

Mysł, że technologia istotnie wpływa na ludzkie funkcjonowanie – a szerzej – na cywilizację, od wieków była obecna w dyskursie naukowym. Psychologów interesują następstwa rozwoju technologii, m.in. w obszarze funkcjonowania mózgu odpowiedzialnego za to, co człowiek czuje, myśli i robi.

PRZYCZYNY CYBERPRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W NARRACJI ADOLESCENTÓW

Anna Szuster

Wydział Psychologii

Uniwersytet Warszawski

Sposoby korzystania z sieci multiplikują się, a ludzie poświęcają jej coraz więcej czasu i uwagi. Międzynarodowe badania wskazują, że 30% wolnego czasu spędzane jest on-line, choć dane te nie obejmują telefonów komórkowych i innych urządzeń przenośnych. Jednocześnie wraz ze wzrostem wykorzystania internetu maleje czas poświęcany na czytanie publikacji drukowanych (Carr, 2013), a czytanie staje się przywilejem, jak trafnie określiła to noblistka Olga Tokarczuk (2019 wykład noblowski).

Sieć – przestrzeń zachowań społecznych

Wraz z upowszechnieniem nowoczesnych technologii zwiększa się potencjalna dostępność także negatywnych doświadczeń, które mogą mieć wpływ na rozwój i funkcjonowanie młodzieży (Pyżalski, 2012; Wojtasik, 2008). Lista niewłaściwych sposobów wykorzystania internetu jest długa – od oszustw elektronicznych, poprzez publikacje szkodliwych treści, po używanie technologii komunikacyjnych jako narzędzi do realizacji działań agresywnych, także w kontekście relacji rówieśniczych (Pyżalski, 2009, 2012; Wojtasik, 2008). Brak nadzoru dorosłych w sieci sprzyja eskalacji zagrożeń – w tym także elektronicznej przemocy rówieśniczej (Kirwil, 2011). Co więcej, w cyfrowej rzeczywistości kompetencje dorosłych okazują się niewystarczające do przewidywania i efektywnego zapobiegania negatywnym zachowaniom. Dane zebrane w trakcie badań jakościowych realizowanych w ramach programu IMPACT¹ wyraźnie pokazały bezradność szkoły, nauczycieli i rodziców wobec problemu cyberprzemocy wyrażającej się głównie w interwencji (często nieadekwatnej, bo niedostosowanej do „technologii” problemu). Profilaktyka natomiast przejawia się w działaniach niedostosowanych do oczekiwań młodzieży, co sprawia, że jest mało efektywna (Szuster, Barlińska, Pyżalski, Plichta, 2015).

Cyberprzemoc obejmuje różne zachowania on-line realizowane przez sprawców lub świadków, których celem jest krzywdzenie innych (Law, Shapka, Hymel, Olson, Waterhouse, 2012). Najczęściej wskazywane to: wyzywanie, rozpowszechnianie kompromitujących materiałów, nękanie, straszenie, szantażowanie z użyciem sieci. Cyfrowa platforma kontaktów determinuje werbalny charakter przemocy, który jest udziałem ok. 52% polskich nastolatków, a 57% publikuje albo rozsyła ośmieszające, kompromitujące zdjęcia lub filmy (Wojtasik, 2007).

Uwarunkowania cyberprzemocy

Jak każde zachowanie społeczne, cyberprzemoc jest determinowana **wieloczynnikowo**. Część badań wskazuje na **wpływ narzędzi elektronicznych oraz sieci cyfrowej na umysł**, w tym na sposób przetwarzania informacji. Narzędzia cyfrowe sprzyjają impulsywności, wielozadaniowości, przerzutności uwagi, nasilają powierzchowność przetwarzania informacji. Zapośredniczony charakter komunikacji cyfrowej sprzyja angażowaniu się w zachowania wzmacniające przemoc elektroniczną. Inne rezultaty badań podnoszą **kwestię kompetencji psychologicznych**, tj. empatii (afektywnej, poznawczej), zdolności przyjmowania perspektywy, egocentryzmu, kontroli, samosterowności oraz znaczenia **płci, doświadczeń przemocy z perspektywy świadka, ofiary i sprawcy**.

