

CAMPANIILE DE SIGURANȚĂ PE INTERNET
ȘI PREVENIREA *CYBERBULLYING*-ULUI ÎN ȘCOLI
O POVESTE A COPIILOR, SPUSĂ DE DATELE PROIECTULUI
EU KIDS ONLINE

ANCA VELICU*
CATHERINE BLAYA**

ABSTRACT

SCHOOLS' CAMPAIGNS FOR ONLINE SAFETY AND *CYBERBULLYING*
PREVENTION. A CHILDREN'S STORY BASED ON THE DATA OF THE
EU KIDS ONLINE PROJECT

Although cyberbullying mostly happens outside school, it negatively affects students' wellbeing, and school experience, contributing to the deterioration of school climate. However, teachers' commitment to address cyberbullying varies, as some feel they lack the skills or that it is not their responsibility.

This paper presents childrens' perception and experience of what the teachers' and schools' involvement is in raising awareness on issues like online risks, e-safety and cyberbullying. The paper is based on the data of the *EU Kids Online III* project that took place in nine European countries in 2013. The project consisted in a qualitative survey, interviews and group discussions, on children aged 9–16. Findings show that schools mostly deal with the prevention of sexual abuse, teaching about online privacy. Students are reluctant to ask for teachers' help and do not trust their ability in supporting them. However, in some countries, students – school staff communication seems easier in case of *cyberbullying*. Worryingly, children also reported unethical online behaviours from staff (spying on students' online life). In conclusion, teachers need further digital literacy training to support students toward a positive use of the Internet. Also, a public discussion of the role of school and teachers in preventing cyberbullying phenomenon is needed. As schools from some countries are more proactive and children more prone to seek help from their teachers in this issue, cross-cultural differences deserve further investigation.

Keywords: *Cyberbullying*, mediation, prevention, Internet, teachers, children, *EU Kids Online*.

* Researcher, the Institute of Sociology of the Romanian Academy; Bucharest; e-mail: anca.velicu@gmail.com.

** PhD, professor in Education Sciences, LASALE, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vand, Suisse.



1. INTRODUCERE

Răspândirea rapidă a tehnologiilor informației și comunicației, care a avut loc în ultimii 15 ani, a făcut ca acestea să fie parte *sine qua non* din viața tinerilor, încă de la cele mai mici vârste. Telefonul mobil, *smartphone*-ul, tableta sau calculatorul personal sunt de găsit în majoritatea caselor sau a școlilor. Ele oferă o mulțime de oportunități de socializare și învățare acasă sau în școală, dar pot fi folosite și în scopuri agresive, cum ar fi *cyberbullying*-ul.

Dacă acceptăm opinia cercetătorilor, conform căreia școala este responsabilă de eventualele conflicte care apar în mediul *online* între elevi, chiar și atunci când internetul este accesat în afara ei, observăm că până acum se știe relativ puțin despre ce anume, concret, face școala pentru a preveni și a rezolva cazurile de *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2012; Blaya, 2015). Deși există variații de la o țară la alta, acest deziderat al implicării școlii ridică două probleme: **1.** Identificarea rolului școlii în termeni de responsabilitate (atât legală, cât și educațională) în această intervenție și prevenție și **2.** Faptul că mulți adulți, inclusiv personalul școlii și profesorii, nu știu cum să trateze problemele de IT sau de *e-safety*.

Studiile arată că există o puternică suprapunere între *bullying*-ul tradițional, care are loc față în față, și cel care are loc pe internet (Livingstone *et al.*, 2011, Lampert & Donoso, 2012) și că ceea ce se întâmplă în curtea școlii este afectat de ce se întâmplă *online* și reciproc (Li, 2006; Hinduja & Patchin, 2012). Mai mult, cercetări recente arată o legătură între *cyberbullying* și climatul școlar (Blaya, 2013). Toate acestea confirmă că școala are un rol de jucat în ceea ce privește protejarea copiilor în mediul *online* și educarea lor pentru o folosire pozitivă a internetului, dat fiind că *cyberbullying*-ul afectează direct viața *online* a copiilor implicați și, indirect, întreaga comunitate școlară, prin deteriorarea climatului școlar.

În această lucrare ne propunem să aducem o mai bună înțelegere a situației curente în ceea ce privește percepția copiilor asupra modului cum abordează profesorii și școala, ca instituție, fenomenul *cyberbullying*-ului. Pentru aceasta, la nivel teoretic, ne vom plasa demersul în paradigma deschisă de modelul social ecologic (Cross *et al.*, 2015, Espelage, 2014), conform căreia factorii de risc și de prevenție a *cyberbullying*-ului nu sunt determinați direct de comportamentul individual – așa cum apărea în studiile anterioare (Mesch, 2009) despre *bullying*-ul tradițional sau *online*, unde deseori modelul folosit era teoria activităților de rutină, care explică riscul de a deveni victimă prin comportamentul victimei (Felson și Cohen, 1979). Din contră, folosind modelul social ecologic, Cross și colegii (2015) explică atât *cyberbullying*-ul, cât și prevenția printr-un complex de interacțiuni dintre individ și contextul în care trăiește, context care poate fi înțeles pe urmele modelului ecologic (Bronfenbrenner, 1977) la nivel micro, mezo și macro. Astfel, poate fi explicat impactul pe care poate să îl aibă școala și profesorii (nivelul mezo) sau politicile și strategiile naționale privind violența (nivel macro) asupra copilului în aspecte care privesc prevenirea *cyberbullying*-ului.

De asemenea, vom folosi teoria medierii școlare (Livingstone *et al.*, 2011), care reprezintă o adaptare la context școlar a teoriei medierii parentale (Nathanson, 1999). Născută în epoca televiziunii, această din urmă teorie susține că efectele mediei negative asupra copiilor pot fi diminuate prin supravegherea de către părinți a consumului mediatic al copiilor, și anume, prin supravegherea activă, restrictivă sau co-vizionare. Teoria a fost preluată și adaptată odată cu apariția altor media (e.g. jocurile video și internetul) și apoi a fost extinsă la nivelul altor adulți care joacă un rol semnificativ în viața copiilor, cum ar fi profesorii (Kalmus *et al.*, 2012; Pasquier *et al.*, 2012). Totuși, așa cum arată Haddon (2015), și teoria medierii parentale și cea a medierii din partea profesorilor consideră copilul ca subiect pasiv, ca simplu „receptacol” al procesului de mediere, perspectiva acestuia fiind neglijată. Dacă Haddon (2015) recuperează această perspectivă în ceea ce privește intervenția părinților în modul în care copiii folosesc internetul, demersul nostru în acest studiu este să aflăm perspectiva copiilor cu privire la intervenția profesorilor și a școlii în controlarea folosirii internetului de către copii.

La nivel empiric, ne vom baza pe datele calitative ale proiectului *EU Kids Online* pentru a investiga: **1.** Modul cum percep copiii medierea pe care școala o realizează în vederea diminuării posibilelor efecte negative ale internetului și, mai specific, angajarea școlii în activități de prevenire a *cyberbullying*-ului; **2.** Deschiderea manifestată de copii în a cere ajutorul profesorilor atunci când întâlnesc situații problematice *online*. Culegerea datelor a avut loc în 2013, în nouă țări europene (Belgia, Grecia, Italia, Marea Britanie, Malta, Spania, Portugalia, Republica Cehă și România) și a luat forma discuțiilor individuale și de grup la care au participat în total 368 de copii cu vârste de 9–16 ani (Smahel & Wright, 2014).

