

Jak skutecznie ograniczyć cyberprzemoc rówieśniczą? – o efektywności metod aktywizujących kompetencje społeczne ze szczególnym uwzględnieniem empatii¹

Julia Barlińska, Dominik Lalak, Anna Szuster

Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Cyberprzemoc to odmiana przemocy rówieśniczej, realizowana w przestrzeni cyfrowej. Jej skala i negatywne skutki wskazują na potrzebę opracowania empirycznie potwierdzonych wytycznych dotyczących interwencji i profilaktyki. Celem tekstu jest prezentacja badań psychologicznych realizowanych w ramach projektu pt. Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej (IMPACT). Praktyczny kierunek badań koncentrował się na identyfikacji kompetencji społecznych mogących ograniczyć angażowanie się w elektroniczną przemoc rówieśniczą. Integracja jakościowych i ilościowych rezultatów badań pozwoliła zidentyfikować istotne dla ograniczania cyberprzemocy wymiary psychologiczne dotyczące: 1) automatyzmów w postrzeganiu i regulacji zachowania, 2) rozpoznawania emocji, aktywizacji empatii i przyjmowania perspektywy, 3) samokontroli i 4) ukazywania wpływu specyfiki komunikacji zapośredniczonej przez komputer na zachowania przemocowe. Kolejny etap badań eksperymentalnych sprawdzał skuteczność wyłonionych kompetencji oraz adekwatność opracowanych form ich aktywizacji. W niniejszym artykule skoncentrowano się na szczegółowym przedstawieniu wymiaru aktywizacji empatii, prezentując dwa badania eksperymentalne testujące skuteczność różnych form jej aktywizacji – poprzez przyjmowanie perspektywy ofiary oraz sprawcy cyberprzemocy. Okazało się, że tylko przyjęcie perspektywy ofiary efektywnie zwiększało częstość udzielania pomocy w obliczu aktu cyberprzemocy. Uzyskane rezultaty wskazują na złożoność i różnorodność kompetencji empatii oraz specyfikę jej regulacyjnej roli

1 Projekt jest współfinansowany przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju – program „Innowacje społeczne”.

w grupie nastolatków. Zarazem uzasadniają konieczność odrębnego testowania efektywności wzbudzania różnych kompetencji społecznych (nie tylko empatii), dostosowując metody do specyfiki owych umiejętności. Prezentowane wnioski z badań posłużyły do opracowania innowacyjnego polskiego programu profilaktyki cyberprzemocy, który po zakończeniu projektu udostępniony zostanie do powszechnego, bezpłatnego użytku w szkołach.

SŁOWA KLUCZOWE:

CYBERPRZEMOC RÓWIEŚNICZA, KOMPETENCJE SPOŁECZNE, NASTOLATKI, EMPATIA

Postęp technologiczny – wyraźniej niż kiedykolwiek wcześniej – dokonuje się na naszych oczach. To wrażenie potęguje dostęp do coraz to nowszych narzędzi z obszaru technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). Ta cyfrowa rewolucja ogarnęła wszystkie grupy społeczne, a w szczególności ludzi młodych. Regularny wzrost dostępności internetu dla polskich dzieci i młodzieży potwierdzają dane GUS (2017). W roku 2017 97,7% gospodarstw domowych posiadających dzieci miało dostęp do internetu (GUS, 2017). Było to o prawie 8 punktów procentowych więcej w stosunku do roku ubiegłego (GUS, 2016) i o prawie 60 więcej w stosunku do stanu sprzed 10 lat (GUS, 2008). Równoległe dokonała się rewolucja na rynku telekomunikacji, która rozpowszechniła dostęp do telefonów komórkowych, znacząco poszerzając katalog ich funkcji. Kolejny przełom w tym zakresie nastąpił za sprawą Steva Jobsa, prezesa firmy Apple, który udostępnił szerokiemu odbiorcy urządzenia typu iPhone. Od tego momentu rozpoczęła się masowa produkcja smartfonów, nowoczesnych, wielofunkcyjnych, zaawansowanych urządzeń, umożliwiających komunikowanie się za pośrednictwem internetu oraz zaspokajające dzięki licznym aplikacjom różne potrzeby życia codziennego. Według polskich danych w roku 2016 ze smartfonów korzystało już 44% dzieci w wieku 5–15 lat (GUS, 2016). Powszechność dostępu do technologii mobilnych, a także większe umiejętności technologiczne młodzieży niż dorosłych ograniczają kontrolę tych ostatnich, sprzyjając eskalacji zagrożeń, takich jak cyberprzemoc rówieśnicza (Barlińska, Szuster, 2014; Wójcik, 2017).

Cyberprzemoc jest traktowana, przez większość badaczy jako nowy rodzaj agresji rówieśniczej w cyberprzestrzeni (Barlińska, Szuster, 2014; Pyżalski, 2012; Smith, 2010). Istotę tego problemu potwierdzają wyniki raportu NIK z 2014 r., według którego została ona uznana za jedno z dwóch głównych, nasilających się w ostatnich latach zjawisk patologicznych i największych wyzwań, przed którymi stoją polskie

szkoły. Jednocześnie ten sam dokument wskazuje na słabość działań profilaktycznych w większości kontrolowanych placówek oświatowych (NIK, 2014). Rodzi to poważne wyzwania przed rodzicami i nauczycielami, którzy powinni podejmować działania edukacyjne oraz interwencyjne w sytuacji, gdy zachodzi podejrzenie, że dziecko padło ofiarą lub jest sprawcą przemocy w sieci. Odpowiedzią na eskalację cyberprzemocy rówieśniczej jest konieczność opracowania empirycznie zweryfikowanych nowych wytycznych dotyczących przeciwdziałania i profilaktyki uwzględniających specyfikę tej nowej odmiany przemocy.

W niniejszym artykule przedstawiono propozycję takiego wieloaspektowego i potwierdzonego naukowo rozwiązania wypracowanego w ramach projektu IMPACT – Interdyscyplinarnego Modelu Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej. Jest to pierwszy w Polsce zintegrowany projekt przeciwdziałania cyberprzemocy łączący trzy aspekty: psychologiczny, pedagogiczny i technologiczny. Jest on rezultatem współpracy interdyscyplinarnego zespołu specjalistów z zakresu psychologii (Wydział Psychologii UW), pedagogiki i zdrowia publicznego (Instytut Medycyny Pracy w Łodzi), nauk technicznych (Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej) oraz organizacji pozarządowych doświadczonych we wdrażaniu programów profilaktycznych (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę i Fundacja Praesterno). Program jest finansowany ze środków NCBiR (w ramach konkursu „Innowacje Społeczne”) oraz adresowany do uczniów szkół (jako głównych odbiorców) i nauczycieli (jako jego realizatorów).

W artykule skupiono się na psychologicznych aspektach programu, którego celem było doskonalenie wiedzy z zakresu kompetencji społecznych sprzyjających podejmowaniu działań ograniczających cyberagresję. W tekście zaprezentowano zintegrowane rezultaty badań jakościowych i ilościowych dotyczących poszczególnych czynników społecznych oraz wyniki dwóch badań empirycznych odnoszących się do empatii.

CYBERPRZEMOC RÓWIEŚNICZA

Popularna na gruncie polskim definicja określa cyberprzemoc jako akty agresji, w których narzędziem ich realizacji są nowe TIK (Pyżalski, 2012), takie jak np. portale społecznościowe, komunikatory lub aplikacje na smartfony. Według drugiej, również często przywoływanej definicji powstałej na gruncie metaanaliz badań empirycznych, cyberprzemoc jest zachowaniem polegającym na wielokrotnym komunikowaniu wrogich i agresywnych treści przez osobę lub grupę w celu wyrządzenia szkody innym za pośrednictwem nowoczesnych technologii komunikacyjnych (Tokunaga,

2010). Zjawisko to jest badane najczęściej w kontekście nastolatków i ich destruktywnego funkcjonowania w grupie rówieśniczej (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, Runions, 2014). W analizach zjawiska podkreśla się negatywny wpływ cyberprzemocy na różnych poziomach:

- indywidualnym – stanowiącym poważne zagrożenie dla poprawnego funkcjonowania psychologicznego i zdrowotnego uwikłanych w proceder jednostek (Fletcher i in., 2014);
- społecznym – jako niezwykle szkodliwy typ przemocy interpersonalnej prowadzący do pogorszenia relacji społecznych (Barlińska, Szuster, 2014, Pyżalski, 2012);
- globalnym – jako wyzwanie dla szkół i otoczenia społecznego (Kowalski, Giumetti, Schroeder, Lattaner, 2014; Zych, Ortega-Ruiz, DelRey, 2015).