Kilka słów o metodzie

Większość badań korelacyjnych czy eksperymentalnych nie uwzględnia subiektywnej perspektywy osób zaangażowanych w relacje o charakterze cyberprzemocy, stanu ich świadomości, wiedzy, sposobu, w jaki postrzegają sytuację i wnioskują na temat przyczyn swoich zachowań. Poznanie perspektywy drugiej

strony wydaje się kluczowe dla pełnego zrozumienia zarówno uwarunkowań zjawiska, jak i efektywnej profilaktyki.

Jednym z etapów realizacji programu IMPACT było zebranie jakościowych danych, które ukierunkowałyby poszukiwania efektywnych metod oddziaływań ograniczających negatywne zachowania rówieśnicze. Badania zrealizowano metodą wywiadu standaryzowanego, zawierającego pytania otwarte, dające możliwość swobodnej wypowiedzi uczniom i nauczycielom, co umożliwiło poznanie tego, jak postrzegają oni przyczyny i tło zjawiska cyberprzemocy. Zaprezentowane wyniki analiz dotyczące spostrzeganych przyczyn cyberprzemocy rówieśniczej opierają się na kategoryzacji opisów raportowanych przez respondentów.

„Ich słowami”²: jak uczniowie i nauczyciele postrzegają przyczyny cyberprzemocy

Analiza wypowiedzi wskazuje na to, że niemal wszyscy uczniowie nie tylko mieli kontakt ze zjawiskiem cyberprzemocy, ale sami mają dobrze sprecyzowane **poglądy na to, co jest źródłem zjawiska**. Potrafią je także **nazwać, choć wypowiedzi różnią się poziomem komunikatywności**. Od strony formalnej wypowiedzi mają najczęściej slangowy i skrótowy charakter, dominują określenia specyficzne dla języka młodzieżowego. Różnice dotyczyły liczby wskazywanych powodów oraz tego, czy ich źródłem były własne doświadczenia czy też były to informacje pośrednie, np. rówieśnicy czy obserwacja, wnioskowanie.

Sytuacje off-line jako źródło cyberprzemocy

Analiza treści wypowiedzi wskazuje, że geneza przemocy rówieśniczej w przestrzeni cyfrowej ma swoje **źródło w sytuacjach off-line, w sytuacjach realnego kontaktu twarzą w twarz**, przemoc jest przenoszona i rozwijana w przestrzeni cyfrowej. Oddaje to wypowiedź jednej z nauczycielek: „To był konflikt, który już trwał, to nie było tak, że to się zaczęło w internecie”. Bywa, że spostrzegane źródła cyberprzemocy zanurzone są w **przeszłości** i odżywają w nowych warunkach, np. w szkole gimnazjalnej. Ilustruje to wypowiedź nauczyciela: „To były porachunki z podstawówki”.

Przyczyny konfliktów są różnorodne: banalne kłótnie i nieporozumienia w szkole, które potem są kontynuowane w postaci wpisów w internecie: „(...) koleżanki się pokłóciły w szkole i zrobiły sobie wojnę i potem wysyłały obraźliwe wiadomości na Facebooku”. Internet bywa wykorzystywany jako forum publicznego piętnowania sposobu, w jaki rówieśnicy zwracają

się do siebie: „Umieszczaliśmy na zdjęciach to, co sama mówiła do nas, np. „tępa dzida”.

Także wzajemne sympatie i antypatie są manifestowane i eskalowane w internecie: „w sumie to nigdy nie przepadałyśmy za sobą. To była książka z biblioteki i ona ją pożyczyła (...) pani zwróciła jej uwagę, po roku, że jej nie oddała i ona powiedziała, że dała mi (książkę-AS), żeby ją oddała, a ja nie oddałam. A potem, jak byłam w bibliotece, to pani powiedziała, że książka się znalazła, że ona ją oddała”.

Przyczyną aktów cyberprzemocy bywa interwencja rodziców, to wyzwała komentarze rówieśników o charakterze cyberprzemocowym: „(...) w ten sam dzień w którym moja mama była w szkole wyjaśnić tę sprawę z książką, to pojawiły się te (napastliwe – AS) pytania. To słownictwo pasowało do tej dziewczyny”.

