysoką sympatię, ale zdarza się, że okazuje antypatię (przypadek Kamili). Natomiast w stosunku do ofiar klasa wyraża obojętność lub antypatię. W przytoczonych przypadkach odmienny jest również stosunek grupy rówieśniczej w odniesieniu do każdej z osób. Bywa, że sprawca cieszy się pozorną sympatią rówieśników, która jednak motywowana jest ich strachem i obawami w związku z nieprzewidywalnymi zachowaniami jednostki i częstym nadużywaniem agresji fizycznej i werbalnej (przypadki Bartosza i Marcina). Najczęściej sprawca sympatyzuje z jednym lub dwoma znajomymi, a z pozostałymi uczniami ze szkoły pozostaje w relacjach wrogich. Często sprawca jest raczej odrzucony przez rówieśników w związku z faktem, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta odczuwają przed nim lęk. Bywa, że sprawca w grupie rówieśniczej stara się odgrywać rolę lidera ze względu na swoją przewagę wynikającą z postawnej budowy ciała i manifestowanej agresji fizycznej. W przypadku ofiar, uogólniając, relacje z rówieśnikami można określić jako przeciętne lub negatywne, choć nie jest to regułą. Dostrzec należy, iż zdarza się, że ofiara w klasie nie ma jednak żadnej przyjaciółki, a czas w trakcie przerw spędza w towarzystwie chłopców, ponadto dziewczęta nie darzą jej sympatią ze względu na prowokacyjny styl bycia, wulgarność i preferowanie męskiego towarzystwa (przypadek Klaudii). Zdarza się również, że ofiara utrzymuje pozytywne relacje z bardzo wąskim gronem znajomych (2 osoby), niemniej, w relacjach tych bardzo często dochodzi do sprzeczek i kilkudniowych przerw w przyjacielskich stosunkach (przypadek Moniki). Można dostrzec, że ofiara w szkole wielokrotnie doświadcza agresji werbalnej, niechęci, złośliwości, plotek i odrzucenia przez rówieśników. Ofiara często jest obiektem kpin rówieśników, w związku z faktem, że nie posiada modnej odzieży czy dodatków bądź też nie spełnia określonych i przyjętych w grupie kryteriów zachowania lub wyglądu. Stale jest ponadto przezywana przez kolegów z klasy, którzy dokuczają jej, złośliwie zabierają plecak czy klucze do szafki lub inne przedmioty (przypadki Moniki, Oli). Bywa również, że podobnych przejawów niechęci doświadcza także sprawca cyberprzemocy (przypadek Kamili). Można dostrzec ponadto, że zarówno sprawca, jak i ofiara bywają izolowani i dyskryminowani ze strony rówieśników. Konkludując, ofiara najczęściej doświadcza przez długi okres czasu niewłaściwego traktowania przez kolegów i koleżanki, pomimo faktu że szuka towarzystwa rówieśników. Wyraźnie jest jednak odsunięta na margines klasowego życia. Adaptacja ofiar do grona znajomych przebiega zazwyczaj bardzo burzliwie. Najczęściej ofiara nie czuje się dobrze i komfortowo w szkole oraz w grupie klasowej, w której młodzież nie darzy jej akceptacją. Ofiary są również skonfliktowane z większością

rówieśników, a w szkole czują się szykanowane i nieakceptowane. Podkreślić należy, że w omawianych studiach przypadków nieustanna konfrontacja z odrzuceniem ujemnie wpłynęła na samoocenę i poczucie własnej wartości ofiar. W pojedynczym przypadku odnotowano, że sprawca cyberprzemocy (przypadek Kamili) doświadczył negatywnych relacji ze środowiskiem rówieśniczym, analogicznie jak zostało to opisane w odniesieniu do ofiar. Konkludując, stosunek grupy rówieśniczej w odniesieniu do sprawców cyberprzemocy w przytoczonych studiach przypadków określić można jako negatywny lub pozornie pozytywny, lecz determinowany lękiem w związku z agresywną postawą i zachowaniami przemocowymi demonstrowanymi przez sprawcę, natomiast stosunek grupy rówieśniczej w odniesieniu do ofiar cyberprzemocy w analizowanych przypadkach scharakteryzować można jako wrogi, nacechowany antypatią lub obojętny.

Z przeprowadzonych badań wynikają także ważne wnioski dotyczące podejmowanych przez rodziców i nauczycieli działań profilaktycznych i interwencyjnych w zakresie cyberprzemocy.

Poziom znajomości zjawiska cyberprzemocy wśród rodziców uczniów gimnazjów wiejskich określić można jako przeciętny. Badani rodzice przejawiali trudność w kwestii precyzyjnego zrozumienia terminu „cyberprzemoc”. Rodzice uczniów utożsamiają cyberprzemoc z agresją elektroniczną, a także z zagrożeniem systemu komputerowego przez możliwy atak wirusów czy hakerów. Zdecydowanie wyższy odsetek nauczycieli uczących w gimnazjach na terenach wiejskich ma świadomość, czym jest zjawisko cyberprzemocy. Większość pedagogów objętych badaniami deklaruje, że z problematyką cyberprzemocy zetknęła się głównie za przyczyną przekazów medialnych. Nauczyciele definiują zjawisko cyberprzemocy w sposób niepełny, nieprecyzyjny i niewyczerpujący. Utożsamiają oni cyberprzemoc wyłącznie z agresją doświadczaną przez dzieci i młodzież w Internecie. Niewielki odsetek nauczycieli dostrzega, że cyberprzemoc wiąże się również z użytkowaniem przez dzieci i młodzież telefonów komórkowych. Pojedyncze osoby wskazują, że cyberprzemoc dotyczy aktów agresji, jakie mają miejsce podczas gier prowadzonych przez dzieci i młodzież online. Na podstawie zebranego materiału badawczego wyprowadzić można wniosek, że nauczyciele nie dysponują pełną wiedzą umożliwiającą im właściwe zrozumienie zjawiska cyberprzemocy, mimo że poziom tej wiedzy jest znacznie wyższy niż w próbie badawczej rodziców uczniów wiejskich gimnazjów. Nauczyciele i rodzice gimnazjalistów ze szkół wiejskich wyrażają odmienne opinie na temat cech charakteryzujących zjawisko cyberprzemocy. Poziom świadomości i wiedzy nauczycieli jest w tym zakresie zdecydowanie wyższy w stosunku do wiedzy i świadomości rodziców. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mają świadomość, że o doświadczanej cyberprzemocy młodzież zazwyczaj informuje rówieśników, rzadko zaś osoby dorosłe (zob. podrozdział 6.2.1. tabele 56, 57). Zdecydowana większość rodziców nie wykazuje wiedzy na temat witryn internetowych czy numerów infolinii, oferujących pomocy w sytuacji, gdy dziecko jest ofiarą cy-

berprzemocy bądź doświadcza nieprzyjemności w Internecie (zob. podrozdział 6.2.1. tabela 62). Znacznie wyższym poziomem wiedzy w tym zakresie wykazują się nauczyciele (zob. podrozdział 6.2.1. tabela 63). Konkludując, poziom wiedzy i świadomości rodziców i nauczycieli uczniów wiejskich szkół gimnazjalnych na temat zjawiska cyberprzemocy określić można jako przeciętny. Niespełna połowa rodziców i nauczycieli dysponuje właściwym (przeciętnym) poziomem wiedzy i poprawnie definiuje cyberprzemoc poprzez wskazanie jej cech charakterystycznych i mediów, które są wykorzystywane w ramach aktów agresji elektronicznej. Rozpoznanie poziomu wiedzy i znajomości zjawiska cyberprzemocy w próbie badawczej rodziców i nauczycieli jest niezwykle istotne, ze względu na projektowanie właściwych oddziaływań profilaktycznych i podejmowanie skutecznych interwencji.

W teście wiedzy uczniowie wykazali się wysokim poziomem znajomości zjawiska cyberprzemocy. Najpełniejszą wiedzę we wzmiankowanym zakresie dysponują 16-letnie dziewczęta. Natomiast najwięcej wyników niskich osiągnęli 13-letni chłopcy, ale także 13-letnie dziewczęta. Wyniki badań zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt wskazują, że wysoki poziom wiedzy i świadomości w zakresie zjawiska cyberprzemocy wzrasta wraz z wiekiem (zob. podrozdział 6.2.1. tabela 64). Wnioskowanie statystyczne doprowadziło do przyjęcia hipotezy mówiącej, że średnie z testu wiedzy o cyberprzemocy między uczennicami a uczniami różnią się od siebie istotnie, co oznacza, że poziom wiedzy w badanych próbach jest różny. Wyższym poziomem wiedzy wykazały się dziewczęta. Przeprowadzone analizy statystyczne doprowadziły ponadto do przyjęcia hipotezy mówiącej, że średnie z testu wiedzy o cyberprzemocy między uczennicami i uczniami w wieku 13 lat a uczennicami i uczniami w wieku 16 lat różnią się od siebie istotnie, co oznacza, że poziom wiedzy w badanych próbach jest różny. Wyższy poziom wiedzy występuje w grupach wiekowych chłopców i dziewcząt 16-letnich. Analizy prowadzą także do wniosku, że zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców poziom wiedzy w zakresie cyberprzemocy wzrasta wraz z wiekiem. Różnica w poziomie wiedzy o cyberprzemocy między dziewczętami i chłopcami jest istotna statystycznie – co budzi niepokój, zważywszy na fakt, iż większa liczba chłopców to sprawcy aktów cyberprzemocy. Z kolei różnica w poziomie wiedzy o cyberprzemocy między 13-latkami a 16-latkami jest również istotna statystycznie – co z uwagi na zdobywane z wiekiem kompetencje jest zjawiskiem właściwym.

Na podstawie zrealizowanych badań można stwierdzić, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele realizują szereg inicjatyw ukierunkowanych na zapobieganie cyberprzemocy występującej wśród młodzieży. Niemniej jednak, blisko połowa rodziców zupełnie nie kontroluje aktywności w obszarze użytkowania telefonu komórkowego przez syna czy córkę (zob. podrozdział 6.2.2. tabela 65). Rodzice deklarują zaufanie do dziecka w zakresie korzystania z prywatnego telefonu i uznają tym samym za niestosowne kontrolowanie własności i spo-

sobu korzystania zeń przez dziecko. Nieco większy odsetek rodziców przyznaje jednak, że poddaje kontroli ilość czasu, jaką dziecko spędza przy komputerze. Zdecydowana większość rodziców nie kontroluje jednak aktywności swego dziecka w Internecie, a zatem nie ma wiedzy w zakresie charakteru przeglądanych stron, specyfikacji forów, na których dziecko się udziela, czy treści oraz grafik, jakie publikuje w portalach społecznościowych, a ponadto gier prowadzonych online, oglądanych filmów czy słuchanej muzyki. Zgodnie z analizą dokumentacji w większości wiejskich szkół uczniów obowiązuje całkowity zakaz korzystania z telefonów komórkowych, zarówno w czasie lekcji, jak i przerw, tak do celów komunikacyjnych, jak i rozrywkowych. Sankcje grożące uczniom za złamanie regulaminu to zwłaszcza uwagi i punkty ujemne, mające wpływ na końcową ocenę zachowania. Można stwierdzić, że katalog działań profilaktycznych, zorientowanych na zabezpieczenie dziecka przed cyberprzemocą, podejmowanych przez rodziców uczniów szkół z terenów wiejskich jest szeroki, co nie jest jednoznaczne z jego skutecznością (zob. podrozdział 6.2.2. tabela 69). Uogólniając, do działań profilaktycznych podejmowanych przez rodziców zakwalifikować można zwłaszcza: rozmowy z dzieckiem; limitowanie funduszy na telefon komórkowy; limitowanie czasu korzystania z Internetu, a w mniejszym zakresie także kontrolę wysyłanych SMS-ów lub MMS-ów oraz kontrolę przeglądanych stron internetowych. Nauczyciele natomiast wybierają takie formy profilaktyki, jak: rozmowy i pogadanki zarówno indywidualne, jak i grupowe, mające na celu uświadamianie uczniów w zakresie niebezpieczeństw związanych z użytkowaniem sieci (zob. podrozdział 6.2.2. tabela 71), ponadto prowadzą lekcje wychowawcze, a także doraźne prelekcje o charakterze pedagogizacji, ukierunkowane na uświadamianie rodziców w zakresie zagrożeń czyhających na dzieci i młodzież w sieci. Niestety do rzadkości należy organizowanie na terenie szkoły konkursów i akcji o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Sporadycznie realizuje się prelekcje i spotkania profilaktyczne prowadzone przez specjalistów czy przedstawicieli Policji. Okazjonalnie nauczyciele inicjują akcje i inicjatywy z wykorzystaniem materiałów promocyjnych, informacyjnych i edukacyjnych. Z przeprowadzonej analizy dzienników lekcyjnych wynika, że lekcje wychowawcze i profilaktyczne dotyczące bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci realizowane są w gimnazjach na terenach wiejskich sporadycznie i doraźnie. Zajęcia takie prowadzone są zwłaszcza przez wychowawcę lub przez pedagoga szkolnego. Analiza dokumentacji (dzienniki zajęć pedagoga i psychologa szkolnego oraz sprawozdania z pracy pedagoga i psychologa szkolnego) wskazuje, że pedagodzy i psychologowie nie prowadzą akcji, inicjatyw, kampanii czy programów we współpracy z instytucjami samorządowymi i pozarządowymi realizującymi działania na rzecz bezpieczeństwa młodzieży w Internecie. Z wyjątkiem organizacji Dnia Bezpiecznego Internetu w trzech szkołach, pedagodzy i psychologowie nie podejmują się realizacji inicjatyw oraz akcji na rzecz bezpieczeństwa nastolatków w sieci. Wyniki badań uzyskane

w toku analiz dokumentów są spójne z wynikami badań pozyskanymi techniką wywiadów z nauczycielami. Wskazują one jednoznacznie na niewystarczającą liczbę działań podejmowanych przez specjalistów w zakresie profilaktyki cyberprzemocy. Niestety znikoma jest liczba warsztatów, prelekcji i zajęć proponowanych zarówno uczniom gimnazjów z terenów wiejskich, jak i ich rodzicom. Niezadowalający jest też poziom współpracy szkoły z instytucjami lokalnymi i organizacjami pozarządowymi, a systematyczna kooperacja w zakresie profilaktyki cyberprzemocy w zasadzie nie istnieje. Należy jednak zaznaczyć, iż znaczący odsetek rodziców uczniów gimnazjów z terenów wiejskich brał udział w inicjatywach organizowanych w szkole, do której dziecko uczęszcza, w ramach profilaktyki cyberprzemocy, zwłaszcza w prelekcjach pedagogizacyjnych, prowadzonych w trakcie okresowych wywiadówek (zob. podrozdział 6.2.2. tabela 73).

Z badań wynika, iż większość gimnazjalistów ze szkół wiejskich uczestniczyło w różnorodnych formach działań w zakresie profilaktyki cyberprzemocy, realizowanych na terenie szkoły (zob. podrozdział 6.2.2. tabela 74), zwłaszcza zaś w lekcjach wychowawczych, lekcjach informatyki i w zajęciach profilaktycznych prowadzonych przez pedagoga szkolnego. W niespełną połowę wiejskich gimnazjów organizowane są akcje informacyjne, prezentowane są plakaty, gazetki, ulotki na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Analizy badawcze prowadzą do wniosku, że nauczyciele w gimnazjach na terenach wiejskich organizują interesujące i atrakcyjne akcje w ramach profilaktyki cyberprzemocy, niestety nadal jest ich zdecydowanie za mało. Niedosyt budzi także liczba komunikatów skierowanych do uczniów, nauczycieli i rodziców, publikowanych na stronach internetowych szkół. Działania profilaktyczne dedykowane bezpieczeństwu dzieci i młodzieży w sieci akcentowane przez rodziców to w szczególności: współpraca ze środowiskiem szkolnym; zaostrzenie systemu kar obowiązującego w szkole, do której dziecko uczęszcza tak, by przemyślało ono każdy nieodpowiedzialny krok, licząc się z przykrymi konsekwencjami; regularne kontrolowanie aktywności dziecka w związku z użytkowaniem komputera i telefonu komórkowego oraz limitowanie czasu przeznaczonego na korzystanie z mediów. Nauczyciele popierają analogiczne postulaty, sugerując także zasadność instalowania programów kontroli rodzicielskiej na domowych komputerach. W nawiązaniu do profilaktycznej strategii alternatyw, znaczny odsetek nauczycieli wyraża opinię, że rodzice powinni przykładąć większą wagę do organizacji i jakości czasu wolnego swoich dzieci tak, by zapewnić im możliwość wypoczynku w sposób aktywny i zgodny z zainteresowaniami, niekoniecznie skoncentrowany na korzystaniu z nowych mediów.