Cyberprzemoc rówieśnicza przybiera wiele form, których charakterystyka, szkodliwość względem ofiar, jak również częstość występowania są różne (Barlińska, Szuster, 2014). Do najpopularniejszych obecnie form zalicza się: agresję werbalną – wyzywanie na czatach internetowych (28%), zamieszczanie komentarzy na forum internetowym w celu ośmieszenia / sprawienia przykrości / wystraszenia innej osoby (17%), upublicznianie upokarzających ofiarę, przerobionych materiałów zdjęciowych (16%), wykluczanie z grona „znajomych” w internecie (16%) oraz zamieszczanie przykrych komentarzy na profilach innych osób w portalach typu Facebook/Instagram (13%; Szuster i in., 2017).

Dane NASK z raportu *Nastolatki Web 3.0* dokumentują ilościową skalę występowania zjawisk. Wynika z niego, że 32,2% badanych zostało obrażonych w internecie, a aż 58,1% respondentów spotkało się z sytuacją, w której ktoś ze znajomych padł ofiarą poniżenia lub ośmieszenia w cyberprzestrzeni (NASK, 2016). Nie bez znaczenia jest też liczba sprawców – aż 33,3% badanych przyznało się do rozpowszechniania kompromitujących informacji o swoich znajomych, a 34,2% – zadeklarowało straszenie rówieśników w sieci (NASK, 2016).

Według danych projektu IMPACT 14% uczniów było świadkami sytuacji, w której szkolny znajomy był przez dłuższy czas dręczony z wykorzystaniem internetu lub telefonów/smartfonów w taki sposób, że cierpiał i trudno mu się było bronić. Bycie ofiarą takich aktów zadeklarowało 8% badanych, a 11% przyznało się do sprawstwa takich zdarzeń (Szuster i in., 2017).

Negatywne konsekwencje doświadczania różnych form cyberprzemocy ujawniają się w wielu obszarach funkcjonowania podmiotu, m.in. w postaci niedostosowania społecznego, problemów psychologicznych, a także zdrowotnych. Polskie badanie,

którym objęto grupę 628 osób, wykazało, że zarówno doświadczenia bycia sprawcą, jak i ofiarą przemocy internetowej przyczyniają się do obniżenia poziomu zadowolenia z życia (Szuster i in., 2017). Satysfakcja życiowa jest postrzegana z kolei jako wartość służąca budowaniu poprawnych relacji społecznych, których brak może przyczyniać się do ryzyka wystąpienia stanów depresyjnych.

Ofiara wskutek przemocy jest narażona na podwójne cierpienie. Po pierwsze, na strach przed negatywnymi działaniami ze strony pierwotnego sprawcy, po drugie, na stygmatyzację ze strony świadków dalej przyłączających się do aktów agresji (Barlińska, Szuster, 2014). Ze względu na charakterystyczną dla cyberprzestrzeni trwałą dostępność (24 godz. / 7 dni) ofiara nie ma możliwości zupełnie odciąć się od działań agresora. Umożliwia to agresorowi nieprzerwane publikowanie obraźliwych treści, a negatywnym komentarzom kumulację pogłębiającą negatywne efekty przemocy (Walrave, Heirman, 2009). W konsekwencji akty cyberprzemocy mogą prowadzić do silnej, długotrwałej stygmatyzacji ofiary (Knol-Michałowska, 2013) i skutkować jej izolacją społeczną (Walrave, Heirman, 2009).

Sieć wpływa także sposób funkcjonowania sprawców. Generuje ona z ich udziałem tzw. efekt kabiny pilota – stan analogiczny do doświadczeń pilotów, którzy nie mają bezpośredniego kontaktu z ofiarami zrzuconych przez siebie bomb – w którym agresor w wyniku pośredniego kontaktu przez komputer może bez oporu szykanować ofiarę przez to, że jej nie widzi (Walrave, Heirman, 2009), oraz efekt rozhamowania zachowania – odczucie, w którym sprawca dopiero po fakcie zastanawia się nad tym, co zrobił, ponieważ wcześniej, w trakcie działania, nie zdawał sobie sprawy z przekraczania społecznie nieakceptowanych granic (Joinson, 1998). To zapośredniczenie działania przez technologię ogranicza świadomość agresorów dotyczącą cierpienia ofiar i w dużej mierze wynika z ich ograniczonego dostępu do komunikacji niewerbalnej, tj. ekspresji mimicznej, gestykulacji czy tonu głosu. Cyberprzestrzeń odcina ważne, a zarazem podstawowe „pasma” modalności, na której budowane są automatyczne reakcje empatii i współczucia (Barlińska, Szuster, 2011). Efekty rozhamowanego zachowania potwierdzają także wyniki badań polskiej młodzieży. Na pytanie o reakcje na własne negatywne zachowanie w sieci blisko 70% osób odpowiedziało, że nigdy nie odczuwało negatywnych następstw (Knol-Michałowska, 2013). Niska świadomość konsekwencji aktów cyberprzemocy skutkuje bezkarnością i przyzwoleniem na przemoc w sieci, co nie sprzyja rozwojowi motywacji ukierunkowanej na zmianę, modyfikację czy zaprzestanie jej stosowania.

To wszystko wskazuje na szkodliwy potencjał i dewastacyjny charakter takich doświadczeń dla dobrostanu młodzieży. Innymi zjawiskami towarzyszącymi

cyberprzemocy – także budzącymi niepokój – są m.in. działania przestępcze, trudności szkolne, używanie substancji psychoaktywnych, depresja, łamanie norm (Ybarra, Mitchell, 2007), pozytywny stosunek do cyberprzemocy i identyfikacja z normami sprzyjającymi cyberprzemocy (Pyżalski, 2012), problemy psychosomatyczne, depresja, lęk, obniżone poczucie wartości (Ybarra, Mitchel, Lenhart, 2010), a nawet myśli oraz próby samobójcze (Hinduja, Patchin, 2008). Potwierdza to tezę, że agresja elektroniczna to poważny problem z obszaru zdrowia publicznego. Przedstawiony bilans dowodzi wagi problemu i konieczności wdrażania efektywnych środków zaradczych (Ttofi, Farrington, 2011). Wyjściowym celem programu IMPACT była identyfikacja psychologicznych kompetencji społecznych, a następnie opracowanie metod ich aktywizacji w celu ograniczenia negatywnych zachowań w sieci wśród młodzieży.

CYFROWE NASTOLATKI – ODBIORCY PROGRAMU IMPACT

Współcześnie u progu dorosłości znajduje się młode pokolenie, które jako pierwsze całe swoje życie spędziło w świecie zdominowanym przez technologię multimedialną (Barlińska, 2018). Nastolatki w wieku 13–16 lat wydają się być najbardziej narażone na doświadczanie cyberprzemocy (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Właśnie w tej grupie wiekowej odsetek sprawców jest najwyższy (Pyżalski, 2012). Media poszerzają i przeobrażają przestrzeń życia młodzieży. Wydaje się, że bardziej niż kiedykolwiek obserwowana jest infantyilizacja kultury, nasilająca schematyzm reagowania wyznaczany tym, że znaczna część życia społecznego przeniosła się do sieci. To cyberprzestrzeń wyznacza ramy funkcjonowania, w których np. już nie Mona Liza jest ważna, ale selfie na jej tle. To dotyczy także cyberprzemocy, która działa jak „swoiste selfie sprawcy” – stanowi markę, buduje jego prestiż i pozycję. Ale także kreuje jakościowo nowe zagrożenia.

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Większość z nich ma charakter psychologiczny oraz wynika z dojrzewania procesów neuronalnych będących podstawą wszelkich sposobów reagowania na otaczającą rzeczywistość i ustosunkowania się do niej. Odmienne jednak wygląda proces ich kształtowania się u osób „urodzonych z myszką w rękę” (Small, Vorgan, 2011). Zgodnie z prawidłami rozwoju młodzi ludzie w okresie dojrzewania dopiero uczą się odczytywać i rozumieć emocje poprzez interakcje społeczne. Formują się procesy związane z przyjmowaniem perspektywy, tj. empatia, inteligencja emocjonalna, współodczuwanie i zarażanie emocjami. Ujawniają się w niewerbalnych zachowaniach aktywizowanych w odpowiedzi na kontakt z innymi, a także w podstawowych zjawiskach jak np. naśladowanie

i odzwierciedlanie ekspresji mimicznej osoby, z którą jesteśmy w kontakcie (mimikra; Szuster, Wojnarowska, Wieteska, 2012). W miarę rozwoju nabywane jest coraz lepsze rozumienie wewnętrznych stanów i sytuacji innej osoby (Piaget, 1963).