Specyfika sytuacji off-line, które generują przejawy cyberprzemocy

Powtarzającą się kategorią sytuacji off-line, które indukują przejawy cyberprzemocy, są **bezpośrednie konflikty interpersonalne**. Stają się one źródłem negatywnych emocji i zachowań ukierunkowanych na poniżenie, ośmieszenie czy nękanie partnera. Zazdrość sprzyja obrażaniu się, a w konsekwencji znajduje ujście w przestrzeni cyfrowej w postaci wpisów i komentarzy o charakterze cyberprzemocowym. „One stwierdziły, że ona, ta ich przyjaciółka, ma inne przyjaciółki. Bo ona im tak powiedziała, że ma jeszcze inne przyjaciółki. (...) nie mogły tego zaakceptować”. „(...) pokazała »skryny« rozmów, jak mnie przezywały. Moja przyjaciółka też się przyznała, że (...) obgadywała mnie, bo wtedy czuła się obrażona”.

Konflikty i antypatie bywają także źródłem hejtu. „Mam dwóch kolegów poza obrębem szkoły, nie lubią się, kiedyś się przyjaźnili, ale coś tam jednemu z nich odwaliło (...), bo się wdał w narkotyki, papierosy, alkohol (...). I oni się bardzo hejtowali na Facebooku, że ty jesteś taki, śmaki, owaki. Jeden wstawiał post, że ty taki jesteś, weźcie i polajkujcie, jeśli go nie lubicie, a drugi napisał, że jeśli go nie lubicie to mi też polajkujcie i komentarze się zaczęły, cała konwersacja, a później doszło do tego, że się przestali odzywać i do dzisiaj nie utrzymują kontaktu”. „(...) po prostu ktoś komuś coś brzydkiego namalował na zdjęciu, przerabiając je, albo podpisy dodawali do zdjęć, że ty jesteś taki, śmaki i owaki”. Okres adolescencji to czas nawiązywania pierwszych **relacji intymnych**. Konflikt w takich relacjach oraz zazdrość generuje impulsywne zachowania partnerów, które ujawniane są w internecie: „(...) zdarzyło się, że kolega i koleżanka się pokłócili i wtedy ten kolega znalazł jej konto, hasła (...) i zamieścił jej (...) zdjęcie, takiej grubej, i potem wszyscy się tam śmiali z tego

w komentarzach”, „był jej były chłopak (...) po prostu ze złości, przez to, że z nią zerwał czy coś tam i tak się stało”. „Chodziło o chłopaka, że w związku niby go odbiłam koleżance, to napisała o tym na Facebooku”.

Cyberprzemoc jest efektem tego, jak grupa rówieśnicza ocenia relacje między parterami. „Było przez takiego chłopaka z klasy. Bo ja z nim byłam. One mówiły, że on się stara, a ja się nie starałam. (...) One stwierdziły, że ja go źle traktuję, w ogóle on był po ich stronie. Zaczął być dla mnie taki chamski. Wcześniej mówił co innego, a teraz wymyślał sobie różne rzeczy”. Grupa rówieśnicza pełni rolę swoistych sekundantów takiego związku, a problemy i trudności szybko stają się przedmiotem ocen.

Reasumując, rozmówcy wskazywali, że źródłem elektronicznej agresji rówieśniczej były konflikty, sytuacje trudne w relacjach off-line. Sprawy te często miały charakter typowych problemów dla tej grupy wiekowej, np. kłótnie o względy dziewczyny/chłopaka, zazdrości, zdrady, bycie obrażonym, szukanie wsparcia u dorosłych. Przenikanie się obu przestrzeni cyfrowej i realnej jest wyraźnie spostrzegane i doświadczane, a ich interakcja generuje okoliczności, które wyzwalają różne przejawy cyberprzemocy. Znakomicie widać to w wypowiedzi jednego z uczniów: „Twoje życie w internecie przekłada się na twoje życie osobiste, tutaj w szkole, poza szkołą”. Potwierdzają to także wypowiedzi nauczycieli: „To był konflikt, który już trwał, to nie było tak, że to się zaczęło w internecie. (...) potem kolejny etap to był właśnie internet (...)”. „Czasami umiem się pokłócić w realnym życiu i czasami to się przeniesie. A czasami bywa tak, że się pokłócą w internecie”.

Przemoc w sytuacji on-line może wyjaśniać obserwowany przez nauczycieli jej spadek w sytuacjach bezpośredniego kontaktu. „Być może przeniesienie się agresji do internetu jest przyczyną tego, że obserwujemy w badaniach i jako nauczyciele w realu jej zmniejszenie, tyle że ona jest gdzie indziej”.

