doi: 10.35757/KiS.2026.70.3.6

KULTURA i SPOŁECZEŃSTWO

POLSKA AKADEMIA NAUK
KOMITET SOCJOLOGII
INSTYTUT STUDIÓW POLITYCZNYCH
2026, nr 3

ISSN 0023-5172
e-ISSN 2300-195x

CC BY NC SA

ANNA GAWEŁ-MIROCHA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

ODRZUCENIE RÓWIEŚNICZE W ŚRODOWISKU KOMUNIKACJI CYFROWEJ: MIĘDZY CYBEROSTRACYZMEM A WYKLUCZENIEM JAKO FORMĄ CYBERBULLYINGU

WPROWADZENIE

Relacje rówieśnicze dzieci w wieku 10–12 lat rozwijają się obecnie równolegle w przestrzeni bezpośrednich kontaktów szkolnych i w środowisku cyfrowym. Komunikatory grupowe, takie jak WhatsApp, Messenger, Messenger Kids, Snapchat czy Discord, nie są wyłącznie kanałami przekazywania informacji. Pełnią także funkcję infrastruktury przynależności: podtrzymują więzi, organizują wspólne aktywności, umożliwiają negocjowanie pozycji w grupie i sygnalizowanie, kto jest traktowany jako jej pełnoprawny uczestnik (boyd 2014; Livingstone, Blum-Ross 2020; Valkenburg, Piotrowski 2017).

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają sytuacje pomijania, ignorowania, niezapraszania do podgrup, usuwania z rozmów oraz publicznego sygnalizowania braku akceptacji. Część tych zachowań odpowiada opisanej w literaturze formie cyberbullyingu określanej jako „wykluczenie" (*exclusion*), czyli celowe usunięcie osoby z listy kontaktów lub niedopuszczenie jej do grupy online (Pyżalski 2012, s. 128). Jednocześnie

Adres do korespondencji: anna.gawel@us.edu.pl, ORCID: 0000-0002-8684-4532

doświadczenie odrzucenia rówieśniczego jest pojęciem szerszym: może oznaczać relacyjny status dziecka, subiektywnie przeżywany brak akceptacji lub proces stopniowego przesuwania na margines grupy, nawet gdy nie da się jednoznacznie wykazać wszystkich definicyjnych cech bullyingu (Bierman 2004; Williams 2007).

Rozróżnienie to ma zasadnicze znaczenie dla interpretacji materiału empirycznego. Intencjonalne i utrwalone wykluczanie może być formą przemocy relacyjnej lub cyberbullyingu, ale nie każde pominięcie, milczenie czy jednorazowy brak zaproszenia powinno być automatycznie tak klasyfikowane. Termin „odrzucenie rówieśnicze w środowisku komunikacji cyfrowej" nie jest tu proponowany jako zamiennik utrwalonego pojęcia „wykluczenie". Pełni funkcję nadrzędnej kategorii analitycznej, która pozwala badać zarówno konkretne praktyki wykluczające, jak i proces interpretowania ich znaczenia, emocjonalne konsekwencje oraz powstawanie relacyjnego statusu osoby odrzuconej.

Celem artykułu jest rekonstrukcja społecznych, psychologicznych i technologicznych mechanizmów tego procesu z perspektywy dzieci. Główne pytanie badawcze brzmi: w jaki sposób komunikatory społecznościowe uczestniczą w powstawaniu, rozpoznawaniu i utrwalaniu doświadczenia odrzucenia rówieśniczego?

RAMY POJĘCIOWE I TEORETYCZNE

Wykluczenie cyfrowe a odrzucenie w komunikacji cyfrowej

Punktem wyjścia jest rozdzielenie dwóch odmiennych tradycji badawczych. W literaturze „wykluczenie cyfrowe" odnosi się przede wszystkim do nierówności strukturalnych związanych z dostępem do technologii, kompetencjami cyfrowymi, sposobami korzystania z internetu oraz korzyściami lub stratami wynikającymi z uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym (Hargittai 2002; Helsper 2021; Ragnedda 2017; van Dijk 2005). W tym znaczeniu wykluczenie cyfrowe nie jest synonimem bycia pomijanym przez rówieśników w komunikatorze.

Przedmiot niniejszego badania dotyczy poziomu relacyjnego: dostępu do komunikacji grupowej, informacji, wspólnych aktywności i symbolicznego

uznania w grupie. Dlatego analizowane sytuacje lokują się w obszarze badań nad odrzuceniem rówieśniczym, ostracyzmem, agresją relacyjną, cyberostracyzmem i cyberbullyingiem, a nie w obszarze nierówności cyfrowych.

Odrzucenie rówieśnicze jest relacyjnym procesem i statusem społecznym, w którym dziecko doświadcza niskiego poziomu akceptacji, niechęci ze strony grupy, pomijania lub ograniczenia możliwości uczestnictwa (Bierman 2004; Wentzel, Asher 1995). Może być konsekwencją jawnej agresji, ale też może rozwijać się bez pojedynczego, łatwego do wskazania aktu przemocy, na przykład wskutek utrwalonych preferencji grupowych, konfliktu, stygmatyzacji lub stopniowego zaniku kontaktu.

Agresja relacyjna obejmuje natomiast intencjonalne działania ukierunkowane na naruszenie relacji, reputacji lub przynależności osoby, między innymi poprzez ignorowanie, rozpowszechnianie plotek, manipulowanie grupą i wykluczanie (Crick, Grotpeter 1995). Odrzucenie może zatem być skutkiem agresji relacyjnej, jej narzędziem albo szerszym stanem relacyjnym, który nie zawsze spełnia kryteria przemocy.

Bullying stanowi szczególny typ agresji rówieśniczej. W ujęciach klasycznych jego rozpoznanie wymaga intencjonalnego wyrządzania krzywdy, powtarzalności zachowania oraz nierównowagi sił utrudniającej osobie doświadczającej przemocy skuteczną obronę (Olweus 2013). W cyberbullyingu kryterium powtarzalności może wynikać nie tylko z wielokrotnego działania sprawcy, lecz także z trwałości, kopiowalności i wielokrotnej ekspozycji pojedynczego materiału, a przewaga może mieć charakter technologiczny, społeczny lub liczebny (Kowalski i in. 2014; Pyżalski 2012).