Astfel, studiul are relevanță atât la nivel empiric – dată de înțelegerea modului în care școala se implică la acest moment în fenomenul de *cyberbullying*, precum și prin înțelegerea percepției pe care copiii o au asupra acestei implicări și medieri –, cât și la nivel teoretic, prin faptul că propune o abordare holistică (modelul social ecologic) a fenomenului de prevenire a *cyberbullying*-ului.

2. CYBERBULLYING-UL. DEFINIȚIE ȘI CARACTERISTICI

Bazându-se pe mai vechile studii despre *bullying* și *bullying*-ul școlar (Olweus, 1993; Smith, 2001; Debarbieux, 1998), conceptul care pare să se fi impus atât în studiile despre agresivitate și devianță, cât și în studiile de sociologia internetului pentru a defini comportamentul agresiv *online* este *cyberbullying*, cu toate că pot fi întâlniți și alți termeni, precum „*bullying* pe internet sau *online*”, „*bullying* electronic sau digital”, „*cyber-violență*”, „*agresivitate online*”, „*cyber-agresivitate*” (Walrave *et al.*, 2009; Blaya, 2013). *Cyberbullying*-ul este definit ca folosire a tehnologiilor digitale de către un individ sau un grup de persoane pentru a face rău, în mod repetat și intenționat, unei alte persoane sau grup de persoane

care are sau au dificultăți în a se apăra (Smith *et al.*, 2008; Belsey, 2006). Acest comportament agresiv poate să se manifeste prin e-mail, prin postări publice sau mesaje private pe rețelele de socializare *online*, sau în cadrul jocurilor și poate să se manifeste prin umilire, mesaje de amenințare sau insulte, excludere din diferite comunități, sau chiar situații problematice care implică sexting. Unele studii, cum este și cazul *EU Kids Online II*, fac diferența dintre *bullying*-ul *online* și *cyberbullying*-ul, acesta din urmă definit ca formă de *bullying* care se întâmplă pe internet sau prin telefonul mobil (Lampert & Donoso, 2012).

Departate de a atinge un consens absolut, unii cercetători se întreabă dacă trebuie să considerăm *cyberbullying*-ul o nouă formă de violență sau doar o altă manifestare *abullying*-ului, care are loc mediat electronic. Pentru Wolak *et al.* (2007), de exemplu, agresivitatea care are loc în acte singulare pe internet sau prin telefonul mobil nu ar trebui considerată deloc *bullying* în lipsa repetitivității actului. Din contră, alți cercetători susțin că prin însuși faptul de a se manifesta pe internet, prin caracterul public și permanent al internetului, agresivitatea *online* devine automat repetitivă (Nocentini *et al.*, 2010, Valkenburg & Peter, 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2010).

Mai mult, Jordan (Jordan, 1999, în Walrave *et al.*, 2009) argumentează că acel dezechilibru de forțe care apare ca definitiv în situațiile de *bullying* tradițional este, în *cyberbullying*, înlocuit de un dezechilibru de competențe digitale și de caracterul posibil anonim al comunicării pe internet. Oricare ar fi poziția adoptată, fie că susținem că este o mai veche formă de agresivitate care se manifestă într-un nou mediu, fie că susținem că este o nouă formă de violență, ceea ce e clar este că *cyberbullying*-ul prezintă anumite caracteristici diferite de cele ale *bullying*-ului tradițional (Beran & Li, 2005; Li, 2007; Walrave, 2009). Elementele esențiale de diferențiere sunt, după Kernaghan și Elwood (2013), următoarele: **1.** Anonimitatea pe care comunicarea pe internet o permite (vezi: Grigg, 2010; Smith *et al.*, 2008) **2.** Faptul că nu mai există intervale de timp sau locuri prin excelență sigure (așa cum, în *bullying*-ul tradițional era considerată casa), comunicarea electronică permițând agresorilor să ajungă la victimă în orice moment, oriunde ar fi aceasta, creând astfel un climat de insecuritate generalizat. În ceea ce privește influența dezechilibrului de competențe digitale asupra probabilității de a fi victimă sau agresor într-un act de *cyberbullying*, părerile sunt divergente. Fără îndoială, ca să acționeze, este necesar ca agresorul să aibă minime competențe digitale (Kernaghan & Elwood, 2013), dar, în ceea ce o privește pe victimă, cercetările arată că până și cei mai pricepuți utilizatori de internet pot fi victime ale *cyberbullying*-ului, un factor explicativ al acestei relații putând fi timpul petrecut *online*, timp mai mult însemnând o mai mare probabilitate de a fi victimă a *cyberbullying*-ului, dar și o creștere a competențelor digitale (Velicu, 2014). Altă diferență între *bullying*-ul tradițional și cel *online* rezidă în noul rol al martorului: prin distribuirea mesajelor sau al conținutului care formează obiectul *bullying*-ului, acesta poate fi considerat, la rândul său, agresor (Grigg, 2010).

Distanța fizică ce separă victima de agresor în *cyberbullying* poate fi la rândul său un factor de diferențiere, prin faptul că permite agresorului să ignore și să minimalizeze severitatea acțiunilor sale, micșorând nivelul de empatie, agresorii nemaifiind martorii impactului emoțional sau psihologic pe care actele lor l-ar avea asupra victimei (Bryce & Fraser, 2013). Cu toate acestea, elevii și profesorii nu ezită să considere că urmările negative ale *cyberbullying*-ului sunt la fel de puternice precum cele ale *bullying*-ului tradițional, afectând pe termen lung calitatea vieții elevilor (Willard, 2007, Stauffer *et al.*, 2012). Astfel, studiile arată că victima unui act de *cyberbullying* resimte anxietate, depresie, scădere a stimei de sine, probleme emoționale care pot să ducă la dorința de sinucidere (Patchin & Hinduja, 2010). Dacă vorbim despre agresor, *cyberbullying*-ul este asociat cu însingurarea, sentimentele de frustrare, frică sau mânie, dar și cu rezultate școlare scăzute (Beran & Li, 2007). În ceea ce privește victima, aceasta poate la rândul său să adopte comportamente antisociale deviante care să afecteze ulterior întregul climat școlar (Kubiszewski *et al.*, 2013).

2.1. IMPLICAREA ȘCOLII ÎN PREVENIREA CYBERBULLYING-ULUI

Așa cum am văzut mai sus, și cum accentuează Willard (2007) în studiul său, deși are loc de multe ori în afara școlii, *cyberbullying*-ul are un efect negativ asupra a ce se întâmplă în școală, motiv pentru care profesorii au un rol important în prevenirea lui sau în susținerea elevilor într-o situație post-risc. Cu toate acestea, nu toți profesorii se angajează în aceste procese, situația variind atât de la o țară la alta, cât și în interiorul fiecărei țări (Stauffer *et al.*, 2012; Eden *et al.*, 2013). Unii profesori consideră că nu sunt suficient de competenți pentru a asigura asistență copiilor în situația de pre- sau post-*cyberbullying* (Mason, 2008), în timp ce alții consideră că nu este responsabilitatea lor (Stauffer *et al.*, 2012). Intervențiile în școli variază și la nivel individual sau în funcție de tipul de școală, femeile profesoare, profesorii care au în grijă copii cu vârste mici, precum și profesorii din școlile pentru copii cu nevoi speciale fiind mai dispuși să ofere mediere (Eden *et al.*, 2013). Astfel că, deși profesorii recunosc, în general, existența problemei și importanța acesteia, nu sunt întodeauna conștienți de situațiile concrete pe care le întâlnesc și nu știu cum să le abordeze (Yilmaz, 2010), explicându-se în acest fel reticența lor în a interveni, lucru cu atât mai vizibil în cazul profesorilor în vârstă (Eden *et al.*, 2013; Hinduja & Patchin, 2012).