Badania dowodzą, iż katalog działań interwencyjnych podejmowanych przez rodziców i nauczycieli w sytuacji, gdy dziecko/uczeń pada ofiarą cyberprzemocy lub jest sprawcą cyberprzemocy, jest szeroki. W ramach preferowanych działań interwencyjnych rodzice w pierwszej kolejności podjęliby rozmowę z dzieckiem i próbę wyjaśnienia sytuacji oraz ustalenia ewentualnego sprawcy, następnie

powzięliby wraz z dzieckiem próbę usunięcia krzywdzących materiałów z sieci, w dalszej kolejności szukaliby wsparcia i pomocy w rozwiązaniu problemu w szkole. Znaczny odsetek rodziców szukałby pomocy u wychowawcy klasy, a także wsparcia i rady u dyrektora szkoły. Nieznaczny odsetek rodziców zdecydowałby się na ewentualne poinformowanie Policji (zob. podrozdział 6.2.3. tabela 78). Większość nauczycieli deklaruje, że w sytuacji, gdyby korzystając z sieci, znaleźli umieszczone tam krzywdzące, wulgarne, obraźliwe informacje/zdjęcia/filmiki na temat swojego ucznia, podjęliby natychmiastową interwencję w postaci konsultacji z wychowawcą klasy i przeprowadzeniem rozmowy z danym uczniem. W dalszej kolejności blisko połowa nauczycieli nie wyklucza konieczności poinformowania o takim zdarzeniu rodziców ucznia i dyrektora szkoły w celu zapewnienia dziecku bezpieczeństwa. Nauczyciele nie są jednomyślni w kwestii zasadności uruchamiania obowiązujących w szkole procedur w zakresie reagowania w przypadku wystąpienia zjawiska cyberprzemocy. Ponadto, nieznaczny odsetek nauczycieli nie zawahałby się powiadomić Policji oraz moderatora danego serwisu w sieci poprzez zgłoszenie krzywdzących dla danego dziecka treści, gdyby sytuacja była poważna i zagrożenie dziecka wydawałoby się znaczne. Analiza dokumentacji wskazuje, iż kolejność prowadzenia działań interwencyjnych na terenie szkoły, w przypadku gdy uczeń staje się ofiarą cyberprzemocy, jest następująca: rozmowa z wychowawcą ucznia, rozmowa z dyrektorem szkoły, rozmowa z rodzicami ofiary, rozmowa z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, rozmowa z rodzicami sprawcy (zob. podrozdział 6.2.3. tabela 78). Oprócz wskazanych form interwencji nauczyciele kierują wobec poszkodowanego ucznia także działania opiekuńczo-pomocowe. Wobec ofiary cyberprzemocy stosuje się w szkole takie środki, jak: objęcie ucznia wsparciem pedagoga lub psychologa szkolnego, ponadto udziela się uczniowi wsparcia emocjonalnego poprzez organizację lekcji wychowawczych tak, aby uczeń otrzymał również wsparcie i akceptację ze strony klasy. Jeżeli waga sytuacji jest znacząca, podejmuje się także działania ukierunkowane na utajnienie sprawy tak, aby jak najmniejsza liczba niepowołanych osób dowiedziała się o przykrym doświadczeniu ucznia, celem uchronienia go od nieprzyjemnych konsekwencji.

Działania interwencyjne, jakie deklarują rodzice w sytuacji, gdyby ich dziecko okazało się sprawcą cyberprzemocy, ukierunkowane są na wyjaśnienie incydentu i identyfikację ofiary, jak również weryfikację czynu dziecka. Prawie co trzeci rodzic zakłada możliwość stosownego ukarania dziecka, a nieco niższy odsetek zobowiązałoby dziecko do przeproszenia ofiary agresji elektronicznej i zadośćuczynienia. Żaden z badanych rodziców nie zdecydowałby się na krok związany ze zgłoszeniem ewentualnego czynu Policji (zob. podrozdział 6.2.3. tabela 79). Działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli obejmują zwłaszcza przeprowadzenie szczegółowej rozmowy wyjaśniającej z uczniem – sprawcą cyberprzemocy i w miarę możliwości, próbę przeprowadzenia rozmowy z uczniem, który został ofiarą agresji tak, aby posiadać pełną i wiarygodną

wiedzę na temat zdarzenia. Kolejnym krokiem interwencyjnym nauczycieli jest konsultacja z wychowawcą klasy oraz poinformowanie rodziców sprawcy. W ramach interwencji nauczyciele akcentują także konieczność ukarania sprawcy zgodnie z obowiązującym wewnątrzszkolnym systemem oceniania (zob. podrozdział 6.2.3. tabela 80). Do najczęstszych konsekwencji, jakie są wyciągane wobec ucznia – sprawcy cyberprzemocy w szkole, należą: powiadomienie rodziców, ukaranie ucznia zgodnie z regulaminem wewnątrzszkolnego systemu oceniania, rozmowa dyscyplinująca z dyrektorem szkoły, rozmowa dyscyplinująca z pedagogiem lub psychologiem szkolnym. W katalogu form karania ucznia – sprawcy najczęściej figurują takie środki, jak: ujemne punkty lub odnotowywane uwagi, mające znaczący wpływ na końcową ocenę zachowania ucznia. Analizując podejmowane przez dorosłych działania interwencyjne, a zwłaszcza biorąc pod uwagę akcentowaną konieczność przeprowadzenia szczegółowej rozmowy z dzieckiem, należy zaznaczyć, iż, jak dowodzą badania, ponad połowa młodzieży, w hipotetycznej sytuacji doświadczenia cyberprzemocy, zwróciłaby się po pomoc i wsparcie do rodziców, przy czym ze wsparcia matki lub ojca skorzystałyby częściej dziewczęta niż chłopcy. W dalszej kolejności młodzież szukałaby wsparcia wśród znajomych i także w tym przypadku do koleżanek i kolegów po pomoc zgłosiłoby się jednak więcej dziewczynek niż chłopców. Niemniej jednak znaczny odsetek gimnazjalistów nie poprosiłby żadnej osoby o wsparcie czy pomoc, co świadczyć może o wysokim poziomie samodzielności lub braku posiadania stosownej grupy wsparcia, na której młody człowiek może polegać w trudnych sytuacjach.

W szkołach wiejskich funkcjonuje wiele dokumentów zawierających treści związane ze zjawiskiem cyberprzemocy, a zwłaszcza z oddziaływaniami interwencyjnymi i profilaktycznymi realizowanymi w tym zakresie. Przede wszystkim treści dotyczące cyberprzemocy i szeroko rozumianej profilaktyki w tym obszarze zawarte są w: **statutach szkół** (zawierają w szczególności treści dotyczące kształcenie kompetencji medialnych oraz wyposażenie młodego człowieka w umiejętności, dzięki którym swobodnie i bezpiecznie będzie funkcjonował w świecie rzeczywistym i wirtualnym; zapisy dotyczące zapewnienia uczniom bezpieczeństwa na terenie szkoły; informacje dotyczące realizacji szkolnych programów wychowawczych i profilaktycznych; regulacje dotyczące obowiązków dyrektora, nauczycieli i pracowników szkoły, także w zakresie zapewnienia uczniom bezpieczeństwa i w ramach prowadzonych działań profilaktycznych; ustalenia dotyczące systemu kar i konsekwencji, jakie są przewidziane w sytuacji nieprzestrzegania zasad i regulaminów na terenie szkoły); w **szkolnych programach wychowawczych i w szkolnych programach profilaktyki** (zawierają zwłaszcza treści dotyczące podejmowania działań mających na celu zapewnienie uczniom bezpieczeństwa oraz zapobieganie patologiom i uzależnieniom oraz przeciwdziałanie agresji; przestrzegania zasad współżycia w społeczności szkolnej; współpracy z rodzicami uczniów; informacje dotyczące działań

ukierunkowanych na kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań zarówno uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli; cele oraz zadania wytyczone do realizacji w ramach działań związanych z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży w sieci); w **wewnątrzszkolnych systemach oceniania** (zawarte są w nich treści dotyczące przede wszystkim oceniania przedmiotowego i wystawiania ocen zachowania uczniów, ale także adnotacje dotyczące konsekwencji przewidzianych dla sprawcy cyberprzemocy, w tym z wyszczególnieniem rodzaju i formy cyberprzemocy oraz szczegółowych sankcji, jakie się wiążą z popełnieniem tego czynu); w **procedurach postępowania w przypadku występowania w szkole zjawiska cyberprzemocy i innych zjawisk dotyczących zachowań agresywnych lub przemocowych wśród uczniów** (zawierających następujące informacje: definicja zjawiska cyberprzemocy i podstawowe jego formy; zasady postępowania w sytuacji problemowej; identyfikacja sprawcy; działania wobec sprawcy cyberprzemocy; poradnik dla ucznia: informacje, jak nie stać się ofiarą cyberprzemocy; co robić, będąc świadkiem/ofiarą cyberprzemocy; cyberprzemoc a przepisy prawa); w **dziennikach lekcyjnych** (zawierających informacje dotyczące tematów i liczby prowadzonych lekcji wychowawczych, informatyki i zajęć lub warsztatów prowadzonych z pedagogiem/psychologiem szkolnym na temat cyberprzemocy i bezpieczeństwa w sieci); w **klasowych zeszytach uwag** (zawarte są w nich adnotacje dotyczące popełnienia przez konkretnego ucznia cyberprzemocy wraz z zapisem konsekwencji związanych z dokonaniem czynem); w **dziennikach zajęć pedagoga i psychologa szkolnego, a także w sprawozdaniach z pracy pedagoga i psychologa szkolnego** (zawierających w szczególności dane dotyczące rodzaju i liczby zajęć, spotkań, warsztatów, prelekcji i innych form działań skierowanych do uczniów, nauczycieli i rodziców, podejmowanych przez pedagogów i psychologów w ramach profilaktyki cyberprzemocy; ponadto zawierających informacje o formach doskonalenia zawodowego pedagogów i psychologów w zakresie cyberprzemocy; a także o inicjatywach i akcjach prowadzonych we współpracy z organizacjami samorządowymi, pozarządowymi i lokalnymi); w **protokołach wychowawców klas sporządzanych ze spotkań przeprowadzonych z rodzicami w ramach wywiadówek** (zawierających zwłaszcza treści dotyczące pedagogizacji rodziców w zakresie szeroko pojętego bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci); w **protokołach i materiałach ze spotkań szkolnych zespołów wychowawczych** (zawierających adnotacje dotyczące działań realizowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy w zespołach wychowawczych); w **protokołach z konferencji rad pedagogicznych** (zawarte są w nich treści dotyczące omawianych zagadnień na posiedzeniach rad pedagogicznych, zwłaszcza w zakresie bezpieczeństwa uczniów w sieci); w **materiałach, ulotkach, plakatach, gazetkach, informacjach publikowanych na stronach internetowych** (zawierają dane dotyczące działań realizowanych w zakresie bezpieczeństwa nastolatków w Internecie oraz przeciwdziałania cyberprzemocy, w tym zwłaszcza stanowią dowód przeprowadzonych akcji czy inicjatyw); w **dokumentach poświadczających udział nauczycieli**

w szkoleniach, konferencjach, seminariach i warsztatach dotyczących bezpieczeństwa młodzieży w Internecie oraz szeroko pojętej tematyki cyberprzemocy (pozwalałą na określenie częstotliwości uczestnictwa nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego we wzmiankowanym zakresie).

W opisywanych studiach przypadków, ofiary cyberprzemocy doznają różnych form wsparcia, zwłaszcza ze strony pracowników szkoły oraz rodziców/prawnych opiekunów, rzadziej natomiast ze strony rówieśników. Prowadzone analizy umożliwiły stworzenie katalogu najczęściej występujących form wsparcia, którymi otoczone zostały ofiary cyberataków. Zatem, ze strony **środowiska szkolnego** ofiary otrzymały przede wszystkim opiekę pedagoga szkolnego w postaci rozmowy wyjaśniającej i wspierającej; w poszczególnych przypadkach pedagog szkolny podjął interwencję i powiadomił także rodziców/opiekunów ofiar o doświadczeniu przez ucznia cyberprzemocy; pedagog szkolny w toku interwencji przeprowadził szczegółowe rozmowy wyjaśniające z ofiarami i sprawcami (jeżeli było to możliwe) i zabezpieczył dowody cyberprzemocy; w ramach interwencji i działań ukierunkowanych na pomoc ofierze pedagog informował o zdarzeniu dyrektora szkoły; w wybranych przypadkach pedagog konfrontował ofiarę ze sprawcą w celu wyjaśnienia sprawy i ustalenia wzajemnych oczekiwań; pedagog szkolny zobowiązał sprawcę do zaprzestania ataków na ofiarę i (jeżeli było to możliwe) do usunięcia krzywdzących, kompromitujących czy obrażających materiałów; pedagog szkolny zaproponował ponadto ofiarom uczestnictwo w regularnej terapii z psychologiem szkolnym lub w prowadzonych przez siebie zajęciach terapeutyczno-psychoedukacyjnych, w trakcie których podejmował tematy mające na celu omówienie problemu; na terenie szkoły prowadzono monitoring sytuacji ofiary i sprawy; w wybranych klasach wprowadzono cykl lekcji mających na celu budowanie pozytywnych relacji i integrację wewnętrzną grupy. Większość ofiar wyraża pozytywną opinię na temat skuteczności i wystarczalności działań interwencyjnych i opiekuńczych, podjętych na terenie szkoły w związku z doświadczeniem cyberprzemocy. Dostrzec należy jednak, że działania opiekuńcze, wspierające i interwencyjne mające na celu udzielenie pomocy ofierze, w opisywanych przypadkach, podejmował głównie pedagog szkolny, do którego ofiary zgłaszały się z problemem.

Natomiast ze strony **rodziców/opiekunów prawnych** ofiary otrzymały takie formy wsparcia jak: rozmowa wyjaśniająca; udzielenie wsparcia emocjonalnego; podjęcie interwencji w szkole; podjęcie współpracy z pedagogiem szkolnym w ramach rozwiązania problemu; wzmożona troska i zainteresowanie sprawami dziecka; zapewnienie o podjęciu kroków związanych z powiadomieniem Policji w sytuacji, gdy ofiara nie przestanie być nękana przez sprawcę; skierowanie dziecka do osoby w szkole, która może pomóc uczniowi w sposób kompetentny; wsparcie rodziców obejmuje też wzmożoną obawę o bezpieczeństwo dziecka i jego stan emocjonalny.

