
MICHEL WALRAVE, WANNES HEIRMAN

Zespół Badawczy „Komunikacja Strategiczna”,
Wydział Studiów nad Komunikacją, Uniwersytet w Antwerpii, Belgia

Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?

Cyberbullying (cyberprzemoc) jest formą przemocy rówieśniczej, która pojawiła się ostatnio w naszych społecznościach. Jak wskazuje nazwa tego zjawiska, cyberbullying polega na wykorzystaniu mediów elektronicznych w celu krzywdzenia innych osób. Chociaż badania dowiodły, że cyberprzemoc pociąga za sobą szereg poważnych skutków, nadal nie znamy odpowiedzi na wiele pytań dotyczących jej oddziaływania. Nie dysponujemy jeszcze wynikami badań podłużnych, które dostarczyłyby danych empirycznych dotyczących długofalowych następstw cyberprzemocy. Jednak zdaniem wielu badaczy skutki te mogą być równie poważne, – a może nawet gorsze – niż skutki tradycyjnej przemocy rówieśniczej.

W dyskusji dotyczącej rzeczywistego oddziaływania cyberbullyingu badacze podnoszą rozmaite kwestie związane z rolą nowych technologii (a zwłaszcza Internetu), takie jak: możliwość zachowania anonimowości; możliwość ingerowania w życie rówieśników przez dwadzieścia cztery godziny na dobę, siedem dni w tygodniu; możliwość pozostawania niezauważonym przez nauczycieli, rodziców i wychowawców; a także fakt, że sprawca cyberbullyingu nie odbiera sygnałów niewerbalnych wysyłanych przez ofiarę.

Niniejszy artykuł stara się zaspokoić zapotrzebowanie na bardziej klarowny model teoretyczny cyberprzemocy poprzez zebranie i krytyczne omówienie tych kwestii w ramach aktualnej wiedzy o cyberbullyingu.

Wprowadzenie

Dwoista natura technologii informacyjnej, która nieustannie balansuje między szansami (możliwościami) a zagrożeniami, przejawia się z całą wyrazistością w nowych problemach społecznych, takich jak cyberprzemoc. Technologie wykorzystywane przez młodzież konstruktywnie – do zdobywania wiedzy i umacniania

przyjaźni z rówieśnikami – bywają także używane w sposób destrukcyjny – w celu zadawania innym cierpienia i bólu.

Cyberbullying jest problemem uniwersalnym, dotyczącym kultury i kraje na całym świecie. Wszystkie społeczeństwa informacyjne zetknęły się z tym zjawiskiem od czasu, gdy technologie informacyjne i ko-

munikacyjne – wcześniej wykorzystywane wyłącznie w sferach zawodowych – zagościły na dobre w naszych domach.

Większość międzynarodowych badań ilościowych dowodzi, że *cyberbullying* jest stosunkowo powszechny wśród uczniów, chociaż wyniki poszczególnych badań istotnie się różnią. Na przykład w wydaniu specjalnym czasopisma „Journal of Adolescent Health” opublikowano przegląd badań, w którym szacunkowa skala wiktyimizacji waha się między 9% a 34%, a odsetek sprawców *cyberbullyingu* – między 4% a 21% (David-Ferdon, Feldman 2007).

Analiza innych badań ujawnia podobne rozbieżności. Brytyjska organizacja National Children’s Home (NCH 2005) przeprowadziła badanie ankietowe wśród 770 dzieci (w wieku 11–19 lat). Wynika z nich, że 20% doświadczyło cyberprzemocy, a 11% przyznało, że wysyłało agresywne lub groźące wiadomości do innej osoby.

Badanie przeprowadzone w Kanadzie (Li 2006) ujawniło większą skalę cyberprze-

mocy – spośród 264 badanych (uczniów siódmej, ósmej i dziewiątej klasy) 25% doświadczyło *cyberbullyingu*, a 17% dopuściło się tej formy przemocy wobec innych.

W Belgii przeprowadzone na dużą skalę badanie Teens and ICT: *Risks and Opportunities* – TIRO (*Młodość a technologie informacyjne i komunikacyjne. Zagrożenia i szanse*) ujawniło, że jeden na trzech uczniów – w próbie liczącej 1318 małoletnich (w wieku od 12 do 18 lat) – doświadczył przemocy w Internecie (34,2%), a około dwóch na pięciu uczniów (21,2%) przyznaje, że dopuszczało się *cyberbullyingu* wobec rówieśników (Walrave i in. 2008).

Autorzy tego badania przeprowadzili także ankietę wśród rodziców, żeby sprawdzić, czy zdają sobie oni sprawę ze skali tego zjawiska. Wyniki pokazują, że rodzice nie doceniają powagi problemu. Tylko jedna na cztery osoby badane (24,3%) podejrzewa, że jej syn lub córka padła ofiarą *cyberbullyingu*, a zaledwie jedna na dziesięć (9,1 %) sądzi, że jej dziecko jest sprawcą tej formy przemocy.

Stary problem w nowym przebraniu?

W miarę jak w coraz większym stopniu zdajemy sobie sprawę ze skali tego zjawiska, nasuwają się kolejne pytania. Na przykład: czy *cyberbullying* jest tylko elektronicznym wcieleniem starego problemu, czy też zupełnie nowym, niepowtarzalnym zjawiskiem, które wymaga innego wyjaśnienia i nowych metod prewencyjnych? *Cyberbullying*, jak sama nazwa wskazuje, pozostaje formą przemocy rówieśniczej – ang. *bullying* (Kowalski i in. 2008), co widać wyraźnie, kiedy porówna się definicję tradycyjnej przemocy rówieśniczej autorstwa Olweusa (2001) z definicją *cyberbullyingu*, zaproponowaną przez Billa Belseya (2008).

1. *Uczeń jest ofiarą przemocy rówieśniczej [bullying], kiedy doświadcza – wielokrotnie i na przestrzeni czasu negatywnych działań jed-*

nego lub większej liczby innych uczniów (Olweus 2001, s. 5).

2. *Cyberbullying polega na wykorzystywaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych do celowych, wielokrotnych, wrogich zachowań podejmowanych przez jednostkę albo grupę z zamiarem wyrządzenia krzywdy innym* (Belsey 2008, s.1).

Obie definicje wiążą przemoc rówieśniczą (*bullying*) z wielokrotnymi negatywnymi zachowaniami podejmowanymi przez jednego lub większą liczbę uczniów przeciwko jednej lub większej liczbie ofiar. Belsey opisuje takie zachowanie bardziej szczegółowo, dodając narzędzia wykorzystywane przez sprawcę – technologie informacyjne i komunikacyjne. Poza poziomem teoretycznym można dostrzec inne podobieństwa.

Po pierwsze, zarówno tradycyjna przemoc rówieśnicza, jak i *cyberbullying* przybierają postać bezpośrednią – „prosto w twarz” i pośrednią – „za plecami” (Spitzberg, Hoobler 2002).

Po drugie, inni badacze – na przykład Williams i Guerra (2007) – wykazali, że najważniejsze predyktory fizycznej i werbalnej przemocy rówieśniczej (takie jak normatywne przekonania pochwalające takie zachowania, negatywny klimat w szkole i negatywne wsparcie rówieśników) są również trafnymi predyktorami *cyberbullyingu*.

Po trzecie, wcześniejsze badania ujawniły silne wzajemne zależności między różnymi rolami występującymi w tradycyjnej przemocy rówieśniczej i w cyberprzemocy.

Ybarra i Mitchell (2004) odkryli, że wielu spośród uczestników ich badania, którzy byli sprawcami lub ofiarami cyberprzemocy,

było także zaangażowanych w tradycyjną przemoc rówieśniczą. Na przykład sześcioro na ośmioro (65%) młodych ludzi, którzy są zarówno sprawcami, jak i obiektami przemocy *online*, deklaruje również, że doświadcza tradycyjnej przemocy rówieśniczej.

Podobnie w większości innych badań zaangażowanie w tradycyjną przemoc rówieśniczą – jako sprawca lub ofiara – często bywa uznawane za najważniejszy predyktor zostania sprawcą lub ofiarą cyberprzemocy (Beran, Li 2007; Li 2005, 2006, 2007; Vandebosch i in. 2006; Wolak i in. 2007; Ybarra, Mitchell 2004).

Zważywszy na wspomniane wcześniej podobieństwa, nasuwa się kolejne pytanie: czy *cyberbullying* pociąga za sobą następstwa podobne do skutków tradycyjnej przemocy rówieśniczej?

Skutki tradycyjnej przemocy rówieśniczej

O skutkach tradycyjnej przemocy rówieśniczej napisano bardzo wiele, a liczne dowody empiryczne wskazują, że niewielu uczniów przechodzi przez to doświadczenie bez szwanku. Ograniczymy się tutaj do omówienia oddziaływania przemocy rówieśniczej na ofiarę.