În ceea ce îi privește pe elevi, aceștia nu sunt dornici, la rândul lor, să vorbească cu personalul școlii atunci când întâlnesc situații problematice *online*, preferând să vorbească despre acestea cu prietenii, părinții sau alte persoane (Livingstone *et al.*, 2011, Blaya, 2013, Velicu *et al.*, 2014). Motivele pentru această opțiune sunt: **1.** Teama că situația s-ar înrăutăți și/sau amplifica; **2.** Percepția că adulții, în general, atât părinții, cât și profesorii nu vor fi capabili să rezolve problema (Li, 2006) și **3.** Percepția că, în cazul în care ar vorbi despre aceasta, nu ar fi luați în serios (McElearney *et al.*, 2008).

Așa cum explică Boyd¹ (2014), folosind termeni diferiți pentru aceeași realitate, tinerii și adulții au automat înțeleseri diferite ale acesteia. Astfel, adolescenții folosesc termenul *drama* pentru a desemna conflictele interpersonale *online*, în timp ce adulții folosesc termenul de *bullying*. Diferența dintre *drama* și *cyberbullying* este aceea că, în primul caz, informațiile sunt împărtășite *online* cu ceilalți cu mai mare ușurință, iar când lucrurile scăpă de sub control se poate ajunge la situații agresive, nefiind însă vorba despre o formă inițială de agresivitate care să apară *ex nihilo*.

Oricare ar fi diferența dintre înțelesurile celor doi termeni și, deci, fie că adulții înțeleg sau nu ce se întâmplă în viața *online* a copiilor, profesorii le vorbesc totuși copiilor despre siguranța pe internet: 58% dintre tinerii europeni declară că profesorii le-au vorbit despre acest subiect (Livingstone *et al.*, 2011). Această descripție a implicării profesorilor este destul de vagă („a vorbi despre”), un studiu canadian propunând o diferențiere între posibilele roluri pe care profesorul le poate avea în acest proces, distingând între trei tipuri de reglementări/politici, după cum urmează: 1. Politicile de monitorizare și restricționare tehnică în vederea păstrării unui climat de securitate (în original studiul folosește termenul „peacekeeping policies”, care implică măsuri ce țin de aspecte de securitate, precum și politici de monitorizare și pedepsire în situația *post-bullying*), 2. Politicile de împăcare (în original „peacemaking policies”, care implică rezolvarea conflictelor) și 3. politicile care au în vedere crearea unui climat cordial (în original „peacebuilding policies”), care reprezintă o abordare mai largă decât a celorlalte două precedente, și anume, una în care elevii au un cuvânt de spus, alături de profesori, în rezolvarea problemelor și în luarea unor decizii în legătură cu situația de *bullying* (Bickmore, 2011).

3. METODOLOGIE

Acest studiu se bazează pe datele calitative ale proiectului *EU Kids Online III*, colectate în 2013, în nouă țări europene (Belgia, Grecia, Italia, Marea Britanie, Malta, Spania, Portugalia, Republica Cehă și România), sub forma interviurilor individuale (114) și a interviurilor de grup (56), implicând în total 368 de copii cu vârste de 9–16 ani. La cercetare a participat un număr egal de băieți și fete, din 51 de școli (pentru o prezentare mai detaliată a metodei, vezi Smahel & Wright, 2014). Inițial fiecare țară a trebuit să realizeze 6 discuții de grup și 12 interviuri individuale, dar în teren lucrurile au variat (vezi Smahel și Wright, 2014, p. 17). Deoarece discuțiile urmau să fie și despre situații neplăcute întâlnite pe internet, s-a decis ca grupurile să nu fie mixte, ci pentru fiecare grupă de vârstă să fie

¹ Dannah Boyd este un autor recunoscut pentru studiile sale despre folosirea rețelelor sociale *online* de către adolescenți; la modul asumat, semnează întotdeauna folosind litere mici, așa încât considerăm că este o formă de respectare a identității asumate păstrarea numelui ei cu litere mici.

intervievat un grup de fete și un grup de băieți (cu 4–6 copii). Grupurile de vârstă au fost 9–10 ani, 11–13 ani și 14–16 ani. Selectarea copiilor participanți a fost sarcina fiecărei echipe naționale, urmărindu-se o diversitate cât mai mare a populației reprezentate. Durata interviurilor și a discuțiilor de grup a variat de la o țară la alta, primele situându-se între 30 minute și o oră, în timp ce discuțiile de grup au durat între 66 și 95 de minute (Smahel și Wright, 2014). Discuțiile cu copiii au urmat în toate țările aceeași metodologie (e.g. ghidul de interviu, protocolul de selecție a participanților și protocolul de etică).

Tema implicării școlii în *cyberbullying* a constituit una dintre chestiunile aduse în discuție, dar nu principala. Toate interviurile au fost transcrise și analizate tematic, în primă fază, de către cercetătorii din țara respectivă, rezultând în urma acestei prime analize o bază de date în limba engleză, care aduna toate țările împreună. Asupra acestei baze de date comune s-a aplicat a doua serie de analiză tematică, cu o grilă comună, rezultând o structurare a acestei baze de date care permitea cercetătorilor selectarea unui topic pe care să îl analizeze la nivel transnațional (Smahel & Wright, 2014). Pe lângă codurile pe teme și subteme și informațiile socio-demografice, baza de date comună mai conținea și citate semnificative din interviurile originale, citate traduse în engleză. Lucrarea de față folosește elemente din acea bază de date comună.

4. REZULTATE ȘI DISCUȚII

Bazându-ne pe spusele copiilor, ne vom referi în continuare la: **1.** Riscurile cel mai des menționate ca făcând obiectul lecțiilor de *e-safety*; **2.** Modul în care percep copiii eficiența informațiilor și a sfaturilor oferite în timpul acestor lecții.

4.1. ORELE DE E-SAFETY ȘI INTERVENȚIA ȘCOLII PENTRU SPORIREA CONȘTIENȚĂRII RISCURILOR

Cele mai frecvente riscuri la care se referă campaniile de informare și de educare pentru siguranța pe internet sunt: abuzul sexual, *grooming*-ul (atragera, de către un adult, a unui minor într-o formă de relație în vederea unor ulterioare abuzuri), întâlnirea cu persoane necunoscute, ca urmare a contactului inițial pe internet și *sexting*-ului. În ciuda faptului că figurează în topul mențiunilor ca subiect de campanie de informare și educare, aceste riscuri sunt, conform cercetărilor, mult supraevaluate, cel puțin la copiii de vârste mai mici ele întâlnindu-se rareori (Dooley *et al.*, 2009).

Conform datelor noastre, tema întâlnirii cu persoane cunoscute doar pe internet este abordată în cadrul lecțiilor de *e-safety* în școli, prin informarea asupra consecințelor pe care aceste întâlniri le-ar putea avea, fiind puse în legătură cu alte două riscuri, și anume, dezvăluirea pe internet a datelor personale și publicarea pe

internet, chiar pentru o audiență restrânsă, a fotografiilor în ipostaze intime. Campaniile de informare despre aceste riscuri sunt uneori făcute de poliție sau în colaborare cu poliția (cum a fost menționat că s-a întâmplat în Belgia și România), altele de către instituțiile de educație. Deși datele arată că școala abordează frecvent acest subiect, aceasta este proiectată în situația preventivă, rămânând deschisă problema ce apare în situația post-risc: există dorința copiilor de a apela la școală și profesori în caz că această situație a avut loc? Din discuțiile cu copiii observăm mai degrabă o reticență a acestora de a apela la profesori, reticență care ar putea fi explicată prin faptul că acest risc este perceput diferit la nivelul societății, copiii deplângând dublul standard în evaluarea acestor situații, fetele fiind blamate mai mult decât băieții pentru acest comportament (vezi, de asemenea, Mascheroni *et al.*, 2014 și studiul Velicu, Balea și Barbovski, 2018). Astfel, în Spania, unde tinerii au menționat mai des decât în alte părți practica trimerii pozelor nud către un partener, o fată spune:

Este mai riscant pentru fete! Băieților, de obicei, nu le pasă dacă cineva face publică o poză (nud sau seminud, se subînțelege – n.a.), dar fetele trebuie să fie mai atente; pozele de felul acesta le pot face rău (Spania, 15, fată).