Z tego względu zasadne jest przyjęcie relacji częściowego nakładania się pojęć. Celowe wykluczanie z grupy cyfrowej może być formą cyberbullyingu, zwłaszcza gdy jest powtarzane, publiczne, społecznie wspierane i prowadzone z pozycji przewagi. Odrzucenie rówieśnicze pozostaje jednak odrębnym zjawiskiem, ponieważ opisuje także status i doświadczenie relacyjne, a nie wyłącznie zachowanie sprawcy. Nie każde odrzucenie cyfrowe jest cyberbullyingiem, chociaż cyberbullying często prowadzi do odrzucenia i może je utrwalać.

Cyberostracyzm odnosi się przede wszystkim do doświadczenia bycia ignorowanym lub nieuwzględnianym w interakcji online. Może przyjmować postać braku odpowiedzi, pominięcia wypowiedzi, nieudzie-

lania reakcji lub milczenia grupy (Williams i in. 2000; Hayes i in. 2018). W przeciwieństwie do formalnego usunięcia z grupy cyberostracyzm jest często niejednoznaczny: brak reakcji może być celowy, przypadkowy albo wynikać z równoległych aktywności uczestników.

W niniejszym badaniu odrzucenie rówieśnicze w środowisku komunikacji cyfrowej zdefiniowano operacyjnie jako proces, w którym dziecko interpretuje powtarzające się lub szczególnie znaczące działania i zaniechania w komunikacji online jako sygnał utraty akceptacji, przynależności lub pozycji w grupie. Proces ten może obejmować: (1) wykluczenie cyfrowe w sensie relacyjnym, czyli intencjonalne niedopuszczenie lub usunięcie z grupy; (2) cyberostracyzm, czyli ignorowanie i brak odpowiedzi; (3) publiczne obniżanie statusu, na przykład poprzez ośmieszające reakcje; oraz (4) relacyjne konsekwencje tych działań, w tym internalizację przekonania o byciu niechcianym.

Dla celów kodowania przyjęto, że kategorię cyberbullyingu można stosować wyłącznie wtedy, gdy opis wskazywał na intencję skrzywdzenia, utrwalenie lub powtarzanie praktyki oraz przewagę sprawcy lub grupy. W sytuacjach, w których te kryteria pozostawały niejednoznaczne, stosowano szersze kategorie odrzucenia cyfrowego lub cyberostracyzmu. Takie rozwiązanie zachowuje pojęcie „wykluczenie" w jego utrwalonym znaczeniu, a zarazem umożliwia analizę doświadczeń, które nie mieszczą się w całości w definicji cyberbullyingu.

Komunikatory jako infrastruktura codziennych relacji

Badania nad komunikacją online wskazują, że media cyfrowe nie tworzą całkowicie odrębnego świata społecznego, lecz przedłużają i przekształcają istniejące relacje rówieśnicze (Subrahmanyam, Greenfield 2008; Valkenburg, Piotrowski 2017). Komunikator klasowy pełni funkcję podobną do szkolnego korytarza: służy wymianie informacji, podtrzymywaniu więzi, organizowaniu aktywności oraz sprawdzaniu, kto pozostaje częścią grupy.

Znaczenie komunikatorów wynika z ich afordancji, czyli możliwości działania oferowanych użytkownikom przez architekturę medium. Do kluczowych należą: ciągłość kontaktu, publiczność sieciowa, widzialność statusu aktywności i potwierdzeń odczytu, możliwość tworzenia podgrup i zarządzania członkostwem, archiwizacja treści oraz łatwość kopiowa-

nia i ponownego odtwarzania komunikatów. Funkcje te nie determinują zachowań dzieci, ale wpływają na to, jak szybko odrzucenie staje się widoczne, jak długo pozostaje dostępne i jak wielokrotnie może być interpretowane (boyd 2014; Hayes i in. 2018; Nesi i in. 2018a, 2018b).

Ważnym mechanizmem jest niejednoznaczność intencji. Dziecko interpretuje ciszę, krótki komunikat lub reakcję graficzną bez pełnego dostępu do tonu głosu, mimiki i gestów. Brak odpowiedzi może być przypadkowy, ale może też stanowić celowe ignorowanie. Dlatego dzieci poszukują potwierdzenia w statusach aktywności, potwierdzeniach odczytu, zachowaniu innych członków grupy i informacjach pojawiających się w innych kanałach (Latina i in. 2023; Williams i in. 2000).

Przyjęty model interpretacyjny

W analizie zastosowano relacyjno-technologiczny model interpretacyjny. Zakłada on, że doświadczenie odrzucenia nie jest prostym skutkiem pojedynczego komunikatu ani wyłącznie subiektywną reakcją dziecka. Powstaje na styku kontekstu relacyjnego, właściwości technologicznych, procesu atrybucji znaczenia, zagrożenia podstawowych potrzeb psychicznych oraz działań podejmowanych przez dziecko i świadków.

Model ma charakter procesualny. Gest cyfrowy uruchamia ocenę sytuacji, a afordancje komunikatora dostarczają danych wykorzystywanych do weryfikacji intencji. Gdy dziecko interpretuje zdarzenie jako celowe i społecznie potwierdzone, następuje internalizacja odrzucenia. Następnie uruchamiane są strategie radzenia sobie, które mogą stać się sprzężeniem zwrotnym: wycofanie ogranicza ryzyko dalszego upokorzenia, ale może zmniejszać widoczność dziecka i utrwalać jego marginalną pozycję; publiczna obrona przez świadka natomiast może zatrzymać spiralę, choć niesie ryzyko konfliktu lub odwetu.