Badania dowiodły, że ofiary przemocy rówieśniczej osiągają gorsze wyniki w nauce ze względu na problemy z koncentracją uwagi podczas lekcji, częste opuszczanie zajęć i słabe więzi z rówieśnikami (Gini, Pozzoli 2006; Rigby 2003; Smokowski, Kopasz 2005). Doświadczanie przemocy rówieśniczej okazało się także umiarkowanie skorelowane z ogólnymi problemami zdrowotnymi, takimi jak stany zapalne gardła, kaszel czy przeziębienie (Rigby 2003). Na poziomie emocjonalnym ofiary przemocy rówieśniczej czują się upokorzone, niešťczęśliwe, zagubione i nerwowe (Olweus 1999).

Wpływ przemocy rówieśniczej wykracza poza poziom emocjonalny, zwłaszcza w wypadku długotrwałego doświadczenia tej formy przemocy. Badania podłużne wykazały, że chroniczna wiktymizacja prowadzi do poczucia osamotnienia, spowodowanego przez niezdolność do budowania bliskich związków z rówieśnikami, co wzmacnia doświadczane przez ofiarę problemy (Bond i in. 2001).

Na poziomie psychologicznym wiktymizacja może prowadzić do takich problemów, jak depresja (Craig 1998; Salmon i in. 2000) oraz chroniczny lęk i niska samoocena (Gini, Pozzoli 2006; Ybarra, Mitchell 2004). U uczniów doświadczających przemocy rówieśniczej wzrasta prawdopodobieństwo wystąpienia agresji i problemów z zachowaniem (Coe i in. 1992), a także trudności z przystosowaniem emocjonalnym i społecznym w późniejszym życiu (Olweus 1999).

W skrajnych wypadkach chroniczne doświadczenia przemocy rówieśniczej mogą prowadzić do tragicznych skutków, takich jak zabójstwo czy samobójstwo – *bullyci-*

de (Gamliel i in. 2003; Gini, Pozzoli 2006). Pewien japoński nastolatek odebrał sobie życie, zostawiając list z nazwiskami swoich prześladowców (Stassen, Berger 2007).

Skutki cyberbullyingu

Cyberbullying to zjawisko stosunkowo nowe, dlatego nasza wiedza o jego oddziaływaniu na młodych ludzi jest uboższa niż w wypadku tradycyjnej przemocy rówieśniczej. Nadal nie znamy odpowiedzi na pytania dotyczące długotrwałych skutków cyberprzemocy. Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że następstwa *cyberbullyingu* są podobne do skutków tradycyjnej przemocy rówieśniczej (Kowalski i in. 2008).

Jak pokazało badanie, które przeprowadzili Ybarra i Mitchell (2004), większość uczniów (61,5%) przechodzi przez doświadczenie *cyberbullyingu* bez poważnego uszczerbku. Jednak ci sami autorzy podkreślają, że zwłaszcza młodsze dzieci (w okresie preadolescencji) oraz uczniowie doświadczający chronicznej wiktymizacji zgłaszają negatywne skutki emocjonalne tych wydarzeń (Ybarra i in. 2006).

Ponadto inni badacze wykazali, że wiktymizacja *online* może prowadzić do podwyższonego poziomu lęku (Nishina i in. 2005; Ybarra i in. 2006).

Breguet (2007) ustaliła, że ofiary przemocy elektronicznej często czują się osamotnione, zagrożone i upokorzone.

Badanie przeprowadzone ostatnio wśród regularnych użytkowników Internetu (Patchin, Hinduja 2006) wykazało, że ofiary cyberprzemocy często doświadczają takich emocji, jak frustracja i gniew.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród 432 uczniów z miasta Alberta w Kanadzie pokazało, że ponad połowa ofiar cyberprzemocy (57%) wielokrotnie odczuwała gniew, a mniej więcej jedna trzecia (37%)

doświadcziała smutku i czuła się zraniona (Beran, Li 2007).

Ofiary cyberprzemocy przejawiają także niską samoocenę, poczucie beznadziei i wycofanie (Patchin, Hinduja 2006; Strom, Strom 2005; Vandebosch i in. 2006). Cyberwiktymizacja wiąże się również z klinicznymi symptomami depresji (Ybarra 2004; Ybarra i in. 2006). Potwierdzają to wyniki badania flamandzkiego (Vandebosch i in. 2006), które wykazało, że ofiary cyberprzemocy trzykrotnie częściej niż inni młodzi ludzie skarżą się na depresję.

Niestety, w skrajnych wypadkach *cyberbullying* okazuje się tragiczny w skutkach. Na przykład w 2005 r. trzynastoletni chłopiec odebrał sobie życie po tym, jak przez długi czas był nękany za pośrednictwem komunikatora internetowego (Breguet 2007).

Chociaż nie dysponujemy jeszcze wynikami badań podłużnych, które by potwierdziły słuszność tego przypuszczenia, jednak zdaniem wielu badaczy długofalowe skutki cyberprzemocy mogą być równie poważne jak następstwa tradycyjnej przemocy rówieśniczej, a nawet jeszcze gorsze (Kowalski i in. 2008; Vandebosch i in. 2006; Willard 2007; Ybarra, Mitchell 2004).

Przeglądając dostępną literaturę badawczą dotyczącą cyberprzemocy, napotkaliśmy powtarzane wielokrotnie argumenty, które skłaniają nas do zakwestionowania roli, jaką odgrywa technologia w cyberprzemocy jako problemie społecznym. Te problemy i wątpliwości pojawiają się nie tylko w debacie publicznej, ale także w rozmaitych publikacjach naukowych.

Wszystkie te zagadnienia można podzielić na pięć grup:

1) możliwość zachowania anonimowości (Kowalski, Limber 2007; Patchin, Hinduja 2006; Strom, Strom 2005);

2) możliwość ingerowania w życie rówieśników przez dwadzieścia cztery godziny na dobę, siedem dni w tygodniu (David-Ferdon, Feldman 2007; Kowalski, Limber 2007; Patchin, Hinduja 2006; Reid 2005);

3) możliwość pozostawiania niezauważonym przez nauczycieli, rodziców i wychowawców (Williams, Guerra 2007; Wing 2005);

4) fakt, że sprawca *cyberbullyingu* nie odbiera sygnałów niewerbalnych wysyłanych przez ofiarę (Kowalski, Limber 2007; Kowalski i in. 2008; Patchin, Hinduja 2006; Reid 2005);

5) możliwość szybkiego dostarczania treści internetowych teoretycznie nieograniczonej grupie odbiorców (David-Ferdon, Feldman 2007; Kowalski, Limber 2007; Kowalski i in. 2008; Sullivan 2006).

W kolejnych akapitach spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, czy powinniśmy się zachowywać niczym prokurator, uznając technologie komunikacyjne za „winne” cyberprzemocy (a przynajmniej współodpowiedzialne za powstanie i rozwój tego zjawiska), czy też bardziej uzasadnione byłoby zajęcie stanowiska adwokata – twierdzenie, że to nie technologie informacyjne i komunikacyjne są prawdziwymi winowajcami, lecz decyzja użytkowników, aby

wykorzystywać owe technologie w sposób szkodliwy społecznie.

Wrócimy do tej kwestii po przeprowadzeniu krytycznej analizy i oceny pośredniczącej roli technologii w kontekście aktualnej wiedzy o cyberprzemocy. Uczynimy to poprzez zadanie trzech podstawowych pytań:

1) Czy analizowane czynniki mogą mieć korzystne skutki, kiedy technologie komunikacyjne są użytkowane w sposób prospołeczny?

2) Czy owe czynniki przejawiają się wyłącznie w kontekście cyberprzemocy, czy też można je również odnieść do tradycyjnych form przemocy rówieśniczej?

3) Czy analizowane czynniki wzmagają negatywne oddziaływanie *cyberbullyingu*?

Naszym zdaniem, jeśli wszystkie analizowane czynniki mogą mieć korzystne skutki i jeśli okaże się, że większość występuje nie tylko w kontekście *cyberbullyingu*, to nie powinniśmy kwestionować ani oskarżać samych technologii komunikacyjnych, lecz pewną przyczynę zewnętrzną, a mianowicie sposób, w jaki technologie te są wykorzystywane przez ludzi (w wypadku cyberprzemocy – przez dzieci i młodzież).

Taki wniosek może się stać inspiracją do podejmowania działań profilaktycznych, które kładłyby nacisk na znaczenie programów edukacji medialnej. Zróżnicowanie skutków cyberprzemocy może zachęcić twórców przyszłych programów interwencyjnych i profilaktycznych do uwzględnienia konkretnych, związanych z technologiami ICT atrybutów cyberprzemocy.

Anonimowość w sieci

Wiele osób niepokoi fakt, że dzieci i młodzież wykorzystują Internet i telefony komórkowe do tego, aby prześladować innych, zachowując przy tym anonimowość. Problem ten ujawnia się wyraźnie w wypowiedzi belgijskiego ucznia – uczestnika

badania przeprowadzonego metodą grupy fokusowej: *To znaczy, myślę że bezpieczniej jest prześladować kogoś w sieci, no bo kto się dowie, że to ty jesteś tym łobuzem, który wysłał ten obraźliwy email?* (Vandebosch 2003).

Takie spostrzeżenia mogą wytwarzać w uczniach przekonanie, że mogą bezkarnie dopuszczać się cyberprzemocy. Ta motywacja sugeruje, że młodzi ludzie wolą prześladować rówieśników przy użyciu nowych technologii, ponieważ gdyby dopuszczali się tradycyjnej przemocy rówieśniczej, mogliby się obawiać, że zostaną zdemaskowani.