Przewaga czasu spędzanego przez młodzież w cyberprzestrzeni sprawia, że nastolatki znacznie rzadziej wchodzi w interakcje bezpośrednie relacje, przenosząc pole komunikacji rówieśniczej i życia społecznego w wymiar internetu (Ito i in., 2010; Pyżalski, 2012). Ogranicza to odbiór ważnych i kluczowych dla adekwatnej pracy ludzkiego umysłu informacji niewerbalnych. Użytkownik internetu ma ograniczone możliwości orientacji w tym, co czuje i jak reaguje osoba znajdująca się „na łączach”. Utrudnia mu to wnioskowanie o stanach wewnętrznych innych ludzi (Barlińska, Szuster, 2014), co sprzyja pojawianiu się nieakceptowanych zachowań (w tym cyberprzemocy), których prawdopodobieństwo zahamowania wymaga zaktywizowania obecnych w kontakcie *face-to-face* naturalnych inhibitorów agresji.

CZYNNIKI OGRANICZAJĄCE CYBERPRZEMOC

Cyberprzemoc ma złożony i wieloczynnikowy charakter. Coraz częściej wskazywanym u młodzieży działaniem skutecznie ograniczającym różne przejawy agresji jest profilaktyka pozytywna (Pyżalski, 2012). Jej koronnym elementem jest wzmacnianie pozytywnych zachowań stanowiących alternatywę wobec działań antyspołecznych właśnie przez budowanie kompetencji społecznych. Te ostatnie są rozumiane jako umiejętności o dużym stopniu złożoności, umożliwiające radzenie sobie w określonych relacjach oraz sytuacjach społecznych, nabywane i rozwijane w drodze treningu społecznego (Matczak, 2007; Martowska, 2012).

Rezultaty wielu badań (Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012; Szuster, 2008, 2011; Szuster, Wojnarowska, Wieteska, 2012; Ybarra, Mitchell, 2004) wskazują na różne przejawy kompetencji społecznych, będących czynnikami intrapersonalnymi, ograniczającymi skalę cyberprzemocy, m.in. rozwój refleksyjnego systemu regulacji przetwarzania informacji hamującego działania automatyczne, społeczne reagowanie zgodnie z przyjętymi normami społecznymi, empatia afektywna i poznawcza, a także wszelkie przejawy umiejętności przyjmowania perspektywy innej osoby. Specyfika poszczególnych kompetencji, sposób ich występowania i potencjał w ograniczaniu cyberagresji zostały scharakteryzowane poniżej.

Automatyzmy

Refleksja nad funkcjonowaniem ludzkiego umysłu niemal od początku wyznaczała poszukiwania teoretyczne i empiryczne podstawy psychologii jako nauki (Freud, 1957/1982; Skinner, 1974/2013). Opisano ją w ramach różnych modeli procesów poznawczych, tj. uwaga, percepcja, pamięć (Kolańczyk, Fila-Jankowska, Pawłowska-Fusiara, Sterczyński, 2004; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006) i emocjonalnych (Kagan, Snidman, Kahn, Towsley, 2007). Perspektywa teoretyczna zakreśliła podejście dwusystemowe wskazujące na dwa rodzaje mechanizmów odpowiedzialnych za funkcjonowanie umysłu – procesy automatyczne i kontrolowane (Brycz, 2012; Gawronski, Creighton, 2013; Kolańczyk, 2009; Strack, Deutsch, 2014). Tylko człowiek ma zdolność do posługiwania się refleksją, która w znaczący sposób modyfikuje ludzkie funkcjonowanie. Odpowiedzialna jest za to kora nowa – część mózgu i system ukształtowane w toku ewolucji. System refleksyjny umożliwia przewidywanie, odracanie, powstrzymanie się czy zmiany myślenia i zachowania.

W codziennej rzeczywistości dominuje automatyczna regulacja mająca charakter adaptacyjny. Daje możliwość przetwarzania informacji bez konieczności udziału świadomości i angażowania wysiłku poznawczego (Górecka, Szuster, 2011). Warunki psychofizyczne ludzkiego mózgu stoją w sprzeczności z charakterem cyberprzestrzeni opierającym się na jednoczesnym przeglądaniu wielu stron internetowych, otwartych w wielu zakładkach przeglądarki oraz ich świetlistym, bardzo jaskrawym charakterze, męczącym dla wzroku, potęgującym wrażenie dysonansu, z którym mózg musi sobie radzić (Small, Vorgan, 2011). Warunki cyfrowej rzeczywistości oraz narzędzia, za pomocą których realizujemy w niej różnorodne aktywności, coraz częściej są wskazywane jako okoliczności, które nasilają głównie automatyczną regulację zachowania (Carr, 2010; Mischel, 2015). Z jednej strony, automatyzmy ułatwiają sprawne poruszanie się po sieci, z drugiej – te nawykowe i zalgorytmizowane, wielokrotnie powtarzane sekwencje zachowań toczą się bez udziału świadomości, nie wymagając selektywności czy uwagi. Natura narzędzi elektronicznych promuje zatem wielozadaniowość, nasila impulsywność, przeczutność uwagi, ograniczając umiejętność jej koncentracji. Istotna jest szybkość i powierzchowność w odbiorze i przetwarzaniu napływających informacji, a nie dokładność i precyzja w ich rozumieniu (Imbir, Jarymowicz, 2018). To sprawia, że warunki komunikacji zapośredniczonej przez komputer nasilają automatyzmy, zwiększając ryzyko błędnych czy negatywnych z punktu widzenia społecznego wyborów reakcji (Carr, 2010). Układ środowiska online sprzyja więc automatycznemu sposobowi myślenia i funkcjonowania użytkowników sieci.

Samokontrola

Samokontrola to złożony, wielowymiarowy zespół kompetencji poznawczych obejmujący umiejętność hamowania emocji i zachowań agresywnych, odraczania gratyfikacji, jak również sprawowania kontroli nad docierającymi impulsami (Baumeister, Bratslavsky, Muraven, Tice, 1998). Jest ona integralną częścią systemu emocjonalnego człowieka i podstawą regulacji emocji – intencjonalnie aktywizowanego procesu, za pomocą którego jednostka może wpływać na to, jaką emocję przeżywa, kiedy to czyni, jak jej doświadcza oraz w jaki sposób ją wyraża. Procesy regulacji mogą prowadzić do nasilania, podtrzymania i osłabiania poszczególnych komponentów (jednego lub więcej) reakcji emocjonalnej: doświadczenia emocji, reakcji behawioralnej lub reakcji fizjologicznej (Gross, 1998). Samokontrola może się przejawiać poprzez kilka strategii czy sposobów działania, np. tłumienia, odraczania lub hamowania (Gross, Levenson, 1998).

Z punktu widzenia profilaktyki agresji szkolnej ważne jest to, żeby regulacja emocji obejmowała nie tylko wewnętrzne procesy samoregulacji, ale również procesy wpływające na procesy regulacji emocji przez innych. Te ostatnie kierują uwagę na rolę środowiska szkolnego jako czynnika aktywnie wpływającego na zachowanie u dzieci. Regulacja emocji przez innych w przypadku dzieci ma służyć nie tylko zapewnieniu im dobrego samopoczucia, ale przede wszystkim stwarzaniu optymalnych warunków realizowania, przyswajania i rozwoju efektywnych strategii działania, rozwiązywania problemów czy realizacji zamierzeń. Nieregulowane bądź nieskutecznie regulowane emocje – zarówno w aspekcie poziomu pobudzenia emocjonalnego, jak i treści emocji – mogą stanowić istotną przeszkodę w wykorzystaniu i przyswajaniu przez młodzież wielu ważnych kompetencji. Ten aspekt procesów regulacji emocji nabiera szczególnej wagi, kiedy rozpatrujemy je w kontekście sytuacji szkolnej. Niewątpliwie zatem efektywność edukacji szkolnej ma związek ze skutecznością procesów regulacji emocji u uczniów. Istotne znaczenie ma także uczenie dzieci sposobów kontrolowania własnych odczuć z uwzględnieniem warunków powstawania emocji. Włączenie aspektu przewidywania sytuacji uwzględniającej aktywację negatywnych uczuć rozszerza możliwości oddziaływania na wyrażane przez dzieci zachowania w środowisku szkolnym.

Niski poziom samokontroli sprzyja zachowaniom nawykowym, odruchowym, często też torując drogę agresji. Ten ostatni efekt może ujawniać się szczególnie w kontakcie online. W tym kontekście samokontrola jest rozumiana także jako skłonność do analizy sytuacji i świadomego wyboru reakcji. Wiąże się to z ukierunkowaniem uwagi na problem, którego dotyczy zachowanie, jak również angażuje zasoby

poznawcze w dobór odpowiedniej reakcji. Ich zasób może być jednak ograniczony, co sprawia, że w zetknięciu z wyrazistymi bodźcami (jak np. cyberprzestrzeń) samokontrola może ulec wyłączeniu na rzecz procesów automatycznych (Ledzińska, 2012).