OPIS BADAŃ

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań były doświadczenia dzieci w wieku 10–12 lat związane z odrzuceniem rówieśniczym w komunikatorach społecznościowych

Tabela 1

Elementy relacyjno-technologicznego modelu interpretacyjnego

Element modelu	Zakres analizy	Wskaźniki w materiale empirycznym	Znaczenie interpretacyjne
kontekst relacyjny	pozycja dziecka, historia relacji, konflikty i normy grupowe	wcześniejsze pomijanie, hierarchia klasy, bliskość relacji, istnienie podgrup	ten sam gest cyfrowy może mieć odmienne znaczenie zależnie od relacji i wcześniejszych doświadczeń
gest inicjujący	działanie lub zaniechanie uruchamiające interpretację odrzucenia	brak zaproszenia, usunięcie z grupy, brak odpowiedzi, ośmieszająca reakcja	pozornie techniczna operacja staje się komunikatem o przynależności lub statusie.
affordancje komunikatora	cechy medium wzmacniające widzialność i trwałość zdarzenia	status online, potwierdzenia odczytu, lista członków, archiwum, podgrupy, reakcje emoji	technologia zwiększa możliwość sprawdzania, porównywania i ponownego przeżywania sytuacji
ocena i atrybucja	rozpoznawanie intencji, powtarzalności i znaczenia zachowania	obserwowanie aktywności innych, porównywanie reakcji, szukanie informacji poza czatem	dziecko przechodzi od niepewności do przekonania, że pominięcie było celowe
internalizacja i reakcje	zagrożenie potrzeb przynależności, samooceny, kontroli i znaczenia	smutek, wstyd, samotność, napięcie, bezsenność, natrętne sprawdzanie	gest cyfrowy zostaje włączony do obrazu własnej pozycji w grupie
strategie i sprzężenie zwrotne	działania dziecka i świadków, które mogą wygasać lub utrwalać proces	wycofanie, poszukiwanie wsparcia, konfrontacja, alternatywna grupa, obrona publiczna	reakcje mogą przerwać spiralę odrzucenia albo pogłębiać marginalizację

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bierman 2004; Williams 2007; Nesi i in. 2018a, 2018b, oraz analizy materiału empirycznego.

i grupowych formach komunikacji online. Szczególną uwagę skierowano na sytuacje pomijania, systematycznego ignorowania, niezapraszania do wspólnych aktywności, tworzenia podgrup bez udziału dziecka, usuwania z rozmów oraz publicznego obniżania statusu.

Głównym celem było rozpoznanie i opisanie mechanizmów, poprzez które działania rówieśników i funkcje komunikatorów uczestniczą w po-

wstawaniu, interpretowaniu i utrwalaniu doświadczenia odrzucenia. Badanie miało charakter poznawczy i eksploracyjno-interpretacyjny. Nie zmierzało do oszacowania stopnia rozpowszechnienia zjawiska w populacji ani do statystycznej weryfikacji zależności, lecz do rekonstrukcji znaczeń, emocji, kontekstów i sekwencji działań.

Cele szczegółowe obejmowały:

(1) rozpoznanie form odrzucenia, cyberostracyzmu i wykluczenia występujących w komunikatorach;

(2) opis sposobów interpretowania przez dzieci sytuacji pomijania, ignorowania i usuwania z grup;

(3) identyfikację emocjonalnych, somatycznych i behawioralnych reakcji na doświadczenie odrzucenia;

(4) rozpoznanie strategii radzenia sobie;

(5) określenie roli świadków i biernych uczestników komunikacji;

(6) ustalenie znaczenia afordancji komunikatorów dla przebiegu procesu;

(7) opracowanie relacyjno-technologicznego modelu interpretacyjnego.

Problemy badawcze

Główny problem badawczy sformułowano następująco: jak dzieci w wieku 10–12 lat doświadczają, interpretują i przeżywają odrzucenie rówieśnicze w środowisku komunikacji cyfrowej?

Szczegółowe problemy badawcze dotyczyły:

(1) form odrzucenia, cyberostracyzmu i wykluczenia pojawiających się w narracjach dzieci;

(2) sposobów rozpoznawania intencji i znaczenia pominięcia, braku reakcji, niezaproszenia lub usunięcia;

(3) emocjonalnych, somatycznych i behawioralnych konsekwencji;

(4) strategii radzenia sobie;

(5) roli świadków, biernych obserwatorów i obrońców;

(6) wpływu funkcji technicznych komunikatorów na przebieg i interpretację zdarzeń;

(7) różnic między doświadczeniem odrzucenia w komunikacji cyfrowej i bezpośredniej.

Strategia, metody i techniki badawcze

Zastosowano jakościową strategię badawczą osadzoną w paradygmacie interpretatywnym. Jej wybór wynikał z potrzeby dotarcia do subiektywnych znaczeń nadawanych przez dzieci sytuacjom odrzucenia oraz z eksploracyjnego charakteru analizy problemu, w której wykorzystano elementy konstruktywistycznej teorii ugruntowanej, przede wszystkim kodowanie otwarte i skupione, ciągłe porównywanie przypadków oraz stopniowe integrowanie kategorii w model procesu (Charmaz 2009).

Materiał pozyskano z trzech źródeł. Pierwszym były indywidualne wywiady półustrukturyzowane z 60 dzieci, skoncentrowane na rekonstrukcji konkretnej sytuacji, jej kontekstu, przebiegu, interpretacji i konsekwencji. Drugim była analiza wybranych fragmentów komunikacji grupowej udostępnionych przez część uczestników za zgodą dzieci i ich opiekunów. Trzecim były cztery grupy fokusowe, które umożliwiły konfrontowanie indywidualnych interpretacji z językiem i normami grupy rówieśniczej. Triangulacja nie służyła mechanicznemu „potwierdzaniu" każdej wypowiedzi, lecz porównywaniu perspektyw i identyfikowaniu przypadków zgodnych oraz rozbieżnych.

Dobór szkół i uczestników

Badanie poprzedzono ankietą przesiewową przeprowadzoną w pięciu szkołach podstawowych w województwie śląskim (N = 220). Dobór szkół miał charakter celowy, a nie losowy. Zastosowano dobór dostępnościowo-kryterialny z elementem maksymalnego zróżnicowania. Kryteriami włączenia szkoły były: prowadzenie klas obejmujących dzieci w wieku 10–12 lat, występowanie w badanej społeczności rówieśniczej grupowej komunikacji cyfrowej, zgoda dyrekcji na realizację procedury oraz możliwość uzyskania świadomej zgody opiekunów i zgody dzieci. Dążono przy tym do uwzględnienia szkół miejskich i wiejskich. Kryteriami wyłączenia były brak możliwości realizacji procedury w docelowej grupie wieku, niewystępowanie komunikacji grupowej istotnej dla badania albo brak wymaganych zgód.