Ponadto według niektórych autorów zachowanie anonimowości *online* jest stosunkowo łatwe za sprawą ogromnej dostępności darmowych usług komunikacyjnych (np. komunikatorów internetowych czy kont e-mail), które pozwalają nastolatkom na tworzenie wielu tożsamości i pseudonimów (Kowalski, Limber 2007; Li 2007; Patchin, Hinduja 2006; Strom, Strom 2005).

Podobne możliwości stwarzają młodym użytkownikom programy do anonimowego rozsyłania poczty, które umożliwiają przesyłanie wiadomości e-mail bez ujawniania ich pochodzenia.

Powinniśmy jednak zdawać sobie sprawę z faktu, że w wielu sytuacjach anonimowa komunikacja może przynosić dzieciom i młodzieży pewne korzyści. Na przykład uczniowie nieśmiali i zamknięci w sobie mogą się stawać bardziej skłonni do wyjścia ze swej „skorupy”, ponieważ anonimowość zwiększa ich zaufanie do komunikacji *online*.

Innym powodem, z jakiego rozmówcy w cyberprzestrzeni mogą czerpać z anonimowości pewne korzyści, jest możliwość oddzielenia myśli oraz idei od ich rzeczywistego życia i tożsamości. W psychologii zjawisko to określa się mianem „anonimowości dysocjacyjnej” (Suler 2004). Może ona skłaniać ludzi do wyznawania swych najbardziej intymnych sekretów osobom zupełnie obcym.

Zjawisko to, bardzo często podczas rozmów w Internecie, określa się także mianem „efektu nieznanego z pociągu” (Bargh i in. 2002; Kowalski i in. 2008; Livingstone, Bober 2004).

Chociaż dzieci i młodzież często spostrzegają anonimowość jako najważniejszą różnicę między cyberprzemocą a tradycyjną przemocą rówieśniczą (Smith i in. 2008), taka ocena wydaje się nam dyskusyjna. Nietrudno wskazać przykłady tradycyjnej przemocy rówieśniczej, której sprawca pozostaje anonimowy. Zwłaszcza pośrednie formy tradycyjnej przemocy rówieśniczej – takie jak przemoc relacyjna (np. rozpowszechnianie plotek) czy dręczenie behawioralne (np. kradzież przedmiotów należących do danej osoby) – nie muszą się wiązać z ujawnieniem tożsamości sprawcy. Podczas gdy ofiara tradycyjnej przemocy rówieśniczej na ogół zna tożsamość sprawcy, młodzi ludzie dopuszczający się *cyberbullyingu* często pozostają anonimowi. Na przykład Kowalski i Limber (2007) wykazali, że spośród 3767 gimnazjalistów, którzy uczestniczyli w ich badaniu, 48% nie znało nazwiska sprawcy.

Dane te znalazły potwierdzenie w wynikach wielu innych badań, między innymi badań ankietowych przeprowadzonych w Belgii (Vandebosch i in. 2006; Ybarra i in. 2006).

Co interesujące, Jouvonen i Gross (2008) otrzymali zupełnie inne wyniki – otóż w ich badaniu aż 73% uczniów, którzy padli ofiarą *cyberbullyingu*, było „raczej pewnych” lub „całkowicie pewnych” tożsamości osoby, która prześladowała je w sieci.

Chociaż anonimowość nie jest atrybutem związanym wyłącznie z cyberprzemocą, można wskazać kilka powodów, z jakich może ona – w pewnych okolicznościach – wzmacniać skutki tej formy przemocy. W wielu wypadkach ofiary *cyberbullyingu* nie są w stanie ustalić, czy są prześladowane przez jednego sprawcę czy przez więcej osób; czy sprawcą jest chłopak czy dziewczyna, kolega czy wróg, ktoś znajomy czy osoba obca, kolega z klasy czy osoba poznana w innych okolicznościach.

Ponadto, jak słusznie zauważają Kowalski i współpracownicy (2008), niewiedza, kto jest sprawcą *cyberbullyingu*, wydaje się bardziej stresującym doświadczeniem niż bycie prześladowanym przez kogoś, czyją tożsamość znamy. W takim wypadku sprawcą może być niemal każdy, kogo dziecko spotyka, co powoduje silny stres (Kowalski, Limber 2007).

Co więcej, anonimowość utrudnia ofierze, nauczycielom i rodzicom zareagowanie na cyberprzemoc w sposób, który

mógłby powstrzymać agresywne zachowania rówieśników lub wpłynąć na prawdopodobieństwo wystąpienia takich zdarzeń w przyszłości (David-Ferdon, Feldman 2007; Patchin, Hinduja 2006; Shariff 2005).

Wreszcie, uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że młodzi ludzie, którzy dopuścili się cyberprzemocy, nie ujawniając swojej tożsamości, oraz doświadczyli związanego z tym poczucia siły i bezkarności, z większym prawdopodobieństwem będą kontynuować takie zachowania (Kowalski i in. 2008).

24 godziny na dobę – 7 dni w tygodniu

Technologia komunikacyjna umożliwia dzieciom i młodym ludziom rozszerzanie epizodów przemocy rówieśniczej poza środowisko szkolne. W odróżnieniu od tradycyjnej przemocy rówieśniczej, dostęp do ofiary *cyberbullyingu* nie jest już ograniczony w czasie. Jeden z uczniów uczestniczących w naszym badaniu fokusowym powiedział: *Mogą cię dorwać zawsze i wszędzie* (Suler 2004).

W wywiadzie telewizyjnym pewien uczeń – ofiara *cyberbullyingu* powiedział: *Kiedy dostajesz wycisk w szkole, przynajmniej wiesz, że jesteś tam od dziewiątej rano do trzeciej po południu, a potem wracasz do domu, w którym jesteś bezpieczny* (CBC 2005).

Podczas gdy ofiary tradycyjnej przemocy rówieśniczej spostrzegają dom jako bezpieczne schronienie, swego rodzaju sanktuarium, w wypadku *cyberbullyingu* ściany rodzinnego domu nie stanowią już dla sprawców przeszkody nie do pokonania (Kowalski i in. 2008). Ofiara cyberprzemocy staje się nieustannym celem agresji rówieśników, zwłaszcza za pośrednictwem telefonu komórkowego, ponieważ dzisiejsze nastolatki bardzo dbają o to, aby przez cały czas mieć telefon w zasięgu ręki (Patchin, Hinduja 2006).

Krótko mówiąc, nieustanna dostępność ofiary za pośrednictwem telefonu komór-

kowego czy Internetu może sprzyjać przemocy rówieśniczej, ponieważ granice czasu i miejsca – charakterystyczne dla tradycyjnej przemocy rówieśniczej – w wypadku *cyberbullyingu* nie mają żadnego znaczenia (David-Ferdon, Feldman 2007; Kowalski, Limber 2007; Patchin, Hinduja 2006; Reid 2005).

Chociaż nie chcemy minimalizować znaczenia bezpiecznych środowisk i momentów w życiu uczniów, którzy doświadczają przemocy rówieśniczej, warto podkreślić, że komunikacja *online* przez całą dobę, siedem dni w tygodniu, może również przynosić młodym internautom istotne korzyści. Na przykład na poziomie psychologicznym rozpowszechnienie się telefonów komórkowych i notebooków stworzyło pomost między sferą prywatną a publiczną i przyczyniło się do narodzin zjawiska, które określa się mianem „mobilnej prywatności”. Polega ono na tym, że możemy czuć się jak w domu, nawet jeśli nie jesteśmy (fizycznie) w nim (Moore 2000).

Jednocześnie coraz więcej ludzi ma poczucie, że żyje w „globalnej wiosce” – dystans między światami odległymi w czasie i przestrzeni coraz bardziej się kurczy. Dzisiejsi młodzi ludzie mogą zawierać i podtrzymywać przyjaźnie korespondencyjne daleko łatwiej niż poprzednie pokolenia

– dzięki wykorzystaniu komunikatorów internetowych i poczty elektronicznej zamiast tradycyjnych listów.

Ponadto, ponieważ czas i przestrzeń nigdy wcześniej nie były równie łatwe do pokonania, współcześni młodzi ludzie w pewnym stopniu uwolnili się od narzuconych przez dorosłych struktur i zasad komunikowania się z rówieśnikami. Osobiste doświadczenia łączą się ze sobą i są podzielane za pośrednictwem mediów elektronicznych, wykraczając poza granice środowiska szkolnego. Zjawisko to nie tylko umacnia więzki między rówieśnikami, ale także pozwala na łączenie się kontekstów i sfer prywatnych w ciągu zaledwie kilku sekund (Kitzmann 2004; Valentine, Holloway 2001).

W kontekście przemocy rówieśniczej ów nieograniczony dostęp do ofiary jest zjawiskiem zupełnie nowym. Tradycyjne formy przemocy rówieśniczej występują przede wszystkim w szkole, w autobusie szkolnym, czy też w drodze do i ze szkoły. Oczywiście konwencjonalna przemoc rówieśnicza może mieć miejsce w innych miejscach – na przykład w klubach młodzieżowych czy sportowych – ale we wszystkich tych sytuacjach dostęp do ofiary jest ograniczony w czasie i przestrzeni.

