

PODRĘCZNIK DLA REALIZATORÓW



Program profilaktyczny PWUPAE

Autorzy w kolejności alfabetycznej:

Julia Barlińska
Krzysztof Gołofit
Iwona Leszczyńska
Piotr Plichta
Jacek Pyżalski
Magdalena Szeżyńska
Hanna Szuster-Kowalewicz
Łukasz Wojtasik
Szymon Wójcik

Konsultacja metodyczna i opracowanie: Iwona Leszczyńska

Korekta: Sylwia Romańczak

Opracowanie graficzne i skład: Ewa Brejnakowska-Jończyk

Projekt dofinansowany przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach programu „Innowacje Społeczne”



Główny Partner:



saferinternet.pl



Fundacja orange



Spis treści

4.....	Wstęp
4.....	Cele programu
5.....	Rozdział 1. Zjawisko cyberprzemocy
5.....	1.1. Terminologia
6.....	1.2 Prawo
6.....	1.3 Skala i specyfika problemu
7.....	1.4 Przeciwdziałanie
7.....	Bibliografia
8.....	Rozdział 2. Czynniki psychologiczne ograniczające cyberprzemoc
8.....	2.1. O automatyzmach i emocjach
9.....	2.2. Orientacja na innych: o empatii i przyjmowaniu innej perspektywy
11.....	2.3. O roli samokontroli i doskonalenia refleksyjności
12.....	2.4. O znaczeniu refleksji nad specyfiką komunikacji zapośredniczonej przez komputer
13.....	Podsumowanie
13.....	Bibliografia
16.....	Rozdział 3. Omówienie lekcji
16.....	3.1. Metody
16.....	3.2. Wprowadzenie do programu
17.....	Lekcja <i>Ja w świecie cyfrowym</i>
17.....	3.3. Prywatność i bezpieczeństwo w sieci
17.....	Lekcja <i>Prywatność i bezpieczeństwo komputera oraz przeglądarki internetowej</i>
19.....	3.4. Kompetencje psychologiczne wspierające pozytywne zachowania w internecie
19.....	Lekcja <i>Robot we mnie. O automatyzmach</i>
20.....	Lekcja <i>Jak można sterować robotem? O samokontroli</i>
21.....	Lekcja <i>O tym, czego nie potrafi żaden robot. Emocje, empatia i przyjmowanie perspektywy innej osoby</i>
22.....	Lekcja <i>Gdy robot pośredniczy w rozmowie... Specyfika komunikacji online</i>
24.....	3.5. O zjawisku agresji elektronicznej – ofiara, świadek i sprawca
24.....	Lekcja <i>Jak nie krzywdzić innych w klasie? – podstawy wiedzy o bullyingu i cyberbullyingu</i>
25.....	Lekcja <i>Odpowiedzialne i skuteczne działania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy – perspektywa ofiar, świadków i sprawców</i>
26.....	3.6. Pozytywne wykorzystanie możliwości internetu
26.....	Lekcja <i>Jasna strona internetu – jak wykorzystać sieć prorozwojowo i prospołecznie</i>
28.....	3.7. Lekcja dodatkowa
28.....	Lekcja <i>Śledztwo w sieci – Gdzie jest Ewa?</i>
30.....	Rozdział 4. Scenariusze lekcji



Wstęp

Oddajemy realizatorom programu PWUPAE podręcznik, który jest dodatkowym narzędziem przydatnym w przygotowaniu się do poprowadzenia zaproponowanych przez nas lekcji. Zawiera następujące informacje:

- Podstawowe treści merytoryczne dotyczące tematyki poruszanej na zajęciach. Mogą one posłużyć jako baza do wejścia w temat ogólnie rozumianej cyberprzemocy oraz czynników z nią związanych (Rozdział 1 i 2), a także jako wprowadzenie w tematykę każdej lekcji (Rozdział 3).
- Wskazówki dotyczące możliwości realizacji poszczególnych lekcji oraz wprowadzanych metod pracy z uczniami (Rozdział 3).
- Nagrania przygotowane przez autorów ćwiczeń, zawierające praktyczne informacje, na co zwrócić uwagę podczas realizacji danego tematu (Rozdział 3).
- Bibliografię, która pozwoli poszerzyć wiedzę i kompetencje zarówno w tematyce cyberprzemocy, jak i zagadnień realizowanych na poszczególnych lekcjach (Rozdział 1, 2, 3).
- Scenariusze wraz z kartami pracy (Rozdział 4).