Do części jakościowej zastosowano celowy dobór kryterialny i maksymalnie zróżnicowany. Kryteriami włączenia ucznia były: wiek 10–12 lat, udział w ankiecie przesiewowej, zadeklarowanie co najmniej jednej sytuacji pominięcia, systematycznego ignorowania, niezaproszenia, usunięcia z grupy lub publicznego sygnalizowania braku akceptacji w ciągu ostatnich sześciu miesięcy, gotowość do omówienia konkretnego zdarzenia oraz zgoda dziecka i opiekuna. Kryteriami wyłączenia były: brak doświadczenia odpowiadającego definicji operacyjnej, zdarzenie wykraczające poza przyjęty okres, brak wymaganych zgód, niekompletne dane przesiewowe lub rezygnacja uczestnika.

Spośród osób spełniających kryteria dobierano uczestników badania tak, aby zróżnicować próbę pod względem płci, wieku, typu szkoły, deklarowanej pozycji w klasie i używanych komunikatorów. O włączeniu nie decydowała wyłącznie intensywność doświadczenia; priorytetem było uzyskanie różnorodnych przypadków pozwalających porównywać odmienne mechanizmy i konteksty. Ankieta przesiewowa pełniła funkcję rekrutacyjną i nie stanowiła podstawy do wnioskowania o częstości zjawiska w populacji.

Procedura i zasady etyczne

Wywiady prowadzono na podstawie scenariusza obejmującego: opis zdarzenia, relacje poprzedzające incydent, sposób rozpoznania pominięcia lub wykluczenia, znaczenie funkcji komunikatora, reakcje emocjonalne i somatyczne, działania świadków oraz strategie radzenia sobie. Dzieci mogły odmówić odpowiedzi na każde pytanie i przerwać udział bez podawania przyczyny. W analizowanych fragmentach komunikacji usuwano dane identyfikujące osoby, nazwy grup, wizerunki i inne informacje umożliwiające rozpoznanie uczestników. Analiza obejmowała wyłącznie materiały dobrowolnie wskazane i udostępnione na potrzeby badania, a nie pełną zawartość urządzeń lub kont.

Ze względu na wiek uczestników szczególne znaczenie miało rozdzielenie zgody opiekuna od zgody samego dziecka. W trakcie rozmów unikano nacisku na ujawnianie treści, których uczestnik nie chciał omawiać. Cytaty z wywiadów poddano pseudonimizacji i w razie potrzeby drobnej redakcji językowej, bez zmiany ich sensu.

Analiza materiału

Analizę prowadzono zgodnie z procedurą ciągłego porównywania. W kodowaniu otwartym wyodrębniono kody pierwszego rzędu dotyczące: gestów cyfrowych, kontekstu relacyjnego, interpretacji intencji, wskaźników technologicznych, reakcji emocjonalnych i somatycznych, zachowań świadków oraz strategii radzenia sobie. Następnie kody grupowano w kategorie skupione i porównywano między wywiadami, materiałem komunikacyjnym i dyskusjami fokusowymi.

Na etapie integracji kategorii wyłoniono trzy fazy procesu: (1) gest inicjujący, (2) weryfikację i internalizację odrzucenia oraz (3) strategie reagowania i sprzężenie zwrotne. Analiza obejmowała także te przypadki, w których brak reakcji został ostatecznie uznany przez dziecko za nieintencjonalny lub wyjaśniony okolicznościami. Pozwoliło to ograniczyć ryzyko automatycznego utożsamiania każdej ciszy cyfrowej z przemocą.

Charakterystyka uczestników

Tabela 2

Charakterystyka uczestników badania jakościowego (N = 60)

Zmienna	Kategoria	Liczba	Procent
płeć	dziewczęta	32	53,3
	chłopcy	28	46,7
wiek	10 lat	18	30,0
	11 lat	24	40,0
	12 lat	18	30,0
typ szkoły	miejska	36	60,0
	wiejska	24	40,0
deklarowana pozycja w klasie	popularny(-a) / lider	8	13,3
	zwykły(-a) członek grupy	35	58,3
	często pomijany(-a) / na uboczu	17	28,3
używany komunikator	WhatsApp	42	70,0
	Messenger / Messenger Kids	38	63,3
	Snapchat	15	25,0
	Discord	9	15

Uwaga: w odniesieniu do komunikatorów możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi, dlatego odsetki nie sumują się do 100%. Dane opisują próbę jakościową i nie służą do estymacji populacyjnej.

WYNIKI BADAŃ

Formy odrzucenia, wykluczenia i cyberostracyzmu

Analiza wskazuje, że badane doświadczenia rzadko ograniczały się do pojedynczego, izolowanego incydentu. Zazwyczaj tworzyły sekwencję zdarzeń, w której gest cyfrowy był interpretowany na tle wcześniejszych relacji, a następnie weryfikowany poprzez obserwację aktywności grupy. W tabeli 3 przedstawiono pięć najczęściej kodowanych form. Kategorie nie są rozłączne: jedno dziecko mogło opisać kilka praktyk, a pojedyncza sytuacja mogła łączyć na przykład niezaproszenie, ignorowanie i późniejsze ośmieszenie.

Najczęściej pojawiało się pomijanie instrumentalne (41 osób; 68,3%) oraz niezapraszanie do nowych podgrup (38 osób; 63,3%). Obie praktyki polegały na selektywnym ograniczaniu dostępu do informacji i aktywności, ale różniły się mechanizmem. W pierwszym przypadku dziecko pozostawało formalnie w głównym kanale, podczas gdy istotne ustalenia przenoszono poza jego zasięg. W drugim od początku nie dopuszczano go do nowej przestrzeni. Wyniki wspierają więc spostrzeżenie, że znacząca część materiału dotyczy wykluczenia w rozumieniu opisanym przez Jacka Pyżalskiego (2012, s. 128).

Jednocześnie 33 uczestników (55,0%) opisywało systematyczne ignorowanie bez formalnego usunięcia z grupy. Ta forma jest bliższa cyberostracyzmowi niż wykluczeniu strukturalnemu. Dziecko zachowywało techniczną możliwość pisania, lecz jego obecność pozostawała społecznie niezauważona. Publiczne ośmieszenie (19 osób; 31,7%) nie jest natomiast wykluczeniem *sensu stricto*, lecz formą agresji relacyjnej lub cyberagresji, która w narracjach badanych prowadziła do obniżenia statusu i dalszego wycofania z komunikacji.