Ze strony **rówieśników** większość ofiar nie otrzymała żadnej konkretnej formy wsparcia poza rozmową; w wybranych przypadkach pozostali uczniowie odseparowali się od ofiary, pozostawiając ją samą z doświadczanymi trudnościami; w opisanych przypadkach zamiast wsparcia rówieśników ofiary doświadczały nasilenia negatywnych reakcji takich jak kpiny, odrzucenie, plotki, szyderstwa, złośliwe żarty; w jednym z przypadków rówieśnicy szerzyli niechęć do ofiary i namawiali inne osoby, by przyłączyły się do jej dręczenia; po wykryciu zdarzenia i przeprowadzonej na terenie szkoły interwencji relacje ofiar z rówieśnikami nie uległy poprawie, a wręcz znacznie się pogorszyły; ofiary doznawały szykanowania z powodu zgłoszenia sprawy pedagogowi i w związku z konsekwencjami, jakie ponieśli sprawcy; w wybranych przypadkach klasowi znajomi zupełnie lekceważyli ofiarę, a żadna z dotychczasowych koleżanek nie chciała mieć z nią nic wspólnego, ponieważ obawiała się, że doświadczy podobnych szykan; w związku z doświadczoną cyberprzemocą część ofiar utraciła posiadanych do tej pory znajomych; w jednym tylko przypadku ofiara cyberprzemocy otrzymała wsparcie emocjonalne ze strony najbliższej kuzynki. Konkludując, w opisywanych studiach przypadku, ofiary cyberprzemocy otrzymały wsparcie zwłaszcza ze środowiska szkolnego, w tym głównie ze strony pedagoga szkolnego oraz od rodziców czy prawnych opiekunów. W żadnym z przypadków rówieśnicy nie wykazali oczekiwanych względem ofiary form wsparcia i zrozumienia. Rówieśnicy ignorowali problem lub nasileniu uległy ich wrogie reakcje w stosunku do ofiary, co w jeszcze większej mierze pogłębia wiktylizację.

Przeprowadzone badania własne z wykorzystaniem metod sondażu diagnostycznego i studium indywidualnych przypadków oraz metod statystycznych dowiodły, że zjawisko cyberprzemocy wśród młodzieży ze szkół wiejskich charakteryzuje się wysoką skalą występowania. Młodzież gimnazjalna ze szkół wiejskich doświadcza i stosuje cyberprzemoc z wykorzystaniem komputera mającego łączność z Internetem oraz telefonu komórkowego. Działania interwencyjne i profilaktyczne realizowane w tym zakresie przez rodziców oraz nauczycieli, także we współpracy z organizacjami samorządowymi i pozarządowymi są niewystarczające.

Powstała teza oparta została na podstawie: 1) wyników przeprowadzonych badań ankietowych uczniów i rodziców; 2) wywiadów z nauczycielami; 3) analizy dokumentów szkolnych; 4) przeprowadzonego testu wiedzy z zakresu cyberprzemocy oraz testu mierzącego poziom agresji uczniów; 5) wyników przeprowadzonych indywidualnych, pogłębionych wywiadów z uczniami sprawcami i ofiarami cyberprzemocy; 6) obserwacji uczniów – sprawców i ofiar cyberprzemocy w trakcie wywiadów indywidualnych i przerw międzylekcyjnych; 7) analizy dokumentów – dowodów cyberprzemocy; 8) wyników przeprowadzonego plebiscytu życzliwości i niechęci. Teza główna poparta jest przez następujące tezy szczegółowe:

- 1) Przemoc z wykorzystaniem nowych mediów wśród młodzieży ze szkół wiejskich dotyczy zarówno dziewcząt, jak i chłopców.
- 2) Sprawcy cyberprzemocy najczęściej wykorzystują komputer mający łączność z Internetem.
- 3) Najczęściej występującą formą cyberprzemocy, stosowaną przez sprawców – młodzież ze szkół wiejskich, jest wysyłanie wulgarnych wiadomości innym użytkownikom sieci oraz publikowanie nieprawdziwych, obraźliwych i krzywdzących informacji na temat innej osoby.
- 4) Najczęstszym motywem sprawców cyberprzemocy występującej wśród młodzieży ze szkół wiejskich jest chęć zrobienia żartu lub też chęć dokuczenia ofierze, upokorzenia i zastraszenia jej.
- 5) Sprawca cyberprzemocy zazwyczaj ponosi konsekwencje swojego zachowania. Ofiara cyberprzemocy najczęściej nie cieszy się pełną akceptacją i sympatią grupy rówieśniczej.
- 6) Różnica w poziomie wiedzy na temat cyberprzemocy dziewcząt i chłopców – uczniów gimnazjum z terenów wiejskich, jest statystycznie istotna.
- 7) Rodzice i nauczyciele podejmują różnorodne działania interwencyjne i profilaktyczne w zakresie cyberprzemocy, inicjatywy te są jednak niewystarczające.

W przeprowadzonych badaniach nie potwierdziła się jedna z hipotez szczegółowych, traktująca o tym, że poziom wiedzy na temat cyberprzemocy dziewcząt i chłopców ze szkół wiejskich oraz ich rodziców i nauczycieli jest niski. Z przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami oraz badań ankietowych z rodzicami, jak również z przeprowadzonych badań testowych wśród gimnazjalistów ze szkół wiejskich, wynika bowiem, że poziom wiedzy na temat cyberprzemocy rodziców i nauczycieli jest przeciętny, uczniów zaś wysoki.

Wnioski praktyczne

Jednym z głównych elementów organizacji pracy placówki oświatowej jest zapewnienie bezpieczeństwa uczniom. Regulacje prawne najczęściej wskazują ogólne zasady, traktujące o zapewnieniu bezpieczeństwa uczniów, jak również określają zakres odpowiedzialności prawnej pracowników szkoły za ich przestrzeganie. Rzadko jednak przedstawiają swoisty system reagowania w konkretnych sytuacjach, jak również sporadycznie omawiają szczegółowe procedury postępowania. Nie ulega wątpliwości, że wykorzystanie nowoczesnej technologii staje się stylem pracy współczesnej szkoły. Dziś w szkołach nie jest niczym nowym pracownia komputerowa, multimedialna biblioteka czy tablica interaktywna wykorzystywana w trakcie lekcji. Należy mieć jednak na uwadze, że współczesna młodzież, na co dzień posługująca się nowoczesną technologią, traktuje ją rów-

niez jako źródło wiedzy, nauki, rozrywki i komunikacji²⁰. Ujawnienie zjawiska cyberprzemocy wymaga podjęcia w szkole konkretnych działań interwencyjnych. Należy zatem:

- zagwarantować w placówce bezpieczną infrastrukturę informatyczną;
- wprowadzić w szkole działania profilaktyczne, uświadamiające całą społeczność odnośnie zasad korzystania i zagrożeń płynących z użytkowania różnych technologii komunikacyjnych;
- opracować procedurę reagowania w szkole na zjawisko cyberprzemocy;
- podejmować interwencję w każdym przypadku ujawnienia lub podejrzenia cyberagresji²¹.

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych sformułowano następujące wnioski, mające znaczenie dla praktyki edukacyjnej, a w szczególności działań profilaktycznych i interwencyjnych, ukierunkowanych na zapewnienie młodzieży bezpieczeństwa w sieci:

- 1) Najczęściej do aktów cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego dochodzi na terenie szkoły, podczas przerw międzylekcyjnych i w trakcie wycieczek organizowanych przez szkołę. W związku z tym nauczyciele i pracownicy szkoły powinni zwiększyć czujność oraz wprowadzić system działań profilaktycznych i interwencyjnych, podejmowanych na wypadek wystąpienia sytuacji problemowej. Szkoła powinna być miejscem, w którym uczeń czuje się bezpiecznie, a tymczasem z badań wynika, że to w sytuacjach szkolnych powstaje najwięcej ataków cyberprzemocy w postaci wykonywania filmów i fotografii bez zgody ofiary. Do wzmiankowanych incydentów dochodzi, mimo że w wielu szkołach obowiązuje zakaz przynoszenia i używania telefonów komórkowych przez uczniów. Należy zatem ustalić czytelny regulamin, dotyczący użytkowania mediów na terenie szkoły, zaproponować katalog sankcji związanych ze złamaniem zasad i regularnie przypominać, uczniom oraz ich rodzicom, o istniejących w szkole normach i konsekwencjach związanych z ich nieprzestrzeganiem. Założenia owego regulaminu winny być konsekwentnie egzekwowane. Ponadto, nauczyciele powinni zwiększyć swoją czujność i kontrolować aktywność młodzieży podczas przerw, a także w czasie lekcji, gdyż to w tych okolicznościach najczęściej dochodzi do aktów cyberprzemocy. Co więcej, przed wyjazdami na wycieczki szkolne, nauczyciele powinni uświadamiać młodzież w zakresie obowiązujących norm zachowań i skutków niewłaściwego wykorzystania mediów.
- 2) W przypadku doświadczenia cyberprzemocy młodzież gimnazjalna w zdecydowanej większości nie zna stron internetowych czy numerów infolinii, z których skorzystać może osoba poszukująca wsparcia i fachowej porady.

²⁰ A. CZESŁAWIAK: *Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży a działania szkoły*. W: *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny...*, s. 247–248.

²¹ *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół...*, s. 12.

Gimnazjaliści nie dysponują niezbędną wiedzą, która może okazać się niezwykle pomocna w przypadku doświadczenia cyberprzemocy. Nauczyciele oraz rodzice powinni dołożyć starań, aby zwiększyć poziom wiedzy nastolatków w zakresie poszukiwania informacji i wsparcia w sytuacji doświadczenia cyberataku. W trakcie lekcji wychowawczych, informatyki czy zajęć profilaktycznych z pedagogiem szkolnym, należy przypominać młodzieży numery infolinii i adresy stron specjalistycznych świadczących pomoc ofiarom i świadkom cyberprzemocy. Ponadto, informacje takie umieszczać można na szkolnej gazetce czy w wybranej zakładce na szkolnej witrynie internetowej, tak by młodzież i rodzice uczniów mogli z niej skorzystać w dowolnym miejscu i czasie. Kształtować należy także kompetencje medialne młodych ludzi, zwłaszcza w zakresie umiejętnego wyszukiwania potrzebnych informacji w Internecie tak, by osoba potrzebująca dostępu do konkretnej pomocy, potrafiła odszukać stosowne witryny w zasobach sieci.

- 3) Ustawicznie podnosić należy poziom znajomości i świadomości gimnazjalistów ze szkół wiejskich w zakresie zjawiska przemocy w sieci. Gimnazjaliści, którzy nie dysponują wiedzą na temat bezpiecznego korzystania z Internetu, mogą stanowić zagrożenie zarówno dla siebie, jak i dla innych użytkowników sieci. Z badań wynika, że młodzież nie posiada podstawowej wiedzy z zakresu rejestrowania zdjęć i publikowania ich w sieci bez zgody zainteresowanej osoby. Gimnazjaliści nie orientują się także w kwestii konsekwencji, jakie wiążą się z nieodpowiedzialnym użytkowaniem Internetu i telefonów komórkowych. Ponadto, młodzież nie potrafi określić, kto ponosi odpowiedzialność za skutki, jakie niesie ze sobą cyberprzemoc. Na podstawie prezentowanych refleksji nasuwają się ważne wnioski dla praktyki pedagogicznej, dotyczące konieczności organizowania zajęć, pogadanek, ale także skuteczniejszych form edukowania młodzieży w zakresie bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z sieci. Nauczyciele i specjaliści powinni realizować w szkołach większą liczbę warsztatów edukacyjno-profilaktycznych i praktycznych zajęć użytkowania sieci, w ramach strategii edukacyjnej i alternatyw. Młodzież pracująca metodami problemowymi i aktywizującymi, mająca szansę zetknąć się z realnym problemem i możliwościami jego rozwiązania, oprócz wiedzy, zdobywa także umiejętności, przydatne w momencie, gdy wystąpi trudna sytuacja.
- 4) Można wnioskować, że niska świadomość oraz nieadekwatny poziom wiedzy rodziców w zakresie nowych zagrożeń, zwłaszcza w aspekcie agresji elektronicznej, przekłada się na niską czujność i możliwość podjęcia działań profilaktycznych w najbliższym środowisku dziecka – potencjalnej ofiary. Szkoła powinna zatem dołożyć starań, by podnosić poziom wiedzy rodziców na temat cyberprzemocy i nowych zachowań ryzykownych młodzieży tak, by uświadomieni rodzice w porę wykryć mogli zagrożenie i podjąć odpowiednie kroki zaradcze. Przy wykorzystaniu dostępnych środków, takich jak: ulot-

ki, prezentacje multimedialne, dziennik wirtualny czy witryna internetowa szkoły, można podejmować działania, mające na celu podniesienie poziomu zainteresowania rodziców nowymi problemami społecznymi, do których niewątpliwie zalicza się cyberprzemoc.

- 5) Należy podnosić poziom wiedzy i świadomości rodziców w zakresie znajomości witryn internetowych i numerów infolinii, świadczących pomoc w sytuacji, gdy dziecko jest ofiarą cyberprzemocy bądź doświadcza nieprzyjemności w Internecie. Wiedza rodziców na ten temat niezwłocznie powinna zostać uzupełniona, gdyż to oni zazwyczaj jako pierwsi dostrzegają niepokojące symptomy zaburzeń zachowania dziecka. Brak znajomości podstawowych instytucji świadczących pomoc w sytuacji zagrożenia niebezpieczeństwem w sieci powoduje dezinformację rodziców i ich bezradność w momencie, gdy dziecko wymaga fachowego wsparcia.
- 6) Podnosić należy także poziom orientacji rodziców w zakresie znajomości akcji, inicjatyw, programów czy kampanii realizowanych przez instytucje lokalne, samorządowe, pozarządowe na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. Rodzice powinni orientować się zwłaszcza w inicjatywach organizowanych przez lokalne placówki, takie jak biblioteka czy świetlica środowiskowa. Podnosić należy poziom zainteresowania rodziców lokalnymi akcjami profilaktycznymi na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, gdyż zaznajomieni z inicjatywami rodzice mogą w skuteczny sposób zachęcić dzieci i młodzież do uczestnictwa w różnego rodzaju społecznie pożądanym wydarzeniach. Szkoła może informować rodziców o tego typu wydarzeniach z wykorzystaniem zwyczajowo przyjętych form wymiany informacji, ale również przy użyciu mediów, takich jak dziennik wirtualny czy strona internetowa placówki. Informacje można ponadto publikować w gazetkach, na plakatach, w ulotkach czy na tablicach ogłoszeń.
- 7) Z badań płynie wyraźny wniosek dotyczący niedostatecznego poziomu wiedzy nauczycieli w zakresie znajomości stron internetowych i numerów infolinii, z których może skorzystać ofiara cyberprzemocy bądź osoba chcąc udzielić jej wsparcia i pomocy. Można sądzić, że brak wiedzy nauczycieli będzie się przekładał na niewystarczające informowanie młodzieży na temat instytucji i organizacji świadczących pomoc w sytuacji doświadczania cyberprzemocy. W związku z powyższym, można sformułować konkretne wskazania dla praktyki pedagogicznej, dotyczące podnoszenia poziomu wiedzy nauczycieli w zakresie znajomości instytucji i innych podmiotów świadczących pomoc oraz udzielających informacji ofiarom cyberprzemocy i osobom, które chcą zgłosić nielegalne, krzywdzące czy szkodliwe treści. Nauczyciele powinni na szeroką skalę uczestniczyć w formach doskonalenia zawodowego, a zwłaszcza w konferencjach, warsztatach, seminariach i szkoleniach na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Problemy społeczne zmieniają się wraz z postępem technologicznym, stąd wiedza specjalistów pracujących z dziećmi powinna

być stale wzbogacana, by mogli oni nadążyć za tym rozwojem. Nauczyciele powinni wykazać się więc wyższym poziomem motywacji w związku z doskonaleniem zawodowym w obszarze cyberprzemocy. Wysoki poziom wiedzy kadry pedagogicznej stanowi punkt odniesienia do działań profilaktycznych, które realizowane są w szkołach.