Wygląd zewnętrzny i odmienność jako źródło cyberprzemocy

Wygląd zewnętrzny to najbardziej dostępny bodziec, na który ludzie reagują ze szczególną wrażliwością (por. Zebrowitz, 1999). Ma on wpływ na kształtowanie wyobrażeń na temat innych ludzi, w nim upatrywane są skłonności do określonych zachowań, cech charakteru czy osobowości (Liggett, 1974).

Cechy wyglądu zewnętrznego stają się przedmiotem agresji w sieci. Odstępstwo od tzw. normalnych rysów twarzy jest błyskawicznie rozpoznawane i bywa przedmiotem złośliwego komentowania odmienności fizycznej rówieśników niepełnosprawnych w sieci: „(...) są to dzieciaki z klas integracyjnych,

(...) to one właśnie są najczęściej przyczyną żartów, bo dla nich one odbiegają od nich, więc to jest osoba, z której się można pośmiać, pożartować, taka inność” czy wulgarnego komentowania innych wyrazistych cech fizyczności: „Gruba, tłusta świnia, głupia blondynka”.

Źródłem negatywnych komentarzy bywa zdjęcie celowo zniekształcone czy przerabiane. „Zrobił na lekcji zdjęcie. Na zdjęciu wyglądałem, jakbym grzebał w nosie. Od razu udostępnił zdjęcie na Facebooka. Dopisał od razu komentarz: »jaka świnia siedzi na lekcji«. (...) dziewczyna wrzuciła tam zdjęcie i ktoś je obraźliwie przerobił”.

„W szkole podstawowej moje zdjęcia też przerabiali, ale usuwali szybko (...). Tu też często robią zdjęcia na przerwach sobie nawzajem, po treningu albo jak ktoś śpi i później je przerabiają”. Także ograniczona sprawność fizyczna: „(...) powodem były filmy kręcone przez dziewczynę, która nie ćwiczyła, ona była zresztą dosyć perfidną osobą, która po prostu kręciła swoje koleżanki, na wf-ie. Filmowana (AS) dziewczyna była wyjątkowo niesprawna i później (zamieszczony AS) był filmik, jak się ona siłuje, próbuje przeskoczyć przez kozła, robić różne inne rzeczy”.

Takie przejawy cyberprzemocy są subiektywnie odbierane przez adolescentów jako głęboko raniące, mają ogromny potencjał wiktyimizacyjny, młodzi ludzie są wobec tego zupełnie bezbronni.

Motywy autowaloryzacyjne w służbie cyberprzemocy

Okres adolescencji naznaczony jest silną koncentracją na własnej osobie. Mechanizmy związane z obrazem siebie odpowiadają za utrzymanie i podniesienie samooceny, a potrzeba wyróżnienia się w grupie rówieśniczej poprzez działanie, które skupia zainteresowanie rówieśników, stanowi przyczynę aktów o charakterze przemocy.

„Mało się kolegowaliśmy. Różnimy się, on lubi błyszczeć, mnie to niepotrzebne” (ten właśnie motyw „lubi błyszczeć” stał się źródłem zachowań o charakterze cyberprzemocy wobec kolegi, który tak właśnie postrzega przyczynę ataku na siebie).

„Myślałam, że to będzie właśnie takie fajne, że będę czuć się lepiej, że on i tak jest obiektem kpin, ale nie pomyślałam, że to nie jest w porządku”.

Także potrzeba odreagowania porażki, np. przegranej, staje się impulsem krzywdzenia innych w sieci. „Tak samo jak inni ludzie dogryzałem, jak się wkurzy człowiek, że przegra 6:0, a można było łatwo wygrać. Jeśli pani by zagrała kiedyś i polubiła jakaś grę i się wygrywa i wygrywa, i nagle przegra, to jest taki wybuch”.

Specyfika przestrzeni cyfrowej jako źródło cyberprzemocy

Przestrzeń cyfrowa i narzędzia elektroniczne tworzą szczególnie warunki sprzyjające negatywnym i nieaprobowanym zachowaniom rówieśniczym.

Poczucie anonimowości, jakie daje sieć, sprzyja podejmowaniu zachowań łamiących normy społeczne: „(...) tam mogły się poczuć, myślały, że będą anonimowe, bezkarne”. Tworzy zarazem dogodne ramy dla tych, którzy w realnej przestrzeni mają nikłe szanse na zareagowanie agresją: „Osoby nieśmiała szybciej odpyskują coś w internecie niż w realu”.