Faza pierwsza: gest cyfrowy w kontekście relacyjnym

Pierwszą fazę stanowił widoczny albo domyślnie czytelny gest cyfrowy: brak zaproszenia, przeniesienie ustaleń na inny czat, usunięcie z rozmowy, brak reakcji lub ośmieszająca odpowiedź. Jego znaczenie nie wynikało wyłącznie z treści, lecz z relacji poprzedzających zdarzenie. Jednorazowy

Tabela 3

Dominujące formy odrzucenia rówieśniczego w środowisku komunikacji cyfrowej (N = 60)

Status pojęciowy	Forma	Opis operacyjny	N / procent	Przykład z wywiadu
wykluczenie relacyjne	omijanie instrumentalne	celowe nieinformowanie o wydarzeniu lub aktywności mimo obecności dziecka w głównym kanale komunikacji	41 / 68,3	„Wszyscy umawiali się na urodziny na osobnej grupie, o której dowiedziałem się dopiero ze zdjęć”.
wykluczenie relacyjne	niezaproszenie do podgrupy	nieuwzględnienie dziecka przy tworzeniu grupy do gry, projektu, spotkania lub innej wspólnej aktywności	38 / 63,3	„Stworzyli nowy serwer do grania. Wszyscy koledzy z ławki są, ja nie”.
cyberostracyzm	ignorowanie emocjonalne	systematyczne nieodpowiadanie na wiadomości prywatne lub pytania na forum grupy przy jednoczesnej aktywności wobec innych	33 / 55,0	„Wysyłam mema, oni są online, ale nikt nie zareaguje. Jakbym była powietrzem”.
wykluczenie cyfrowe	usunięcie strukturalne	usunięcie z istniejącej rozmowy lub podgrupy bez wyjaśnienia albo odmowa ponownego dodania	25 / 41,7	„Po prostu zniknęłam z czatu. Nie było żadnej kłótni”.
agresja relacyjna / cyberagresja	publiczne ośmieszenie	negatywna reakcja emoji, komentarz lub wyśmianie wypowiedzi dziecka na forum grupy, które obniża jego status	19 / 31,7	„Napisałam, że podoba mi się piosenka. Wrzucili śmiejące się emoji i napisali: cringe”.

Uwaga: kategorie były kodowane wielokrotnie, dlatego liczebności i odsetki nie sumują się do N = 60 i 100%. „Status pojęciowy” wskazuje dominującą interpretację zachowania, a nie zamkniętą klasyfikację każdego przypadku.

brak odpowiedzi był częściej uznawany za neutralny, gdy relacja pozostawała dobra i nie występowały wcześniejsze sygnały dystansu. Ten sam brak odpowiedzi stawał się bolesny, gdy miał charakter systematyczny, kontrastował z szybkimi reakcjami wobec innych albo pojawiał się po konflikcie.

W tym sensie komunikator nie „powodował” odrzucenia, ale materializował granice grupy. Lista członków, możliwość tworzenia podgrup i se-

lektywne przekazywanie informacji nadawały relacyjnym decyzjom formę widzialnych operacji technicznych. Szczególnie wyraźne było to w przypadkach usunięcia z grupy, co pozostawiało mało przestrzeni dla alternatywnej interpretacji. W przypadku ignorowania intencja była bardziej niejednoznaczna i wymagała dalszej weryfikacji.

Faza druga: weryfikacja, atrybucja i internalizacja

Po wystąpieniu gestu dzieci próbowały ustalić, czy sytuacja była przypadkowa, czy intencjonalna. Obserwowały statusy aktywności, potwierdzenia odczytu, reakcje emoji, tempo odpowiedzi udzielanych innym osobom oraz informacje o wydarzeniach ujawniane w innych mediach. Afordancje komunikatora stawały się zatem narzędziami atrybucji: pomagały budować przekonanie, że brak odpowiedzi nie wynikał z nieobecności, lecz z selektywnego ignorowania.

Proces ten nie zawsze prowadził do rozpoznania przemocy. W części opisów dziecko po rozmowie z rówieśnikiem uzyskiwało wyjaśnienie techniczne lub sytuacyjne i rezygnowało z interpretacji odrzuceniowej. W innych przypadkach powtarzalność pominięcia, aktywność grupy wobec pozostałych osób i milczenie świadków wzmacniały przekonanie „oni mnie nie chcą". Ten moment oznaczał przejście od oceny pojedynczego zdarzenia do internalizacji własnej marginalnej pozycji.

Tabela 4

Reakcje emocjonalne, somatyczne i behawioralne (N = 60)

Reakcja	N	Procent
smutek, żal, poczucie krzywdy	58	96,7
poczucie osamotnienia i izolacji	52	86,7
wstyd i upokorzenie	47	78,3
natrętne sprawdzanie komunikatora	47	78,3
napięcie, „ściskanie" w żołądku lub klatce piersiowej	42	70,0
problemy z zaśnięciem i wracanie myślami do sytuacji	36	60,0
unikanie bezpośrednich spotkań z grupą lub klasą	34	56,7
złość i frustracja	32	53,3
uczucie gorąca lub „płonące policzki"	28	46,7

Uwaga: możliwe było zakodowanie wielu reakcji u jednej osoby. Odsetki opisują obecność reakcji w narracjach uczestników, a nie ich natężenie kliniczne.

Tabela 4 pokazuje, że doświadczenie nie ograniczało się do chwilowego dyskomfortu. Niemal wszyscy badani opisywali smutek, żal lub poczucie krzywdy (58 osób; 96,7%), a 52 osoby (86,7%) wskazywały osamotnienie i izolację. Wstyd oraz natrętne sprawdzanie komunikatora wystąpiły u 47 osób (po 78,3%). Wysoka częstość sprawdzania urządzenia wspiera interpretację, że środowisko cyfrowe podtrzymuje proces weryfikowania odrzucenia i utrudnia psychiczne odłączenie się od sytuacji.

Reakcje somatyczne, w tym napięcie i dolegliwości w obrębie klatki piersiowej lub brzucha, opisały 42 osoby (70,0%), a problemy ze snem 36 osób (60,0%). Wyniki są zgodne z modelem ostracyzmu Kiplinga D. Williamsa (2007), według którego ignorowanie i wykluczanie zagrażają potrzebie przynależności, samoocenie, kontroli i poczuciu znaczenia. Nie pozwalają jednak na diagnozowanie zaburzeń ani określanie związku przyczynowego; pokazują subiektywnie relacjonowane konsekwencje analizowanych zdarzeń.