- 8) Poziom znajomości akcji i inicjatyw organizowanych przez instytucje i poszczególne podmioty, zwłaszcza środowiska lokalnego, wśród nauczycieli jest niewystarczający. Niski poziom wiedzy przełoży się również na jakość działań profilaktycznych realizowanych przez nauczycieli, zwłaszcza w aspekcie strategii informacyjnej. Nauczyciele niedysponujący wiedzą o instytucjach realizujących działania ukierunkowane na profilaktykę cyberprzemocy, nie przekazaą młodzieży pełnych i wyczerpujących wiadomości w tym zakresie. Co więcej, nie skorzystają z oferty i materiałów edukacyjnych, dystrybuowanych przez fundacje i inne podmioty w ramach prowadzonych działań i kampanii.
- 9) Z przeprowadzonych badań wynika, że w opinii gimnazjalistów ze szkół wiejskich, rodzice w większości nie podejmują rozmów profilaktycznych z dziećmi w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów. Z przytoczonych wyników płyną konkretne wnioski, dotyczące intensyfikacji działań o charakterze profilaktycznym, które powinny być realizowane przez rodziców. Rodzice powinni stanowić dla dzieci punkt odniesienia i grupę wsparcia w zakresie rozwiązywania trudnych problemów, stąd ich wiedza i zaangażowanie w działania profilaktyczne są nieocenione. Ponadto, rodzice powinni wspierać szkołę w realizowanych przez pedagogów działaniach wychowawczych i profilaktycznych, tylko wtedy bowiem inicjatywy te mogą przynieść oczekiwane efekty.
- 10) Zakres działań realizowanych w szkołach wiejskich w ramach profilaktyki cyberprzemocy nie jest wystarczający. W szkołach, wśród inicjatyw o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy, najczęściej organizowane są lekcje wychowawcze oraz lekcje informatyki na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Przede wszystkim, należy zwiększyć zasięg i liczbę organizowanych spotkań pedagogizacyjnych dla rodziców w ramach wywiadówek, w trakcie których porusza się problematykę bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. Ponadto, częściej należy organizować warsztaty, prelekcje z pedagogiem, psychologiem na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla uczniów. Systematycznie realizować należy również akcje informacyjne oraz dystrybucję ulotek na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy. W szkołach warto regularnie organizować obchody Dnia Bezpiecznego Internetu, a także cyklicznie organizować spotkania ze specjalistą, na temat bezpieczeństwa w sieci i cyberprzemocy dla rodziców i uczniów. Ponadto, w szkołach realizować należy działania interwencyjno-zapobiegawcze, opierając się na kompleksowym programie profilaktycznym

dotyczącym cyberprzemocy. Szkoły prowadzą profilaktykę doraźną w postaci organizacji lekcji wychowawczych na temat bezpieczeństwa młodzieży w sieci czy, okazjonalnie, konkursów i akcji promocyjnych, natomiast żadna z placówek nie realizuje kompleksowego programu profilaktyki cyberprzemocy w sposób kompetentny, ciągły i systematyczny, jak również w znikomym zakresie korzysta ze wsparcia specjalistów, mogących włączyć się w realizowane oddziaływania. W przypadku działań skierowanych do uczniów, w pierwszej kolejności zwiększyć należy liczbę lekcji wychowawczych, zajęć, pogadarek na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci. Lekcje takie organizowane są w szkołach doraźnie, w odniesieniu do bieżących potrzeb i ewentualnych sugestii ze strony uczniów lub innych nauczycieli, a także pedagoga szkolnego. Średnio, w każdej klasie organizowana jest jedna lekcja wychowawcza na temat bezpieczeństwa w sieci w semestrze. Nauczyciele deklarując, iż zajęcia takie organizują, przyznają, że zdarza im się wprowadzać temat związany z profilaktyką cyberprzemocy średnio dwa razy do roku. Ponadto nauczyciele w ciągu roku szkolnego poruszają doraźnie wątki związane z cyberprzemocą i bezpieczeństwem w sieci w związku z aktualnymi potrzebami. Pogadanki te nie wypełniają jednak całego czasu przeznaczonego na lekcję i stanowią wyłącznie odpowiedź nauczyciela na pojawiające się problemy w klasie. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że liczba lekcji wychowawczych dotyczących cyberprzemocy i bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci, realizowanych w gimnazjach na terenach wiejskich, jest niewystarczająca, zatem zwiększyć należy liczbę lekcji poświęconych wzmiankowanej problematyce.

- 11) W szkołach należy systematycznie i kompleksowo realizować akcje i inicjatywy z wykorzystaniem materiałów dostępnych na stronach internetowych, przykładowo Fundacji Dzieci Niczyje oraz Safer Internet.pl. Ofertę profilaktyczną szkoły należy rozszerzyć o organizację inicjatyw mających charakter szkoleniowy dla młodzieży i wychowawców, we współpracy z lokalną Policją. Warsztaty te dotyczyć mogą problemów bezpiecznego korzystania z sieci, ochrony danych osobowych, publikowania prywatnych fotografii i materiałów przez młodzież w portalach społecznościowych oraz sposobów zabezpieczenia się i reagowania na krzywdzące sytuacje, których doświadczyć można w sieci.
- 12) Poza postulatem dotyczącym intensyfikacji działań o charakterze profilaktycznym, realizowanych w szkole w zakresie cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania przez dzieci i młodzież z Internetu, należy mieć na uwadze, że działania te powinny być realizowane w taki sposób, by młodzież chętnie, licznie i aktywnie w nich uczestniczyła. W tym celu wykorzystywać należy efektywne strategie profilaktyczne, takie jak strategia edukacyjna czy strategia alternatyw, które umożliwiają młodzieży nabycie stosownych i potrzebnych umiejętności, pozwalających na zaspokajanie i realizację waż-

nych potrzeb rozwojowych w sposób aprobowany i pożądaný społecznie. Z przeprowadzonych badań wynika, że poszczególne akcje i inicjatywy realizowane w szkołach nie są wystarczająco rozpropagowane i, pomimo tego że nauczyciele angażują się w ich organizację, zarówno do młodzieży, jak i rodziców nie zawsze dociera informacja o nich.

- 13) Rodzice nie mają pełnej wiedzy w zakresie organizowanych w szkole inicjatyw profilaktycznych dotyczących cyberprzemocy, z których miało możliwość skorzystać ich dziecko. Brak wiedzy może wynikać z niepełnej wymiany informacji między dziećmi a rodzicami, odnośnie do tego, co dzieje się w szkole lub też z niedostatecznego zainteresowania rodziców kwestiami profilaktyczno-wychowawczymi realizowanymi przez szkoły. Należy zatem ulepszyć system przepływu informacji między szkołą a rodzicami uczniów, wykorzystując do tych celów przykładowo witrynę internetową placówki.
- 14) Doraźną, incydentalną organizację zajęć, pogadanek czy warsztatów na temat bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w sieci należy przekształcić w ciągłą, systematyczną i kompleksową działalność, ponieważ z teorii profilaktyki wynika, że skutek przynoszą wyłącznie działania realizowane w sposób planowy, konsekwentny i regularny.
- 15) Dzieci i młodzież o doświadczanej cyberprzemocy zazwyczaj informują rówieśników, rzadko natomiast dorosłych, co rzeczywiście znajduje odniesienie do cytowanych wyników polskich badań J. Pyżalskiego i Ł. Wojtasika. W sytuacji trudnych doświadczeń młodzi ludzie większym zaufaniem darzą rówieśników niż osoby dorosłe, w tym rodziców i nauczycieli, a to właśnie dorośli winni być w tym zakresie bardziej kompetentni, by udzielić dziecku wsparcia i fachowej porady w rozwiązaniu problemu. Nacisk należy położyć zatem na budowanie sieci wzajemnego wsparcia zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w środowisku rodzinnym oraz szkolnym. Nauczyciele powinni organizować warsztaty integracyjne, w trakcie których uczniowie mogliby poszerzyć swoje umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej i zacieśnić panujące w klasie więzi. Należy uświadamiać młodych ludzi na temat form i możliwości udzielenia pomocy ofierze cyberprzemocy. Młodzież powinna mieć możliwość przetrenowania pewnych umiejętności pomocowych w praktyce tak, by w sytuacji ryzyka mądrze pokierować rozmową i skierować rówieśnika do kompetentnych osób świadczących fachowe wsparcie.
- 16) Należy poprawić klimat panujący w szkołach, a zwłaszcza relacje interpersonalne występujące między uczniami i nauczycielami, ponieważ nie zawsze są one nacechowane otwartością, zaufaniem i szczerością, a taki charakter kontaktów odgrywa ważną rolę w aspekcie oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych w zakresie cyberprzemocy. Wnioski te mogą stanowić wskazówkę dla praktyki pedagogicznej skoncentrowanej na poprawie klimatu panującego w szkole z naciskiem na usprawnienie komunikacji między nauczycielami i uczniami, zwłaszcza w zakresie nacechowania komunikacji

szczerością, zaufaniem i otwartością. Nie jest to jednak proces łatwy i szybki. Zgodnie z koncepcją socjoekologiczną²², szkoła stanowi miejsce wyzwalania agresywnych tendencji i nastawień, może je również generować i nasilać. Szkoła w istotny zakres wypełnia codzienny czas młodym ludziom, a zatem nie sposób zignorować kontekstów socjalizacyjnych, związanych z funkcjonowaniem uczniów w sytuacjach szkolnych.

- 17) Nauczyciele mogą przeciwdziałać cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży poprzez systematyczną realizację działań, będących kontynuacją oddziaływań realizowanych w domach rodzinnych. Do zadań szkoły należy informowanie uczniów, ale także ich rodziców, odnośnie do zagrożeń związanych z użytkowaniem nowych mediów, w tym zwłaszcza w kontekście cyberprzemocy. Niemniej działania informacyjne cechuje niski stopień skuteczności. Co prawda, przyczyniają się one do zwiększenia poziomu wiedzy adresatów, ale nie wpływają na zmianę postaw i kształtowanie pożądanых społecznie zachowań. A zatem działania o charakterze informacyjnym są niewystarczające. W gimnazjach na terenach wiejskich brakuje działań o charakterze alternatywnym i edukacyjnym, które stwarzałyby szansę młodym ludziom na kształtowanie ciekawych zainteresowań i odmiennych postaw w zakresie użytkowania mediów. W obszarze profilaktyki należy zwiększyć liczbę konkursów i akcji realizowanych na terenie szkoły w ramach inicjatyw mających na celu podniesienie poziomu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie oraz uświadamianie uczniów na temat cyberprzemocy. Edukację medialną należy rozpocząć od najwcześniejszych etapów nauki, a zatem elementy programów profilaktyki w ramach cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania z mediów należy przekazywać dzieciom już w oddziałach przedszkolnych. Fundacja Dzieci Niczyje wprowadziła program *Necio.pl*, który dedykowany jest właśnie dzieciom najmłodszym, a dotyczy wprowadzenia w świat Internetu i podstawowych zasad bezpiecznego żen korzystania. Cennym działaniem w ramach profilaktyki mogłyby okazać się warsztaty realizowane w szkołach dla rodziców. W trakcie takich spotkań cyfrowi imigranci²³ poznawaliby wirtualny świat i uczyli się zasad korzystania z Internetu, które później mogliby przetransportować na grunt rodzinnego domu. W środowiskach wiejskich część rodziców w związku z zaangażowaniem zawodowym i pracą na roli niezupełnie zna realia świata wirtualnego i nie zawsze zdaje sobie sprawę z zainteresowań oraz sposobów spędzania czasu w sieci przez swoje dzieci. Stąd niejednokrotnie to rodzice właśnie wymagają elementarnej edukacji i uświadamiania w zakresie zagrożeń cychających na młodzież i dzieci w Internecie. Nauczyciele są zdania,

²² J. SURZYKIEWICZ: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.

²³ M. PRENSKY: *Digital Natives, Digital Immigrants. Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5.

że podejmowane przez nich działania o charakterze profilaktycznym nie są skuteczne zwłaszcza ze względu na brak współpracy ze strony rodziców, którzy w wielu przypadkach nie angażują się w sprawy szkolne dziecka i nie respektują zaleceń szkoły. Stałe podążanie za uczniem, znajomość jego potrzeb i problemów, rozsądne i nienaruszające granic monitorowanie aktywności, a także natychmiastowe reagowanie i nielekceważenie symptomów zagrożenia to cenne działania, które mogą przyczynić się do przeciwdziałania cyberprzemocy występującej wśród dzieci i młodzieży. Dla ucznia należy mieć czas, dobre słowo i obdarzyć go wsparciem wtedy, gdy tego potrzebuje. Uczniowie darzący nauczyciela zaufaniem chętnie zwierają się ze swoich problemów i trudnych doświadczeń. Zatem zbudowane zaufanie i ciepłe, nasycone poczuciem bezpieczeństwa relacje między nauczycielem a uczniem stanowią bazę, na której realizować można działania o charakterze profilaktycznym.

Bibliografia

- ABRAHAM N., DUNN V.: *Education Can Help Prevent Cyberbullying*. In: L.S. FRIEDMAN: *Cyberbullying*. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- ABRAHAM N., DUNN V.: *Is Cyber-Bullying a Crime?*. „Sydney Morning Herald” 2009, 21 May.
- ADAM A.: *Cyberstalking and Internet Pornography: Gender and the Gaze*. „Ethics and Information Technology” 2002, Vol. 4.
- ADLER R.B., ROSENFELD L.B., PROCTOR R.F.: *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. S. SKOCZYŁAS. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 2007.
- AKERS R.L., KROHN M.D., LANZA-KADUCE L., RADOSEVICH M.: *Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory*. „American Sociological Review” 1979, Vol. 44, No. 4.
- ANASTASI A., URBINA S.: *Testy psychologiczne*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 1999.
- ANDERSON B.E.: *Effects of public daycare: A longitudinal study*. „Child Development” 1989, Vol. 60.
- ANDERSON J.R.: *The architecture of cognition*. Cambridge MA 1983.
- ANDRZEJEWSKA A., BENDAREK J.: *Zagrożenia cyberprzestrzeni aspekty wychowawcze i prozdrowotne*. Warszawa, WOM, 2011.
- ARENDT R.I.: *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- ARONSON E.: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1995.
- ARONSON E.: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- ARONSON E., WILSON T.D., ALBERT R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań, Zysk i S-ka, 1997.
- ASCHER C.: *Gaining control of violence in the schools: A view from the field*. „ERIC Digest” 1994, Vol. 100.
- ATKINSON A., ANDERSON Z., HUGHES K., BELLIS M.A., SUMNALL H., SYED Q.: *Interpersonal violence and illicit drugs*. Liverpool, Centre for Public Health Liverpool John Moores University WHO Collaborating Centre for Violence Prevention, 2009.
- BABIKER G., ARNOLD L.: *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

- BAKER J.A.: *Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence*. „Journal of School Psychology” 1998, Vol. 36.
- BALICKI A., MAKAC W.: *Metody wnioskowania statystycznego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2007.
- BANDURA A.: *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1973.
- BANDURA A.: *Social foundation of thought and action: A social – cognitive theory*. New Jersey, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA A.: *Social learning theory*. New York, Englewood, Cliffs, Prentice-Hall, 1977.
- BANDURA A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa, Wydawnictwo PWN, 2007.
- BANDURA A., GRUSEC J.E., MENLOVE F.L.: *Observational learning as a function of symbolization and incentive set*. „Child Development” 1966, Vol. 37.
- BANDURA A., ROSS D., ROSS S.A.: *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*. „The Journal of Abnormal and Social Psychology” 1961, Vol. 63.
- BANDURA A., WALTERS R.H.: *Agresja w okresie dorastania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.
- BARLIŃSKA J.: *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc, poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009.
- BARNES S.B.: *Computer-mediated communication: Human-to-human communication across the Internet*. Boston, Allyn & Bacon, 2003.
- BATORSKI D.: *Korzystanie z nowych technologii: uwarunkowania, sposoby i konsekwencja*. W: *Diagnoza społeczna: warunki i jakość życia Polaków*. Red. J. CZAPLIŃSKI. Warszawa, Wyższa Szkoła Finansów i Rachunkowości, 2005.
- BAUER Z.: *Nowe media*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa–Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park Edukacja, 2007.
- BAUMAN S.: *Cyberbullying, What Counselors Need to Know*. United States of America, American Counseling Association, 2011.
- BAXTER L.A., MONTGOMERY B.M.: *Relating: Dialogues and dialectics*. New York, Guilford Press, 1996.
- BECKER H.S.: *Labelling Theory Reconsidered*. In: ROCK P., MCINTOSH M.: *Deviance and Social Control*. Great Britain, Tavistock Publications Limited, 1974.
- BECKER H.: *Outsiders, Studies in the Sociology of Deviance*. New York, Free Press, 1963.
- BEHAR D., HUNT J., RICCIUTI A., STOFF D., VITIELLO B.: *Subtyping Aggression in Children and Adolescents*. „The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences” 1990, Vol. 2 (2).
- BENENSON J.F., GORDON A.J., ROY R.: *Children’s evaluative appraisals of competition in tetrads versus dyads*. „Small Group Research” 2000, Vol. 31.
- BERAN T., LI Q.: *The Relationship between Cyberbullying and School Bullying*. „Journal of Student Wellbeing” 2007, Vol. 1 (2).
- BERKOWITZ L.: *Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. Human Aggression. Theories, Research, and Implications for Social Policy*. Red. San Diego, CA: Academic Press, 1998.
- BERKOWITZ L.: *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York, McGraw-Hill, 1993.