Obiceiul de a păstra fotografiile private trebuie să se aplice și la fotografiile altora și, în unele țări, elevii sunt învățați acest lucru și sunt instruiți să ceară permisiunea înainte de a pune pe internet, în mod public, fotografiile ale altora: „Pentru că dacă nu o faci, poți fi amendat (...) Ca o reclamație pentru provocarea de daune. Asta e ce ne-au spus” (Belgia, 14, fată). De remarcat că registrul în care această bună practică este învățată este cel legal (*amendă, reclamație*), nu cel al unei norme sociale.

Cum am menționat mai sus, folosirea pozelor intime este, de asemenea, legată de riscul întâlnirii față în față cu persoane cunoscute doar prin intermediul internetului. Acest risc este, la rândul său, prezentat în școli în mod tendențios, ca fiind mai frecvent întâlnit și mai problematic pentru fete, decât pentru băieți. Profesorii din varii țări (menționări ale acestei situații au apărut în Belgia, Italia, Malta, Portugalia și România) tind să-și illustreze orele de *e-safety* cu situații de *grooming* în care victima este o fată și agresorul un bărbat matur. Povestea prin care riscul este prezentat este aproape de fiecare dată aceeași, concluzia automată fiind că acest risc este „o problemă a fetelor”: „ne-au prezentat un video despre o fată care vorbea pe internet cu un bărbat mai bătrân și situația a sfârșit prost”. Aceste filmulețe educaționale au un impact asupra copiilor, mărindu-le înțelegerea riscurilor, dar și inducându-le teama, cel puțin pentru cei mai mici dintre ei:

Cercetătorul: *Și ce ai simțit când ai văzut acel filmuleț?*

Fata: *M-a speriat foarte tare... și ea (fata din filmuleț) era singură acasă. Și acum, câteodată, chiar dacă mama merge doar până la magazin, aproape (dacă rămân singură), nu deschid calculatorul (Malta, 12, fată).*

În anumite țări în care există deja în regulamentele școlare mențiuni de prevenire și rezolvare a situațiilor de *bullying*, apariția *cyberbullying*-ului a fost spontan inclusă în politicile și regulamentele de siguranță școlară, așa cum a fost menționat că se întâmplă în Marea Britanie, Belgia, Spania, Portugalia și, într-o mai mică măsură, în Italia.

Este interesant de notat că în Marea Britanie *cyberbullying*-ul care are loc prin intermediul rețelelor *online* de socializare este considerat de către copii ca fiind mai serios decât *bullying*-ul tradițional, datorită caracteristicilor acestor rețele, și anume, „persistența” a ceea ce cineva postează sau comentează pe o astfel de rețea și „audiiența invizibilă” și necunoscută (boyd, 2007):

Presupun că pe Twitter oricine poate să audă (un lucru neplăcut, o insultă, ceva ce face obiectul bullying-ului – n.a.); mi se pare mai acceptabil dacă, să spunem, spui lucrul acela unui coleg (față în față) decât dacă îl aud sute de oameni care te urmăresc... (Marea Britanie, băiat, 14–16).

Din contră, în România, de exemplu, *bullying*-ul a fost relativ puțin abordat ca formă de agresivitate specifică, până acum majoritatea campaniilor realizate abordând, într-un mod general, „violența în școală”. Lipsa de conștientizare din partea profesorilor a prezenței acestei probleme în societatea românească (datele proiectului *EU Kids Online II*, colectate în 2010, arată România pe primul loc în ceea ce privește copiii care au fost victimele unei situații de *bullying*, conform Livingstone *et al.*, 2011) poate explica reticența copiilor din România de a vorbi cu profesorii atunci când întâlnesc aceste riscuri *online*. Totuși, chiar și în lipsa înțelegerii și conștientizării acestei probleme specifice, la modul general, profesorii din România oferă copiilor sfaturi pentru un comportament neagresiv pe internet, dar mai degrabă în paradigmă morală, cea a regulilor de politețe și civilitate:

Cercetător: *V-a vorbit vreodată profesorul despre așa ceva?*

Băiat: *Da, ne-au spus să fim atenți, (...) să nu ne certăm cu oameni necunoscuți... și, chiar dacă îi cunoaștem, dacă sunt mai în vârstă, să nu...*

Cercetător: *Să nu vă certați, în general, sau să nu vă certați pe internet?*

Băiat: *Da, și pe internet... în timpul orelor de dirigenție ne-a tot spus astfel de lucruri. Pentru că diriginta știe că unii dintre noi suntem foarte pasionați de internet... (România, 14, băiat).*

În campaniile de prevenire desfășurate în școli, profesorii tind să apeleze la exemple care au apărut în mass-media și care sunt cunoscute de majoritatea copiilor, acest lucru ducând la un neașteptat *globalism* al acestor campanii, în măsura în care astfel de cazuri ce au stârnit panica, au fost doar câteva, preluate din presa din Statele Unite. De exemplu, în Spania, în cadrul unui focus-grup (fete, 11–13 ani), participantele au menționat o campanie de informare făcută de poliție în școli, în care li s-a vorbit despre cazul Amanda Todd, caz menționat și în

România. La fel, un băiat din Belgia (15 ani) povestește cum, de obicei, în timpul orelor de consiliere, vorbesc cu profesorul despre cazurile din media.

În afară de campaniile de prevenire a *cyberbullying*-ului au fost, de asemenea, menționate situații în care școlile au intervenit activ după ce astfel de incidente negative au avut loc. Intervențiile menționate de copii în astfel de cazuri sunt detenția (Belgia) și exmatricularea temporară (o lună) a agresorului din școală (Spania). Au existat, de asemenea, cazuri în care copiii nu și-au adus aminte de vreo sancțiune a școlii, în cazul în care aceasta ar fi avut loc.

În mai multe țări participante, setările de confidențialitate (*privacy settings*) ale conturilor de pe rețelele *online* de socializare apar menționate de copii ca făcând obiectul orelor de siguranță pe internet, în special odată cu generalizarea utilizării *smartphone*-ului, care permite conectarea permanentă la astfel de rețele.

Cercetător: *OK, deci ai participat la două astfel de proiecte școlare despre cyberbullying. Ce v-au spus să faceți?*

Fată: *Ne-au spus că ar trebui să ne protejăm fotografiile, astfel încât să nu le poată vedea toată lumea. Și că de fiecare dată trebuie să ai grijă să schimbi iconița cu globul. Trebuie să o pui pe „prieteni” (să fie vizibil postul respectiv doar pentru prieteni – n.a.). Pentru că Facebook poate schimba aceasta în mod automat (Belgia, 14, fată).*

Cu toate acestea, motivațiile din spatele unor astfel de sfaturi diferă de la o țară la alta. În timp ce în România o campanie a poliției accentuează pericolul de a deveni victimă în viața reală (*offline*), ca urmare a unor informații afișate *online* (mulți copii menționând că li s-a spus să nu posteze poze din vacanță, deoarece hoții vor ști că nu sunt acasă și le vor sparge casa), în Belgia dezvăluirea de informații personale *online* este tratată ca având consecințe negative chiar și *online*, prin faptul că poți primi mesaje neplăcute (*cyberbullying*) sau nefolositoare (*spam*) sau prin faptul că poți fi victima încercărilor de escrocherie *online* (*phishing*).