Faza trzecia: strategie radzenia sobie i sprzężenie zwrotne

Po rozpoznaniu odrzucenia dzieci podejmowały działania mające ograniczyć ból, odzyskać kontrolę lub znaleźć nową przynależność. Strategie te różniły się poziomem widoczności i stopniem ryzyka społecznego. Najczęstsze było wycofanie, natomiast bezpośrednia konfrontacja pojawiała się najrzadziej.

Wycofanie i autoizolację opisało 36 uczestników (60,0%). Dzieci ograniczały pisanie, przestawały inicjować rozmowy, rezygnowały z komentowania lub obserwowały grupę bez ujawniania obecności. Strategia ta zmniejszała ryzyko natychmiastowego ośmieszenia, ale mogła działać jako sprzężenie zwrotne: mniejsza aktywność ograniczała szanse na pozytywne interakcje i utrwalała przekonanie grupy, że dziecko pozostaje na uboczu.

Wsparcia zewnętrznego poszukiwały 22 osoby (36,7%), natomiast bezpośrednią konfrontację podjęło tylko osiem (13,3%). Niska częstość konfrontacji wskazuje na postrzeganą nierównowagę sił. Dzieci obawiały się dalszego ośmieszenia, eskalacji konfliktu lub potwierdzenia, że zależy im na akceptacji grupy. Poszukiwanie alternatywnej przynależności

Tabela 5

Strategie radzenia sobie z odrzuceniem w komunikacji cyfrowej (N = 60)

Strategia	Istota strategii	N	Procent
wycofanie i autoizolacja	ograniczenie aktywności w grupie cyfrowej i/lub bezpośrednich kontaktach	36	60,0
poszukiwanie wsparcia zewnętrznego	rozmowa z rodzicem, rodzeństwem, przyjacielem spoza grupy lub inną osobą dorosłą	22	36,7
konfrontacja pozorna	publikowanie neutralnych lub żartobliwych treści w celu zaznaczenia obecności bez otwartego konfliktu	18	30,0
poszukiwanie alternatywnej przynależności	dołączenie do innej grupy cyfrowej lub bezpośredniej, często związanej z zainteresowaniami	14	23,3
konfrontacja bezpośrednia	zapytanie sprawcy lub grupy o powód usunięcia, ignorowania albo pominięcia	8	13,3

Uwaga: jedna osoba mogła stosować więcej niż jedną strategię w różnych momentach procesu.

(14 osób; 23,3%) miało większy potencjał odbudowy poczucia sprawstwa, zwłaszcza gdy nowa grupa była oparta na zainteresowaniach i mniej zależna od hierarchii klasowej.

Rola świadków i publiczności sieciowej

Świadkowie nie stanowili neutralnego tła. W cyfrowej przestrzeni widzieli listę uczestników, treść komunikatów i reakcje grupy, a ich milczenie było często interpretowane jako cicha zgoda. Materiał fokusowy pozwolił wyodrębnić cztery typy roli świadka przedstawione w tabeli 6.

Szczególnie znaczące były sytuacje, w których rówieśnicy prywatnie okazywali współczucie, ale publicznie nie podejmowali działania. Dla dziecka stanowiło to jednoczesne potwierdzenie, że zachowanie grupy jest krzywdzące i że sprzeciw wobec niego jest społecznie ryzykowny. Publiczna obrona mogła przerwać spiralę, ponieważ podważała domniemaną jednomyślność grupy i zmniejszała przewagę sprawcy. Z punktu widzenia profilaktyki oznacza to konieczność pracy nie tylko ze sprawcą i osobą doświadczającą odrzucenia, ale również z normami zachowania świadków.

Tabela 6

Postrzegana rola świadków w sytuacjach odrzucenia

Rola świadka	Charakterystyka	Skutek dla dziecka	Skutek dla grupy
bierny obserwator	widzi incydent, ale nie reaguje publicznie ani prywatnie	pogłębia poczucie osamotnienia i społecznego potwierdzenia odrzucenia	utrwala normę milczenia
biernie wspierający sprawcę	dodaje reakcje emoji lub polubienia pod wykluczającymi albo ośmieszającymi treściami	wzmacnia poczucie upokorzenia i przewagi grupy	legitymizuje działanie sprawcy
cichy sojusznik	kontaktuje się prywatnie z osobą odrzuconą, lecz nie reaguje na forum	daje wsparcie emocjonalne, ale nie zmienia publicznej pozycji dziecka	nie narusza jawnej hierarchii grupy
obrońca publiczny	kwestionuje zachowanie grupy, przywraca osobę do rozmowy lub żąda wyjaśnienia	może zatrzymać spiralę i przywrócić poczucie sprawstwa	może zmienić normę grupową, ale też wywołać polaryzację lub odwet

Źródło: typologia opracowana na podstawie wywiadów i czterech grup fokusowych.

Synteza wyników w świetle modelu interpretacyjnego

Zestawienie danych z tabel 3–6 potwierdza procesualny charakter zjawiska. Najczęstsze gesty inicjujące dotyczyły kontroli dostępu do informacji i podgrup. Następnie dzieci wykorzystywały funkcje komunikatora do oceny intencji, co sprzyjało natrętnemu sprawdzaniu i wzmacniało reakcje emocjonalne. Dominującą odpowiedzią było wycofanie, które mogło utrwalać marginalizację. Milczenie świadków zwiększało prawdopodobieństwo przejścia od niejednoznacznego zdarzenia do przekonania o trwałym odrzuceniu.

Model relacyjno-technologiczny pozwala także wyjaśnić, dlaczego identyczne działanie techniczne nie zawsze miało ten sam skutek. Brak odpowiedzi w relacji stabilnej i wspierającej mógł zostać uznany za przypadkowy. W relacji obciążonej wcześniejszym pomijaniem ten sam sygnał był interpretowany jako kolejny element wzorca. Technologia dostarczała wskaźników, ale znaczenie powstawało w relacji i było współtworzone przez reakcje publiczności.

DYSKUSJA

Wyniki potwierdzają, że wykluczenie jest ważną formą cyberbullyingu i agresji relacyjnej, ale nie wyczerpuje całego badanego doświadczenia. Trzy najczęstsze kategorie — pomijanie instrumentalne, niezaproszenie do podgrupy i usunięcie strukturalne — odpowiadają praktykom ograniczania dostępu i przynależności. W tym zakresie zasadna jest uwaga terminologiczna, że zachowania te należy nazywać wykluczeniem, a nie zastępować je nowym terminem.