- BERKOWITZ L.: *Frustration – aggression hypothesis: Examination and reformulation*. „Psychological Bulletin” 1989, Vol. 106.
- BERKOWITZ L.: *On formation and regulation of anger and aggression: A cognitive- neoassociationistic analysis*. „American Psychologist” 1990, Vol. 45.
- BERKOWITZ L.: *Some effects of thoughts on the anti- and prosocial influences of media events: A cognitive neoassociationistic analysis*. „Psychological Bulletin” 1984, Vol. 95.
- BERKOWITZ L.: *The Concept of Aggressive Drive: Some Additional Considerations*. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. BERKOWITZ. New York, Academic Press, 1965.
- BERKOWITZ L., COCHRAN S.T., EMBREE M.: *Physical pain and the goal of aversity stimulated aggression*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1981, Vol. 40.
- BERKOWITZ L., LePAGE A.: *Weapons as aggression-eliciting stimuli*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1967, Vol. 7.
- BERMAN M., GLADUE B., TAYLOR S.: *The effects of hormone, Type A behavior pattern, and provocation on aggression in men*. „Motivation and Emotion” 1993, Vol. 17.
- Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu. Raport przygotowany przez Fundację Dzieci Niczyje na zlecenie Telekomunikacji Polskiej, Warszawa 2008.
- BHAT S.C.: *Cyber Bullying: Overview and strategies for school counselors, guidance officers, and all school personel*. „Australian Journal of Guidance & Counselling” 2008, Vol. 1.
- BOJARSKI M., RADECKI W.: *Kodeks wykroczeń*. Warszawa, C.H. Beck, 2011.
- BOWER B.: *Social disconnections on-line*. „Science News” 1998, 12 September.
- BOYATZIS C.J., MATILLO G.M., NESBITT K.M.: *Effects of the Mighty Morphin Power Rangers’ on children’s aggression with peers*. „Child Study Journal” 1995, Vol. 25, No. 1.
- BOYD D.: *Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life*. In: *Mc Arthur Foundation on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media*. Vol. 1–26. Ed. D. BUCKINGHAM. Cambridge 2007.
- BRAUN-GAŁKOWSKA M.: *Dziecko w świecie mediów*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 148.
- BRAUN-GAŁKOWSKA M.: *Media a odbiorca*. „Wychowawca – Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich” 2001, nr 11.
- BRONFENBRENNER B.: *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- BROSCH A.: *Kultura medialna młodzieży gimnazjalnej w obliczu ekspansji mediów elektronicznych*. „Chowanna” 2007, nr 2.
- BRZEZIŃSKI J.: *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008.
- BRZEZIŃSKI J.: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978.
- BUCK R., VANLEAR C.A.: *Verbal and nonverbal communication: Distinguishing symbolic, spontaneous and pseudo-spontaneous nonverbal behavior*. „Journal of Communication” 2002, Vol. 52.
- BURGESS-PROCTOR A., PATCHIN J.W., HINDUJA S.: *Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls*. In: *Female crime victims: Reality reconsidered*. Eds. V. GARCIA, J. CLIFFORD. New Jersey, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2009.

- BUSS A.H.: *The effect of harm on subsequent aggression*. „Journal of Experimental Research in Personality” 1966, Vol. 1.
- BUSS A.H.: *The Psychology of Aggression*. New York, Wiley, 1961.
- BUSS A.H., PERRY M.: *The Aggression Questionnaire*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1992, Vol. 6.
- CAPRARA G.V., BARBARANELLI C., ZIMBARDO P.G.: *Understanding the complexity of human aggression: Affective, cognitive and social dimensions of individual differences in propensity toward aggression*. „European Journal of Personality” 1996, Vol. 10.
- CATALANO M.: *Laws Against Cyberbullying Threaten Individual Liberty*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- CBOS: *Młodzież i używki*. Raport badania w ramach projektu Młodzież'94.
- CENTERWALL B.S.: *Exposure to television as a risk factor for violence*. „American Journal of Epidemiology” 1989, Vol. 129.
- CHARNOCK E.: *Electronically Monitoring Teens' Online Communications Can Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- CHARNOCK E.: *How to Prevent Cyberbullying? Monitor*. „San Francisco Chronicle” 2009, 2 September.
- CHISHOLM J.F.: *Cyberspace violence against girls and adolescent females*. „Annals – New York Academy of Sciences” 2006, Vol. 1087.
- CLEVENGER T.: *Can one not communicate? A conflicts of models*. „Communication Studies” 1991, Vol. 42.
- COFER CH.N., APPLEY M.H.: *Motywacja: Teoria i badania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- COIE J.D., DODGE K.A.: *Aggression and antisocial behavior*. In: *Social, Emotional and Personality Development*. T. 3. Eds. W. DAMON, N. EISENBERG. New York, John Wiley & Sons, 1998.
- CZESŁAWIAK A.: *Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży*. W: *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013.
- Człowiek i psychologia*. Red. J. ROBAKIEWICZ. Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park, 2004.
- DABBS JR. J.M., MORRIS R.: *Testosterone, social class and antisocial behavior in a sample of 4,462 men*. „Psychological Science” 1990, Vol. 1.
- DANIELEWSKA J.: *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2002.
- DANOWSKI B., KRUPIŃSKA A.: *Dziecko w sieci*. Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2007.
- DAVIS K., JONES E.E.: *Changes in interpersonal perception as a means of reducing cognitive dissonance*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1960, Vol. 61.
- DAVISOM K.P., PENNEBAKER J.W., DICERSON S.S.: *Who talks? The social psychology of illness support groups*. „American Psychologist” 2000, Vol. 55.
- DIEKMANN K., HÖHMANN K., TILLMANN K.: *Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen*. In: *Ganztagschule in Deutschland*. Hrsg. H.G. HOLTAPPELS, E. KLIEME, Th. RAUSCHENBACH, L. STECHER. Weinheim, Juventa, 2007.

- DILLARD J.P., SOLOMON D.H., PALMER M.T.: *Structuring the concept of relational communication*. „Communication Monographs” 1999, Vol. 66.
- DOLLARD J., MILLER N.E.: *Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture*. New York, McGraw-Hill, 1950.
- DOLLARD J., DOBO L.W., MILLER N.E., MOWRER O.H., SEARS R.R.: *Frustration and aggression*. New Haven, Yale University Press, 1939.
- DOOLEY J.J., CROSS D., HEARN L., TREYVAUD R.: *Review of existing Australian and international cyber-safety research*. Perth, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, 2009.
- DOUGLAS J.D., WAKSLER F.C.: *The sociology of deviance: an introduction*. Boston, Little, Brown, 1982.
- DUCH W.: Czym jest kognitywistyka?. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1989, nr 1.
- DUNAJ B.: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- DURKHEIM E.: *Education et sociologie*. Paris, Les Presses universitaires de France, 1964.
- DURKHEIM E.: *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1912.
- DURKHEIM E.: *Le suicide. Étude de sociologie*. Paris, Les Presses Universitaires de France, 1897.
- DURKHEIM E.: *O podziale pracy społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- DURKHEIM E.: *Suicide*. New York, Free Press, 1979.
- DURKHEIM E.: *The Division of Labour in Society*. New York, Free Press, 1997.
- ECKHARDT A.: *Autoagresja*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B., 1998.
- Edukacja, wychowanie, poradnictwo w mediach*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK, A. ŁYSAK, M. KONDRACKA-SZALA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- ERON L.D.: *The development of aggressive behavior from perspective of a developing Behaviorism*. „American Psychologist” 1987, Vol. 42.
- FESTINGER L., CARLSMITH J.M.: *Cognitive consequences of forced compliance*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1959, Vol. 58.
- FINKELHOR D.: *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. New York, Oxford University Press, 2008.
- FLISEK A.: *Kodeks Karny*. Warszawa, C.H. Beck, 2011.
- FONBERG E.: *Nerwice a emocje. Fizjologiczne mechanizmy*. Wrocław, Wszechnica Polskiej Akademii Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1979.
- FRANKFORT-NACHMIAS, CH., NACHMIAS D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa, Zysk i S-ka, 2001.
- FRĄCZEK A.: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAŁ-STRUZIK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- FRĄCZEK A.: *Agresja – psychologiczny punkt widzenia*. W: *Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. FRĄCZEK. Warszawa, Wydawnictwo PIPS, 1975.
- FRĄCZEK A.: *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*. Wrocław, Wydawnictwo Zakładu Psychologii Polskiej Akademii Nauk, 1986.

- FRĄCZEK A.: *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*. Wrocław, Wydawnictwo PAN, 1979.
- FRĄCZEK A.: *Teoria frustracji*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. WOŁOSZYNOWA. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996.
- FREEDMAN J.L.: *Television violence and aggression: What the evidence shows*. In: *Television as a social issue*. Ed. S. OSKAMP. Newbury Park, CA: Sage, 1988.
- FRENCH J., RAVEN B.: *The base of social power*. In: *Group Dynamics*. Eds. D. CARTWRIGHT, A. ZANDER. London, Tavistock, 1953.
- FREUD S.: *Beyond the Pleasure Principle*. New York, W.W. Norton & Company, 1990.
- FREUD S.: *Recommendations for Physicians on the Psychoanalysis*. New York, Washington Square Press, 1959.
- FRIEDMAN L.S.: *Cyberbullying*. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- FRISEN A.: *Cyberbullying: a growing problem*. „Science Daily” 2010, 22 February.
- FROMM E.: *Wojna w człowieku*. Gdańsk, Gdańska Inicjatywa Wydawnicza, 1991.
- GAJDA J.: *Dziecko przed telewizorem*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1997.
- GAJDA J.: *Język mediów jako system komunikacji oraz jego kulturowe i sytuacyjne Uwarunkowania*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2007, nr 1–2.
- GAŚ Z.B.: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, 1995.
- GAŚ Z.B.: *Profilaktyka uzależnień*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- GAŚ Z.B.: *Profilaktyka w szkole*. W: *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*. Red. B. KAMIŃSKA-BUŚKO. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 1997.
- GEEN R.G., DONNERSTEIN E.: *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy*. United States of America, Academic Press, 1998.
- GEEN R.G., THOMAS S.L.: *The immediate effects of media violence on behavior*. „Journal of Social Issues” 1986, Vol. 42.
- GERBER J., MACIONIS L.: *Sociology*. Toronto, Pearson Canada, 2010.
- GERBNER G., MORGAN M., SIGNORIELLI N.: *Television violence profile*. No. 16: *The turning point from research to action*. Philadelphia, Anneberg School for Communication, 1993.
- GERGEN K.: *The saturated self, Dilemmas of identity in contemporary life*. New York, Basic Books, 1991.
- GERRING R.I., ZIMBARDO P.G.: *Psychologia i życie*. Przeł. J. RADZICKI, E. CZERNAWSKA, A. JAWORSKA, J. KOWALCZEWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- GERSZEL E., LEWANDOWSKI Z., RUTA B.: *O dzieciach trudnych: odczyty pedagogiczne pod redakcją M. Kulczyckiego*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1963.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.
- GOBAN-KLAS T.: *Media i medioznawstwo*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa–Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park Edukacja, 2007.
- GODAWA S.: *Współdziałanie szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów, instytucjami oraz organizacjami w procesie wychowania i przeciwdziałania agresji. Doświadczenia krajowe i zagraniczne w kontekście programu rządowego „Zero tolerancji dla prze-*

- mocy w szkole". *Zadania dyrekcji i rad pedagogicznych*. Warszawa, Fundacja Prawo Europejskie, 2012.
- GOLDING P.: *The missing dimensions: news media and the management of change*. In: *Mass Media and Social Change*. Eds. E. KATZ, T. SZECSKO. London, Sage, 1981.
- GOLEMAN D.: *Emotional intelligence*. Boston, Bantam Books, 1997.
- GONDER P.O., HYMES D.L.: *Improving school climate and culture*. Washington, ERIC Clearinghouse, 1994.
- GOODE E.: *On behalf of Labeling Theory*. „Social Problems” 1975, Vol. 22.
- GOODENOW G., GRADY K.E.: *The relationship of schools belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students*. „Journal of Experimental Education” 1992, Vol. 62.
- GREGORCZYK G.: *Konektywizm – teoria uczenia się w epoce cyfrowej*. „Oświata Mazowiecka” 2011, nr 5, grudzień 2011/styczeń 2012, dział „Innowacyjna Edukacja”.
- GRIFFIN E.A.: *A first look at communication theory with conversations with communications theorists*. New York, McGraw-Hill, 2003.
- GRUSZCZYŃSKI L.A.: *Kwestionariusze w socjologii*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- GRZENIA J.: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- GUERIN S., HENNESSY E.: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Przeł. J. RYBSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- GUILFORD J.P.: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- GUTHRIE E.: *Osobowość w świetle teorii uczenia się*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REYKOWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- HANSEN W.B.: *School-based alcohol prevention programs*. „Alcohol Health and Research World” 1993, Vol. 17, No. 1.
- HARRÉ R., LAMB R.: *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford, Blackwell Reference, 1983.
- HAWKER D., BOULTON M.J.: *Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2000, Vol. 41.
- HAWKINS J.D.: *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescent and early adulthood. Implications for substance abuse prevention*. „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112, No. 1.
- HAYES S.: *Cyberbullies R 4 Real: Bullies Have a New Strategy for the 21st Century*. „Current Health 2” 2008, Vol. 34, No. 38.
- HEAROLD S.: *A synthesis of 1043 effects of television on social behavior*. In: *Public Communications and Behaviour*. Vol. 1. Ed. G. COMSTOCK. New York, Academic Press, 1986.
- HICKS D.J.: *Girls' attitudes toward modeled behaviors and the content of imitative private play*. „Child Development” 1971, Vol. 42.

- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. United States of America, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.
- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*. „Deviant Behavior” 2008, Vol. 29 (2).
- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Cyberbullying: Identification, Prevention and Response*. United States of America, Dude Publishing, 2011.
- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Cyberbullying Research Summary: Emotional and Psychological Consequences*. „Cyberbullying Research Center” 2009, Vol. 1–2.
- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency*. „Journal of School Violence” 2007, Vol. 6 (3).
- HOBBS T.: *Leviathan*. Great Britain, Cambridge University Press, 2009.
- HOGAN S.: *Cyberbullying Is Worse than Traditional Bullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- HOGAN S.: *Cyber Bully: The Schoolyard Bully Now Has a Screen Name*. „Times Publications” 2008, 30 October.
- HUESMANN L.R.: *Psychological Processes Promoting the Relation Between Exposure to Media Violence and Aggressive Behavior by the Viewer*. „Journal of Social Issues” 1986, Vol. 42.
- HUK T.: *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*. Kraków, Impuls, 2011.
- HURRELMANN K.: *Einleitung: Interdisziplinäre Gewaltforschung*, „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehung” 1995, Bd. 2.
- HUSTON A.C., DONNERSTEIN E., FAIRCHILD H., FESHBACH N.D., KATZ P.A., MURRAY J.P.: *Big world, small screen: The role of television in American society*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1992.
- Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009.
- JANOWSKI A.: *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985.
- JAROSZ E.: *Dom, który krzywdzi*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 2001.
- JAROSZ E.: *Przemoc wobec dzieci – patologia czy normalność?*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Red. A. NOWAK. Kraków, Impuls, 2000.
- JENKINS H.: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- JESSOR R.: *Problem – Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking*. „British Journal of Addiction” 1977, Vol. 82.
- JESSOR R.: *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. „Journal of Adolescent Health” 1991, Vol. 12.
- JESSOR R., DONOVAN J.E., COSTA F.M.: *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York, Cambridge University Press, 1991.
- JESSOR R., JESSOR S.L.: *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York, Academic Press, 1997.