La școală suntem învățați că, dacă ajungi pe un site unde îți spune «Ai câștigat ceva», nu trebuie să completezi informațiile care ți se cer. Pentru că altfel o să primești o grămadă de reclame (Belgia, 11, fată).

4.2. CONTROL ȘI INTERZICERE: DESPRE (IN)EFICIENȚA REGULILOR DE UTILIZARE A INTERNETULUI

Conform spuselor copiilor, multe școli au considerat că este mai ușor să interzici utilizarea dispozitivelor electronice, decât să oferi sprijin și să reglementezi utilizarea.

Cercetător: *Și... ce fac profesorii dacă vă prind că îl folosiți în ore?*

Fată 1: *Ni-l confiscă și apoi trebuie să plătești o liră să ți-l iei înapoi.*

Cercetător: *Okay. Și chiar o fac? Chiar pun în aplicare amenințările?*

Fată 2: *Da. Unii profesori doar ne spun să îl dăm deoparte. Sau alții ni-l iau, dar ni-l dau înapoi la sfârșitul orelor (Marea Britanie, 13–14).*

Așa cum arată și alte cercetări (Steffgen, 2010), strategia de reducere a riscurilor prin interzicerea folosirii dispozitivelor personale pare să fie mai degrabă ineficientă. Astfel, copiii intervievați de noi menționează căi de ocolire a interdicțiilor de folosire a telefoanelor mobile în timpul orelor sau în cadrul școlii, situație deseori întâlnită în România, unde copiii consideră absolut „de neconceput” să fie separați de dispozitivul lor mobil; „*Cum se așteaptă ei (profesorii – n.a.) să stăm fără telefoanele noastre?*”, se întreabă retoric o fată de 10 ani. Ca urmare, se imaginează soluții pentru a ocoli regulile de prevenire (e.g., folosirea telefonului în intimitatea toaletei) sau, în Grecia, de exemplu, toată lumea este dispusă să închidă ochii la reguli care sunt totuși în vigoare, așa cum raportează o fată de 14 ani: „*folosirea telefonului mobil este împotriva regulamentului școlar, dar nimeni nu ține cont de aceasta*”.

Unele din măsurile de interdicție a folosirii unor dispozitive sau aplicații (cum ar fi, de exemplu, interzicerea utilizării Facebook-ului) se dovedesc a fi reacții ale școlii la incidente anterioare de *cyberbullying*, așa cum menționează elevi din Republica Cehă sau Marea Britanie. Aceste abordări reactive sunt un semn al lipsei de viziune strategică și anticipare a rolului școlii în relație cu internetul și situațiile problematice care pot apărea.

Tendința de formulare a unor reguli *ad hoc* și lipsa unui interes pentru implementarea unor politici generale pe termen lung au un impact negativ și asupra climatului social din școală, deteriorând, de asemenea, ethosul școlar (Debarbieux, 2008), care, la rândul său, este asociat cu *cyberbullying*-ul (Williams & Guerra, 2007). Din contră, un climat școlar pozitiv oferă elevului sprijin, îl încurajează pe acesta să intervină atunci când este martor și să raporteze incidentele de *cyberbullying* la care asistă sau căroră le-a fost victimă (Salmivalli, 2010) – astfel contribuind la prevenirea escaladării conflictelor *online* în incidente de tip *cyberbullying*.

4.3. COLABORAREA DINTRE FAMILIE ȘI ȘCOALĂ ÎN REZOLVAREA SITUAȚIILOR PROBLEMATICE

Studiile anterioare care au tratat problema *bullying*-ului tradițional au arătat că cea mai eficientă strategie pentru a-l combate este colaborarea puternică între familie și școală (Tofî & Farrington, 2011). În ceea ce privește *cyberbullying*-ul, această colaborare pare să fie încă și mai importantă, în măsura în care diferența dintre spațiul privat și cel public dispare în cazul *cyberbullying*. Astfel, părinții ar trebui, pe de o parte, să fie bine informați despre măsurile și politicile pe care școala le implementează pentru asigurarea unui climat pozitiv în utilizarea

internetului și, pe de altă parte, ar trebui informați atunci când copilul a avut un comportament negativ sau riscant pe internet, situație de care părinții, de cele mai multe ori, nu sunt conștienți.

Părinții lui au vorbit cu părinți altor copii. A fost o nebunie totală. Directorul i-a chemat pe toți părinții la școală și părinții au spus că copiii lor sunt nevinovați. Dar le-au fost arătate pozele și s-a dovedit că erau vinovați (Spania, 15, fată).

Cu toate acestea, unele studii arată că există încă noi provocări pentru școală în medierea folosirii internetului de către copil, datorate poziționări diferite a familiei și școlii în relația cu copilul (Velicu, 2016). Astfel, relațiile familiale sunt reconstruite într-o dinamică orizontală, a familiei egalitariene, unde rolurile tradiționale și relațiile de putere își pierd predominanța, făcând loc negocierii și dând copilului un cuvânt de spus în deciziile familiei (Pasquier, 2008). În contrast, școala a rămas o structură puternic ierarhizată, cu relația profesor-elev desfășurată pe axa verticală. În aceste condiții, coaliția, văzută deseori ca naturală, dintre școală și familie, pentru medierea folosirii internetului de către copil, devine problematică, de multe ori fiecare delegând celuilalt responsabilitatea în acest proces (Velicu, 2016).

4.4. PROFESORII ȘI COMPORTAMENTUL (NE)ETIC

Așa cum se vede din citatul de mai jos, copiii menționează situații în care profesorii fac obiectul unor comentarii răutăcioase ale elevilor pe rețelele de socializare *online*. Aceste situații pot explica anumite reacții negative ale profesorilor și intruziunea acestora în viața *online* a copiilor. Totuși, uneori, chiar în lipsa acestor comentarii negative și a provocărilor din partea copiilor, unii profesori tind să spioneze activitățile *online* ale copiilor. Acest lucru este perceput de copii ca excesiv de intruziv, denotând o lipsă de încredere în ei și o lipsă de considerație pentru viața lor privată. Mai mult, acest tip de *spionare* a activităților altuia ridică probleme etice, în măsura în care adulții și mai ales profesorii ar trebui să fie modele pentru copii și să le ofere soluții pentru o folosire pozitivă a dispozitivelor electronice.

Băiat 1: *Da, și școala poate să-ți urmărească conturile de Twitter și Facebook, de exemplu... Ceea ce mi se pare un lucru destul de rău pentru că...*

Băiat 2: *Este o încălcare a vieții private.*

Cercetător: *Cum fac aceasta?*

Băiat 1: (...) *Pot să se uite prin ce am spus eu (și postat online – n.a.) și de astea; că au făcut-o înainte în alte școli.*

Băiat 3: *Frate-meu mi-a spus că o profesoară le-a promis că o să verifice conturile de Facebook ale tuturor și, dacă nu sunt setate pe privat, astfel încât doar prietenii să poată vedea postările, o să... nu știu, probabil telefoneze părinților să*

le spună să se asigure că contul fiului sau al fiicei e setat pe privat.

Cercetător: *Dar aceasta nu înseamnă că profesoara respectivă vrea să vă invadeze viața privată, ci doar să se asigure că vă protejați această viață privată.*

Băiat 2: *Cândva, înainte de asta, acum vreun an, unii au spus ceva urât despre un profesor pe Twitter și, nu știu cum, dar școala a aflat și...*

Băiat 4: *... au aflat tot...*

Băiat 3: *Pot înțelege când nu o pot face, și că au fost pârâți că au spus ceva neplăcut despre alt profesor, dar este o încălcare a spațiului privat al acelor elevi pentru că totuși ar trebui să avem și noi viața noastră socială dincolo de școală și ar trebui să fim lăsați să... (Marea Britanie, 13–14, băieți).*

Să nu uităm că unul dintre motivele pentru care tinerii sunt atât de dornici să folosească internetul și dispozitivele mobile de conectare la internet este tocmai faptul că acestea le oferă un spațiu privat și autonomie față de adulți. Intruziunea adulților și spionatul în acest spațiu este, astfel, perceput ca deosebit de distructiv pentru autonomia proaspăt câpătată de adolescenți.