Wpływ społeczny/wpływ grupy rówieśniczej

Silny egocentryzm z jednej strony i konformizm z drugiej sprzyjają podatności na wpływ społeczny (Schaffer, 2006). Grupa społeczna stanowi punkt odniesienia dla formowania obrazu własnej osoby, zaspokaja podstawowe potrzeby społeczne przynależności i afiliacji, zaś możliwość dokonywania porównań społecznych dostarcza kryteriów oceny i wartościowania zarówno siebie, jak i rówieśników (Festinger, 1954).

Analizowane wypowiedzi potwierdzają wpływ autorytetu grupy rówieśniczej na angażowanie się we wspieranie bądź sprawstwo cyberprzemocy. Powszechność jakiegoś zachowania w grupie sankcjonuje normę grupową. Krytycyzm wobec większości jest ograniczony, dominuje konformizm, dopasowanie i często bezrefleksyjne powielanie zachowań grupy rówieśniczej. „Wszyscy to robimy tak dla śmiechu i nikt się nie obraża. W ogóle mi nie przyszło do głowy, że on się może pogniewać. Mnie też przecież robili takie żarty, no może trochę było mi głupio, ale jak zobaczyłem, że wszyscy to robią, to wyluzowałem i nie robiłem sprawy”. „Część osób mówiła, że to przesada, bo wszyscy tak robią i tylko ja się obraziłem”.

„(...) nie wiem, jakim cudem ona mogła się obrazić, wszyscy koledzy się dziwili”.

„Jak dziewczyny i chłopcy zaczęli to wszystko przypominać, to byłam naprawdę załamana, nie radziłam sobie... płakałam”.

„Działa grupowa presja”.

Wypowiedzi ofiar wskazują, że nawet, gdy pojawia się wątpliwość wobec krzywdzenia innych, nie zmienia to zachowania. Mimo dyskomfortu, zachowania są powielane w obawie przed krytyką grupy. Takie mechanizmy wyraziście ujmuje wypowiedź uczennicy: „Część mówiła, że dawno czuli, że jest im głupio, jak ich dotyczą takie komentarze ze zdjęciami, ale nie wychylali się, bo nikt się nie wychylał. Z tego zaczęło wyglądać, że nie wszyscy dobrze się bawili”.

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

Często u podstaw powstawania takiej grupy leży strach i obawa przed wykluczeniem z grona rówieśników. Ujawnia to wypowiedź nauczycielki: „Jedna osoba lubi gnębić innych. Koleżanki dołączały do niej, by same nie były gnębione. I ona też sama namawiała koleżanki przeciwko koleżance. W grupie mają większą siłę, czują się mocne”.

Bywa, że źródłem cyberprzemocy jest grupa, której celem jest krzywdzenie (rozumiane oczywiście jako dobra zabawa). Subiektywnie jest to odbierane przez ofiarę jako szczególnie dojmujące. „Założyli grupę [na Facebooku] i ponizali mnie na tej grupie w większym gronie osób. Ja się strasznie czułam. Byłam słaba psychicznie i każda jakaś obelga mnie mocno ruszała. No, jak czytam te wszystkie komentarze na grupie i to wszystko, to sama przyznam, że do szkoły nie chciałam chodzić, po prostu się pokazywać”.

Dystansowanie się wobec grupy rówieśniczej postrzegane jest jako wyłamywanie się i bywa karane w sieci, to tworzy swoiste błędne koło cyberprzemocy. Dobrze ilustruje to wypowiedź wskazująca na powody cyberprzemocy: „Jakby się nie izolowała od innych...” (to nie stałaby się przedmiotem niewybrednych żartów – komentarz AS). Grupa karze także za łamanie norm nakazujących nieinformowanie dorosłych o działaniach rówieśniczych: „Wiedzieliśmy, że rozmawia (z dorosłymi w tej sprawie). Powinna była porozmawiać z nami”.

Wypowiedź nauczyciela znakomicie pointuje ten przejaw wpływu społecznego: „Myślę, że jest ogromny lęk przed tym, żeby nie być tym samym, co osoba wyśmiana, gdzieś tam się trzymają tych, którzy tak fajnie i śmiesznie się zachowują”.