- JESSOR R., GRAVES T.D., HANSON R.C., JESSOR S.L.: *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- JĘDRZEJKO M., TAPER A.: *Mechanizmy uzależnień w wielkiej SIECI*. Warszawa, Pedagogium, 2010.
- JOINSON A.N.: *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie*. W: *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*. Red. W.J. PALUCHOWSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2009.
- JOSEPHSON W.: *Television violence and children's aggression: testing the priming, social script, and disinhibition predictions*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, Vol. 53 (5).
- JUSZCZYK S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, 2005.
- JUSZCZYK S.: *Człowiek w świecie mediów elektronicznych – szanse i zagrożenia*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- JUSZCZYK S.: *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.
- JUSZCZYK S.: *Komunikacja człowieka z mediami*. Katowice–Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 1998.
- JUSZCZYK S.: *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006.
- JUVONEN J., GROSS E.F.: *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace*. „Journal of School Health” 2008, Vol. 78.
- KACPRZAK L.: *Przemoc i agresja a oddziaływania społeczno-wychowawcze. Źródła – przyczyny – zapobieganie*. Piła, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2005.
- KAMIŃSKI A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. WROCZYŃSKI, T. PILCH. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.
- KANDZIA J.: *Kognitywne aspekty komunikowania się w matematyce, o matematyce i z użyciem matematyki*. W: *Język – Komunikacja – Media – Edukacja*. Red. B. SIEMIENIECKI, T. LEWOWICKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- KATZ J.E., RICE E.E., ASPDEN P.: *The Internet, 1995–2000. Access, civic involvement, and social interaction*. „American Behavioral Scientist” 2001, Vol. 45.
- KAWULA S.: *Zachowania agresywne pseudokibiców w świetle teorii socjologicznych i psychologicznych a profilaktyka pedagogiczna*. W: *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Red. R. KWIECIŃSKA, M.J. SZYMAŃSKA. Kraków, Wydawnictwo AP, 2001.
- KAZDIN A.: *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.
- KEITH S., MARTIN M.E.: *Cyber-bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World*. „Reclaiming Children & Youth” 2005, Vol. 13.
- KERLINGER F.N.: *Foundations of Behavioral Research*. W: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- KIESBYE S.: *Sexting*. United Kingdom, Greenhaven Press, 2011.

- KIESLER S., SPROULL L.: *Group decision making and communication technology*. „Organizational Behavior and Human Decision Processes” 1992, Vol. 52.
- KIRKPATRICK D.: *Here comes the payoff from PCs*. „Fortune” 1992, 23 March.
- KLAPPER J.T.: *The effects of mass communication*. New York, Free Press, 1960.
- KMIECIK-BARAN K.: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- NOBLOCH S., ZILLMANN D.: *Mood management via the digital juke box*. „Journal of Communication” 2002, Vol. 52 (2).
- KOESTLER A.: *The Ghost in the Machine*. London, Hutchinson, 1967.
- KOFMAN J.: *Encyklopedia popularna*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1991.
- KOHL-WELLES J.: *Dealing with Cyberbullies*. „Seattle Times” 2006, 19 January.
- KOJS W.: *Manipulacja w edukacji*. „Kognitywistka i Media w Edukacji” 2007, nr 1–2.
- KOMATSU L.K.: *Recent views on conceptual structure*. „Psychological Bulletin” 1992, Vol. 112.
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- KOPALIŃSKI W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1994.
- KOTARBIŃSKI T.: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław, Ossolineum, 1961.
- KOWALSKI R.M.: *Cyber Bullying*. „Psychiatric Times” 2008, Vol. 25, No. 11.
- KOWALSKI R.M., LIMBER S.P.: *Why Should Parents and Educators Be Concerned About Cyber Bullying?*. International Bullying Prevention Association Conference, 2007.
- KOWALSKI R.M., LIMBER S.P., AGATSON P.W.: *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. UK, Blackwell Publishing Ltd., Malden, 2007.
- KOWALSKI R.M., LIMBER S.P., AGATSTON P.W.: *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age*. United States of America, Blackwell Publishing Ltd, 2008.
- KOWALSKI R.M., LIMBER S.P., AGATSTON P.W.: *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011.
- KOZAK S.: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa, Difin, 2011.
- KOZAK S.: *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*. Warszawa, Difin, 2007.
- KRAHE B.: *Agresja*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- KRAPPMANN L., OSWALD H.: *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, Juventa, 1995.
- KRÜGER H.: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- KWIECIŃSKI Z.: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania” 1990, nr 2.
- KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- LARZELERE R.: *A review of the outcomes of parental use of no abusive or customary physical punishment*. „Pediatrics” 1996, Vol. 78.

- LASSWELL H.: *The structure and function of communication in society*. In: *The Communication of Ideas*. Ed. LY-MAN BRYSON. New York, Harper, 1948.
- LEARY M.R., KOWALSKI R.M., SMITH L., PHILLIPS S.: *Teasing, rejection and violence: Case studies of school shootings*. „Aggressive Behavior” 2003, Vol. 29.
- LEFKOWITZ M., ERON L., WALDER L., HUESMANN L.: *Growing Up to Be Violent: A longitudinal Study of the Development of Aggression*. New York, Pergamon, 1977.
- Legislation on Cyberbullying*. Iowa Policy Research Organization, University of Iowa, 2009.
- LEICHTLING B.: *Laws Against Cyberbullying Are Needed*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- LEMERT E.: *Human deviance, social problems, and social control*. New York, Prentice-Hall, 1972.
- LEMERT E.: *Social pathology: Systematic approaches to the study of sociopathic behavior*. New York, McGraw-Hill, 1951.
- LENARDON J.: *Zagrożenia w Internecie. Chron swoje dziecko*. Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2007.
- LENHART A.: *Cyberbullying and Online Teens*. Pew Internet & American Life Project, 2007.
- LENHART A., MADDEN M.: *Teens, Privacy, & Online Social Networks*. Pew Internet & American Life Project, 2007.
- LENHART A., RAINIE L., LEWIS O.: *Teenage life online*. Pew Internet & American Life Project, 2001.
- LEWANDOWSKA K.: *Zagrożenia w Internecie-wiedza i doświadczenia dzieci i ich rodziców. Wyniki badań empirycznych*. „Dziecko Krzywdzone” 2005, nr 13.
- LEYENS J.P., CAMINO L., PARKE R., BERKOWITZ L.: *Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 32 (2).
- LI Q.: *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*. „Computers in Human Behavior” 2007, Vol. 23.
- LIEBERT R.M., SPRAFKIN J.: *The Surgeon General's Report, The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*. New York, Pergamon, 1988.
- LIEBERT R.M., NEALE J.M., DAVIDSON E.S.: *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*. New York, Pergamon Press, 1975.
- LIPNIK W.: *Wprowadzenie do problematyki: Odbiorca telewizji. Rola telewizji w jego życiu i relacjach ze światem. Podstawowe rozróżnienia*. „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 14.
- LISTER M., DOVER J., GIDDINGS S., GRANT I., KELLY K.: *Nowe media. Wprowadzenie*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- LOCKE J., BERKELEY G., HUME D.: *The Empiricists*. United States of America, Anchor Books Edition, 1974.
- LOEBER R., HAY D.: *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*. „Annual Review of Psychology” 1997, Vol. 48.
- LORD CHESTERFIELD: *Letters*. New York, Oxford University Press, 2008.
- LORENZ K.: *On aggression*. New York, Harcourt, Brace and World, 1966.
- LORENZ K.: *On aggression*. New York, Harcourt, Brace and World Inc, 1963.
- LORENZ K.: *Tak zwane zło*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972.

- ŁOBOCKI M.: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- ŁOBOCKI M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls, 2000.
- MACIEJEWSKI J.: *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny*. W: *Różne spojrzenia na przemoc*. Red. R. SZCZEPANIAK, J. WAWRZYŃIAK. Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2008.
- MAHER D.: *Cyberbullying. An ethnographic study of one Australian upper primary school class*. „Youth Studies Australia” 2008, Vol. 4.
- MALINOWSKA M.: *Pierwsze: nie straszyć*. „Problemy Zagrożenia Młodzieży Uzależnieniem” 1989, nr 3.
- MALMOR I.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa–Bielsko-Biała, Wydawnictwo Park Edukacja, 2009.
- MANOVICH L.: *The language of new media*. United States of America, Massachusetts Institute of Technology, 2001.
- MARTIN M.M., ANDERSON C.M., HORVATH C.L.: *Feelings about verbal aggression: Justification for sending and hurt from receiving verbally aggressive messages*. „Communication Research Reports” 1996, Vol. 13.
- MCBURNETT K., LAHEY B.B., RATHOUZ P.J., LOEBER R.: *Low salivary cortisol and persistent aggression in boys referred for disruptive behavior*. „Archives of General Psychiatry” 2000, Vol. 57.
- MCDUGALL W.: *An Introduction to Social Psychology*. London, Metrum, 1926.
- MCDUGALL W.: *Outline of Psychology*. New York, Scribner, 1933.
- MCGUIRE W.J.: *The myth of massive media impact: Savings and salvaging*. In: *Public communication and behavior*. Ed. G. COMSTOCK. Orlando, Academic Press, 1986.
- McKENNA K.Y.A.: *Influences on the Nature and Functioning of Online Groups*. In: *Psychological aspects of Cyberspace. Theory, Research, Applications*. Ed. A. BARAK. New York, Cambridge University Press, 2008.
- MCQUAIL D.: *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- MEAD G.H.: *Mind, Self and Society*. Illinois, Chicago, The University of Chicago Press, 1995.
- MEAD G.H.: *The Genesis of the Self and Social Control*. „International Journal of Ethics” 1925, Vol. 35.
- Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013.
- MELLIBRUDA J.: *Patrząc na przemoc*. „Świat Problemów” 1996, nr 5 (40).
- MELLIBRUDA J.: *Tajemnice etoh*. Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 1993.
- MELTZOFF A.N.: *Infant imitation and memory: Nine-month-olds in immediate and deferred tests*. „Child Development” 1988, Vol. 59.
- MELZER W.: *Schülerpartizipation: Ansprüche, Realität und Möglichkeiten einer Beteiligung von Schülern im Schulalltag*. In: *Partizipation von Kindern – Demokratisierung von Gesellschaft*. Hrsg. F. GÜTHOF, H. SÜNKER. Münster, Juventa, 1998.
- MERTON R.K.: *Social theory and social structure*. New York, Free Press, 1957.

- Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. WROCZYŃSKI, T. PILCH. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.
- Metody badań psychologicznych*. T. 2. Red. L. WOŁOSZYN. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.
- MICHALCZYK S.: *Kognitywne i afektywne motywy korzystania z mediów. Rekonstrukcja koncepcji teoretycznych*. W: *Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie*. T. 1. Red. I. HOFMAN, D. KĘPA-FIGURA. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- MITZEL H.: *Teacher effectiveness*. In: *Encyclopedia of educational research*. Ed. C.W. HARRIS. New York, Macmillan, 1960.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B.: *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2001.
- MILLER G.: *Lenguaje y comunicación*. Buenos Aires, Amorroutu, 1967.
- MILLER G.R., STEINBERG M.: *Between people: A new analysis of interpersonal communication*. Chicago, SRA, 1975.
- MILLER N.E. (with the collaboration of Sears R.R., MOWRER O.H., DOOB L.W., DOLLARD J.): *Symposium on the Frustration – Aggression Hypothesis*. Institute of Human Relations, Yale University, „Psychological Review” 1941, Vol. 48.
- MILLIKAN R.G.: *The language – thought partnership: A bird’s eye view*. „Language and Communication” 2001, Vol. 21.
- MOCZYDŁOWSKA J., PEŁSZYŃSKA I.: *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2004.
- MOODY E.J.: *Internet use and its relationship to loneliness*. „Cyber Psychology and Behavior” 2001, Vol. 4.
- MOTLEY M.T.: *On whether one can (not) communicate: An examination via traditional communication postulates*. „Western Journal of Speech Communication” 1990, Vol. 5.
- MUDYŃ K.: *O mniej lub bardziej destruktywnych sposobach rozumienia osobistej wolności i odpowiedzialności*. W: *Przemoc i marginalizacja*. Red. P. PIOTROWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 2004.
- MUSIAŁA E.: *Wybrane strategie uczenia się w epoce cyfrowej*. W: *Człowiek. Media. Edukacja*. Red. J. MORBITZER. Kraków, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, 2010.
- MUSIOŁ M.: *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- MYERS D.: *Psychologia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i Spółka, 2003.
- National television violence study: Executive Summary, 1994–1995*. Studio City, Mediascope, Inc., 1995.
- NIE N.H.: *Sociability, interpersonal relations and the Internet*. „American Behavioral Scientist” 2001, Vol. 45.
- NĘCKI Z.: *Komunikacja międzyludzka*. Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.
- NIEHOFF D.: *Biologia przemocy*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2001.
- NOWAK A., CZERKAWSKI A.: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej i resocjalizacji*. Katowice, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, 2007.

- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- NOWAK S.: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- NOWAK S.: *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
- O'DONNELL J., HAWKINS J.D., ABBOTT R.D.: *Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1995, Vol. 63.
- OGONOWSKA A.: *Szkolny słownik wiedzy o mediach*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 2006.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- OLSON S.R.: *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*. W: *Współczesne systemy komunikowania*. Red. B. DOBEK-OSTROWSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998.
- OLWEUS D.: *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*. Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, 2007.
- OLWEUS D., MATSSON A., SCHALLING D., LOW H.: *Circulating testosterone levels and aggression in adolescent males: A casual analysis*. „Psychosomatic Medicine” 1988, Vol. 50.
- OSTASZEWSKI K.: *Czy specyfika zachowań problemowych powinna coś wnosić do konstrukcji i realizacji programów profilaktycznych?*. „Świat Problemów” 2001, nr 12 (107).
- PARKER E.: *Implications of New Information Technology*. „Public Opinion Quarterly” 1970, Vol. 37.
- PATCHIN J.W., HINDUJA S.: *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*. „Youth Violence and Juvenile Justice” 2006, Vol. 4.
- PATCHIN J.W., HINDUJA S.: *Cyberbullying, prevention and response, expert perspectives*. New York, Routledge, 2012.
- PATTERSON G.R., BANK C.L.: *Some amplifying mechanism for pathological processes in families*. In: *System and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. GUNNAN, E. THELEN. New York, Hillsdale, Erlbaum, 1989.
- PATTERSON G.R., CHAMBERLAIN P., REID J.B.: *A comparative evaluation of parent training procedures*. „Behavior Therapy” 1982, Vol. 13.
- PAVLOV I.P.: *Conditioned reflexes*. London, Oxford University Press, 1927.
- PAWELSKI A.: *Przedwczesna inicjacja seksualna jako czynnik zagrożenia AIDS*. „Seksuologia” 1997, nr 5 (6).
- PAWŁOWSKI Z.: *Wstęp do statystyki matematycznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966.
- PAZIOWIE B.G.: *Szkoła, która ochrania, szkolny program profilaktyki*. Kraków, Rubikon, 2002.
- PHILIPS F., MORRISSEY G.: *Cyberstalking and Cyberpredators: A Threat to Safe Sexuality on the Internet*. „Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies” 2004, Vol. 10 (1).