Ponadto materiał ujawnił systematyczne ignorowanie bez formalnego usunięcia, niejednoznaczne sytuacje braku reakcji oraz proces internalizacji własnej pozycji. Te zjawiska są lepiej ujmowane przez kategorie cyberostracyzmu i odrzucenia rówieśniczego. Przyjęta kategoria nadrzędna nie oznacza więc postulowania nowego typu cyberprzemocy. Służy rozdzieleniu trzech poziomów analizy: zachowania sprawcy (wykluczenie lub agresja relacyjna), doświadczenia interakcyjnego (cyberostracyzm) i relacyjnego rezultatu (odrzucenie).

Wyniki wskazują także, że kryteria cyberbullyingu powinny być stosowane ostrożnie. Jednorazowe usunięcie z grupy może mieć bardzo poważny skutek, ale bez danych o intencji, przewadze i utrwaleniu nie powinno być automatycznie klasyfikowane jako bullying. Jednak pojedynczy akt cyfrowy może być wielokrotnie odtwarzany, komentowany i widziany przez grupę, co funkcjonalnie zwiększa jego powtarzalność i zasięg. Konieczna jest zatem analiza całej sekwencji, a nie tylko pojedynczego komunikatu.

Nasilenie/częste występowanie smutku, osamotnienia, wstydu i natrętnego sprawdzania komunikatów potwierdza, że cyfrowa forma kontaktu wzmacnia dostępność sygnałów odrzucenia. Komunikator pozostaje obecny po zakończeniu dnia szkolnego, a archiwum pozwala wielokrotnie wracać do zdarzenia. Nie oznacza to technologicznego determinizmu: o skutkach decydują także: wcześniejsza pozycja dziecka, normy grupowe, reakcje świadków i dostępność wsparcia.

Szczególne znaczenie ma dominacja strategii wycofania. W krótkiej perspektywie chroni ona przed ekspozycją na odrzucenie, ale w dłuższej może ograniczać możliwości odbudowy relacji. Interwencja szkolna nie powinna zatem polegać jedynie na zachęcaniu dziecka, aby „nie przejmowało się" komunikacją online lub wyłączyło telefon. Potrzebne jest

rozpoznanie relacyjnej funkcji grup cyfrowych, przywrócenie bezpiecznych kanałów uczestnictwa i praca z publicznością rówieśniczą.

WNIOSKI I IMPLIKACJE

Przeprowadzone badanie pozwoliło rozpoznać odrzucenie rówieśnicze w komunikacji cyfrowej jako proces relacyjny, technologiczny i emocjonalny. Najważniejsze ustalenia można ująć w kilku punktach:

• Wykluczenie jest utrwaloną w literaturze formą cyberbullyingu i agresji relacyjnej; obejmuje intencjonalne usuwanie z grupy lub niedopuszczanie do niej. W analizie nie należy zastępować tego terminu nową nazwą.

• Odrzucenie rówieśnicze jest pojęciem szerszym i odrębnym analitycznie: opisuje relacyjny status, subiektywne doświadczenie utraty akceptacji i konsekwencje społeczne. Nie każde odrzucenie spełnia kryteria cyberbullyingu.

• Cyberostracyzm obejmuje przede wszystkim doświadczenie ignorowania i braku reakcji. Może współwystępować z wykluczeniem, ale nie jest z nim tożsamy.

• Afordancje komunikatorów — potwierdzenia odczytu, status aktywności, listy członków, archiwum, reakcje emoji i podgrupy — zwiększają widzialność, trwałość i możliwość wielokrotnej interpretacji odrzucenia.

• Najczęściej opisywaną strategią było wycofanie, które może krótkoterminowo chronić dziecko, lecz długofalowo utrwalać jego marginalną pozycję.

• Milczenie świadków często jest odbierane jako społeczna legitymizacja wykluczenia. Programy profilaktyczne powinny rozwijać kompetencje bezpiecznej interwencji obserwatorów.

• Diagnoza szkolna powinna obejmować nie tylko jawne obraźliwe treści, ale także organizację dostępu do grup, przepływ informacji, tworzenie podgrup i wzorce selektywnego ignorowania.

Najważniejszym rezultatem badania jest relacyjno-technologiczny model spirali: od kontekstu relacyjnego i gestu cyfrowego, przez interpretację wspieraną przez afordancje komunikatora, po internalizację odrzucenia, strategie reagowania i sprzężenie zwrotne. Model pozwala zachować precyzję terminologiczną, ponieważ nie utożsamia całego procesu z cyberbul-

lyingiem, a jednocześnie pokazuje, w jakich warunkach wykluczenie staje się formą przemocy rówieśniczej online.

BIBLIOGRAFIA

Abrams Dominic, Weick Mario, Thomas Dominique, Colbe Hazel, Franklin Keith M., 2011, *On-line ostracism affects children differently from adolescents and adults*, „The British Journal of Developmental Psychology", 29(1), s. 110–123 (https://doi.org/10.1348/026151010X494089).

Baumeister Roy F., Leary Mark R., 1995, *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*, „Psychological Bulletin", 117(3), s. 497–529 (https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497).

Bierman Karen L., 2004, *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*, Guilford Press, New York.

boyd danah, 2014, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press, New Haven–London.

Charmaz Kathy, 2009, *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. Barbara Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Crick Nicki R., Grotpeter Jennifer K., 1995, *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*, „Child Development", 66(3), s. 710–722 (https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x).

Gerber Jonathan, Wheeler Ladd, 2009, *On being rejected: A meta-analysis of experimental research on rejection*, „Perspectives on Psychological Science", 4(5), s. 468–488 (https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x).

Hargittai Eszter, 2002, *Second-level digital divide: Differences in people's online skills*, „First Monday", 7(4) (https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942).

Hayes Rebecca A., Wesselmann Eric D., Carr Caleb T., 2018, *When nobody "likes" you: Perceived ostracism through paralinguistic digital affordances within social media*, „Social Media + Society", 4(3) (https://doi.org/10.1177/2056305118800309).

Helsper Ellen J., 2021, *The Digital Disconnect: The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*, SAGE Publications, London.