4.5. PERCEPȚIILE COPIILOR ASUPRA COMPETENȚELOR DE MEDIERE ALE PROFESORILOR

Cele două elemente cheie în abordarea *cyberbullying*-ului sunt dorința copiilor de a spune unui adult despre acest eveniment și capacitatea adulților de a asigura un sprijin corect și potrivit specificului agresiunii. Printre strategiile de a face față situațiilor de *cyberbullying* menționate de copii în cadrul *anchetei EU Kids Online II*, a spune unui profesor nu este una dintre cele mai frecvente, doar 7% dintre copii, la nivelul Europei, menționând profesorul ca fiind persoana către care s-ar îndrepta în cazul unei asemenea agresiuni (Livingstone *et al.*, 2011). Cercetarea calitativă *EU Kids Online III* pe care se bazează această lucrare, arată date asemănătoare, unii copii menționând explicit că în niciun caz nu ar apela la profesori într-o astfel de situație, ci mai degrabă ar aborda o strategie pasivă; a ignora astfel de situații chiar dacă acestea au avut loc este, în viziunea acestor tineri, cel mai bun mod de a te raporta la ele, pentru că în acest fel lucrurile se vor rezolva de la sine.

Și aceasta, deoarece una dintre cele mai mari îngrijorări menționate de copii este că intervenția profesorilor ar putea să înrăutățească situația, în loc să ajute la rezolvarea ei. Studiile au arătat că această teamă este una fondată, unii elevi având parte de o intervenție greșită din partea profesorilor (Li, 2006). Această situație i-a determinat deja pe unii cercetători să pledeze pentru o pregătire relevantă a profesorilor în acest subiect (Yilmaz, 2010). Cu toate acestea, alte cercetări arată că noua generație de profesori, precum și profesorii aspiranți, sunt deja formați în acest spirit, în măsura în care sunt parte a generației nativ digitale, putând astfel să contribuie în mod activ și pozitiv la programele anti-*cyberbullying* care au loc în

școli (Spears *et al.*, 2015). Totuși, cercetarea ne-a oferit exemple de situații în care un program ce se dorea a fi unul de prevenire a *cyberbullying*-ului a sfârșit prin a produce suferință unei anterioare victime a unui act de *cyberbullying*, prin faptul că nu s-a acordat suficientă atenție anonimizării numelor reale:

Fată 1: *Deci, a fost campania aceasta în școală, împotriva cyberbullying-ului, și au fost afișate la școală tot felul de postere cu status-uri care erau exemple ale bullying-ului online. Și status-ul Mariei² era printre ele, pe un poster.*

Fată 3: *Dar a fost acolo doar pentru o oră. Că între timp niște prieteni ai ei au văzut și au anunțat profesorii, care au dat imediat posterul jos.*

Fată 2: *Dar numele erau șterse, nu?*

Fată 4: *Da, da, era anonim.*

Fată 3: *...Dar s-au inflamat cu toții și au dat posterul jos imediat.*

Cercetător: *Dar toată lumea știa că era status-ul Mariei, nu?*

Fată 3: *Da.*

Fată 2: *Cred că a fost cam nedrept pentru elevii care au creat acea campanie. Că ei chiar au depus eforturi să facă posterele pentru proiect și peste tot apărea mesajul „Stop cyberbullying!”. Și apoi, dintr-o dată, s-a întâmplat asta... Mda, toată lumea a văzut status-ul, dar...*

Fată 3: *Da, ca un exemplu.*

Fată 2: *Și a fost și vina Mariei.*

Fată 1: *Și apoi ea s-a dus la direcțiunea școlii, dar el (directorul – n.a.) a zis că nu știe nimic despre proiect, dar apărea el însuși într-o poză cu mesajul: „Stop cyberbullying!” (Belgia, 14–16, fete).*

Au existat însă și tineri care consideră că profesorii oferă sprijin elevilor în viața *online* a acestora, copii care au afirmat că ar căuta sprijin la un adult în cazul în care ar fi victime ale *cyberbullying*-ului. Deschiderea copiilor în a apela la adulți în astfel de situații depinde de doi factori: **1.** Prezența unui sentiment de siguranță și de acceptare/apartenență și **2.** De cât de pricepuți în domeniul digital îi percep copiii pe adulții respectivi (Bradshaw *et al.*, 2009).

Deseori, profesorii nu sunt conștienți că elevii devin victime ale *cyberbullying*-ului. Este, astfel, cu atât mai important ca elevii să fie încurajați să caute ajutor la profesori și să raporteze acestora atari incidente, încurajare care presupune construirea unei relații de încredere între elevi și personalul școlii. Astfel, unii dintre elevii intervievați au afirmat explicit că ar apela la profesorii lor în cazul în care ar fi implicați într-un act de *cyberbullying*, afirmând, de asemenea, că este mai important să vorbești cu un profesor, și nu cu un părinte sau un coleg, într-un astfel de caz.

Băiat: *Nu mi-ar spune mie ce s-a întâmplat, dar ar spune profesorului... că el știe cum să... și profesorul s-ar duce la director și i-ar spune.*

² Numele victimei este schimbat, în scopul păstrării confidențialității.

Cercetător: *Hm. Și vi se spune să faceți asta, în caz că sunt probleme?*

Băiat: *Da, adică, dacă cineva din școală a fost rău cu un copil, atunci te duci și spui unui profesor (Marea Britanie, 9–10, băiat).*

Cu toate acestea, atunci când copiii nu se încred într-un profesor, se justifică încercând să minimalizeze evenimentul neplăcut. Această strategie este ambivalentă, în măsura în care poate fi considerată ca o strategie deliberată de a face față situației și de a mări capacitatea de reziliență, și nu neapărat ca o atitudine defensivă:

Cercetător: *În aceste cazuri în care ți-a fost spart contul, consideri necesar să spui unui profesor despre aceasta?*

Băiat: *Nu, nu. Nu aș vrea să aprind discuții doar pentru un cont. Mi-aș face foarte simplu alt cont (România, 14, băiat).*

Reticența copiilor ar putea fi, de asemenea, explicată prin nevoia lor de autonomie față de adulți. În timpul adolescenței, influența grupului de prieteni crește, odată cu nevoia adolescenților de a simți că își pot negocia granițele vieții private în raport cu adulții (Pasquier, 2008). Astfel, așa cum reiese din discuțiile de grup, adolescenții vor alege, între familie și școală, cui să spună despre un eventual caz de *cyberbullying*, nu în funcție de cine le-ar oferi mai mult sprijin sau ar rezolva problema mai eficient, ci în funcție de cine cred ei că va face mai puțin scandal în legătură cu evenimentul neplăcut, pe care adolescenții îl doresc repede uitat. Câțiva preadolescenți de 12–13 ani din Belgia spun explicit că nu le place să se inflameze lucrurile în jurul problemelor pe care le au, să creeze rumoare la școală, deoarece, în loc să se amelioreze situația, „drama”³ s-ar mări. Aceste rezultate sunt deosebit de importante pentru a înțelege rolul pe care adulții sunt așteptați să îl joace când este vorba de medierea unei situații problematice, vocea copilului în acest sens fiind deosebit de importantă. Ne aliem astfel concluziei lui Bickmore (2011) în a recunoaște superioritatea celei de-a treia forme de mediere, și anume, politicile care au în vedere crearea unui climat cordial („peacebuilding”), care țin cont de părerea copilului și creează o alianță între acesta și profesori, aceasta fiind cea mai eficientă metodă de dezvoltare la copil a unor competențe pe termen lung, de utilizare pozitivă a internetului.