Cele programu

Program PWUPAE adresowany jest do uczniów starszych klas szkoły podstawowej (6-8)/uczniów klas gimnazjalnych oraz do nauczycieli pracujących z młodymi ludźmi w wieku 13-16 lat.

Program obejmuje oddziaływania o charakterze interdyscyplinarnym, których celem jest:

1. Rozwijanie i wzmacnianie kompetencji indywidualnych oraz społecznych mogących ograniczać zachowania agresywne, tj. m.in. stymulowanie empatii, inteligencji emocjonalnej, ćwiczenie przyjmowania perspektywy innych, refleksyjnego trybu przetwarzania informacji, zwiększenie kompetencji w zakresie efektywnej komunikacji.
2. Redukcja czynników ryzyka cyberwiktyimizacji, cybersprawstwa oraz zachowań świadków wzmacniających agresję elektroniczną, modyfikacja zachowań niepożądanych w kierunku intensyfikacji konstruktywnych, twórczych działań w sieci.
3. Zwiększenie bezpieczeństwa funkcjonowania młodzieży w sieci, budowanie świadomości na temat własnej prywatności i ochronie prywatnych treści oraz edukacja o odpowiedzialności za działania w sieci.

Rozdział 1. Zjawisko cyberprzemocy

Łukasz Wojtasik, Szymon Wójcik

O problemie przemocy rówieśniczej w sieci mówi się co najmniej od początku minionej dekady, kiedy to internet stał się powszechnie dostępny dla dzieci i młodzieży, a jednocześnie wraz z pojawieniem się tzw. serwisów Web 2.0, zmieniał się jego charakter (Pyżalski, 2014). Obok dostępu do treści, pojawiła się również możliwość ich tworzenia: zamieszczania zdjęć, filmów i tekstów. Te obecnie kluczowe w budowaniu zasobów internetowych funkcjonalności, stały się również narzędziem przemocy. Z czasem problem narastał z powodu coraz większej dostępności telefonów komórkowych, umożliwiających rejestrowanie filmów i zdjęć, a w ostatnich latach również smartfonów i innych urządzeń mobilnych ze stałym dostępem do internetu oraz wraz z rosnącą popularnością portali społecznościowych.

Od początku dyskusji o problemie przemocy w sieci zwraca się uwagę na jego charakter związany ze specyfiką internetu – nawet pozornie błahe sytuacje, wobec powszechnej dostępności kompromitujących materiałów, szybkości ich rozpowszechniania, trudności usunięcia z sieci oraz rangi, jaką młodzi ludzie nadają swojemu internetowemu wizerunkowi i swojej pozycji w sieci, potrafią być dla nich bardzo dotkliwe. Z drugiej strony należy mieć na uwadze, że mimo nowej jakości mamy tu do czynienia ze znanym i opisywanym od dziesiątków lat problemem przemocy rówieśniczej, wzbogaconym o nowe formy działania, a aktom rówieśniczej agresji elektronicznej zazwyczaj towarzyszą „tradycyjne” formy przemocy.

Przypadki cyberprzemocy już od kilkunastu lat są obecne w światowych doniesieniach prasowych. W Polsce głośno o problemie zrobiło się w 2006 roku, wraz z historią gdańskiej gimnazjalistki Ani, która popełniła samobójstwo na skutek przemocy doznanej ze strony rówieśników. W tym przypadku ważną rolę odegrało sfilmowanie telefonem komórkowym aktu krzywdzenia dziewczyny. Domniemywano, że groźba upublicznienia zarejestrowanego filmu przyczyniła się do tragicznego finału tej historii. Z kolei w 2015 r. media obiegała tragiczna historia samobójstwa czternastoletniego Dominika z Bieżunia, nękanego przez rówieśników ze szkoły, także w internecie. Jak podkreślały media, w tym przypadku nienawistne wpisy na temat chłopaka nie ustały nawet po jego śmierci. Coraz liczniejsze, dramatyczne w skutkach, sytuacje przemocy online nagłośnione w mediach pokazują, że niewątpliwie mamy do czynienia z poważnym problemem. Obraz ten uzupełniają badania prowadzone wśród dzieci i młodzieży, które pokazują, że cyberprzemoc jest ich codziennością, również w Polsce.