Empatia – jako przejaw przyjmowania perspektywy innej osoby

Przyjmowanie perspektywy to jedno z bardziej złożonych zjawisk, dobrze oddających dwoistość procesów (refleksyjnych i automatycznych) w nie zaangażowanych. O ile własna perspektywa jest automatyczna i bezwysiłkowa, o tyle punkt widzenia innej osoby angażuje kontrolowane, refleksyjne przetwarzanie, wymagające czasu i zasobów poznawczych. Mimo kosztów, jakie to za sobą pociąga, życie społeczne pozbawione choćby elementów przyjmowania perspektywy byłoby niemożliwe. Trudno także myśleć o satysfakcjonujących, długotrwałych związkach, jeśli partnerzy tkwiliby jedynie w okowach własnej perspektywy. Przyjmowanie perspektywy okazuje się zatem mieć zbawienne skutki dla relacji międzyludzkich (Hoffman, 2000).

Zarówno w potocznym, jak i naukowym języku często utożsamia się przyjmowanie perspektywy ze zjawiskiem empatii (Davis, 1999). Wynika to z trudności definicyjnych i etymologicznych dotyczących tego terminu (Davis, 1999; patrz też: Białek, 2010). Sposób rozumienia empatii na przestrzeni wieków zmieniał się, a wręcz zatoczył koło, powracając do punktu wyjścia (Białek, 2010; Davis, 1999). Chodzi w szczególności o jej afektywny vs poznawczy charakter (Bloom, 2016; Decety, 2011; Preston, De Waal, 2002). Wprowadzając do nauk społecznych termin współodczuwanie (konstrukt odpowiadający współczesnemu terminowi empatia), Smith definiował to zjawisko w terminach poznawczych. Chodziło o ludzką zdolność do rozumienia uczuć innych ludzi, a także wyobrażania samego siebie w innej sytuacji. To właśnie empatia poznawcza miała odpowiadać za długoterminową współpracę sprawiającą, że interesy indywidualne były godzone i dały podstawę do rozwoju społeczeństw (Smith, 1989). Z kolei od początku XX w. była przede wszystkim używana w terminach afektywnego pobudzenia, jako rezultat stanu powstającego u obserwatora w wyniku obserwacji cierpienia i emocji innych ludzi. Współcześnie uznaje się, że empatia to przede wszystkim afektywna reakcja będąca odpowiedzią na sytuację innego (Bloom, 2016; Davis, 1999). Może być ona jednak zmodyfikowana przez rozumienie sytuacji innej osoby, a wówczas pojawiająca się reakcja ma znacząco odmienny charakter, od tej której nie towarzyszy taka refleksja. To zróżnicowanie wewnątrz empatii sprawia, że mówimy o empatii afektywnej (zdolności do

odbierania i odczuwania emocji innych) i poznawczej (zdolności rozumienia i przewidywania emocji i stanów innych).

O ile empatia afektywna ma charakter pierwotny, wrodzony, stanowiąc rodzaj „fabrycznego wyposażenia”, o tyle empatia poznawcza kształtuje się wraz z rozwojem poznawczym i jest uwarunkowana wychowaniem, własną motywacją do koncentrowania uwagi i stopniem rozumienia innych. I o ile ta pierwsza ma charakter reaktywny, bezwarunkowy, a do jej pojawienia się konieczny jest bezpośredni kontakt, o tyle ta druga pozbawiona jest tych ograniczeń i może regulować funkcjonowanie podmiotu wobec ludzi, z którymi podmiot nie ma fizycznego kontaktu. Ta właściwość ma szczególne znaczenie w kontakcie online.

Rezultaty badań wskazują na to, że empatia może skutecznie ograniczać występowanie cyberprzemocy w triadzie: sprawca ofiara, świadek. Odgrywa ona istotną rolę w ograniczeniu nasilenia cybersprawstwa (Steffgen, König, 2009), jak również generuje potencjał aktywnego wspierania pokrzywdzonych rówieśników przez świadków cyberagresji (Barlińska, Szuster, 2014; Peter, Macaulay, Boulton, 2017). Kluczowym dla jej efektywności w warunkach zapośredniczonych (Kiesler, Siegel, McGuire, 1984) jest właśnie poznawczy aspekt – zdolność do przyjmowania i rozumienia perspektywy innych (Davis, 1996). Jej istota jako elementu empatii poznawczej polega na umiejętności postrzegania świata z punktu widzenia innej osoby – przyjmowania sposobu przetwarzania i rozumienia rzeczywistości z innego punktu widzenia niż swój własny (Jarymowicz, Szuster, 2014). Angażuje także inne, istotne dla doskonalenia orientacji w świecie społecznym procesy, tj. przyjmowanie roli. Jest to mechanizm angażujący myślenie abstrakcyjne, wymagający zaawansowanego poziomu przetwarzania poznawczego oraz osiągnięcia poczucia ciągłości Ja i innych w różnych sytuacjach oraz czasie (Hoffman, 2006).

Za sprawą zróżnicowanych mechanizmów leżących u podstaw empatii poznawczej, zachowania przez nią generowane mają względnie autonomiczny (niezależny od doraźnej sytuacji) i względnie stały charakter, są bowiem związane z koncentracją i zrozumieniem położenia zewnętrznego – innej osoby. Zwiększa to szansę na utożsamienie się z sytuacją ofiary cyberprzemocy i może stanowić ważny motyw do udzielenia jej pomocy (Rutkowska, Szuster, 2003). Empatia nie tylko kieruje uwagę na potrzeby innych ludzi, ale umożliwia też przewidywanie długofalowych skutków poszczególnych działań. Może to wpływać na preferencję udzielenia pomocy ofierze internetowej agresji.

Specyfika komunikacji online

Cyberprzestrzeń ma charakter multimedialny, obrazkowy. Sam tekst stanowi zaledwie niewielką część przekazywanych informacji często w sposób skrótowy (np. hashtagi, hipertęcza). Ponadto na jednej witrynie nierzadko pojawiają się zróżnicowane treści niezwiązane zarówno ze sobą, jak i z główną treścią strony (np. reklamy; Carr, 2013). Kształtuje to obecny układ cyberprzestrzeni, nie tylko pod względem wyglądu, ale też sposobu poruszania się po jej obszarze (Small, Vorgan, 2011). Narzędzia TIK stawiają na dostępność jednoczesnego przeglądania wielu stron, otwartych w kolejnych zakładkach przeglądarki oraz ich wyrazistym, męczącym dla wzroku charakterze.

Taki układ środowiska online pozostaje w sprzeczności z poznawczą specyfiką refleksyjnego przetwarzania danych, wymagającą skupienia, analizy i przetworzenia przez korę mózgową (LeDoux, 2000). Wyniki badań empirycznych pokazują, że komunikacja za pomocą komputera sprzyja działaniom bezrefleksyjnym, nasilając wtórne występowanie cyberprzemocy (Boyd, 2007; Kiesler i in. 1984; Smith, 2016). Na takie zachowania są szczególnie narażone nastolatki. Przenosząc część kontaktów rówieśniczych w wymiar internetu, ograniczają dostęp do kanału odbioru treści niewerbalnych, dających wskazówki co do stanu i uczuć osoby po drugiej stronie monitora (Jarymowicz, Szuster, 2014).

Badacze zajmujący się zagadnieniem cyberprzemocy zwracają szczególną uwagę na uwarunkowania tego zjawiska polegające na ciągłości w dostępności ofiary, anonimowości, obecności nieograniczonej publiczności, a także występowaniu efektu kabiny pilota (Barlińska, Szuster, 2014; Walrave, Heirman, 2009). Wzbudzenie refleksji nad charakterem komunikacji zapośredniczonej przy użyciu komputera, a także uświadomienie jej wpływu na proces przemocy w internecie, może ograniczyć agresję online. Wiąże się ona z aktywizacją analitycznego systemu myślenia. Jest to zdolność wartościowania, oparta na świadomym, angażowaniu uwagi i zasobów poznawczych do przemyślenia zastanej sytuacji. Stanowi podstawę świadomych i opartych na analizie działań. Z tego względu refleksja w mniejszym stopniu jest podatna na zniekształcenia wynikające z wpływu przeżyć emocjonalnych i automatycznych reakcji dotyczących, zdarzeń, ludzi, zjawisk itd. (Rutkowska, Szuster, 2003). Model komunikacji efektywnej uczący komunikatów wyrażanych w postaci Ja okazał się skutecznie ograniczać agresję we wzajemnych relacjach (Stewart, 2000).

Reasumując, obrazkowy charakter cyberprzestrzeni, zapośredniczona komunikacja, anonimowość i bezosobowa forma kontaktu mogą sprawiać, że kompetencje społeczne nie będą funkcjonować poprawnie, torując drogę automatyzmom (Carr, 2013; Szewczyk, 2018).