W wypadku cyberprzemocy owe granice nie istnieją. Wyniki kilku badań wskazują, że większość aktów *cyberbullyingu* ma miejsce poza terenem szkoły (Kowalski i in. 2008; Slonje, Smith 2007; Smith i in. 2008). Również przemoc rówieśnicza przy użyciu telefonów komórkowych występuje przede wszystkim poza szkołą, co może być następstwem faktu, że w wielu szkołach obowiązuje zakaz używania telefonów komórkowych przez uczniów (Smith i in. 2008).

Nasuwa się obawa, że fakt, iż większość aktów cyberprzemocy ma miejsce poza terenem szkoły, może skłonić niektórych nauczycieli i przedstawicieli władz szkolnych do zakwestionowania roli personelu

szkolnego w walce z tym zjawiskiem i jej odpowiedzialności za interweniowanie w wypadkach *cyberbullyingu*.

Naszym zdaniem nie ulega wątpliwości, że nauczyciele i pracownicy szkoły są głównymi „aktorami” w opartym na współpracy przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród uczniów. Dyrekcja szkoły jest odpowiedzialna za podjęcie działań mających na celu powstrzymanie sprawców cyberprzemocy nie tylko wtedy, gdy wykorzystują oni szkolne komputery do prześladowania rówieśników, ale także w sytuacji, gdy akty *cyberbullyingu* mają miejsce poza szkołą.

Taka interwencja ma decydujące znaczenie dla zachowania zdrowej atmosfery w szkole, ponieważ cyberprzemoc – chociaż często zaczyna się anonimowo, w środowisku wirtualnym – zawsze wywiera wpływ na atmosferę w fizycznym środowisku szkolnym (Shariff 2005).

Mamy powody, aby przypuszczać, że w pewnych okolicznościach ciągła dostępność za pośrednictwem komunikatorów internetowych może wzmacniać negatywne skutki emocjonalne *cyberbullyingu* ze względu na całkowity brak czasu i przestrzeni wolnych od przemocy (Kowalski i in. 2008). Oddziaływanie cyberprzemocy doświadczanej poza szkołą komplikuje dodatkowo fakt, że jej ofiara styka się z krzywdzącymi przekazami w sytuacji, gdy jest zupełnie sama – pozbawiona bezpośredniego wsparcia przyjaciół i rówieśników (Juvonen, Gross 2008).

W kontekście tego zagadnienia – powiązanego z intruzyjnością technologii komunikacyjnej – z łatwością można sobie wyobrazić rozwiązania, które uniemożliwiłyby sprawcom cyberprzemocy przenikanie do środowiska domowego potencjalnych ofiar. Może wystarczyłoby wyłączać telefony komórkowe i nie odbierać poczty elektronicznej w domu?

To prawda – telefon czy komputer można wyłączyć w każdej chwili, ale kiedy

znowu je włączymy, nowe wiadomości pojawiają się w naszej skrzynce, a negatywne komentarze nagromadzą się w czasie, gdy będziemy *offline*. Dlatego odcięcie sprawcom dostępu za pośrednictwem technologii komunikacyjnych wydaje się zadaniem niewykonalnym (King i in. 2007; Vandebosch i in. 2006).

Ponadto, ponieważ nastolatki często wykorzystują technologie komunikacyjne do budowania swojej tożsamości społecznej (Calvert 2002), odczuwają nieustanną presję, aby być w sieci i wysyłać wiadomości za pomocą telefonów komórkowych. Dlatego niezależnie od tego, jak nieznośna bywa cyberprzemoc, wyniki wielu badań pokazują, że większość dotkniętych nią młodych ludzi nie bierze pod uwagę zaprzestania swojej aktywności w Internecie czy w sieci komórkowej (Smith i in. 2008; Vandebosch i in. 2006), ponieważ taka decyzja pociągnęłaby za sobą kolejny problem – izolację społeczną spowodowaną odcięciem od całej sieci społecznej *online* (Kowalski i in. 2008).

Co więcej, kontakty w sieci często umacniają relacje między rówieśnikami w świecie rzeczywistym, a zaprzestanie aktywności w Internecie i przy użyciu telefonów komórkowych pozbawiłoby ofiary *cyberbullyingu* tej możliwości.

Według niektórych autorów *cyberbullying* – w porównaniu z tradycyjną przemocą rówieśniczą – może się wiązać z większymi szansami na skuteczne zapobieganie atakom (Juvonen, Gross 2008; Smith i in.

2008). Autorzy ci argumentują, że w odróżnieniu od środowiska szkolnego, cyberprzestrzeń oferuje potencjalnym ofiarom rozmaite narzędzia pomocne w zapobieganiu kolejnym incydentom. Młody człowiek może usuwać złośliwe wiadomości przed ich przeczytaniem, zainstalować program filtrujący, dzięki któremu tego rodzaju wiadomości nie będą docierały do jego skrzynki odbiorczej, a także blokować konkretne osoby i ograniczać listy znajomych (tak zwane *buddy-listy*) w komunikatorach internetowych.

Chociaż te techniki unikania kontaktu ze sprawcami mogą się okazać skuteczne w przeciwdziałaniu niektórym formom cyberprzemocy, z pewnością nie chronią potencjalnych ofiar przed wszystkimi typami przemocy rówieśniczej w sieci, na przykład przed zamieszczaniem oczerniających materiałów w serwisach internetowych (choć wiele serwisów społecznościowych uznaje *cyberbullying* za naruszenie zasad użytkowania serwisu).

Kiedy jakiś materiał pojawi się w sieci, jego usunięcie może się okazać niezwykle trudne. Trzeba tu wspomnieć, że naciśnięcie klawisza „usuń” (*delete*) nie powoduje całkowitego wykasowania krzywdzących przekazów. Digitalizacja treści internetowych pozwala na łatwe kopiowanie i wstawianie wiadomości przesłanych *online*, dlatego dawny epizod cyberprzemocy może prześladować ofiarę jeszcze przez długi czas.

Niejawność komunikacji *online*

Znaczna część tego, co młodzi ludzie mówią i robią w sieci – także *cyberbullying* – pozostaje niezauważona przez dorosłych. Trzynastoletni uczestnik naszego badania fokusowego powiedział: *Cyberprzemoc zawsze jest ukradkowa* (Vandebosch 2003).

I rzeczywiście, wiele form cyberprzemocy jest trudnych do wykrycia zwłaszcza wtedy, kiedy przemoc elektroniczna ma miejsce poza terenem szkoły. Interwencja osób dorosłych w przypadkach cyberprzemocy jest problematyczna także dlatego, że spora część ofiar nie mówi nikomu o swoich doświadczeniach.

W badaniu przeprowadzonym w Anglii 43,7% ofiar cyberprzemocy nie powiedziało o niej swoim rodzicom ani nauczycielom, a w badaniu przeprowadzonym w Kanadzie (Li 2000) odsetek ten wyniósł aż 65%. Jak można wyjaśnić te wyniki?

Według części autorów (Juvonen, Gross 2008; Li 2007) niektóre ofiary *cyberbullyingu* nie wierzą, że interwencja osoby dorosłej może pomóc w rozwiązaniu problemu, zwłaszcza jeśli tożsamość sprawcy jest nieznaną.

Juvonen i współpracownicy (2008) ustalili, że jedna trzecia ofiar (31%) woli nie mówić o swoich problemach nikomu dorosłemu w obawie, że gdyby wszystko wyszło na jaw, mogłaby stracić dostęp do Internetu i do telefonu komórkowego.

Trzeba jednak pamiętać, że gdyby nie prywatny charakter komunikacji *online* nowe media prawdopodobnie nie zdobyłyby ogromnej popularności jako narzędzie wykorzystywane przez nastolatków do nawiązywania, podtrzymywania i umacniania przyjaźni (David-Ferdon, Feldman 2007; Patchin, Hinduja 2006; Walrave i in. 2008).

Prywatność w sieci można uzyskać na różne sposoby.

Po pierwsze, wizualny układ monitora komputera czy wyświetlacza telefonu komórkowego nie sprzyja skutecznej kontroli, pomijając kwestię, czy stosowanie technik „szpiegowskich” przez osoby dorosłe jest zjawiskiem pożądanym i czy byłoby akceptowane przez młodzież.

Po drugie, wielu nastolatków jest w stanie uniknąć nadzoru dorosłych poprzez zastosowanie konkretnych technik – od wyboru strategicznego (utrudniającego kontrolę) miejsca w klasie po używanie specjalnego przycisku na klawiaturze (tzw. *smart button*), który powoduje zniknięcie wszystkich okienek komunikatorów na monitorze (BELSPO w druku).

Po trzecie, przenośne urządzenia teleinformatyczne, takie jak notebooki, palmtopy

i telefony komórkowe, pozwalają nastolatkom korzystać z technologii komunikacyjnych w pomieszczeniach, w których dorośli nie mogą ich obserwować, na przykład w swojej sypialni.