1.1. TERMINOLOGIA

Z uwagi na złożoność zjawiska oraz jego stosunkowo krótką historię, terminologia, którą stosuje się do jego opisu jest zróżnicowana. W anglojęzycznym piśmiennictwie przemoc przy użyciu mediów elektronicznych nazywana jest najczęściej terminem „cyberbullying” (od ang. słowa *bullying*, oznaczającego nękanie przez rówieśników), ale popularne są też inne określenia, jak „cyberstalking” (dosł. cyberdreczenie), czy „cyberharassment” (dosł. cyberprześladowanie). Niektórzy uznają te terminy za synonimy, inni je różnicują, przyporządkowując cyberbullying do przemocy z udziałem dzieci i młodzieży, a cyberstalking i cyberharassment do sytuacji z udziałem dorosłych (stopcyberbullying.org).

W Polsce, za sprawą kampanii społecznej „Stop cyberprzemocy” przeprowadzonej w 2008 roku przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundację Dzieci Niczyje), zjawisko przemocy rówieśniczej w sieci określa się powszechnie jako „cyberprzemoc”. Termin ten bywa stosowany również wobec przemocy z udziałem dorosłych.

Badacz zagadnienia Jacek Pyżalski (2012, 2014) rozróżnia z kolei „agresję elektroniczną” czyli wszelkie akty przemocy, które mają miejsce w sieci i „cyberbullying” w sensie ścisłym, czyli działanie intencjonalne, trwające dłuższy czas, przed którym ofiara nie może się obronić, celowe, powtarzalne, ze znaczną przewagą sprawcy nad ofiarą. Takie ujęcie problemu wywodzi się z klasycznej definicji przemocy rówieśniczej (*bullying*), choć należy tu poczynić zastrzeżenia dotyczące specyfiki przemocy w sieci. Powtarzalność agresji w wielu sytuacjach nie wymaga kolejnych działań sprawcy, a wynika z wielokrotnego dostępu wielu osób do opublikowanej już treści. Również przewagi sprawcy nad ofiarą nie należy rozumieć klasycznie – może bowiem wynikać ona z anonimowego działania lub z wyższych kompetencji medialnych.

Wreszcie intencjonalność przemocy nie jest w internecie tak oczywista, jak w bezpośredniej interakcji. Może być skutkiem komunikacji zapośredniczonej i jej specyficznych cech – sprawcy nie są w pełni świadomi szkodliwości swoich działań (Pyżalski, 2012).

Podstawowe formy cyberprzemocy to wyzywanie, nękanie, straszenie, szantażowanie z użyciem sieci, publikowanie lub rozsyłanie z użyciem sieci ośmieszających, kompromitujących informacji, zdjęć, filmów oraz podszywanie się w sieci pod kogoś wbrew jego woli, a także wykluczanie z grupy rówieśniczej online, np. poprzez usunięcie kogoś z grona znajomych w portalu społecznościowym. Rozwój internetu oraz nieograniczona inwencja młodych ludzi powoduje, że trudno o wyliczenie wszystkich form tego problemu.

1.2 PRAWO

W przepisach prawnych także nie funkcjonuje odrębna definicja przemocy rówieśniczej w sieci, jednak poszczególne jej formy mogą stanowić delikty prawa karnego i cywilnego. Część aktów agresji w internecie stanowi przestępstwo w myśl Kodeksu karnego. Zalicza się do nich zniewaga (art. 216 k.k.), zniesławienie (art. 212 k.k.), włamanie informatyczne (art. 267 i 268a k.k.), groźby (art. 190 i 191 k.k.), nękanie, tzw. *stalking* (art. 190a k.k.). Część tych przestępstw ścigana jest z urzędu (są tzw. przestępstwa publicznoskargowe), a część dopiero na wniosek pokrzywdzonego (przestępstwa prywatnoskargowe). W przypadkach, w których nie doszło do wypełnienia znamion przestępstwa, ale ktoś upublicznił wizerunek drugiej osoby bez jej wiedzy i zgody możliwe jest wykorzystanie przepisów Kodeksu cywilnego, czyli drogi roszczeń odszkodowawczych. Zastosowanie mogą mieć wtedy art. 23 i 24 k.c., czyli naruszenie wizerunku, chronionego jako część tzw. dóbr osobistych każdego człowieka.