4.6. PERCEPȚIA COPILOR PRIVIND ROLUL DE MEDIATOR AL ȘCOLII ȘI AL PROFESORILOR

La nivel normativ, observăm un indubitabil acord între copii în ceea ce privește rolul pe care ar trebui să îl joace școala în promovarea folosirii în siguranță a internetului: „Școala trebuie să ne prevină despre riscurile internetului!”, spune

³ Așa cum explicam mai sus, pe urmele lui boyd (2014), în spațiul anglofon și nu numai, copiii folosesc acest termen pentru a desemna multe din situațiile denumite de adulți *cyberbullying*.

scurt și hotărât o adolescentă de 15 ani, din Spania, în timp ce un băiat de aceeași vârstă, din Marea Britanie, dezvoltă ideea:

Da. Chiar cred că școala ar trebui să facă aceasta, pentru că, dacă tu nu știi ce și cum să faci, te poți trezi (în lista de prieteni – n.a.) cu o grămadă de oameni necunoscuți. Și, na, poți să te hotărăști să te vezi cu ei și tu chiar nu știi cine sunt... și sfârșește rău, te sperie sau te pot răpi, lucruri de astea. Deci, cred că este o idee bună ca școala să te învețe despre aceasta (Marea Britanie, 15, băiat).

Când copiii sunt însă întrebați ce forme concrete ar putea lua această educație pentru folosirea în siguranță a internetului, opiniile lor sunt divergente. Astfel, referindu-se la acel proiect pentru prevenirea *cyberbullying*-ului, care a eșuat din cauza lipsei de anonimizare, ce a dus la expunerea publică a unei victime reale, câteva adolescente din Belgia (14–16 ani) pledează pentru abordări alternative, mai angajante decât un poster. Ele propun, de exemplu, campanii de informare și conștientizare, care să folosească testimonialul, argumentând că o poveste a unei victime reale a *cyberbullying*-ului ar mări empatia cu aceasta și ar avea un efect pozitiv. De asemenea, în prelungirea celor spuse la secțiunea anterioară, mai ales băieții (e.g., un băiat de 12 ani din Belgia) tind să considere intervenția școlii în formele actuale ca excesivă și nepotrivită.

La polul opus, întâlnim paradigma „spune unui adult”, cultură care pare dominantă în Marea Britanie și Spania, unde copiii, indiferent de vârstă și gen, se arată deschiși să apeleze la profesori în caz de *cyberbullying*. Această deschidere dovedește impactul pozitiv pe care lecțiile despre siguranța pe internet l-au avut asupra copiilor, așa cum o declară deschis niște băieți de 9–10 ani din aceste țări. Nu în ultimul rând, această deschidere din partea copiilor se poate explica și prin cultura specifică comunității școlare din Marea Britanie, unde comunicarea deschisă și lipsită de formalisme dintre profesori și elevi determină elevii să apeleze la profesori când au o problemă (Elliott, 2011). Acest lucru este valabil și în Spania, unde relația dintre profesori și elevi nu este una așa de formală ca în țări precum Franța sau România.

5. CONCLUZII

Folosind drept cadru teoretic modelul social ecologic (Cross *et al.*, 2015) și teoria medierii din partea profesorilor și a școlii (Kalmus *et al.*, 2012), am urmărit în acest articol să vedem percepțiile copiilor din diferite țări europene privitoare la modul în care școala și profesorii intervin ca factori mediatori ai folosirii internetului de către copii, în mod special în legătură cu problematica *cyberbullying*-ului. În ansamblu, datele au arătat că școlile sunt deja implicate în prevenirea și medierea fenomenului de *cyberbullying*, existând însă loc de îmbunătățiri și, mai ales, nevoie reală de mai multă implicare exprimată de către

copii. Cercetarea a prezentat, de asemenea, strategii diferite de mediere din partea școlii, de la un loc la altul. Deși uneori au fost menționate agenții externe școlii, care au desfășurat campanii de informare și comunicare în școală, de cele mai multe ori educația pentru folosirea în siguranță a internetului cade în sarcina profesorilor.

Multe școli au interzis folosirea telefoanelor mobile și a *smartphone*-urilor ca soluție de mediere, dar aceasta este percepută negativ și nepotrivită de către copii. Apare astfel în context școlar o situație pe care Haddon (2015) a identificat-o la nivelul micro (familia); acesta observă că opoziția copiilor în a accepta intervenția parentală are la bază de multe ori teama acestora de a li se confisca dispozitivul favorit. A fi în permanență conectat cu prietenii este deja parte integrantă a vieții sociale a tinerilor și a le interzice această formă de sociabilitate în numele siguranței nu doar că nu își atinge țelul, dar duce la forme deviate de comportament, care urmăresc să ocolească regulile; nu în ultimul rând, ducând la o lipsă de comunicare între copii și adulți.

O altă concluzie ar fi aceea că, cel puțin în percepția copiilor, profesorii, la rândul lor, au nevoie de informare și formare pentru folosirea internetului și a tehnologiilor mobile, folosirea pozitivă a acestora și evitarea riscurilor. Cercetări de tip metaanaliză au arătat că prevenirea *bullying*-ului și a *cyberbullying*-ului este mai eficientă când este implicată toată comunitatea școlară și când strategiile respective sunt implementate într-o manieră comprehensivă (Ttofi & Farrington, 2011).

Deși profesorii sunt conștienți de problemele de siguranță de pe internet, unii dintre ei nu se simt pregătiți să le abordeze, având nevoie de o pregătire specială pentru a-și îmbunătăți propriile competențe digitale, precum și competențele de mediere a folosirii internetului și, implicit, pentru a își mări încrederea în sine în ceea ce privește capacitatea lor de a ajuta copiii în acest domeniu. Acestea ar putea contribui la rândul lor la o creștere a încrederii în relația copil – profesor. Nu în ultimul rând, evoluția și dezvoltarea profesorului îl pot ajuta pe acesta să se manifeste ca un actor care folosește internetul într-un mod pozitiv și etic, devenind astfel un model real pentru copii (Gottfredson *et al.*, 2005).

Datele noastre arată, ca și alte cercetări, nevoia de a îmbunătăți sprijinul emoțional pe care profesorii îl acordă în caz de *cyberbullying* (Perren *et al.*, 2012). În fine, așa cum accentuează Bickmore (2011), pe drumul împotriva *cyberbullying*-ului este nevoie de respect reciproc (între copii, dar și între copii și adulți), responsabilitate și autonomie; toate aceste trei deziderate sunt menționate de Bickmore (2011) ca făcând parte din cea de-a treia strategie de mediere, prin crearea unui climat cordial, care, luând în considerare și copilul, este mai eficientă decât o intervenție și un control unilateral din partea adulților-profesori. Același deziderat se regăsește în unele dintre discursurile copiilor analizate mai sus.

Acest studiu subliniază, de asemenea, nevoia de cercetări viitoare, în special în investigarea specificităților culturale, naționale, dar nu numai, care pot juca un

rol important în eficiența unor politici sau strategii de prevenire a *cyberbullying*-ului. Astfel, în timp ce în unele țări copiii par mai deschiși în a apela la adulți în cazul în care au o problemă (e.g., Marea Britanie), în alte țări aceștia par mult mai atașați de dispozitivele lor prin care sunt conectați la grupul de prieteni, fiind astfel mult mai autonomi față de adulți și mai atașați grupului de prieteni (e.g., Grecia, România). A propune același „rețetar preventiv” unor culturi atât de diferite constituie o greșeală, înțelegerea realităților specifice fiind o necesitate.