Reasumując, analiza wypowiedzi wskazuje na spostrzeganie grupy rówieśniczej jako źródła norm regulujących zachowania. W części normy są przyjmowane bezrefleksyjnie, a zachowanie nie budzi wstydu, współczucia dla ofiar. W części natomiast normy i związane z nimi zachowania budzą refleksję. Młodzi ludzie dostrzegają oznaki cierpienia innych, co budzi pewien dyskomfort, ale nie zmienia ich zachowania.

Empatia – regulator zachowań w przestrzeni cyfrowej

Komunikacja zapośredniczona ogranicza możliwość korzystania z naturalnych, niewerbalnych wskazówek dominujących w bezpośrednim kontakcie *face to face*. Wskazuje się, że ten rodzaj komunikacji „wprowadza w błąd” mechanizmy neuronalne w korze przedczołowej, monitorujące i automatycznie korygujące zachowanie własne i partnera podczas interakcji (Goleman,

2008). Takie cechy interakcji są źródłem deficytów empatii. Wyróżnikiem stanu empatii jest to, że pojawia się w reakcji na inną niż własna sytuację, na sytuację innej osoby (Hoffman, 2006; Baron-Cohen, 2011). Ta dwuogniskowość perspektywy wyznacza specyfikę zjawiska. Wywiady dają okazję wglądu w to, jak postrzegane i interpretowane jest cierpienie innych oraz jakie wyzwała reakcje.

Deficyt w zakresie empatycznego reagowania adolescentów przychylnością na dyskomfort rówieśnika często jest wskazywany w wypowiedziach nauczycieli i bywa różnie identyfikowany, np. jako nieświadomość: „Myszę, że w ogóle najczęściej wynika to z nieświadomości, ale nie tylko z nieświadomości tego, że można złamać prawo, ale z braku świadomości, w jaki sposób człowiek może skrzywdzić drugiego człowieka”; okrucieństwo: „Młodzież jest okrutna” czy żartem „Dla niego to był dobry żart”. To wskazuje, że w warunkach zapośredniczonego kontaktu z cierpieniem innych w ograniczonym stopniu uruchamiane są pierwotne mechanizmy empatii afektywnej. Brakuje bowiem bezpośredniego kontaktu z uniwersalnym bodźcem (tj. ekspresja mimiczna, ton głosu, gestykulacja), który automatycznie generuje awersyjne pobudzenie (Preston, de Wall, 2002). Z kolei zaawansowane mechanizmy odpowiedzialne za aktywizację empatii poznawczej (Decety, Yoder, 2006) są ograniczane. Chodzi, z jednej strony, o właściwości narzędzi cyfrowych nasilających powierzchowność i impulsywność, z drugiej o specyfikę rozwojową okresu adolescencji, która ujawnia się w postaci deficytów hamowania, kontroli i autodystansowania się. Wymownym tego przejawem jest to, że nawet własne, negatywne doświadczenia w roli ofiary nie warunkują przychylnego reagowania empatią: „Było mi bardzo głupio, po prostu, że jak ja mogłam tak zrobić skoro inni mnie tak traktowali, skoro wiedziałam, jak ta osoba musi się czuć. Po prostu taki nieprzemyślany chyba ruch”. Innymi słowy, jeden z podstawowych mechanizmów uczenia przez własne doświadczenia, warunkujący reagowanie empatią poznawczą (Hoffman, 2006), jest ograniczony w przestrzeni cyfrowej.

Deficyty empatii nie są identyfikowane w wypowiedziach adolescentów. Wnioskowanie o empatii ma charakter pośredni. Świadczą o tym wypowiedzi ilustrujące reaktywny charakter własnych zachowań na krzywdę innego, nie stanowią one przedmiotu refleksji: „Tak to było zdjęcie i co tu powiedzieć... No miałam okazję, no to się pośmiałam”.

Cierpienie innego często nie jest dostrzegane, uświadamiane, tym bardziej nie jest antycypowane. Świadczy o tym fakt, że nawet interwencja zewnętrzna nie wyzwała empatii, ale lęk koncentrujący się na Ja: „Mówiły, że żałują, ale się bały. Przepraszają na siłę, z musu, bo się wystraszyły (...)”. „Przeprasiłem ją

na Facebooku niby z mojej inicjatywy, żeby był spokoj”, „Lepiej było [przeprasić –AS] przez internet”.