- PIETRZAK H.: *Agresja indywidualna i zbiorowa w sytuacji napięć i konfliktów społecznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, 1992.
- PILCH T.: *Encyklopedia pedagogiczna XXI*. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 2003.
- PILCH T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1977.
- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- PODLEWSKA J.: *Odpowiedzialność prawna a cyberprzemoc w stosunku do nieletnich*. „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 1.
- PODLEWSKA J., SOBIERAJSKA W.: *Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. Analiza przepisów prawnych. Doświadczenia Helpline.org.pl*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009.
- POPKIN H.A.S.: *Cyberbullying Is Not Worse than Traditional Bullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- POSPISZYL I.: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- PRAJSNER M.: *Młodzież z grup ryzyka*. Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 2003.
- PRENSKY M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5.
- Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2: Psychologia ogólna*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3: Relacje interpersonalne*. Red. J. STRELAU. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- PSZCZOŁOWSKI T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Wydawnictwo Ossolineum, 1978.
- PYTKA L.: *Pedagogika resocjalizacyjna: wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2000.
- PYŻAŁSKI J.: *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2011.
- RADWAŃSKI Z.: *Kodeks cywilny*. Warszawa, C.H. Beck, 2008.
- RANSCHBURG J.: *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- RAŚ D.: *Współczesne środki wizualne (komputer i telewizja) jako zagrożenie dla realnych kontaktów z ludźmi*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Red. A. NOWAK. Kraków, Impuls, 2000.
- REYKOWSKI J.: *Konflikt i negocjacje – perspektywa psychologiczna*. W: *Negocjacje – droga do paktu społecznego – doświadczenia, treści, partnerzy, formy*. Red. T. KOWALIK. Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 1995.
- REYKOWSKI J.: *Osobowościowe i sytuacyjne przesłanki agresji*. „Psychologia Wychowawcza” 1973, nr 3.
- RICE M.E., GRUSEC J.E.: *Saying and doing: Effects on observer performance*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 32.
- ROTTER J.B.: *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954.

- RUBACHA K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- RULE B.G., FERGUSON T.J.: *The effects of media violence on attitudes, emotions, and cognitions*. „Journal of Social Issues” 1986, Vol. 42.
- RUSHTON J.P.: *Generosity in children: Immediated and long-term effects of modeling, preaching, and moral judgment*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, Vol. 31.
- RUTTER M., GILLER H., HAGELL A.: *Antisocial Behavior by Young People: A Major New Review*. United Kingdom, University of Cambridge, 1998.
- RYAN P.: *Online Bullying*. United States of America, The Rosen Publishing Group, Inc., 2012.
- SAGAN C.: *Umysł Broca. Refleksje o nauce*. Poznań, Zysk i S-ka, 2003.
- SANCHEZ L.T.: *Cyberbullying Should Be Treated as a Crime*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- SANCHEZ L.T.: *Testimony on Megan Meier Cyberbullying Prevention Act*. iCrime, Terrorism, and Homeland Security Subcommittee of U.S. House Judiciary Committee, 30.09.2009.
- SAPHIR M.N., CHAFFEE S.H.: *Adolescents' Contributions to Family Communication Patterns*. „Human Communication Research” 2002, Vol. 28.
- SAPIR E.: *Kultura, język, osobowość*. Przeł. B. STANOSZ, R. ZIMAND. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1978.
- SAPOLSKY B.S., TABARLET J.O.: *Sex in primetime television: 1979 versus 1989*. „Journal of Broadcasting and Electronic Media” 1991, Vol. 35.
- SAWICKA K.: *Socjoterapia*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999.
- SAWIŃSKI J.: *Uczeń uczy się dziś koniektywnie*. „Trendy – Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2010, nr 2.
- SCHROCK A., BOYD D.: *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content*. United States of America, Berkman Center for Internet & Society, Harvard University, 2008.
- SCHWARTZ B.: *Psychology of learning and behavior*. New York, Norton, 1984.
- SELG H., MEES U., BERG D.: *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1997.
- SELYE H.: *Stres okiełznany*. Przeł. T. ZALEWSKI. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1977.
- SHARIFF S.: *Confronting Cyber-Bullying*. United States of America, Cambridge University Press, 2009.
- SHARIFF S.: *Cyber-Bullying, Issues and solutions for school, the classroom and the home*. United States of America, Routledge, 2010.
- SHAUGHNESSY J.J., ZECHMEISTER E.B.: *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- SIEKIERKA I.: *Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*. Praca napisana w Instytucie „Amity” pod kierunkiem dr. Jacka Morawskiego.
- SIEMIENIECKI B.: *Kulturowe uwarunkowania znaku, znaczenia i kontekstu*. „Kognitywistka i Media w Edukacji” 2007, nr 1–2.

- SIEMIENIECKI B.: *Media a patologie*. W: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Red. B. SIEMIENIECKI. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- SIEMIENIECKI B.: *Multimedia i hipermedia w edukacji*. W: *Edukacja czytelnicza i medialna*. Red. W. KWIATKOWSKA. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2008.
- SIEMIENIECKI B.: *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- SIEMIENIECKI B.: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce. Kognitywistyka edukacyjna marzenia czy rzeczywistość?*. W: *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2003.
- SIEMIENIECKI B.: *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- SIEROŚLAWSKI J., ZIELIŃSKI A.: *Alkohol i młode pokolenie Polaków połowy lat 90*. Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, 1999 („Alkohol a Zdrowie” 1999, nr 23).
- SIKORSKI W.: *Brutalizacja życia wśród uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 2.
- SINGER J.L.: *Is television bad for children?*. „Social Science” 1986, Vol. 71.
- SKINNER B.F.: *Science and human behavior*. New York, Macmillan, 1953.
- SKINNER B.F.: *Teaching machines*. „Science” 1989, Vol. 243.
- SKINNER B.F.: *Teaching machines*. „Scientific American” 1961, Vol. 205.
- SKINNER B.F.: *What is wrong with daily life in the western world?*. „American Psychologist” 1986, Vol. 41.
- SKORNY Z.: *Proces socjalizacji dzieci i młodzież*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- SKRZYPCZAK J.: *Popularna encyklopedia mass mediów*. Poznań, Wydawnictwo Kurpisz, 1999.
- SŁONJE R., SMITH P.K.: *Cyberbullying: Another main type of bullying?*. „Scandinavian Journal of Psychology” 2008, Vol. 49.
- SMALL G., VORGA G.: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań, Vesper, 2011.
- SOBKOWIAK B.: *Komunikowanie społeczne*. W: *Współczesne systemy komunikowania*. Red. B. DOBEK-OSTROWSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1998.
- Social Learning Theory of Albert Bandura*. McGraw-Hill, Communication Page, 2003, chapter 31.
- SOSA J.: *Czy telewizja reklamuje przemoc*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1.
- STACHECKI D.: *Postulaty w zakresie bezpiecznej szkolnej infrastruktury informatycznej. Opis zaleceń na przykładzie praktyki*. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Red. Ł. WOJTASIK. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2009.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Warszawa, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydział Psychologii UW, Laboratorium Technik Diagnostycznych, 1985.

- STANKOWSKI A.: *Determinanty środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży*. Katowice, Gnome, 2002.
- STANKOWSKI A., STANKOWSKA N.: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji: szkice pedagogiczne*. Żiar nad Hronom, Aprint, 2002.
- STASSEN BERGER K.S.: *Update on bullying at school: Science forgotten?*. „Developmental Review” 2007, Vol. 27.
- STEFFGEN G., KONIG A., PFETSCH J.: *Does banning cell phones in school reduce cyberbullying?*. In: *Cyberbullying: Definition and measurement*. Eds. E. MENESINI, P.K. SMITH, R. ZUKAUSKIENE. Wilno, Mykolas Romeris University Publishing Centre, 2009.
- STEINBERG L., MORRIS A.S.: *Adolescent Development*. „Annual Review of Psychology” 2001, Vol. 52.
- STEWART J., LOGAN C.: *Together: Communicating interpersonally*. New York McGraw-Hill, 1998.
- STOKŁOSA B.: *Przejawy zachowań agresywnych u uczniów wiejskich i ich uwarunkowania*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- STRAUS M.A., GELLES R.J.: *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York, Anchor Doubleday, 1980.
- SUCH J.: *O uniwersalności praw nauki. Studium metodologiczne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972.
- SURZYKIEWICZ J.: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- SURZYKIEWICZ J.: *Agresja i przemoc w szkole*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- SZPUNAR M.: *Czym są nowe media? Próba konceptualizacji*. „Studia Medioznawcze” 2008, nr 4 (35).
- SZTUMSKI J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 1999.
- SZYMAŃSKA J.: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- SZYMCAK M.: *Słownik języka polskiego*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996.
- TABAKOWSKA E.: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Warszawa, Polska Akademia Nauk, 1995.
- TADEUSIEWICZ R.: *Spółeczność Internetu*. Warszawa, Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit, 2002.
- TANNEN D.: *Gender gap in cyberspace*. „Newsweek” 1996, Vol. 123 (20).
- Teen Online & Wireless Safety Survey, Cyberbullying, Sexting and Parental Control*. Cox Communications Teen Online & Wireless Safety Survey, in Partnership with National Center for Missing and Exploited Children (NCMEC) and John Wlash (fielded among young people 13–18), Teen Online & Wireless Safety Survey, 2009.
- TETTEGAH S.Y., BETOUT D., TAYLOR K.R.: *Cyber-bullying and schools in an electronic era*. In: *Technology and Education: Issues in administration, policy and applications in k12 school*. Eds. S. TETTEGAH, R. HUNTER. London, Emerald Group Publishing, 2006.

- THORNDIKE E.L.: *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. United States of America, BiblioBazaar, 2009.
- TOMASELLO M.: *The cultural origins of human cognition*. USA, Harvard University Press, 1999.
- TRIANDIS H.C.: *The self and social behavior in differing cultural contexts*. „Psychological Review” 1989, Vol. 96.
- TROLLEY B., HANEL C.: *Cyber Kids, Cyber Bullying, Cyber Balance*. United States of America, Corwin, 2010.
- TUCHOLSKA S.: *Pomiar agresji: Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*. W: *Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. T. 9. Red. A. JANUSZEWSKI, P. OLEŚ, W. OTREBSKI. Lublin 1998.
- TURLEY J.: *Bullying's Day in Court*. „USA Today” 2008, 12 June.
- TURLEY J.: *Lawsuits May Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- TYSZKOWA M.: *Kultura symboliczna jako komponent środowiska człowieka i jej rola w rozwoju jednostki*. W: *Środowisko społeczne a rozwój psychiczny człowieka*. Red. M. PORĘBSKA. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1985.
- Violence prevention: the evidence*. Raport World Health Organization, Malta 2010.
- VITIELLO B., STOFF D.M.: *Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry*. „American Academy of Child and Adolescence Psychiatry” 1997, Vol. 3 (36).
- VOS E.: *Electronically Monitoring Teens' Online Communications Can Destroy Trust*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- WALC W.: *Przemoc w relacjach międzyludzkich, opinie młodzieży*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
- WALES J., WECKERLE A.: *Establishing an Online Code of Civility Can Prevent Cyberbullying*. In: *Cyberbullying*. Ed. L.S. FRIEDMAN. United States of America, Greenhaven Press, 2011.
- WALIGÓRA A.: *Media w procesie uczenia się studentów kierunków nauczycielskich*. W: *Vysokoskolsky ucitel – vzdelavatel ucitel'ov*. Red. R. STEPANOVIC, L. VANIS. Trnava, Uniwersytet Cyryla i Metodego, 2009.
- WALIGÓRA-HUK A.: *Diagnosis of aggressive behaviours among students as a sign of pathology in the rural environment with recommendation for preventive measures*. „The New Educational Review” 2012, Vol. 29, No. 3.
- WALIGÓRA-HUK A.: *Kampania i działania społeczne na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie*. W: *Technologie edukacyjne-tradycja, współczesność, przewidywana przyszłość*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- WALIGÓRA-HUK A.: *Kreatywne wykorzystanie telefonów komórkowych. Twórcza inwencja młodzieży w obszarze profilaktyki społecznej-kreacja rzeczywistości z wykorzystaniem mediów*. W: *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny*. Red. A. ROGUSKA. Siedlce, Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”, 2013.
- WALIGÓRA-HUK A.: *Úloha a miesto počítača v živote dieťaťa. (Rola i mieste komputera w życiu dziecka)*. W: *Implementácia mediálnej vchovy do edukácie v primárnom vzdelávaní*. Red. A. KOSTELANSKY i in. Ružomberok, Wydawnictwo Verbum, 2011.
- WALLACE P.: *Psychologia Internetu*. Poznań, Wydawnictwo Rebis, 2004.

- WALRAVE M., HERMAN W.: *Skutki cyberbullyingu-oskarżenie czy obrona technologii?*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2009, nr 1 (26).
- WALTHER J.B.: *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction*. „Communication Research” 1996, Vol. 23.
- WALTHER J.B., ANDERSON J.F., PARK D.W.: *Interpersonal effects in computer-mediated interaction. A meta-analysis of social and antisocial communication*. „Communication Research” 1994, Vol. 21.
- WATSON J.B.: *Behaviorism*. United States of America, Library of Congress Cataloging in Publication, 2009.
- WATSON J.B., RAYNER R.: *Conditioned emotional reactions*. „Journal of Experimental Psychology” 1920, Vol. 25.
- WATZLAWICK R., BEAVIN J., JACKSON D.: *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, W.W. Norton, 1967.
- WAWRZAK-CHODACZEK M.: *Czy programy telewizyjne i filmy wideo są źródłem agresji u dzieci?*. W: *Agresja wśród dzieci i młodzieży, perspektywa psychoedukacyjna*. Red. A. FRĄCZEK, I. PUFAŁ-STRUZIK. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- WAWRZAK-CHODACZEK M.: *Gry w komunikacji interpersonalnej*. W: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK, I. JAGOSZEWSKA. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- WAWRZAK-CHODACZEK M.: *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.
- WAWRZAK-CHODACZEK M.: *Wartości uniwersalne w komunikacji interpersonalnej*. W: *Wartości w komunikowaniu*. Red. M. WAWRZAK-CHODACZEK. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- WEINBERG N., RAHDERT E., COLLIVER J., GLANTZ M.: *Adolescent Substance Abuse: A Review of the Past 10 Years*. „Journal American Academy Child Adolescent Psychiatry” 1998, Vol. 22, Vol. 2.
- Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne, rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Red. A. NOWAK. Kraków, Impuls, 2000.
- Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież w Polsce – wyniki międzynarodowego projektu badawczego w Mediapro*. Red. J. WENGLORZ. Warszawa, Nowa Era, 2006.
- WHORF B.L.: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa, Wydawnictwo KR, 2002.
- WILLARD N.E.: *Cyberbullying and Cyberthreats. Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. United States of America, Research Press, 2007.
- WILLIAMS T.Y., BOYD J.C., CASCARDI M.A., POYTHRESS N.: *Factor structure and convergent validity of the aggression questionnaire in an offender population*. „Psychol Assess” 1996, Vol. 8.
- WILMONT W.W.: *Relational communication*. New York, McGraw-Hill, 1995.
- WOJTASIK Ł.: *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, 2007.
- WOLAK J., MITCHELL K.J., FINKELHOR D.: *Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online – Only Contacts*. „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41.

- WOOD J.T.: *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont, Wadsworth, 2002.
- Współczesne media. Status, aksjologia, funkcjonowanie. Red. I. HOFMAN, D. KĘPA-FIGURA. T. 1. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- YBARRA M.L.: *Linkages between Depressive Symptomology and Internet Harassment Among Young Regular Internet Users*. „CyberPsychology & Behavior” 2004, Vol. 7.
- YBARRA M.L., DIENER-WEST M., LEAF P.J.: *Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention*. „Journal of Adolescent Health” 2007, Vol. 41.
- YBARRA M.L., MITCHELL K.J.: *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 2004, Vol. 45.
- YBARRA M.L., MITCHELL K.J.: *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver – child relationships, Internet use, and personal characteristics*. „Journal of Adolescence” 2004, Vol. 27.
- ZACZYŃSKI W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1968.
- ZEMŁO M.: *Szkoła w stanie anomii. Raport*. Białystok, Urząd Miejski w Białymstoku, Wydział Spraw Społecznych, 2006.
- ZIMBARDO P.G., RUCH F.L.: *Psychologia i życie*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1996.
- ŻECHOWSKA B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.