DOWODY EMPIRYCZNE NA ZNACZENIE WYBRANYCH KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH OGRANICZAJĄCYCH ZJAWISKO CYBERPRZEMOCY

W toku badań jakościowych i ilościowych realizowanych w ramach projektu IMPACT potwierdzono zasadność doboru wyróżnionych oraz opisanych powyżej kompetencji społecznych wraz z ich uwarunkowaniami (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, Wójcik, Kowalewicz, 2017). Należą do nich:

1. świadomość regulacyjnej roli automatyzmów i ich wpływu na nasilanie agresji;
2. samokontrola oraz jej przejawy (hamowania, odraczania dystansowania się „schładzania” w kontakcie online);
3. empatia w kontekście online, jak również offline;
4. wiedza o specyfice komunikacji zapośredniczonej, pozwalająca na kontynuowanie badań nad regulacyjną rolą automatyzmów i ich wpływu na przejawy agresji (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, Wójcik, Kowalewicz, 2017).

Potwierdzenie skuteczności poszczególnych z nich stało się przesłanką uwzględnienia i opracowania oddziaływań profilaktycznych ukierunkowanych na ich aktywizację w celu ograniczania agresji w sieci.

W ramach kolejnego etapu prac badawczych w projekcie IMPACT weryfikowano różne metody aktywizacji tych kompetencji, sprawdzając, ich efektywność w zmniejszeniu częstotliwości występowania zachowań cyberprzemocowych (Barlińska, i in. 2017). Udział Wydziału Psychologii UW w tym zadaniu polegał na przygotowaniu materiałów wzbudzających kompetencje społeczne i indywidualne oraz narzędzi do pomiaru zmiany w obszarze ich oddziaływania. W ramach doskonalenia kompetencji społecznych opracowano wiele ćwiczeń i metod aktywizujących wchodzących w skład lekcji zapoznających uczniów z problematyką przywołanych uprzednio charakterystyk: 1) automatyzmów w postrzeganiu i regulacji zachowania, 2) rozpoznawania emocji, aktywizacji empatii i przyjmowania perspektywy, 3) samokontroli i 4) ukazania wpływu specyfiki komunikacji zapośredniczonej na zachowania przemocowe. Kolejnym etapem było testowanie trafności proponowanych ćwiczeń i metod adekwatności form aktywizacji kompetencji społecznych oraz treści zadań i prezentacji będących elementami poszczególnych modułów.

Najbardziej złożony okazał się obszar aktywizacji empatii. Ze względu na najciekawszą strukturę wyników postanowiono w niniejszym artykule skoncentrować się na prezentacji form aktywizujących specyficzną empatię. Przeprowadzono dwa badania, w których testowano wpływ wzbudzenia różnych metod przyjmowania perspektywy – sprawcy vs ofiary na efektywność redukcji cyberprzemocy.

Badanie nr 1

Celem badania było sprawdzenie, czy aktywizacja empatii poprzez przyjmowanie perspektywy ofiary będzie skutkowała częstszą reakcją wsparcia dla ofiary niż zachowaniami cyberprzemocowymi. W celu aktywizacji empatii poznawczej opracowano ćwiczenie „List” które polegało na przypomnieniu bądź wyobrażeniu sobie sytuacji ofiary cyberprzemocy. Następnie uczniowie proszeni byli o napisanie listu, przyjmując tę perspektywę. Ramowy schemat zadania przedstawiono poniżej:

Ćwiczenie „List”

Przypomnij sobie lub wyobraź sytuację, w której stajesz się ofiarą cyberprzemocy. Napisz list zaadresowany do sprawcy i świadków tej przemocy, w którym uwzględnicz między innymi:

- Co czujesz w tej sytuacji?
- Co sprawiło Ci przykrość i dlaczego?
- Co by Ci pomogło?

Część uczestników badania angażowano w powyższe zadanie przyjmowania perspektywy, część zaś od razu przechodziła do kolejnego zadania wspólnego dla wszystkich uczestników badania.

Kwestionariusz „Konwersacje na czacie”

Wykorzystano zestaw 11 konwersacji imitujących prawdziwe rozmowy na czacie w serwisie społecznościowym, udostępnione uczniom w wersji komputerowej. Rozmowy przedstawiały różne przejawy cyberprzemocy (agresja werbalna, wykluczenie, publikacja kompromitujących treści, seksting, kradzież tożsamości). Treści zostały opracowane w oparciu o raport z wywiadów przeprowadzonych w 25 szkołach gimnazjalnych z udziałem następujących grup respondentów: opiekuna pracowni szkolnej, nauczyciela informatyki lub pedagoga oraz dwóch uczniów mających doświadczenie z cyberprzemocą (Szuster i in., 2017).

Nastolatki dostały zadanie zareagowania w odpowiedzi na zaistniałą sytuację zawierającą elementy cyberprzemocy rówieśniczej, której byli świadkami. Mieli do wyboru wyrażenie aprobaty i poparcia dla zachowań agresora, (wzmocnienie aktu cyberprzemocy) lub udzielenie pomocy ofierze agresji przez internet (wsparcie ofiary cyberprzemocy). Wszystkie zachowania mierzyły sposób zachowania w odpowiedzi na przejawy cyberprzemocy w 11 konwersacjach na portalu społecznościowym poprzez następujące możliwości reakcji:

- **Wybór opcji „Like” vs „Zgłoś”** – wybór pierwszego zachowania był wskaźnikiem wzmocnienia aktu cyberprzemocy i aprobatę dla sprawcy, zaś wybór opcji „Zgłoś” odzwierciedlał udzielenie pomocy ofierze i wyrażenie dezaprobaty dla negatywnego zachowania w sieci.
- **Wybór jednej z sześciu emotikon przedstawiających różne uczucia.** 😊 😐 😞 😡 😢 😏. Emotikony uśmiechnięte odzwierciedlały zachowania badanych aprobujące dany rodzaj niewłaściwego zachowania przez internet albo negatywny stosunek wobec poszczególnej ofiary, natomiast emotikony smutna, przedstawiające złość i zdziwienie – chęć udzielenia pomocy ofierze. Wybór uśmiechniętych emotikon stanowił wskaźnik wzmocnienia cyberprzemocy, podczas gdy wybór emotikon smutnych, zdziwionych, złych był wskaźnikiem wsparcia ofiary.
- **Komentarz** – uczniowie mieli okazję dodania komentarza. Komentarze mogły stanowić poparcie dla danego przejawu cyberprzemocy bądź odzwierciedlać negatywne odczucia wobec sytuacji i wsparcie ofiary. To, jaką reakcją prezentowały komentarze, było oceniane metodą sędziów kompetentnych. Na podstawie ich ocen komentarze zaklasyfikowano do dwóch kategorii: wzmacniających cyberprzemoc (komentarze o charakterze agresywnym) bądź wspierających ofiary (komentarze wyrażające wsparcie oraz brak komentarza ze względu na małą próbę osób badanych).

Osoby badane. W badaniu wzięło udział 47 osób w wieku 14–16 lat. Wszyscy byli uczniami klas drugich i trzecich szkoły gimnazjalnej. Ze względu na niepełnoletniość uzyskano zgody opiekunów na udział w badaniu.

Procedura. Badanie przeprowadzono w jednym z podwarszawskich gimnazjów podczas lekcji. W badaniu brały udział dwie klasy. Uczniów jednej klasy przydzielono do grupy eksperymentalnej (22 osoby), a drugiej – do grupy kontrolnej (25 osób). Wyłącznie uczniowie z grupy eksperymentalnej zostali zaproszeni podczas lekcji języka polskiego do udziału w ćwiczeniu „List”. Po przerwie, na lekcji informatyki, zostali poproszeni o wypełnienie badania „Konwersacje na czacie”. Zadanie polegało na przeczytaniu wyświetlanych na ekranach komputerów 11 konwersacji. Po każdej z nich, badani byli proszeni o zareagowanie na nią poprzez wybranie opcji „Like” vs „Zgłoś”, zaznaczenie emotikony, która ich zdaniem służyłaby załagodzeniu sytuacji, oraz dodanie komentarza. Gimnazjaliści przydzieleni do grupy kontrolnej wykonali podczas lekcji informatyki to samo badanie, polegające na ocenie i zareagowaniu na 11 konwersacji, co grupa eksperymentalna.

Wyniki. Przeanalizowano wyniki pochodzące od osób badanych ($N = 47$, grupa eksperymentalna: $n = 22$, grupa kontrolna: $n = 25$, dziewczyny: $n = 26$, chłopcy: $n = 21$). Zmienne surowe zrekodowano do sumarycznych wskaźników o dwóch poziomach: 0 – wzmacnianie cyberprzemocy, 1 – wsparcie ofiary, dla trzech rodzajów reakcji („Like” vs „Zgłoś”, emotikony i komentarza) we wszystkich 11 konwersacjach.