Trudno się dziwić, że te nowe media przyczyniły się do powstania tzw. kultury sypialnianej – pojęcie to odnosi się do faktu, że nastolatki spędzają coraz więcej wolnego czasu w swoich sypialniach (Bovill, Livingstone 2001). Posiadanie własnego komputera w swoim pokoju daje młodym ludziom poczucie całkowitej prywatności (Patchin, Hinduja 2006). Kiedy nowe media są wykorzystywane w sposób prospołeczny, to poczucie eksplorowania wirtualnego świata bez nadzoru dorosłych może przynosić korzystne skutki, takie jak nawiązywanie szczerych przyjaźni, które nie powinny niepokoić dorosłych.

Nie tylko w wypadku cyberprzemocy, ale także w kontekście tradycyjnej przemocy rówieśniczej, niektóre formy przemocy wiążą się ze zwiększonym prawdopodobieństwem tego, że umkną uwadze nauczycieli i dyrekcji szkoły. Prawdopodobieństwo to jest największe w wypadku pośrednich form przemocy rówieśniczej (tzw. prześladowania za plecami), takich jak krzywdzenie relacyjne czy werbalne (Griffin, Gross 2004).

Nietrudno sobie wyobrazić, że osobom dorosłym trudno wykryć wykluczenie społeczne – na przykład niezaproszenie kogoś z uczniów na przyjęcie urodzinowe – czy obraźliwe komentarze. Inne formy tradycyjnej przemocy rówieśniczej – na przykład przemoc fizyczna – mają bardziej jawny charakter. Bójkę na pięści na boisku szkolnym zauważą nie tylko nadzorujący dorośli, ale także dzieci z grupy rówieśniczej (Smith i in. 2002). W wielu wypadkach dorośli mogą zobaczyć obrażenia ciała odniesione przez ofiarę na skutek napaści fizycznej.

Badania wykazały, że nauczyciele na ogół interwenują szybciej w wypadku jaw-

nych form przemocy rówieśniczej, kiedy zagrożona jest nienaruszalność fizyczna atakowanych uczniów (Bauman, Del Rio 2006), a także że dzieci częściej zgłaszają takie bezpośrednie formy przemocy (Griffin, Gross 2004). W wypadku niejawnych form przemocy rówieśniczej interwencja dorosłych jest mniej prawdopodobna.

Williams i Guerra (2007) ustalili, że przekonanie o niewielkim prawdopodobieństwie interwencji osób dorosłych i przypadkowych świadków może skłaniać młodych ludzi do angażowania się w niejawne formy przemocy rówieśniczej. Fakt ten wydaje się wyjaśniać wynik uzyskany w badaniu TIRO. Ujawniło ono, że uczniowie posiadający własny komputer są sprawcami cyberprzemocy częściej niż młodzi ludzie, którzy nie mają równie łatwego dostępu do komputera (Walrave i Heirman).

Komputery znajdujące się w miejscach publicznych (takich jak szkoły i biblioteki) są lepiej kontrolowane. Mogłoby się wydawać, że owa kontrola jest skuteczna, jednak wywiady fokusowe przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych dowiodły, że młodzież sięga po rozmaite techniki, aby obejść zabezpieczenia i narzędzia kontroli wykorzystywane w środowisku szkolnym (Agatston i in. 2007).

Nieograniczona publiczność

Często wyrażana jest obawa, że na skutek łatwości rozpowszechniania informacji w sieci, sprawcy *cyberbullyingu* mogą dotrzeć do praktycznie nieograniczonego grona odbiorców. David Knight, kanadyjski uczeń, który wielokrotnie padł ofiarą cyberprzemocy, powiedział podczas wywiadu telewizyjnego: *Zamiast niewielkiej – powiedzmy, trzydziestoosobowej – grupy w stołówce szkolnej, wykrzykującej obraźliwe uwagi pod twoim adresem, może to zobaczyć sześć miliardów ludzi* (CBC 2005).

Niejawny charakter komunikacji w sieci może wzmacniać skutki *cyberbullyingu*. To prawda, nie istnieje żadna „srebrna kula” – uniwersalna, skuteczna metoda walki z cyberprzemocą – ale nauczyciele i rodzice mogą przynajmniej próbować poprawić sytuację prześladowanego ucznia. Wymaga to jednak wykrycia i rozpoznania problemu, co wydaje się problematyczne, ponieważ wiele aktów cyberprzemocy pozostaje niezauważonych, a jej ofiary są bardziej skłonne ukrywać swoje doświadczenia niż młodzi ludzie doświadczający tradycyjnej przemocy rówieśniczej (Kowalski i in. 2008).

W konsekwencji niejawny charakter cyberprzemocy i niechęć ofiar do ujawniania swoich doświadczeń osobom dorosłym mogą się okazać niezwykle szkodliwe, ponieważ sprawiają, że *cyberbullying* może pozostać niezauważony przez długi czas, co prowadzi do nagromadzenia niekorzystnych skutków emocjonalnych i psychologicznych (Juvonen, Gross 2008; Williams, Guerra 2007).

W przeszłości tego rodzaju doświadczenia – a zwłaszcza przypadki chronicznej wiktymizacji *online* – pociągały za sobą najbardziej poważne, a czasami nawet tragiczne skutki (Kowalski i in. 2008). Dlatego szybkie wykrywanie cyberprzemocy jest sprawą najwyższej wagi.

Podczas gdy zasięg większości epizodów tradycyjnej przemocy rówieśniczej ogranicza się do lokalnej społeczności szkolnej, w wypadku *cyberbullyingu* krzywdzące teksty i obrazy mogą w bardzo krótkim czasie dotrzeć do teoretycznie nieograniczonego grona odbiorców (Kowalski i in. 2008; Patchin, Hinduja 2006; Shariff 2005; Strom, Strom 2005).

Niezależnie od tego, jak upokarzające może być takie doświadczenie dla ofiar cyberprzemocy, szybkie rozpowszechnianie

informacji w sieci ma również wiele zalet. Podczas gdy uczniowie „ery przedcyfrowej” musieli przejść złożone procedury formalne, żeby skontaktować się ekspertami z różnych organizacji – na przykład po to, by wykonać jakieś szkolne zadanie – dzisiaj większość ludzi jest łatwo dostępna za pośrednictwem poczty elektronicznej.

Ponadto stosunkowo łatwe stało się szybkie rozpowszechnianie wiadomości *online* wśród szerokiego grona odbiorców, na przykład przy użyciu list mailingowych. Internet nie tylko zapewnia uczniom dostęp do nieskończonej wielkiej biblioteki, ale może także poszerzać zakres ich interakcji społecznych i pozwala im gromadzić doświadczenia w uczeniu się opartym na współpracy – poprzez wymianę plików danych za pomocą poczty elektronicznej i komunikatorów internetowych (Beran, Li 2007; Li 2006).

Dostępne są również inne metody docierania do szerokiego grona odbiorców (np. zamieszczenie wideoklipu w serwisie YouTube czy Google Video). Dużą popularnością wśród młodych ludzi cieszą się zwłaszcza serwisy społecznościowe (takie jak Facebook czy MySpace). Własna przestrzeń internetowa pozwala młodym użytkownikom komunikować swoje uczucia, potrzeby i pragnienia dużej grupie odbiorców – znajomych ze świata rzeczywistego i z cyberprzestrzeni (Dwyer 2007) – co może przynosić korzystne skutki w okresie dorastania, w którym młody człowiek buduje swoją tożsamość (Calvert 2002).

Chociaż w wypadku tradycyjnej przemocy rówieśniczej „widownia” jest mniejsza i bardziej ograniczona niż w wypadku *cyberbullyingu*, jednak trzeba podkreślić, że zaangażowanie stosunkowo dużej publiczności jest dość typowe dla tradycyjnej przemocy szkolnej. Co więcej, obecność widzów może mieć istotne znaczenie w procesie przemocy rówieśniczej, ponieważ znęcanie się nad rówieśnikami na terenie szkoły jest

procesem społecznym, często wykraczającym poza relacje między sprawcą a ofiarą.

W procesie przemocy rówieśniczej można wyodrębnić różne role: sprawców, ofiary i obserwatorów (Salmivalli 1999; Salmivalli i in. 2006). Uważa się, że obserwatorzy – jeśli pełnią funkcję pomocników lub „kibiców” – odgrywają ważną rolę w epizodach przemocy szkolnej, ponieważ stają się publicznością wzmacniającą zachowania sprawcy.

Liczne badania dowiodły, że obecność przychylniej widowni motywuje sprawców do działania. Dotyczy to zwłaszcza czynnej agresji, ponieważ w takich wypadkach sprawcy pragną pokazać swoją dominację, aby umocnić swą pozycję oraz zyskać podziw i poparcie rówieśników (Unnever 2005). Możliwość dotarcia do teoretycznie nieograniczonej publiczności występuje wyłącznie w wypadku cyberprzemocy.

Należy jednak zadawać sobie sprawę, że osoby spoza lokalnego środowiska szkolnego uczestniczą w *cyberbullyingu* – jako widownia – jedynie w skrajnych sytuacjach. W wielu wypadkach zasięg cyberprzemocy nie wykracza poza poziom lokalny (Kowalski i in. 2008).