Wypowiedzi nauczycieli potwierdzają to, że sytuacje krzywdzenia innych nie wyzwalają empatii, to sprzyja cyberprzemocy. Wskazują także na mechanizmy generalizacji Ja, czyli używanie własnych stanów do przewidywania stanów innych: „Dla niego to był żart, on tego nie odbierał jako coś złego zrobionego kole-dze (...) myślał, że kolega też się będzie z tego śmiał. Na takiej zasadzie. On w ogóle w tym nie widział nic złego”. Ujawnia to zarazem brak indywidualnych standardów oceny sytuacji innego i kierowanie się dominującymi standardami grupowymi: „W ogóle mi nie przyszło do głowy, że on się może pogniewać. Mnie też przecież robili takie żarty, no może trochę było mi głupio, ale jak zobaczyłem, że wszyscy to robią, to wyluzowałem i nie robiłem sprawy”. „Koledzy mówili, jakim cudem ktoś się mógł o to obrazić”. Odwołanie się do standardów grupowych zmienia percepcję sytuacji krzywdzenia rówieśnika, wpływa na jej ocenę, sankcjonuje negatywne zachowania, dostarcza także kryteriów dla reinterpretacji konsekwencji krzywdzenia innych w niezagrażających, neutralizujących kategoriach. To zaś blokuje reagowanie empatią.

Wypowiedzi sprawców cyberprzemocy wskazują na powierzchowność, ogólnikowość, nieadekwatność interpretacji: „No przecież po to się takie żarty wysyła. To jakby rodzaj zabawy, rozmowy, ciekawe, co ten drugi wymyśli? Takie zawody, ale w gruncie rzeczy to żarty”.

Kategorie używane do opisu stanu innej osoby, jej dyskomfortu mają niespecyficzny, ogólnikowy charakter: „czuła się słabo” „chyba tak niefajnie mu było”. Do rzadkości należą te, które adekwatnie nazywają emocje i stany ofiary: „Mógł się poczuć odrzucony, smutny”. Analiza języka wskazuje na trudności w nazywaniu stanów rówieśnika w kategoriach afektywnych (emocji czy nastroju). To istotny czynnik hamujący aktywizację empatii poznawczej, u podstaw której leży pojęciowy.

Ten deficyt w nazywaniu stanów afektywnych rówieśnika nie wynika z braku znajomości tych kategorii, ale z ich dostępności. Świadczy o tym asymetria między opisami sprawców i ofiar. Ofiary precyzyjnie, selektywnie i adekwatnie nazywają doświadczane stany afektywne: „Zrobiło mi się **smutno, przykro**, że tak mnie **ośmieszył**, (...) także **wstyd** – w końcu ktoś jakby gmerał przy moim zdjęciu, wykorzystał to, przerobił tylko po to, żeby była zabawa (...). potem chyba byłem już tylko zły (...)”. „Byłam naprawdę **żałamana, nie radziłam sobie... Płakałam**”. „Dla mnie to bardziej zdrowotnie, bo to było stresujące (...). Ja w ogóle generalnie tak choruję trochę, ale jeszcze jak on tak zaczął, to się nasiliło, to wszystko. To miałam straszne **bóle głowy**. Takie wręcz do utraty przytomności prawie”. Perspektywa opisu ofiar

przez sprawców jest niespecyficzna, ogólnikowa, nieadekwatna (por. wyżej).

Bywa, że przemoc jest reinterpretowana, w rezultacie zmienia swoje oblicze: „Przecież nikt się nie pobił, nikt nie zrobił nikomu krzywdy”. To wskazuje, że konsekwencje fizycznej przemocy off-line są bezpośrednio dostępne i mają większy potencjał regulacyjny. Podczas gdy w przemocy on-line brak tych spektakularnych przejawów, zatem jej oznaki są trudniej dostrzegane i łatwiej podlegają reinterpretacji.

Procesy kontroli

Specyfikę okresu adolescencji wyznaczają dysproporcje między osiągniętymi zdolnościami poznawczymi a motywacją do kontroli i antycypacji własnych działań. Warunki zapośredniczonego kontaktu wzmacniają tę rozbieżność, co sprawia, że nastolatki on-line zachowują się w sposób, w jaki nie zachowałyby się w sytuacji off-line. Analiza wypowiedzi nauczycieli potwierdza deficyty kontroli i hamowania: „A jak się wkurzą, albo biją się, tłuką, albo biorą telefon i piszą do siebie. Chyba na Messengerze”. „Teraz ostatnio, była bójka, a też się wzięła z Facebooka, bo chłopcy tak sobie mocno pocisnęli, że jak się w realnym życiu spotkali, to się skończyło bójką. (...) Ta trójka stwierdziła, że prowokowali i przeprosili, oni nie powinni prowokować, a tamten wałnąć, inaczej nie powinien dać się sprowokować i ustaliliśmy, że tu ma słaby punkt i daje się sprowokować, a pięści mu się gotują, to ma zrobić w tył zwrot i iść do mnie albo do koleżanki”.