Choć istnieje wiele możliwości prawnego ścigania cyberprzemocy, w praktyce nie jest to droga łatwa, a często wręcz niemożliwa do zastosowania. W przypadkach, w których sprawca był anonimowy, prokuratury często umarzają postępowania. Z kolei rozprawy cywilne mogą być czasochłonne i wiązać się z wysokimi kosztami (Podlewska, Sobierajska, 2009). Nie ma wątpliwości, że problemu cyberprzemocy nie da się rozwiązać odwołując się wyłącznie do prawa i wymiaru sprawiedliwości. Wymaga on kompleksowych rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych opartych przede wszystkim na wiedzy psychologiczno-pedagogicznej.

1.3 SKALA I SPECYFIKA PROBLEMU

W badaniach przemocy rówieśniczej w sieci w zależności od metodologii, próby i przyjętej definicji szacuje się, że problem ten dotyczy od kilku do nawet kilkudziesięciu procent młodych ludzi. W pierwszym badaniu tego problemu w Polsce, przeprowadzonym w 2007 roku wśród młodych internautów (12–17 lat), wykazano, że co drugi młody człowiek (52%) miał do czynienia z przemocą werbalną w internecie lub za pośrednictwem telefonu komórkowego, 47% dzieci doświadczyło wulgarnego wyzywania, 21% – poniżania, ośmieszania i upokarzania, a 16% – straszenia i szantażowania. Dwadzieścia dziewięć procent nastolatków zgłosiło, że ktoś w sieci podawał się za nie wbrew ich woli. Ponad połowa (57%) osób w wieku 12–17 lat była przynajmniej raz fotografowana lub filmowana wbrew ich woli, a 14% zgłaszało przypadki rozpowszechniania za pośrednictwem internetu lub telefonii komórkowej kompromitujących je materiałów. Takie sytuacje są oceniane przez młodych internautów jako najbardziej dotkliwe – młodzi ludzie odczuwali zdenerwowanie (66%), wstyd (33%) i strach (12%) (Wojtasik, 2009).

Zbliżone wyniki uzyskano w najnowszych, przeprowadzonych w 2016 r. badaniach NASK. Zadano tam sześć pytań dotyczących różnych negatywnych doświadczeń online. Wyzywania doświadczyła niemal jedna trzecia (32,2%) nastolatków. Poniżany lub ośmieszany w sieci był co piąty z nich (19,4%). Co dziewiąty (11,1%) był szantażowany, a 12,4% przyznało, że rozpowszechniono kompromitujące ich materiały w sieci (NASK, 2016).

Pytanie o cyberprzemoc włączono także w 2013 r. po raz pierwszy do cyklicznego badania „Młodzież” prowadzonego przez CBOS i KBPN. Definicję przemocy elektronicznej ograniczono tu jednak tylko do „zamieszczania w internecie kompromitujących kolegów, koleżanki lub nauczycieli zdjęć lub filmów”. Respondentów ze szkół ponadgimnazjalnych pytano o to, jak często takie zdarzenia mają miejsce w ich szkole – 5% odpowiedziało, że często, 25% że rzadko, a 71%, że w ogóle. Co ciekawe, w przeciwieństwie do innych form przemocy i negatywnych zjawisk objętych badaniem, poziom cyberprzemocy był taki sam w liceach, technikach i szkołach zawodowych. Była to więc forma przemocy rówieśniczej występująca niezależnie od środowiska społecznego młodzieży (CBOS, 2014).

Dostępne dane nie pozwalają na określenie trendów dotyczących skali występowania cyberprzemocy w Polsce.

Uwzględnienie tego zjawiska w kilku dużych badaniach cyklicznych umożliwi zapewne takie porównanie w przyszłości. Raport NIK (2014) dotyczący zjawisk patologicznych w polskich szkołach wskazuje cyberprzemoc jako jedno z dwóch (obok dopalaczy) głównych zagrożeń, które nasiliły się w ostatnich latach. Jednocześnie ten sam raport wskazuje na słabość działań profilaktycznych w większości kontrolowanych placówek.

1.4 PRZECIWDZIAŁANIE

W przeciwdziałaniu cyberprzemocy bardzo ważną rolę pełni najbliższe otoczenie dziecka. Rodzice i nauczyciele powinni podejmować działania profilaktyczne oraz szybko interweniować w sytuacji, gdy zachodzi podejrzenie, że dziecko jest ofiarą lub sprawcą przemocy w sieci.