Oceniając wpływ nieograniczonego grona obserwatorów w procesie cyberprzemocy, należy wziąć pod uwagę kilka istotnych czynników. Monolityczne podejście do cyberprzemocy w odniesieniu do tego aspektu wydaje się niewłaściwe. *Cyberbullying* występuje w rozmaitych postaciach – nie tylko za pośrednictwem rozmów telefonicznych, wiadomości tekstowych, poczty elektronicznej i komunikatorów internetowych, ale także poprzez rozsyłanie materiałów audio-wideo i budowanie obraźliwych stron internetowych.

Dlatego oceniając skutki *cyberbullyingu*, należy dokonać rozróżnienia między mediami i technologiami wykorzystywanymi przez sprawców. Smith i współpracownicy (2008) wykazali, że nękanie rówieśników

poprzez rozsyłanie obrazów i wideoklipów (np. Happy Slapping – proceder polegający na niespodziewanym zaatakowaniu [np. pobiciu, zniszczeniu rzeczy osobistych] przypadkowych ofiar i sfilmowaniu całego zajścia) wywiera szczególnie negatywny wpływ na prześladowanych uczniów, a nastawienie ofiar w internetowych *chatroomach* okazało się mniej szkodliwe.

Cyberbullying przy użyciu wiadomości tekstowych, poczty elektronicznej, komunikatorów internetowych czy rozmów telefonicznych wydaje się pociągać za sobą podobne skutki, jak tradycyjna przemoc rówieśnicza w szkole. Według autorów tych badań wynika to z faktu, że wideoklipy i obrazy (na przykład zamieszczone w serwisie YouTube czy Flickr) mogą docierać do szerokiej publiczności.

Vandebosch i współpracownicy (2006) przebadali 1312 uczniów we Flandrii, a otrzymane przez nich wyniki potwierdziły, że skutki *cyberbullyingu* w dużej mierze zależą od charakteru działań sprawcy. Na przykład rozsyłanie wirusów było spostrzegane

jako mniej szkodliwe niż działania związane z bezpośrednim upokorzeniem ofiary.

Jednakże sprawcy cyberprzemocy najczęściej posługują się telefonami komórkowymi i komunikatorami internetowymi, które wywierają na ofiary podobny wpływ, jak tradycyjna przemoc rówieśnicza. Technologie te na ogół są wykorzystywane w środowisku prywatnym, w niewielkiej grupie rówieśników, a co za tym idzie – publiczność zaangażowana w proces *cyberbullyingu* jest niezbyt liczna.

Kiedy jakaś upokarzająca historia (taka jak wideoklip *The Star Wars Kid*) zyskuje popularność wśród młodych ludzi na całym świecie, trudno sobie wyobrazić destrukcyjny wpływ *cyberbullyingu* na ofiarę – jej upokorzenie może być nieskończenie wielkie, na skalę światową (David-Ferdon, Feldman 2007). W tym kontekście niepewność związana z faktem, że ofiara nie wie, ile osób ogląda takie materiały w sieci, może wzmacniać szkody emocjonalne i pozostawiać trwałe ślady w psychice młodego człowieka (Kowalski i in. 2008).

Efekt kabiny pilota

Brak informacji zwrotnych dotyczących reakcji emocjonalnej ofiary często bywa wymieniany wśród niepokojących następstw negatywnych form komunikacji *online*. *Cyberbullying* rzadko przybiera postać konfrontacji twarzą w twarz – w większości wypadków sprawca i ofiara przebywają w swoich domach, w stosunkowo dużej odległości od siebie. Dlatego podczas komunikacji w sieci reakcje, takie jak płacz, które mogłyby uświadomić sprawcy, że jego komentarze są zbyt ostre, stają się niewidoczne (Ybarra, Mitchell 2004).

Ponieważ sprawcy *cyberbullyingu* nie otrzymują emocjonalnych informacji zwrotnych od swoich ofiar, mogą błędnie oceniać rozmiary krzywdy, jaką im wyrządzają.

Świadczy o tym wypowiedź trzynastoletniego ucznia – członka belgijskiej grupy fokusowej: *Dla mnie to był tylko żart, ale kiedy zobaczyłem go w szkole, zrozumiałem, że posunąłem się za daleko* (Vandebosch 2003).

Kiedy jednak technologie komunikacyjne są wykorzystywane w sposób prospołeczny, nieobecność sygnałów niewerbalnych może motywować ludzi do dzielenia się z innymi swymi najszybszymi emocjami – lękami i pragnieniami – w najbardziej empatyczny i szczerzy sposób, jaki można sobie wyobrazić (Kowalski, Limber 2007; Patchin, Hinduja 2006).

Brak sygnałów niewerbalnych, które towarzyszą rozmowie twarzą w twarz, pozwala na opowiadanie historii, które

w świecie rzeczywistym prawdopodobnie nigdy nie ujrzałyby światła dziennego. Na przykład nawet nieznaczna zmiana wyrazu twarzy partnera w tradycyjnej rozmowie może powstrzymać drugą osobę przed szczerym wyrażeniem swoich myśli.

Z drugiej strony interpretacja komunikacji *online* bywa trudna ze względu na brak sygnałów niewerbalnych, co może prowadzić do nieporozumień (Ybarra i in. 2007). Kiedy ów zanik zahamowań (*disinhibition*) prowadzi do pozytywnych skutków, takich jak poczucie ulgi i podwyższony poziom zaufania do rozmówcy, psychologowie określają to zjawisko mianem „łagodnego efektu rozhamowania”.

Jednakże typowe dla komunikacji *online* rozhamowanie może także prowadzić do „efektu toksycznego”, motywując ludzi do wygłaszania obraźliwych uwag oraz do rozprzestrzeniania nienawiści i gróźb w wirtualnym środowisku komunikacyjnym (Suler 2004). W takim wypadku ekran komputera lub wyświetlacz telefonu komórkowego pełnią funkcję lustra, na skutek czego ludzie mają słabsze opory przed wyrażaniem swoich prawdziwych myśli i uczuć.

W wiadomościach e-mailowych czy tekstowych ludzie często piszą dużo więcej, niż ośmieliliby się powiedzieć drugiej osobie prosto w twarz. Kiedy technologie komunikacyjne są wykorzystywane w sposób antyspołeczny, ludzie bywają wobec siebie niezwykle okrutni, nie obawiając się zemsty ani widoku cierpienia ofiary (Kowalski i in. 2008; Suler 2004).

Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że brak bezpośredniego kontaktu nie jest niczym niezwykłym w kontekście tradycyjnej przemocy rówieśniczej. Zwłaszcza w wypadku prześladowania behawioralnego łatwo sobie wyobrazić sytuacje, w których sprawca nie musi widzieć emocji ani cierpienia ofiary – na przykład, kiedy szkolny prześladowca celowo niszczy rzeczy osobiste innego ucznia w trakcie przerwy.

Niezwykle istotny jest jednak fakt, że w świecie rzeczywistym ludzie na ogół łagodzą swoje zachowania lub komentarze, kiedy na podstawie emocjonalnych sygnałów zwrotnych widzą, że zranili inną osobę (niechcący lub rozmyślnie).

Innymi słowy, widok łez, zmarszczonego czoła, wyrazu znudzenia czy innych, mniej lub bardziej subtelnych sygnałów mimicznych na twarzy drugiej osoby może istotnie wpływać na to, co ludzie mówią i robią.

Ponadto, dzięki możliwości odczytywania reakcji emocjonalnych innych osób, młody człowiek może lustrować twarze potencjalnych prześladowców w poszukiwaniu sygnałów świadczących o tym, że żart naprawdę jest tylko żartem, a nie formą przemocy rówieśniczej (Suler 2004).

Ze względu na uderzającą analogię między uczniami dopuszczającymi się cyberprzemocy a pilotami myśliwców, postanowiliśmy nazwać mechanizm rozhamowania i separacji w procesie cyberprzemocy „efektem kabiny pilota” (*cockpit effect*).

Rozmaici psychologowie, między innymi Lorenz (1974) i Kulka (1990), badali stan psychiczny żołnierzy, którzy uczestniczyli w II wojnie światowej i w wojnie wietnamskiej. Ich badania wykazały, że żołnierze piechoty, którzy walczyli na linii frontu i mogli w każdej chwili zginąć w bezpośredniej konfrontacji z wrogiem, doświadczali silniejszego stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder* – PTSD) niż piloci myśliwców, którzy podczas każdej misji bojowej zrzucali bomby, niszcząc całe wsie i zabijając setki ludzi.

Dobrzy mężowie i ojcowie kładli dywany bomb na cywilizowane społeczności (Lorenz 1974). Siedząc w kabinie samolotu, w dużej odległości od swych (ludzkich) celów, piloci nie musieli oglądać cierpienia i śmierci, jakie powodowali, co sprawiało, że zabijali więcej osób, a mimo to ponosili mniejsze szkody psychologiczne niż żołnierze piechoty (De Laender 1996). Ci ostatni zada-

wali mniej cierpienia i pozbawiali życia mniejszą liczbę ofiar, a jednak w późniejszym życiu doświadczali silniejszych objawów stresu pourazowego (Lorenz 1974).