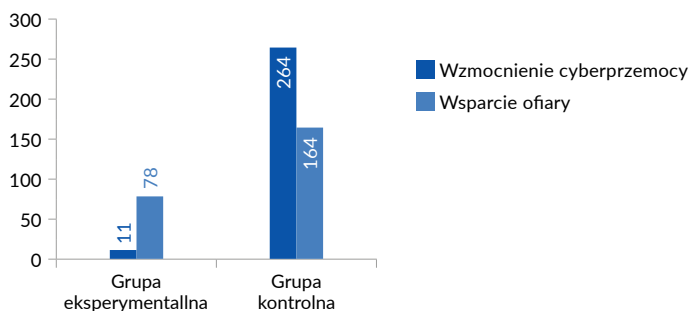
Przeprowadzono analizy testem Chi-kwadrat osobno dla wszystkich trzech rodzajów reakcji („Like” vs „Zgłoś”, emotikony i komentarza). Zmienną niezależną stanowiły warunki badania (aktywizacja empatii poznawczej vs brak aktywizacji), natomiast zmienną zależną był wybór zachowania w trzech rodzajach reakcji („Like” vs „Zgłoś”, emotikony i komentarz). Wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1 Wyniki testu χ^2 : frekwencje trzech rodzajów reakcji w warunkach aktywizacji vs braku aktywizacji empatii skoncentrowanej na ofierze

Rodzaj reakcji	χ^2	Df	P
„Like” vs „Zgłoś”	71,990	1	0,000
Emotikona	2,964	1	0,085
Komentarz	4,674	1	0,031

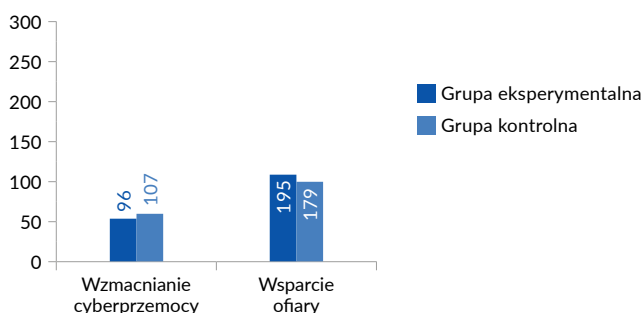
Wyniki pozwalają stwierdzić, że osoby w warunkach aktywizacji empatii (napisania listu z perspektywy ofiary) statystycznie istotnie częściej wybierały reakcje pomocne względem ofiar cyberprzemocy w symulowanych konwersacjach. Istotne związki uzyskano dla reakcji „Like” vs „Zgłoś” ($\chi^2 = 71,990$; $p < 0,05$) i dla komentarza ($\chi^2 = 4,674$; $p < 0,05$). Nie stwierdzono natomiast wpływu aktywizacji empatii poznawczej dla reakcji w postaci wyboru emotikony.

Porównanie frekwencji reakcji w warunkach aktywizacji empatii poznawczej skoncentrowanej na ofierze vs braku aktywizacji w grupie kontrolnej dla reakcji „Like” vs „Zgłoś” zaprezentowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Frekwencje zachowań wzmacniających cyberprzemoc vs wspierających ofiarę dla reakcji „Like” vs „Zgłoś” dla grup eksperymentalnej (aktywizacja empatii poznawczej) i kontrolnej (brak aktywizacji) w 11 konwersacjach łącznie.

Uzyskane frekwencje wyborów reakcji pomocnych vs wzmacniających cyberprzemoc w warunkach aktywizowanej empatii vs braku aktywizacji operacjonalizowane wyborem „Komentarza” zaprezentowano na rysunku 2.



Rysunek 2. Frekwencje zachowań wzmacniających cyberprzemoc vs wspierających ofiarę dla komentarzy dla grup eksperymentalnej (aktywizacja empatii poznawczej) i kontrolnej (brak aktywizacji) w 11 konwersacjach łącznie.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że aktywizowana – poprzez przyjęcie perspektywy ofiary – empatia stymuluje zachowania pomocne w sieci w sytuacjach cyberprzemocowych. Ta forma pobudzenia okazała się istotnie różnicować dwa wymiary dostępnych na portalach społecznościowych sposobów reagowania na akty agresji zwiększając częstość wyboru opcji zgłaszania do administratora zamiast like’owania kompromitujących treści oraz dodawania komentarzy wspierających ofiarę.

W kolejnym badaniu postanowiono sprawdzić, czy przyjęcie perspektywy sprawcy aktu cyberprzemocy również okaże się efektywną strategią aktywizacji empatii i nasilenia częstości wyboru zachowań pomocnych względem ofiar cyberprzemocy.

Badanie nr 2

Celem drugiego badania była weryfikacja skuteczności aktywizacji perspektywy sprawcy aktu cyberprzemocy dla redukcji zachowań cyberprzemocowych oraz mająca zachęcać do eksploracji możliwych form zadośćuczynienia ofierze. Różnica w schemacie badania dotyczyła jedynie treści wzbudzającej przyjęcie perspektywy skoncentrowanej na sprawcy aktu cyberprzemocy. Wszystkie pozostałe zmienne były takie same jak w badaniu nr 1. W celu aktywizacji empatii wykorzystano ćwiczenie „List do kolegi z wyjaśnieniami”, w którym badani mieli opisać sytuację, gdy zrobiony komuś żart okazał się przykrością dla tej osoby. Uczniowie otrzymali zadanie napisania historii z perspektywy sprawcy w pierwszej osobie („ja zrobiłem...”). Ramowy schemat ćwiczenia wyglądał następująco:

List do kolegi z wyjaśnieniami

Opowiedz o sytuacji, która miała być żartem, ale komuś sprawiła przykrość.

- Napisz ją z perspektywy osoby, która tę przykrość komuś sprawiła.
- Uwzględnij odczucia swoje i osoby, która mogła poczuć przykrość z twojego żartu.
- Pisz w swoim imieniu – „ja zrobiłem(-am)”, „ja się zdenerwowałem(-am)” itp.

Przepróż ją (jeśli uważasz to za słuszne)

- Zastanów się co mogłoby naprawić tę sytuację?

Osoby badane. W badaniu wzięło udział 52 uczniów gimnazjum – 25 osób w grupie kontrolnej i 27 osób w grupie eksperymentalnej, 29 chłopców i 22 dziewczyny.

Procedura. Przebieg badania był zbliżony do badania nr 1. Badanych przydzielono do dwóch grup – eksperymentalnej lub kontrolnej. W warunkach eksperymentalnych badani zaczęli od udziału w zadaniu „List do kolegi z wyjaśnieniami” na jednej lekcji, a po przerwie na zajęciach z informatyki byli proszeni o wypełnienie właściwego badania („Konwersacje na czacie”). W grupie kontrolnej badani również brali udział w zadaniu z konwersacjami jednak bez wcześniejszej aktywizacji empatii.

Wyniki. Przeanalizowano wyniki pochodzące od osób badanych ($N = 41$, grupa eksperymentalna: $n = 21$, grupa kontrolna: $n = 20$, dziewczyny: $n = 25$, chłopcy: $n = 16$). Wyniki analiz testem Chi-kwadrat przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2 Wyniki testu χ^2 : frekwencje trzech rodzajów reakcji w warunkach aktywizacji vs braku aktywizacji empatii skoncentrowanej na sprawcy

Rodzaj reakcji	χ^2	Df	P
„Like” vs „Zgłoś”	0,900	1	0,343
Emotikona	0,176	1	0,675
Komentarz	2,901	1	0,089

Uzyskane rezultaty nie potwierdziły, żeby osoby w warunkach aktywizacji empatii (napisania listu z perspektywy sprawcy), istotnie statystycznie częściej wybierały reakcje pomocne względem ofiar cyberprzemocy w symulowanych konwersacjach. Wyniki dla reakcji „Like” vs „Zgłoś” ($\chi^2 = 0,900$; $p > 0,05$), emotikony ($\chi^2 = 0,176$; $p > 0,05$) oraz dla komentarza ($\chi^2 = 2,901$; $p > 0,05$) okazały się być nieistotne statystycznie. Nie stwierdzono, żeby aktywizowana – z perspektywy sprawcy – empatia poznawcza wspierała zachowania pomocne w sieci, w sytuacjach cyberprzemocy.