Kowalski Robin M., Giumetti Gary W., Schroeder Amber N., Lattanner Micah R., 2014, *Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth*, „Psychological Bulletin", 140(4), s. 1073–1137 (https://doi.org/10.1037/a0035618O).

Latina Delia, Goreis Andreas, Sajko Polona, Kothgassner Oswald D., 2023, *Does being ignored on WhatsApp hurt? A pilot study on the effect of a newly developed ostracism task for adolescents*, „Journal of Clinical Medicine", 12(5): 2056 (https://doi.org/10.3390/jcm12052056).

Livingstone Sonia, Blum-Ross Alicia, 2020, *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*, Oxford University Press, New York.

Nesi Jacqueline, Choukas-Bradley Sophia, Prinstein Mitchell J., 2018a, *Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1 — A theoretical framework and application to dyadic peer relationships*, „Clinical Child and Family Psychology Review", 21(3), s. 267–294 (https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x).

Nesi Jacqueline, Choukas-Bradley Sophia, Prinstein Mitchell J., 2018b, *Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2 — Application to peer group processes and future directions for research*, „Clinical Child and Family Psychology Review", 21(3), s. 295–319 (https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9).

Olweus Dan, 2013, *School bullying: Development and some important challenges*, „Annual Review of Clinical Psychology", 9, s. 751–780 (https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516).

Pyżalski Jacek, 2012, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Ragnedda Massimo, 2017, *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*, Routledge, London–New York.

Schneider Fank M. i in., 2017, *Social media ostracism: The effects of being excluded online*, „Computers in Human Behavior, 73, s. 385–393 (https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.052).

Smith Rebecca, Morgan Jessica, Monks Claire P., 2017, *Students' perceptions of the effect of social media ostracism on wellbeing*, „Computers in Human Behavior", 68, s. 276–285 (https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.041).

Subrahmanyam Kaveri, Greenfield Patricia, 2008, *Online communication and adolescent relationships*, „The Future of Children", 18(1), s. 119–146 (https://doi.org/10.1353/foc.0.0006).

Uhls Yalda T., Ellison Nicole B., Subrahmanyam Kaveri, 2017, *Benefits and costs of social media in adolescence*, „Pediatrics", 140(Suppl. 2), s. S67–S70 (https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E).

Valkenburg Pati M., Piotrowski Jessica Taylor, 2017, *Plugged in: How Media Attract and Affect Youth*, Yale University Press, New Haven–London.

van Dijk Jan A. G. M., 2005, *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

Wentzel Katryn R., Asher Steven R., 1995, *The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children*, „Child Development", 66(3), s. 754–763 (https://doi.org/10.2307/1131948).

Williams Kipling D., 2007, *Ostracism*, „Annual Review of Psychology", 58, s. 425–452 (https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641).

Williams Kipling D., Cheung Christopher K. T., Choi Wilma, 2000, *Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet*, „Journal of Personality and Social Psychology", 79(5), s. 748–762 (https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.748).

Abstrakt

Celem artykułu jest rozpoznanie mechanizmów odrzucenia rówieśniczego doświadczanego w komunikacji cyfrowej przez dzieci w wieku 10–12 lat. Zjawisko ujęto jako szerszy proces relacyjny obejmujący utratę akceptacji, pomijanie i osłabienie przynależności. Wykluczenie oznacza intencjonalne niedopuszczanie do grupy lub usuwanie z niej i — po spełnieniu kryteriów intencjonalności, powtarzalności lub utrwalonej ekspozycji oraz nierównowagi sił — może stanowić formę cyberbullyingu. Nie każde odrzucenie lub cyberostracyzm spełnia jednak te kryte-

ria. Badanie miało charakter jakościowy i eksploracyjno-interpretacyjny. Materiał obejmował 60 wywiadów półustrukturyzowanych, wybrane fragmenty komunikacji poddane analizie oraz cztery grupy fokusowe. Uczestników dobrano celowo na podstawie ankiety przesiewowej przeprowadzonej w pięciu szkołach podstawowych w województwie śląskim (N = 220). Analizę oparto na elementach konstruktywistycznej teorii ugruntowanej i procedurze ciągłego porównywania. Wyodrębniono trzy fazy procesu: inicjujący gest cyfrowy, interpretację i internalizację odrzucenia oraz strategie radzenia sobie. Najczęściej rozpoznawano pomijanie informacyjne, niezapraszanie do podgrup, systematyczne ignorowanie i usuwanie z rozmów. Funkcje komunikatorów zwiększały widzialność, trwałość i możliwość weryfikowania odrzucenia, a milczenie świadków bywało interpretowane jako jego społeczna legitymizacja. Wyniki uzasadniają objęcie relacji rówieśniczych online szkolną profilaktyką, diagnozą i interwencją.

słowa kluczowe: odrzucenie rówieśnicze, wykluczenie, cyberbullying, cyberostracyzm, komunikatory społecznościowe, relacje rówieśnicze

PEER REJECTION IN DIGITAL COMMUNICATION: BETWEEN CYBEROSTRACISM AND EXCLUSION AS A FORM OF CYBERBULLYING

Anna Gaweł-Mirocha
(University of Silesia in Katowice)

Abstract

The article examines mechanisms of peer rejection experienced by children aged 10–12 in digital communication. Peer rejection is treated as a broad relational process involving loss of acceptance, omission and weakened group belonging. Exclusion is defined more narrowly as intentionally denying access to or removing a person from an online group; when intentionality, repetition or persistent exposure and a power imbalance are present, it may constitute cyberbullying. However, not every experience of rejection or cyberostracism meets these criteria. The qualitative, exploratory-interpretive study involved 60 semi-structured interviews, selected excerpts from digital communication and four focus groups. Participants were purposively selected after a screening survey in five primary schools in the Silesian Voivodeship (N = 220). The analysis drew on constructivist grounded theory and the constant comparative method. Three phases were identified: an initiating digital act; the interpretation and internalisation of rejection; and coping strategies. The most frequent practices were informational exclusion, non-invitation to subgroups, systematic ignoring and removal from online conversations. Messaging affordances increased the visibility, persistence and verifiability of rejection, while bystander silence was often read as social legitimisation. The findings

support the inclusion of online peer relations in school-based prevention, assessment and intervention.

keywords: peer rejection, exclusion, cyberbullying, cyberostracism, social messaging apps, peer relations