Nu în ultimul rând, vrem să subliniem rolul unui climat pozitiv în școli, care deschide calea unui dialog profesori – elevi, ce, la rândul-i, contribuie la o dezvoltare armonioasă a copiilor (Olweus & Limber, 2010). În acest context, una dintre marile provocări la care școala trebuie să facă față este nu doar prevenirea *cyberbullying*-ului sau capacitatea de a-i învăța pe elevi diferite strategii de a-i face față, odată întâmplat, ci și să îi determine pe elevi să considere școala și profesorii ca parte integrantă a vieții lor *online*, să nu îi evite, ci să se îndrepte spre profesori în cazul în care întâlnesc pe internet situații de *cyberbullying* sau alte conjuncturi neplăcute.

BIBLIOGRAFIE

1. BERAN, T.; LI, Q. (2007). The relationship between *cyber-bullying* and school *bullying*. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 16–33. Accesat la: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW>.
2. BICKMORE, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are „anti-bullying” approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648–687. DOI: 10.1177/0895904810374849.
3. BLAYA, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace: prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles. De Boeck.
4. BLAYA, C. (2015). Etude du lien entre *cyberviolence* et climat scolaire: enquête auprès des collégiens d’Île de France. *Les Dossiers des Sciences de l’Éducation*, 33, 131–155.
5. BOYD, D. (2014). *It’s Complicated – the social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
6. BOYD, D. (2007) „Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life”. În Buckingham, D. (ed.) *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. BRADSHAW, C.P.; SAWYER, A.; O’BRENNAN, L. (2009). A social disorganization perspective on *bullying*-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204–220.
8. BRYCE, J.; FRASER, J. (2013). „It’s common sense that it’s wrong”: Young people’s perceptions and experiences of *cyberbullying*. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16, 783–787.
9. DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l’école*. Paris, Odile Jacob.
10. DOOLEY, J.J.; CROSS, D.; HEARN, L.; TREYVAUD, R. (2009). *Review of existing Australian and international cyber-safety research*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.
11. EDEN, S.; HEIMAN, T.; OLENIK-SHEMESH, D. (2013). Teachers’ perceptions, beliefs and concerns about *cyberbullying*. *British Journal of Educational Technology*, 44, 6, 1036–1052.
12. ELLIOTT, M. (2011). *The Essential Guide to Tackling Bullying*. Pearson Education, Harlow.

13. GOTTFREDSON, G.D.; GOTTFREDSON, D.C.; PAYNE, A.A.; GOTTFREDSON, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. DOI:10.1177/0022427804271931.
14. HINDUJA, S.; PATCHIN, J.W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
15. KERNAGHAN, D.; ELWOOD, J. (2013). All the (cyber) world's a stage: framing cyberbullying as a performance. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(1). <http://doi.org/10.5817/CP2013-1-5>.
16. KUBISZEWSKI, V.; FONTAINE, R.; HURE, K.; RUSCH, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39 (2), 77–84.
17. LAMPERT, C.; DONOSO, V. (2012). *Bullying*. În S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (editori), *Children, risk and safety on the internet* (141–150). The Policy Press.
18. LI, Q. (2006). *Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences*. *School Psychology International* 2006, 27, 157.
19. LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A.; ÓLAFSSON, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings.
20. MASCHERONI, G.; JORGE, A.; FARRUGIA, L. (2014). Media representations and children's discourses on online risks: Findings from qualitative research in nine European countries. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), article 2. <http://doi.org/10.5817/CP2014-2-2>.
21. MASON, K.L. (2008). *Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel*. *Psychology in the Schools*, 45, 323–348. DOI: 10.1002/pits.20301.
22. MCEARNEY, A.; ROOSMALE-COCQ, S.; SCOTT, J.; STEPHENSON, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), p. 109–130.
23. OLWEUS, D.; LIMBER, S. (2010). Olweus Bully Prevention Program. În Jimerson, S., Swearer, S. & Author2, D.L. (editori), *International Handbook of Bullying*. New York: Routledge.
24. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România. Raportul proiectului Net Children Go Mobile. București: Ars Docendi.
25. PASQUIER, D. (2008). From Parental Control to Peer Pressure: Cultural Transmission and Conformism. In K. Drotner & S. Livingstone (editori), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (448–459). London: SAGE Publications Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781848608436.n27>.
26. PATCHIN, J.; HINDUJA S., (2010). *Cyberbullying and Self Esteem*, *Journal of School Health*, 80, 614–621.
27. PERREN, S.; CORCORAN, L.; COWIE, H.; DEHUE, F.; GARCIA, D.; MC GUCKIN, C.; SEVCIKOVA, A.; TSATSOU, P.; VÖLLINK, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2).
28. SALMIVALLI, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review*. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112–120.
29. SMAHEL, D.; WRIGHT, M.F. (2014) *The meaning of online problematic situations for children: results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, London, UK.
30. 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 & Psychiatry*, 49, 4, 376–385.

31. SPEARS, B.; CAMPBELL, M. TANGEN, D.; SLEE, P.; CROSS, D. (2015). La connaissance et la compréhension des conséquences du *cyberharcèlement* sur le climat scolaire chez les futurs enseignants en Australie, în Blaya C. (ed.), *Cyberviolence et école, Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 33.
32. STAUFFER, S.; HEATH, M.A.; COYNE, S.M.; FERRIN, S. (2012) High school teachers' perceptions of *cyberbullying* prevention and intervention strategies. *Psychology in the school*, 49 (4), 353–367.
33. STEFFGEN, G. (2010). Interdire pour prévenir? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile à l'école pour lutter contre le *cyber-bullying*. Une expérience au Luxembourg. În Blaya, C. (coord.). *Violence à l'école: recherches et interventions*. Education Comparée. Paris. L'Harmattan, 185–206.
34. TTOFI, M.M.; FARRINGTON, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce *bullying*: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1.
35. VANDEBOSCH, H.; VAN CLEEMPUT, K. (2008). Defining *Cyberbullying*: A Qualitative Research into the Perceptions of Respondents, *Cyberpsychology and Behavior* 11(4), 499–503.
36. VELICU, A. (2014). *Bullying-ul online și offline: victime versus agresori*. În *Revista română de sociologie*, 1–2/2014, p. 19–36.
37. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România. Raportul proiectului *Net Children Go Mobile*. București: Ars Docendi.
38. VELICU, A. (2016) L'Internet mobile dans la vie des enfants: regards croisés entre la famille et l'école. În Drăgan, I.; Pelissier, N.; Frumușani, D. (editori), *Journalisme et transformations sociales: des anciens aux nouveaux médias*, Paris: L'Harmattan.
39. WALRAVE, M.; DEMOULIN, M.; HEIRMAN, W.; VAN DER PERRE, A. (2009). *Cyberharcèlement: Risque du virtuel, impact dans le réel*. Observatoire des Droits de l'Internet.
40. WILLARD, N.E. (2007). *Educators' guide to cyberbullying and Cyberthreats*. Accesat la 12.04.2014 la <http://csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>.
41. WILLIAMS K.R., GUERRA N.G., (2007). Prevalence and predictors of internet *bullying*, *Journal of Adolescent Health*, 41, 14–21.
42. WOLAK, J.; MITCHELL, K.; FINKELHOR, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. Alexandra, V.A.: National Center for Missing and Exploited Children.
43. YILMAZ, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions of cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematic, Science on Technology Education*, 6, 4, 263–270.