Podobnie ze względu na brak sygnałów niewerbalnych sprawca przemocy również siedzący przed monitorem swojego komputera – niczym pilot w kabinie myśliwca – czuje się pozbawiony zahamowań i łatwiej mu podejmować zachowania określane mianem *cyberbullyingu*, ponieważ nie widzi reakcji emocjonalnej ofiary.

Podobnie jak nowoczesna technologia zbrojeniowa, współczesne technologie komunikacyjne – jeśli są używane w sposób antyspołeczny – tworzą dystans między sprawcą a celem napaści, a co za tym idzie – eliminują współczucie i empatię jako silne inhibitory agresji (De Laender, 1996).

Czy ów brak osobistego kontaktu wzmacnia bezwzględność sprawców cyberprzemocy i czy „efekt kabiny pilota” nasila negatywne skutki tej formy krzywdzenia?

To zagadnienie ma dwie strony. Trzy podstawowe motywy popychające młodych ludzi do tradycyjnej przemocy również to (Olweus 1993; Olweus i in. 2007; Salmivalli i in. 2006):

1) potrzeba zademonstrowania swojej dominacji,

2) chęć zdobycia nagrody (na przykład podziwu rówieśników),

3) satysfakcja czerpana z zadawania ofierze cierpienia.

W procesie *cyberbullyingu* „efekt kabiny pilota” może osłabiać te trzy motywy, ponieważ sprawca nie widzi cierpienia ofiary ani nie ma publiczności, przed którą mógłby demonstrować swoją siłę.

Powtórzmy – sprawca *cyberbullyingu* rzadziej ogląda cierpienie ofiary, co może obniżyć poziom satysfakcji u sprawców, którzy lubią się przyglądać bólowi i cierpieniu innych. Z drugiej strony zahamowania sprawcy mogą być osłabione na skutek braku empatii (Smith i in. 2008).

Ponadto na skutek niemożności zobaczenia reakcji ofiary niektórzy sprawcy mogą nie zdawać sobie sprawy z faktu, że boleśnie ranią lub krzywdzą drugą osobę. W psychologii zjawisko to określa się mianem „wyobraźni dysocjacyjnej” – *dissociative imagination* (Suler 2004). Ludzie mogą być przekonani, że spostrzegane przez nich wirtualne postaci istnieją wyłącznie w cyberprzestrzeni, którą uznają za fikcyjny świat lub swego rodzaju grę komputerową, ponieważ oddzielają internetową fikcję od rzeczywistości fizycznej.

Sprawcy cyberprzemocy, którzy wysuwają tego rodzaju argumenty, naprawdę mogą być przekonani, że nie robią nic złego, ponieważ uznają *cyberbullying* za fikcyjny (wyobrażony) akt przemocy rówieśniczej (Kowalski, Limber 2007).

Podsumowanie

Po omówieniu pośredniczącej roli technologii wracamy do pytania, czy należy oskarżać technologie komunikacyjne o wywoływanie problemów społecznych, takich jak cyberprzemoc, czy też bronić ich przed takimi zarzutami? Czy uzasadnione jest mówienie o winie technologii? Czy powinniśmy potępić Internet i telefony komórkowe jako przyczyny epizodów *cyberbullyingu*?

Naszym zdaniem dotychczasowe rozważania dostarczają trzech argumentów na korzyść technologii.

Po pierwsze, wszystkie wymienione aspekty technologii informacyjnych i komunikacyjnych mogą przynosić pozytywne skutki, takie jak nawiązywanie nowych przyjaźni i umacnianie już istniejących, czy też zapewnienie prywatności. Zatem tech-

nologie te nie mają wyłącznie destrukcyjnego wpływu; przeciwnie – kładą fundamenty pod wiele młodzieńczych przyjaźni.

Po drugie, większość problemów związanych z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi w procesach cyberprzemocy nie jest niczym nowym w kontekście przemocy rówieśniczej. Zwróciliśmy uwagę, że znaczna część aktów tradycyjnej przemocy rówieśniczej jest anonimowa i odbywa się w podstępny sposób – bez osobistego kontaktu z ofiarą.

Wspomnieliśmy też, że sprawcy tradycyjnej przemocy rówieśniczej czerpią motywację z obecności stosunkowo dużej grupy „wizdów” – świadków napaści na ofiarę. Jedynie ciągła dostępność (dwadzieścia cztery godziny na dobę, siedem dni w tygodniu) okazała się całkowitą nowością w kontekście przemocy rówieśniczej.

Po trzecie, wspomniane aspekty technologii informacyjnych i komunikacyjnych mogą wzmacniać skutki cyberprzemocy, jednak nie w każdych okolicznościach. Próbując ocenić wpływ *cyberbullyingu*, należy wziąć pod uwagę specyfikę konkretnego incydentu. Na przykład, kiedy akt cyberprzemocy rozprzestrzenia się wśród bardzo licznej publiczności, można przypuszczać, że jego skutki mogą być szczególnie poważne ze względu na upokarzające doświadczenie bycia wyśmiewanym na wielką skalę.

Jednakże, jak wspomnieliśmy wcześniej, większość sprawców cyberprzemocy posługuje się wiadomościami tekstowymi i pocztą elektroniczną, a te formy – jak się uważa – wywierają na ofiary podobny wpływ, jak tradycyjna przemoc rówieśnicza. W większości przypadków *cyberbullyingu* wiadomości te nie wykraczają poza granice lokalnej społeczności szkolnej, więc można powątpiewać, czy w takich wypadkach zastosowanie nowych technologii wzmacnia skutki przemocy rówieśniczej.

Naszym zdaniem jedynie w pewnych okolicznościach można mówić o wzmożonym oddziaływaniu *cyberbullyingu*, ale nawet wtedy zamiast oskarżać technologię, warto zastanowić się nad sposobem, w jaki jest ona wykorzystywana przez niektórych ludzi.

Dlatego sądzimy, że niezwykle ważna jest edukacja medialna – uczenie młodych ludzi, w jaki sposób posługiwać się nowymi mediami. To dlatego najważniejszym filarem walki z *cyberbullyingiem* jest poszerzenie wiedzy o mediach w ramach bardziej globalnego programu prewencyjnego.

Takie działania mogą łagodzić negatywne skutki niektórych spośród omówionych wcześniej problemów związanych z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi i zwiększać świadomość młodych ludzi, że ich zachowania w sieci mogą mieć poważne następstwa w świecie rzeczywistym.

Tłumaczenie: Agnieszka Nowak

Cyberbullying has emerged as a recent form of peer aggression in our communities. As its name implies, cyberbullying occurs through the use of an electronic medium with the purpose to harm others. Although research has already demonstrated a number of serious consequences of cyber-victimization, many questions remain unanswered concerning the impact of cyberbullying. Longitudinal data do not yet exist to provide empirical evidence concerning the long-term effects of cyberbullying, but many researchers believe that these might be as bad, if not worse, than those resulting from traditional bullying. In the debate on the true impact of cyberbullying, various concerns related to the mediation of technology, have been raised by numerous researchers and writers. These concerns include new media's potential to safeguard anonymity, to intrude 24/7 in

peers' lives, to remain unnoticed for teachers, parents and educators and to strip away cues of non-verbal communication by the victim. To meet the demand for more conceptual clarity on the terrain of cyberbullying, this article offers a conceptual framework by bringing together these issues and critically discussing them within the scope of the current knowledge on cyberbullying.

Literatura

- Agatston P.W., Kowalski R.M., Limber S.P. (2007), *Student's perspectives on cyberbullying*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 59–60.
- Bargh J.A., McKenna K.Y.A., Fitzsimons G.M. (2002), *Can you see the real me? Activation an expression of the „me self” on the internet*, „Journal of Social Issues”, vol. 58, s. 33–48.
- Bauman S., Del Rio A. (2006), *Preservice teachers' responses to bully scenarios: comparing physical, verbal and relational bullying*, „Journal of Educational Psychology”, vol. 98, s. 219–231.
- Belsey B. (2008), *Cyberbullying*, Retrieved February 28, 2008, from http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf
- BELSP0 (w druku), *Eindrapport TIRO – Teens and ICT: Risk and Opportunities*.
- Beran T., Li Q. (2007), *The relationship between cyberbullying and school bullying*, „Journal of Student Wellbeing”, vol. 1(2), s. 15–33.
- Bond L., Carlin J. B., Thomas L., Rubin K., Patton, G. (2001). *Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenager*, „British Medical Journal”, vol. 323, s. 480–484.
- Bovill M., Livingstone S. (2001), *Bedroom culture and the privatization of media use* (online), London: LSE Research Online.
- Breguet T. (2007), *Frequently asked questions about cyberbullying*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Calvert S.L. (2002), *Identity construction on the internet*, w: S.L. Calvert, A.B. Jordan, R.R. Cocking (red.), *Children in the digital age: influences of electronic media on development*, Westport, CT: Praeger.
- Campbell M.A. (2005), *Cyberbullying: an old problem in a new guise?*, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, vol. 15(1), s. 68–76.
- CBC (2005), *Item on cyberbullying*, On CBC News.
- Coie J. D., Lochman J. E., Terry R., Hyman C. (1992), *Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 60, s. 783–792.
- Craig W.M. (1998), *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*, „Personality and Individual Differences”, vol. 24 (1), s. 123–130.
- David-Ferdon C., Feldman M.H. (2007), *Electronic media, violence and adolescents: An emerging public health problem*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 1–5.
- De Laender J. (1996), *Het hart van de duisternis: psychologie van de menselijke wreedheid*, Leuven: Davidsfonds.
- Dwyer C. (2007), *Digital relationships in the 'My Space'-Generation: results from a qualitative study*, paper presented at the 40th International Conference on System Sciences Hawaii.