Dyskusja wyników

Przedstawione rezultaty z jednej strony potwierdzają skuteczność empatii w ograniczaniu cyberprzemocy i stymulacji reakcji pomocnych na przemoc rówieśniczą w internecie. Z drugiej strony wskazują jednak na złożoność konstruktów empatii i zróżnicowany charakter jej efektywnej aktywizacji w grupie nastolatków. Skuteczne okazało się przyjęcie perspektywy ofiary, natomiast przyjęcie perspektywy sprawcy przy jednoczesnej stymulacji myślenia w kategoriach naprawczych nie doprowadziło do istotnego zróżnicowania reakcji uczniów. Tylko w warunkach, w których wzbudzono empatię za pośrednictwem zadania „List” pisanego z perspektywy ofiary, młodzież znacząco częściej podejmowała zachowania pomocne względem ofiary cyberprzemocy i rzadziej wzmacniała przejawy agresji w sieci. Ten rezultat jest spójny z danymi wskazującymi na korzystny wpływ empatii poznawczej na zachowania związane z cyberprzemocą (Ang, Goh, 2010; Barlińska, Szuster, 2014; Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013; Machackova i in., 2013; Steffgen, König, 2009). Można przypuszczać, że istotną rolę odgrywa tu rodzaj przyjmowanej perspektywy i związany z nim poznawczy aspekt empatii. Refleksja nad stanem emocjonalnym poszkodowanej osoby, w oderwaniu od bezpośrednio obserwowanej sytuacji w sieci, łatwiej powoduje pozytywny stosunek względem ofiary, co może skutkować obniżeniem poziomu cyberagresji. Dodatkowo istotny jest komponent przyjmowania perspektywy, zachęcający do pogłębionej analizy punktu widzenia ofiary (Barlińska, Szuster,

Winiewski, 2015). W drugim badaniu, w którym empatię wzbudzano za pośrednictwem zadania aktywizującego przyjmowanie perspektywy sprawcy aktu agresji przez internet, nie wykazano redukcji reakcji cyberprzemocowych.

Taki układ wyników inspirowuje do poszukiwania jego możliwych wyjaśnień. Przede wszystkim wskazuje on na odmiennosc przyjmowania perspektywy sprawcy i ofiary. Można sądzić, że punkt widzenia ofiary wydaje się łatwiejszy i dostępniejszy dla uczniów, także ze względu na dominujący normatywny przekaz nakazujący pomaganie tym, których spotkała krzywda. Ponadto konotacja emocjonalna wydaje się ułatwiać symulację zachowania podejmowanego w oparciu o wyobrażoną perspektywę deficytów ofiary niż sytuacje względnego dobrostanu sprawcy. Z tych powodów poznawczych sytuacja w pierwszym badaniu wydaje się aktywizować rodzaj istniejącego skryptu „niekrzywdzenia nękanym”. Nieco inaczej wygląda jednak sytuacja przyjmowania perspektywy sprawcy. Ma ona bardziej awersyjny charakter, co może oznaczać utożsamianie się z czymś, co jest deklaracyjnie negatywnie oceniane, niezależnie od tego, czy realnie taka aktywność była udziałem badanych uczniów. Rodzaj aprobaty społecznej mógł modyfikować dostępność każdej z perspektyw.

W badaniu nr 2 uczniowie mieli przypomnieć sobie zachowanie o charakterze cyberprzemocy, a następnie je opisać, przyjmując perspektywę sprawcy. Wyniki innych badań pokazują, że ekspozycja na przemoc także o charakterze wyobrażeniowym może pobudzać agresję (Bushman, Huesmann, 2014; Feibel, 2006). Być może w tym badaniu wyrazistsze dla nastolatków okazało się torowanie przemocowymi skryptami negatywnych zachowań. Za alternatywne i uzupełniające wytłumaczenie może posłużyć w tym zakresie koncepcja Davisa różnicująca efektywność procesu przyjęcia perspektywy w zależności od intensywności pobudzenia. Według tej teorii efekt hamowania agresji jest obecny przy niskich i średnich stanach pobudzenia, zaś przy wysokich – może zakłócić przyjmowanie perspektywy, a nawet paradoksalnie sprzyjać agresji (Davis, 1999).

Zaprezentowane kompetencje społeczne i metody wzbudzania empatii wymagają kolejnych badań, a także replikacji na większych próbach z uwzględnieniem różnorodnych form aktywizacji ich poszczególnych wymiarów. Niezależnie od wskazanych ograniczeń zaprezentowane wyniki wskazują na – ważną z perspektywy praktycznej – złożoność kompetencji empatii, co przekłada się na skuteczność w jej aktywizacji. Wniosek ten jest istotny nie tylko dla wymiaru samej empatii. Stanowi ważną przesłankę testowania skuteczności wzbudzania różnych kompetencji społecznych, wskazując przy tym na potrzebę selektywnego i konsekwentnego testowania każdego elementu metod i narzędzi oddziaływań profilaktycznych.

PODSUMOWANIE

W artykule zaprezentowano wybrane badania realizowane przez zespół badaczy z Wydziału Psychologii UW w ramach projektu IMPACT. Ich rezultaty pozwoliły zidentyfikować wiele czynników i opracować strategie efektywnego ograniczenia cyberprzemocy. Na podstawie opisanych, zintegrowanych wyników badań jakościowych, ilościowych i eksperymentalnych (których dwa przykłady szczegółowo przytoczono w tekście) zidentyfikowano główne psychologiczne inhibitory agresji elektronicznej oraz zweryfikowano skuteczność oddziaływań konkretnych metod aktywizacji.

Wnioski z prezentowanych prac posłużyły do opracowania strategii oddziaływań wychowawczych o charakterze profilaktycznym w postaci lekcji zorientowanych na zwiększenie wiedzy o ludzkim funkcjonowaniu, stymulowaniu zróżnicowanych aktywności uczniów, a także omawianiu jej możliwych konsekwencji włączając w to budowanie kompetencji ułatwiających właściwe funkcjonowanie młodzieży w cyberprzestrzeni. Stały się one podstawą innowacyjnego polskiego programu profilaktyki cyberprzemocy realizowanego w ramach programu IMPACT przez interdyscyplinarny zespół specjalistów z zakresu psychologii (Wydział Psychologii UW), pedagogiki i zdrowia publicznego (Instytut Medycyny Pracy w Łodzi), nauk technicznych (Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej) oraz organizacji pozarządowych doświadczonych we wdrażaniu programów edukacyjnych (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę oraz Fundacja Praesterno).

Program zawiera opracowane przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę szczegółowe scenariusze dziesięciogodzinnego programu dla szkół wraz z opisem ćwiczeń i zadań realizowanych w ramach zajęć oraz wszelkimi niezbędnymi pomocami naukowymi, włącznie z materiałami drukowanymi i multimedialnymi, a także podręcznikiem dla realizatorów oraz planem szkolenia osób pilotujących go w szkołach. Obecnie jest on przedmiotem pilotażu realizowanego w szkołach przez Fundację Praesterno. W kolejnym roku ostateczna wersja ma szansę zostać udostępniona do powszechnego, bezpłatnego użytku przez wszystkich zainteresowanych nauczycieli.

E-mail autorki: jbarlinska@psych.uw.edu.pl.

BIBLIOGRAFIA

- Ang, R. P., Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387–397.
- Barlińska, J. (2010). Młodzież w sieci – podłoże zachowań agresywnych i antyspołecznych. W: Ł. Wojtasik, (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Barlińska, J. (2018a). *Cyberprzemoc – wyzwanie dla współczesnej profilaktyki*. Warszawa: Nieopublikowany artykuł.
- Barlińska J. (2018b). *Cyberdzieciństwo – zagrożenia technologiczne i ich wpływ na rozwój dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nieopublikowany artykuł.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2011). Cyberprzemoc – o starym zjawisku agresji w nowoczesnej przestrzeni internetu. W: J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling (red.), *W kręgu psychologii społecznej* (s. 222–238). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 37–51.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2015). The role of short- and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behaviour. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. DOI: 10.1089/cyber.2014.0412.
- Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., Fitzsimmons, G. M. (2002). Can You See the Real Me? Activation and Expression of the “True Self” on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 1, 33–48.
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Muraven, M., Tice, D. M. (1998). Ego Depletion: Is the Active Self a Limited Resource? *Personality processes and individual differences*, 74(5), 1252–1265.
- Berkowitz, L. (2008). On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression. *Aggressive Behavior*, 34,2, 117–129.
- Bloom, P. (2016). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. Nowy Jork, NY: Ecco.
- Białek, M. (2010). Związek cech analizowanych treści z pojawiającymi się błędami rozumowania. *Rocznik Kognitywistyczny*, 4,8, 41–48.