Wypowiedzi adolescentów wskazują, że ich zachowanie w sieci cechuje brak refleksji nad konsekwencjami: „Nie pomyślałem, że ktoś inny może czuć”. Impulsywność i reaktywność przejawia się powszechnie używanymi wulgaryzmami: „Zobaczyłem, że ona umieściła film i we mnie obudziła się natura śmieszka i właśnie napisałem do niej »ty kurwo«”. Dominują negatywne, wulgarne wyrażenia: „(...) Masz ryj jak wyrzygany, przeterminowany kotlet z wiewiórki”; „Czego cię pało w szkole nie było?”; „Nie mogę patrzeć na twój ryj, chyba jesteś ciota”. W większości przytaczanych wypowiedzi widoczne są kłopoty z jasnym, logicznym formułowaniem myśli, przyczynowo- skutkowym formułowaniem zależności. Zawierają dużą liczbę wtrąceń i dygresji, co sprawia, że wywód jest zagmatwany i mało komunikatywny. Wypowiedzi wskazują na dominację automatycznej regulacji, deficyty kontroli uwagi, których rezultatem jest brak selektywności, a zachowania mają rutynowy i powtarzalny charakter: „Ja na przykład jestem w takiej grupce na Facebooku »Poszukiwacze Fejmu«, i tam (...) lajkujemy sobie nawzajem zdjęcia. Nawet nie patrzę na to, co tam jest, tylko klikam od razu: lajk, lajk, lajk”. Wymowna w tym kontekście jest poniższa sekwencja wypowiedzi:

„Znaczy nie zastanawiasz się, co lajkujesz tylko lajkujesz, jak leci?”

U2: Ja ogólnie wszystko lajkuję.

Z: A czemu?

U: A czemu mam nie lajkować?

Z: A zdarzyło się czegoś nie zalajkować?

U: Jak ominęłam, to tak”.

Analiza wypowiedzi wskazuje, że cierpienie i krzywda rówieśników nie uruchamia empatii hamującej agresję. Ograniczenia w zakresie kompetencji hamowania i kontroli oraz dominujące przejawy impulsywności współwystępują z deficytem reagowania empatią poznawczą, której podstawą są ośrodki znajdujące się w korze przedczołowej odpowiedzialne za hamowanie.

Zamiast zakończenia

Nasi rozmówcy opowiadali o swoich wrażeniach, odczuciach, doświadczeniach, zachowaniach, ale przełożenie tych treści na strategię oddziaływań leży po stronie badacza, który uwzględni także inne dane z tego obszaru. Zatem ważne jest zachowanie ostrożności wobec wypowiedzi respondentów z powodu złożoności postaw i zachowań młodzieży, jak i doświadczeń czy zdarzeń, które opisują. Na przykład fakt atrakcyjności internetu nie powinien decydować o wyłącznym wykorzystaniu tego medium w oddziaływaniach edukacyjnych, a oceniana jako „nudna” forma wykładu nie powinna być eliminowana. Obie mają bowiem swoje walory i deficyty. To zależy bowiem od treści przekazu – medium wydaje się drugorzędne.

Ponadto tylko część doświadczeń została nazwana przez młodzież. Do części doświadczeń nie mają bowiem dostępu (postawy nieświadome), części nie potrafią zwerbalizować.

Warto pamiętać, że badania jakościowe służą raczej rozumieniu rzeczywistości, a nie jej pomiarowi, temu służą badania ilościowe. Dane narastają lawinowo, a szanse na ich syntezę nie rosną, co uzasadnia analizy jakościowe. Mamy nadzieję, że zaprezentowane rezultaty o charakterze jakościowym dostarczą nowego wglądu w złożoność zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej.

Przypisy

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

² „Ich słowami” – użycie fragmentu tytułu współautorskiego artykułu: Barlińska J., Plichta P., Pyżalski J., Szuster A., „Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów”, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2018, vol. 17, nr 4.

Bibliografia dostępna w redakcji.