Źródła internetowe

- CATALANO M.: *Cyberbullying: Despicable, But Criminal?*. <http://pjmedia.com/blog/cyberbullying-is-despicable-but-is-it-criminal/> [dostęp: 22.05.2008].
- DONNE J.: *Meditation XVII*. The Literature Network. <http://www.online-literature.com/donne/> [dostęp: 27.07.2012].
- Dziecko w Sieci*. <http://www.dzieckowsieci.pl> [dostęp: 1.05.2010].
- GASEVIC D., SIEMENS G.: *Activating Latent Knowledge*. <http://www.slideshave.net/gsiemens> [dostęp: 24.07.2013].
- Główny Urząd Statystyczny. <http://www.stat.gov.pl> [dostęp: 26.01.2012].
- HINDUJA S., PATCHIN J.W.: *Research summary: Cyberbullying victimization. Preliminary findings from an online survey of Internet – using adolescents*. <http://www.cyberbullying.us> [dostęp: 1.06.2012].
- HORRIGAN J.B., RAINIE L., FOX S.: *Online communities: Networks that nurture long – distance relationships and local ties*. Pew Internet and American Life Project. <http://www.pewinternet.org/2001/10/31/online-communities/> [dostęp: 31.10.2001].
- KOMENDANT-BRODOWSKA A., GIZA-POLESZCZUK A., BACZKO-DOMBI A.: *Przemoc w szkole. Raport z badań 2011*. www.szkołabezprzemocy.pl [dostęp: 2.05.2012].
- LEICHTLING B.: *Federal, Laws Needed to Stop Cyber Bullying Harassment and Abuse*. <http://www.bloggernews.net/121515> [dostęp: 8.07.2009].
- Living and Learning with New Media. Summary of Findings from the Digital Youth Project (Report 2008)*. The John D. and Catherine T. McArthur Foundation. <http://www.mcf.org/>

- digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf [dostęp: 1.06.2012].
- POLAK M.: *Konektywizm – połącz się aby się uczyć*. www.edunews.pl [dostęp: 24.07.2013].
- SIEMENS G.: *A Learning Theory for the Digital Age*. www.connectivism.ca [dostęp: 24.07.2013].
- SIEMENS G.: *Materiały i publikacje naukowe*. <http://www.slideshare.net/gsiemens> [dostęp: 24.07.2013].
- Students using technology to achieve reading and writing*. STAR-W grant program. <http://www.starw.org/b2b/4TypesofCyberbullies.htm> [dostęp: 27.06.2012].
- SYSŁO M.M.: *Nauczyciel wobec wyzwań technologii w edukacji: przygotowanie, standardy, praktyczne rady*. W: Belfer online. *Przygotowanie nauczycieli do kształcenia kompetencji kluczowych uczniów i dorosłych przy wykorzystaniu platform e-learningowych i cyfrowych narzędzi edukacyjnych*. Materiały pokonferencyjne. www.belferonline.womkat.edu.pl [dostęp: 27.07.2013].
- System Infromacji Oświatowej. <http://www.cie.men.gov.pl> [dostęp: 26.01.2012].
- Vos E.: *Paralert, Safety Tool for Parents Monitoring Children's Online Activity*. www.entrepreneur.com [dostęp: 20.01.2010].
- WOLAK J., MITCHELL K., FINKELHOR D.: *Online Victimization of Youth: Five Years Later*. National Center for Missing and Exploited Children, 2006. <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf> [dostęp: 6.05.2012].
- www.kognitywistyka.net [dostęp: 27.07.2013].

Wykaz tabel

- Tabela 1. Charakterystyka ofiar agresji elektronicznej
- Tabela 2. Charakterystyka próby badawczej uczniów pod względem płci i wieku
- Tabela 3. Posiadanie przez młodzież telefonu komórkowego
- Tabela 4. Czynności, do których młodzież najczęściej wykorzystuje telefon komórkowy
- Tabela 5. Osoby, z którymi młodzież najczęściej komunikuje się za pośrednictwem telefonu komórkowego
- Tabela 6. Posiadanie przez młodzież komputera w domu rodzinnym
- Tabela 7. Posiadanie przez młodzież własnego komputera
- Tabela 8. Posiadanie przez młodzież dostępu do Internetu w domu
- Tabela 9. Miejsca, w których młodzież najczęściej korzysta z Internetu
- Tabela 10. Czas, jaki młodzież spędza przed komputerem w dni powszednie, szkolne
- Tabela 11. Czas, jaki młodzież spędza przed komputerem w dni wolne od zajęć szkolnych
- Tabela 12. Średni czas przeznaczony przez młodzież na korzystanie z Internetu w dni robocze i dni wolne od zajęć szkolnych
- Tabela 13. Posiadanie przez młodzież profili na portalach społecznościowych
- Tabela 14. Portale społecznościowe, z których korzysta młodzież
- Tabela 15. Posiadanie przez młodzież własnego bloga internetowego
- Tabela 16. Czynności, do których młodzież najczęściej wykorzystuje Internet
- Tabela 17. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem płci
- Tabela 18. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem wykształcenia
- Tabela 19. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem wieku
- Tabela 20. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem zatrudnienia
- Tabela 21. Charakterystyka próby badawczej rodziców pod względem liczby dzieci na utrzymaniu
- Tabela 22. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem płci
- Tabela 23. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem wykształcenia
- Tabela 24. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem stażu pracy w szkole
- Tabela 25. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem stopnia awansu zawodowego

- Tabela 26. Charakterystyka próby badawczej nauczycieli pod względem uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego dotyczących bezpieczeństwa dzieci w sieci oraz cyberprzemocy
- Tabela 27. Opinia rodziców na temat częstotliwości występowania zjawiska cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży
- Tabela 28. Wiedza rodziców na temat doświadczania przez dziecko cyberprzemocy i/lub stosowanie jej
- Tabela 29. Opinia nauczycieli na temat częstotliwości występowania zjawiska cyberprzemocy wśród młodzieży
- Tabela 30. Wiedza nauczycieli na temat doświadczania przez uczniów cyberprzemocy w charakterze ofiary i/lub sprawcy
- Tabela 31. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze ofiary
- Tabela 32. Stosowanie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze sprawcy
- Tabela 33. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego w charakterze ofiary
- Tabela 34. Sprawcy wielokrotnego kręcenia filmów lub fotografowania ofiary bez jej zgody z wykorzystaniem telefonu komórkowego
- Tabela 35. Stosowanie przez młodzież cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego w charakterze sprawcy
- Tabela 36. Formy doświadczanej przez młodzież cyberprzemocy internetowej
- Tabela 37. Doznanie przez młodzież krzywdy emocjonalnej lub zranienia uczuć w Internecie
- Tabela 38. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy internetowej w charakterze świadka
- Tabela 39. Doświadczanie przez młodzież kradzieży tożsamości internetowej
- Tabela 40. Stosowane przez młodzież formy cyberprzemocy internetowej
- Tabela 41. Formy doświadczanej przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego
- Tabela 42. Doświadczanie przez młodzież cyberprzemocy za pośrednictwem telefonu komórkowego w charakterze świadka
- Tabela 43. Okoliczności kręcenia filmów lub fotografowania ofiary z wykorzystaniem telefonu komórkowego w opinii młodzieży
- Tabela 44. Stosowane przez młodzież formy cyberprzemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego
- Tabela 45. Subiektywne poczucie bezpieczeństwa w Internecie w opinii młodzieży
- Tabela 46. Opinia nauczycieli na temat bezpieczeństwa uczniów w sieci
- Tabela 47. Opinia rodziców na temat bezpieczeństwa dziecka w sieci
- Tabela 48. Znajomość przez młodzież witryn internetowych zawierających treści stanowiące zagrożenie dla odwiedzającego je użytkownika
- Tabela 49. Znajomość przez młodzież stron internetowych i numerów infolinii, gdzie mogą szukać wsparcia ofiary cyberprzemocy
- Tabela 50. Poziom agresji u badanych uczniów

- Tabela 51. Poziom agresji u badanych dziewcząt i chłopców, którzy popełnili i nie popełnili cyberprzemocy
- Tabela 52. Poziom agresji u badanych uczniów, którzy popełnili i nie popełnili cyberprzemocy
- Tabela 53. Obliczenie wartości składników testu χ^2
- Tabela 54. Opinia rodziców na temat cech charakteryzujących cyberprzemoc
- Tabela 55. Opinia nauczycieli na temat cech charakteryzujących cyberprzemoc
- Tabela 56. Opinia rodziców na temat informowania przez dziecko osób trzecich o doświadczanej cyberprzemocy
- Tabela 57. Opinia nauczycieli na temat informowania przez dzieci osób trzecich o doświadczanej cyberprzemocy
- Tabela 58. Opinia rodziców na temat nękania osoby w sieci lub za pośrednictwem telefonu
- Tabela 59. Opinia nauczycieli na temat nękania osoby w sieci lub za pośrednictwem telefonu
- Tabela 60. Opinia rodziców na temat cyberprzemocy
- Tabela 61. Opinia nauczycieli na temat cyberprzemocy
- Tabela 62. Znajomość przez rodziców stron w Internecie lub numerów infolinii, gdzie można szukać pomocy w sytuacji, gdy dziecko jest ofiarą cyberprzemocy
- Tabela 63. Znajomość przez nauczycieli stron w Internecie lub numerów infolinii, gdzie można szukać pomocy w sytuacji, gdy uczeń jest ofiarą cyberprzemocy
- Tabela 64. Poziom wiedzy młodzieży w zakresie cyberprzemocy
- Tabela 65. Opinia rodziców w zakresie kontroli telefonu komórkowego dziecka
- Tabela 66. Opinia rodziców w zakresie kontroli czasu spędzanego przez dziecko przy komputerze
- Tabela 67. Opinia rodziców w zakresie kontroli aktywności dziecka w Internecie
- Tabela 68. Wiedza nauczycieli na temat korzystania przez uczniów z telefonów komórkowych w szkole
- Tabela 69. Podejmowane przez rodziców zapobiegawcze działania w zakresie ochrony dziecka przed cyberprzemocą
- Tabela 70. Opinia młodzieży na temat rozmów profilaktycznych dotyczących bezpiecznego korzystania z sieci podejmowanych przez rodziców
- Tabela 71. Opinia nauczycieli na temat działań zapobiegawczych podejmowanych w ramach profilaktyki cyberprzemocy
- Tabela 72. Inicjatywy organizowane przez nauczycieli w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy
- Tabela 73. Uczestnictwo rodziców w inicjatywach organizowanych w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy
- Tabela 74. Uczestnictwo młodzieży w inicjatywach o charakterze profilaktycznym w zakresie cyberprzemocy
- Tabela 75. Rodzaje inicjatyw o charakterze profilaktycznym, w których uczestniczyła młodzież
- Tabela 76. Wiedza rodziców w zakresie uczestnictwa dziecka w inicjatywach organizowanych w szkole w ramach profilaktyki cyberprzemocy

- Tabela 77. Działania interwencyjne podejmowane przez rodziców, gdy dziecko doświadcza cyberprzemocy w charakterze ofiary
- Tabela 78. Działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli, gdy uczeń doświadcza cyberprzemocy w charakterze ofiary
- Tabela 79. Działania interwencyjne podejmowane przez rodziców, gdy dziecko jest sprawcą cyberprzemocy
- Tabela 80. Działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli, gdy uczeń jest sprawcą cyberprzemocy
- Tabela 81. Opinia rodziców na temat szczerości i otwartości dziecka – ofiary cyberprzemocy
- Tabela 82. Opinia nauczycieli na temat szczerości i otwartości ucznia – ofiary cyberprzemocy
- Tabela 83. Osoby, do których młodzież zwróciłaby się, gdyby doświadczyła cyberprzemocy
- Tabela 84. Wiedza nauczycieli na temat treści, celów i działań dotyczących cyberprzemocy, zawartych w szkolnym programie wychowawczym i szkolnym programie profilaktyki

Anna Waligóra-Huk

Cyberbullying among teenagers and pre-teenagers from rural schools

Summary

Nowadays, media play an extremely important role in many areas of every human's life. Media, which is considered as the fourth authority, create reality and impose its interpretation, as well as determine the mainstream. Apart from the necessity to master the skills indispensable for functioning in the post-modern society, contemporary man is also burdened with the obligation to acquire the basics of operating and using electronic media in its broadest sense. Unfortunately, along with the entire multitude of benefits arising from using media, there are also specific threats posed by this which are likely to be met by a young man in cyberspace.

In recent years, peer violence with the use of new electronic media has become an important and burning issue, not just in educational and preventive terms, but also social ones. The problem defined as cyberbullying was first observed merely a few years ago, however very soon after that it was recognized as a critical social issue. Therefore preventing it has become a priority of many educational, didactic and preventive programmes dedicated to the safety of children and young people in the network. Unfortunately currently cyberspace is becoming more and more commonly an arena for events threatening the security of children. Along with the increasing availability of modern technologies, the scale of Internet threats that may affect the proper development and functioning of children also increases.

This book focuses on the characteristics of the phenomenon of cyberbullying occurring among the pupils of junior high schools in a rural environment, and preventive actions and interventions taken in this regard by the parents and teachers.

The monograph demonstrates in detail theoretical issues related to the discussed matter. It also comprises an extensive methodological discussion and a section dealing with the analysis of the results of the conducted studies, the important part of which is constituted by individual case studies of the perpetrators and victims of cyberbullying.

Anna Waligóra-Huk

Cybergewalt unter den Jugendlichen aus den Dorfschulen

Zusammenfassung

Heutzutage spielen Massenmedien eine sehr wichtige Rolle auf vielen Gebieten des menschlichen Lebens. Als sog. Vierte Macht kreieren sie die Wirklichkeit, interpretieren sie und bestimmen das Mainstream. Der Mensch von heute, der neben der Beherrschung von den Fähigkeiten, die ihm möglich machen, in einer postmodernen Gesellschaft zu existieren, ist auch verpflichtet, die Grundlagen der Bedienung und Benutzung der elektronischen Medien zu erlernen. Mit diesen Medien aber sind nicht nur zahlreiche Vorteile, sondern auch bedauerlicherweise bestimmte Bedrohungen, auf die ein junger Mensch im Cyberspace stoßen kann, verbunden.

Die gleichaltrige Gewalt unter Aufwendung elektronischer Medien wurde in den letzten Jahren zum ernststen gesellschaftspädagogischen Problem. Das in der englischen Sprache als *cyberbullying* bezeichnete Problem wurde lediglich vor einigen Jahren wahrgenommen und sehr schnell als wichtige soziale Frage betrachtet, deren Bekämpfung in vielen erzieherischen und prophylaktischen Programmen, die der Sicherheit der Kinder und Jugendlichen im Internet gewidmet sind, Priorität eingeräumt wurde. Bedauerlicherweise wird der Cyberspace in zunehmendem Maße zur Bühne der, die Sicherheit der Jüngsten bedrohenden Erscheinungen. Mit zunehmender Zugänglichkeit der modernen Technologien sind auch die Internetbedrohungen im Anwachsen, die sich auf richtige Entwicklung und aufs Leben der Kinder negativ auswirken können.

Im vorliegenden Buch konzentriert sich die Verfasserin darauf, das Phänomen der Cybergewalt unter den GymnasiumsSchülern auf dem Lande zu charakterisieren und die von den Eltern und Lehrern unternommenen prophylaktischen Schritte und Interventionsmaßnahmen darzustellen.

Die Monografie schildert ausführlich die die Cybergewalt betreffenden theoretischen Probleme. Sie beinhaltet auch die Methodologie und die Ergebnisse der durchgeführten Forschungen, deren wichtiger Teil die Studie über individuelle Fälle: der Cybergewalttäter und das Cybergewaltopfer bilden.

Redaktor
Magdalena Białek

Projektant okładki
Damian Frania

Redaktor techniczny
Małgorzata Pleśniar

Korektor
Sabina Stencel

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-459-2
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-460-8
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 25,0. Ark. wyd. 31,5.
Papier offset kl. III, 90 g Cena 50 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Więcej o książce



CENA 50 ZŁ
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-459-2