- Gamliel T., Hoover J., Daughtry D. W., Imbra C. M. (2003), *A quantitative investigation of bullying: the perspective of fifth, sixth, and seventh graders in a USA parochial school*, „School Psychology International”, vol. 24, s. 405–420.
- Gini G., Pozzoli T. (2006), *The role of masculinity in children's bullying*, „Sex Roles”, vol. 54, s. 585–588.
- Griffin R.S., Gross A.M. (2004), *Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research*, „Aggression and Violent Behaviour”, vol. 9, s. 379–400.
- Juvonen J., Gross E.G. (2008), *Extending the school ground? Bullying experiences in cyberspace?*, „Journal of School Health”, vol. 78(9), s. 496–505.
- King J.E., Walpole C.E., Lamon K.M. (2007), *Surf and turf wars online: growing implications of internet gang violence*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 66–68.
- Kitzmann A. (2004), *Saved from oblivion: documenting the daily from diaries to web cams*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kowalski R.M., Limber S.P. (2007), *Electronic bullying among middle school students*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 22–30.
- Kowalski R.M., Limber S.P., Agatston P.W. (2008), *Cyber bullying: bullying in the digital age*, Blackwell Publishing Ltd.
- Kulka R., Schlenger W., Fairbank J., Hough R., Jordan B., Marmor C. et al. (1990), *Trauma and the Vietnam war generation*, New York: Brunner-Mazel.
- Li Q. (2005), *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*, „Computers in Human Behaviour”, vol. 23, s. 1777–1791.
- Li Q. (2006), *Cyberbullying in schools: a research of gender differences*, „School Psychology International”, vol. 27(2), s. 157–170.
- Li Q. (2007), *Bullying in the new playground*, „Australasian Journal of Educational Technology”, vol. 23(4), s. 435–455.
- Livingstone S., Bober M. (2004), *UK children go online : surveying the experiences of young people and their parents*, London: London School of Economics and Political Science.
- Lorenz K. (1974), *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*, Amsterdam: Ploegsma.
- Moores S. (2000), *Media and everyday life in modern society*, Edinburgh University Press.
- Nishina A., Juvonen J., Witkow M. R. (2005), *Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology”, vol. 34(1), s. 37–48.
- Olweus D. (1993), *Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes*, w: K.H. Rubin, J.H.B. Asendorf (red.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus D. (1994), *Bullying at school: long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*, w: R. Huesmann (red.), *Aggressive behavior: current perspectives*, New York: John Wiley, s. 97–130.
- Olweus D., (1999) *Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*, w: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, K.-J. Tillmann (red.), *Forschung über Gewalt*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Olweus D. (2001). *A critical analysis and some important issues*, w: J. Juvonen, S. Graham (red.), *Peer harassment in school*, New York: Guilford Press, s. 5.
- Olweus D., Limber S.P., Flerx V.C., Mullin N., Riese J., Snyder M. (2007), *Olweus bullying prevention program: schoolwide guide*, Center City, MN: Hazelden.

- Patchin J., Hinduja S. (2006), *Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying*, „Youth Violence and Juvenile Justice”, vol. 4(2), s. 148–169.
- Peterson L., Rigby K. (1999), *Countering bullying at an Australian secondary school with student as helpers*, „Journal of Adolescence”, vol. 22, s. 481–492.
- Reid A.S. (2005), *The rise of third generation phones: the implications for child protection*, „Information & Communication Technology Law”, vol. 14(2), s. 89–113.
- Rigby K. (2003), *Consequences of bullying in schools*, „Canadian Journal of Psychiatry”, vol. 48, s. 538–590.
- Salmivalli C. (1999), *Participant role approach to school bullying: implications for interventions*, „Journal of Adolescence”, vol. 22, s. 453–459.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Kaukianinen A. (2006), *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group*, „Aggressive Behaviour”, vol. 28(1), s. 30–44.
- Salmon G., James A., Cassidy E. L., Javaloyes M. A. (2000), *Self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children*, „British Medical Journal”, vol. 317, s. 348–352.
- Shariff S. (2005), *Keeping schools out of the court: legally defensible models of leadership*, „The Educational Forum”, vol. 68(3), s. 222–233.
- Slonje R., Smith P.K. (2007), *Cyberbullying: another main type of bullying?*, „Scandinavian Journal of Psychology”, vol. 49(2), s. 147–154.
- Smith P.K., Cowie H., Olafsson R.F., Liefhoghe A.P.D. (2002), *Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender-difference, in a fourteen-country international comparison*, „Child Development”, vol. 73(4), s. 1119–1133.
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. (2008), *Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, vol. 49(4), s. 376–385.
- Smokowski P. R., Kopasz K. H. (2005), *Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics and intervention strategie*, „Children & Schools”, vol. 27, s. 101–110.
- Spitzberg B. H., Hoobler G. (2002), *Cyberstalking and technologies of interpersonal terrorism*, „New Media & Society”, vol. 4(1), s. 71–92.
- Stassen Berger K. (2007), *Update on bullying at school: a science forgotten?*, „Developmental Review”, vol. 27, s. 90–126.
- Strom P.S., Strom R.D. (2005), *When teens turn cyberbullies*, „The Educational Digest”, vol. 71(4), s. 35–41.
- Suler J. (2004), *The online disinhibition effect*, „Cyberpsychology and Behaviour”, vol. 7(3), s. 321–326.
- Sullivan B. (2006), *Cyberbullying newest threat to kids*, Retrieved 8/10/2008, <http://www.msnbc.msn.com/id/14272228/>
- Unnever J.D. (2005), *Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups?*, „Aggressive Behaviour”, vol. 31, s. 153–171.
- Valentine G., Holloway S. (2001), *Online dangers: geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace*, „The Professional Geographer”, vol. 53(1), s. 71–83.
- Vandebosch H. (2003), *Questioning cyberbullying in Flanders*, Unpublished Leeronderzoek, University of Antwerp, Antwerp.
- Vandebosch H., Van Cleemput K., Mortelmans D., Walrave M. (2006), *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen: een studie in opdracht van het viWTA*, Brussel: viWTA.

- Walrave M., Heirman W. (under review), *Predicting victimization and perpetration in cyberbullying*.
- Walrave M., Lenaerts S., Demoor S. (2008), *Cyberteens @ risk? Tieners verknocht aan internet, maar ook waakzaam voor risico's?*, Brussel: Samenvatting survey van het project TIRO in opdracht van BELSPO.
- Willard N. (2007), *The Authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 64–65.
- Williams R.W., Guerra N.G. (2007), *Prevalence and predictors of internet bullying*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 14–21.
- Wing C. (2005), *Young Canadians in a wired world*, Retrieved 31/5/2008, 2008, from <http://www.media-awareness.ca>.
- Wolak J., Mitchell J. M., Finkelhor D. (2007), *Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 51–58.
- Ybarra M. L. (2004), *Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users*, „Cyberpsychology and Behavior”, vol. 7(2), s. 247–257.
- Ybarra M.L., Diener-West M., Leaf P.J. (2007), *Examining the overlap in internet-harassment and school bullying: implications for school intervention*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 42–50.
- Ybarra M.L., Espelage D.L., Kimberly J.M. (2007), *The Co-occurrence of internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: associations with psychosocial indicators*, „Journal of Adolescent Health”, vol. 41(6), s. 31–41.
- Ybarra M.L., Mitchell K.J. (2004), *Online aggressor/targets, aggressor and targets: a comparison of youth characteristics*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, vol. 45(7), s. 1308–1316.
- Ybarra M.L., Mitchell K.J., Wolak J., Finkelhor D. (2006), *Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: findings from the second youth internet safety survey*, „Pediatrics”, vol. 118(4), s. 1169–1177.

O AUTORACH

MICHEL WALRAVE jest profesorem na Wydziale Studiów nad Komunikacją na Uniwersytecie w Antwerpii, gdzie kieruje zespołem badawczym zajmującym się analizą strategicznych narzędzi komunikacyjnych. Specjalizuje się w dziedzinie społecznych implikacji technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT). Przeprowadził kilka badań krajowych i europejskich dotyczących użytkowania technologii ICT przez nastoletnią młodzież, e-pracy (*e-working*), e-administracji (*e-government*) i prywatności w Internecie (*e-privacy*).

WANNES HEIRMAN jest badaczem na Wydziale Studiów nad Komunikacją na Uniwersytecie w Antwerpii, członkiem zespołu badawczego zajmującego się analizą strategicznych narzędzi komunikacyjnych. Prowadzi zakrojone na szeroką skalę badania nad wykorzystaniem technologii ICT przez dzieci i młodzież, ze szczególnym uwzględnieniem cyberprzemocy.