- Brycz, H. (2012). *Człowiek – instrukcja obsługi. Przewodnik po zachowaniach społecznych*. Sopot: Smak Słowa.
- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. W: D. Buckingham (red.), *McArthur Foundation on Digital Learning – youth, identity and digital media volume* (s. 119–142). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bushman, B. J., Huesmann, L. R. (2014). Twenty-five years of research on violence in digital games and aggression revisited: A reply to Elson and Ferguson (2013). *European Psychologist*, 19(1), 47–55.
- Bystrek, N. (2018). *Aktywizacja empatii poznawczej a reakcje nastoletnich świadków cyberprzemocy*. Warszawa: Nieopublikowana praca roczna.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. N.Y., London: W. W. Norton & Company.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: a Social-Psychological Approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Davis, M. H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- De Vignemont, F., Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-facebullying: a theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
- Feibel, T. (2006). *Zabójca w dziecinnym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Filipiak, B. (2018). *Wpływ aktywizowanej empatii poznawczej na wybór zachowań pomocnych vs antyspołecznych przez świadków cyberprzemocy*. Warszawa: Nieopublikowana praca roczna.
- Fletcher, A., Fitzgerald, Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *J. of Adolescence*, 37(8), 1393–1398. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.10.005.
- Freud, S. (1957) Revision of the theory of dreams. W: J. Ed. Strachy, *The Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud* (s. 8). Londyn: The Hogarth Press.
- Gawronski, B., Craighton, L. A. (2013). Dual Process Theories. W: D. Carlston (red.), *The Oxford Handbook of Social Cognition*, (s. 282–312), Oxford: Oxford University Press.
- Górecka, A., Szuster, A. (2011). O pozornej nieuchronności autowaloryzacji w obliczu dylematów moralnych. Rola dostępności standardów poza ja i przeciążenia poznawczego. *Psychologia Społeczna*, 6, 16, 34–49.

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J., Levenson, R. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 970–986.
- GUS. (2008). *Spółeczeństwo informacyjne w Unii Europejskiej. Badania gospodarstw domowych i Przedsiębiorstw 2005–2007*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2013). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2017). *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2013–2017*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156.
- Hoffman, M. L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Imbir, K., Jarymowicz, M. (2018). *Wzbudzanie emocji o genezie automatycznej bądź refleksyjnej a przejawy efektywności kontroli uwagi w Teście Antysakkad*. W przygotowaniu.
- Jarymowicz, M., Szuster, A. (2014). *Rozmowy o rozwoju osobowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kagan, J., Snidman, N., Kahn, V., Towsley, S. (2007). The preservation of two infant temperaments into adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(2), 1–95.
- Kiesler, S., Siegel, J., McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer mediated communications. *American Psychology*, 39, 1123–1134.
- Knol-Michałowska, K. (2013). Świadkowie cyberbullyingu – między obojętnością a reakcją. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 12(1), 111–120.
- Kolańczyk, A., Fila-Jankowska A., Pawłowska-Fusiara, M., Sterczyński, R. (2004). *Serce w rozumie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolańczyk, A., (2009). Trójczynnikiowy model intuicji twórczej. Niejawna samokontrola, uwaga ekstensywna i przewartościowanie znaczeń. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol. Bull.* 140,1073–1137. DOI:10.1037/a0035618.
- LeDoux, J. (2000). *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.

- Ledzińska, M. (2012). *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: DEFIN.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36.
- Makaruk, K., Wójcik S. (2012). *EU NETADB. Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Mischel, W. (2015). *Test marshmallow o korzyściach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescence Health*, 55(5), 602–611.
- NASK. (2016). *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. Warszawa: Instytut Badawczy NASK.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- NIK. (2014). *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród młodzieży szkolnej. Informacje o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- NIK. (2017). *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 520–538.
- Peter, J. R., Macaulay, P. and Boulton, M. J. (2017). *Adolescent bystander responses to offline and online bullying: The role of bullying severity and empathy*. Conference: 22nd Annual CyberPsychology, CyberTherapy & Social Networking Conference, At University of Wolverhampton.
- Piaget, J. (1963). The Attainment of Invariants and Reversible Operations in the Development of Thinking. *Social Research: An International Quarterly*, 30, 3, 283–299.
- Pyżalski, J. (2009a) *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowska, D., Szuster, A. (2003). Operowanie pojęciami wartościującymi w warunkach wzbudzenia automatycznego vs refleksyjnego systemu wartościowania

- u osób o różnym stopniu ukształtowania standardów pozaosobistych. *Studia Psychologiczne*, 41, 2, 107–130.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, 132(3), 617–627.
- Skinner, B. F. (1976). *About Behaviorism*. Nowy Jork, NY: Vintage Books.
- Small, G., Vorgan, G. (2011). *I-Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Smith, A. (1759/1976). *The Theory of Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press.
- Smith, P. K., Kwak, K., Toda, Y. (2016). *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., Metzler, A. (2012). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Psychology*, 14(11), 643–648.
- Stewart J. (2000). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strack, F., Deutsch, R. (2014). The Reflective-impulsive Model. W: W. Sherman, B. Gawronski, Y. Trope (red.), *Dual-Procesess Theories of the Social Mind* (s. 92–104). Nowy Jork, NY: Guilford Press.
- Szewczyk, S. (2018). *Wpływ aktywizowanej refleksji nad specyfiką komunikacji zapośredniczonej przez komputer na wybór zachowań pomocnych przez świadków cyberprzemocy*. Warszawa: Nieopublikowana praca roczna.
- Szuster, A. (2008). O roli standardów poza-Ja w antycypacji zachowań innych ludzi. W: W. Ciarkowska, W. Oniszczenko (red.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych* (s. 294-309). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szuster, A. (2011). Jak dostępność perspektywy innych zmienia funkcjonowanie w warunkach wzbudzenia nastroju. W: E. Goryńska, M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Nastój: modele geneza i funkcje* (s. 288–308). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szuster, A., Wojnarowska, A., Wieteska, M. (2012). Wpływ naśladowania ekspresji mimicznej oraz dostępności perspektywy innej osoby na ograniczenie zjawiska infrahumanizacji. *Psychologia Społeczna*, 7(3), 261–271.
- Szuster, A., Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Wójcik, S., Kowalewicz, T. (2017). *Raport z realizacji zadania nr 2 „Metodologia ewaluacji ćwiczeń i narzędzi”*. Niepublikowany raport z realizacji programu IMPACT – Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej finansowanego ze środków NCBiR Innowacje Społeczne.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277–278.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and metanalytic review. *J. of Exp. Criminology*, 7, 27–56. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1.
- Walrave, M., Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(1), 27–46.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Wójcik, S. (2017). Zagrożenie dzieci i młodzieży w internecie. W: *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 270–287). Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. DOI: 10.1007/s10964-014-0135-6
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. (2004). Online aggressors/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated Youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Lenhart, A. (2010). Cyberbullying research in United States. W: J. A. Mora-Merchan, T. Jager (red.), *Cyberbullying: A Cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., and DelRey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggressive Violent Behaviour*. 23,1–21. DOI:10.1016/j.avb.2015.10.001.

HOW TO EFFECTIVELY REDUCE PEER CYBERBULLYING? – ABOUT THE EFFECTIVENESS OF METHODS THAT ACTIVATE SOCIAL COMPETENCES WITH SPECIAL EMPHASIS ON EMPATHY

Cyberbullying is a new manifestation of peer violence transferred into cyberspace. The scale and negative effects of acts of cyber violence indicate the need to develop empirically verified guidelines for intervention and prevention. Psychological research carried out as part of the project „Interdisciplinary Model of Counteracting Aggression and Cyberbullying in Technology” (IMPACT) aimed at identifying and diagnosing the

effectiveness of psychological manifestations of social competences and effective methods of activating them leading to reducing negative behaviors in the network among young people. In the area of improving social competences on the basis of integrated results of quantitative and qualitative research, psychological dimensions concerning (1) automatisms in perception and regulation of behavior were identified (2) recognition of emotions, empathy activation and perspective acceptance, (3) self-control, (4) showing the influence of the specificity of computer-mediated-communication on violent behaviour were recognised. The next step was to measure the effectiveness and adequacy of various forms of activation of selected social competences. The focus was on the dimension of activating empathy by presenting two experimental studies testing the effectiveness of various forms of empathy activation - by adopting the perspective of the victim and the perpetrator of cyberbullying. Only the adoption of the victim's perspective turned out to be effective in increasing the frequency of helpful reactions to cyberbullying victims, which emphasizes the complexity of the empathy construct and the multifaceted nature of its effective activation in the group of adolescents. This is an important premise for testing the effectiveness of activation of various social competences, not only empathy, pointing to the need for selective and consistent testing of each element of methods and tools of preventive interventions. The presented conclusions from the research were used to develop an innovative Polish program for preventing cyberbullying, which will be made available for general free use in schools.

KEYWORDS:

CYBERBULLYING, SOCIAL COMPETENCES, ADOLESCENCE, EMPATHY

Cytowanie:

Barlińska, J., Lalak, D., Szuster, A. (2018). Jak skutecznie ograniczyć cyberprzemoc rówieśniczą? – o efektywności metod aktywizujących kompetencje społeczne ze szczególnym uwzględnieniem empatii. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 68–95.



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