Kluczową rolę przypisuje się również świadkom cyberprzemocy – rówieśnikom, którzy takie sytuacje obserwują w internecie, w postaci krzywdzących wpisów, publikacji, komentarzy itp. lub poza nim, widząc skutki doświadczania krzywdzenia w sieci u ich ofiar w postaci bezradności, strachu, załamania, odrzucenia. Świadkowie cyberprzemocy w efekcie celowego lub nierozważnego działania, czasami w poczuciu strachu przed odrzuceniem przez grupę rówieśniczą, niekiedy sami przystępują do krzywdzenia. Komentując w określony sposób kompromitujące materiały, udostępniając je, czy wyrażając w inny sposób aprobatę – na przykład klikając „Lubię to” w serwisie Facebook, z roli świadka płynnie wchodzi w rolę sprawcy.

Rozwiązania na rzecz przeciwdziałania cyberprzemocy w szkole powinny mieć charakter systemowy (Wojtasik, 2009). Oznacza to konieczność odpowiedniego przygotowania infrastruktury informatycznej, wykluczającej m.in. anonimowe korzystanie ze szkolnych komputerów czy sieci Wi-Fi, oraz filtrowanie treści (Stachecki, 2013). Postuluje się również ustalenie zasad korzystania z sieci i telefonów komórkowych, zapobiegających zachowaniom przemocowym oraz wyrażenie ich w regulaminie szkolnym i precyzyjnych regulacjach dotyczących korzystania z pracowni komputerowej. Edukacja medialna powinna także obejmować treści dotyczące umiejętności ochrony własnej prywatności w sieci. Przestrzeganie podstawowych zasad w tym względzie (takich jak ograniczone zaufanie do innych użytkowników, ochrona danych dostępowych do kont) może wydatnie przyczynić się do przeciwdziałania niektórym formom cyberprzemocy. Bardzo ważne jest również wypracowanie oraz stosowanie procedur reagowania na cyberprzemoc wobec uczniów szkoły. Procedury takie powinny określać krok po kroku, jak należy postępować wobec sprawców, ofiar i świadków takich zdarzeń (Borkowska, Macander, 2009). Przyjęcie odpowiednich procedur przez placówkę zapobiega sytuacji, w której brak reakcji czy interwencji pedagogów związany jest z brakiem rozeznania w odpowiednich metodach postępowania. Budowaniu świadomości specyfiki i wagi problemu cyberprzemocy służą również kampanie i merytoryczne przekazy medialne poświęcone temu problemowi. W ostatnich latach w Polsce ten temat był przedmiotem kilku ogólnopolskich akcji społecznych oraz licznych przedsięwzięć lokalnych. Pomoc zarówno młodym internautom doświadczającym przemocy w sieci, jak i ich rodzicom oraz profesjonalistom spotykającym się z tym problemem od 2007 roku oferuje projekt Helpline.org.pl (tel. 800 100 100) oraz Telefon Zaufania Dla Dzieci i Młodzieży 116 111.

Niezbędnym elementem systemu zapobiegania i reagowania na cyberprzemoc w szkole jest w końcu prowadzenie profilaktycznych zajęć edukacyjnych dla dzieci i młodzieży, takich jak proponowane w niniejszym podręczniku oraz systematyczne podnoszenie kompetencji personelu w zakresie tej złożonej i dynamicznej problematyki.

BIBLIOGRAFIA

- Borkowska, A., Macander, D. (2009). System reagowania w szkole na ujawnienie cyberprzemocy. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- CBOS (2014). *Młodzież 2013. Raport z badań*. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej i Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- NASK (2016). *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. Warszawa: Instytut Badawczy NASK.
- NIK (2014). *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród młodzieży szkolnej. Informacje o wynikach kontroli*, Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Podlewska, J., Sobierajska, W. (2009). Prawna ochrona dzieci przed cyberprzemocą. Analiza przepisów prawnych. Doświadczenia Helpline.org. W: *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Pyżalski, J. (2009). Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(1), 12–26.

Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.). *Człowiek i uzależnienia*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора; Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pyżalski, J. (2014). Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady, w: J. Jarczyńska (red.) *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Wojtasik, Ł. (2009). Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 8(1), 78–89.

Stachecki, D. (2013). Bezpieczeństwo szkolnej infrastruktury informatycznej. W: *Szkolne standardy bezpieczeństwa dzieci i młodzieży online*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

Rozdział 2. Czynniki psychologiczne ograniczające cyberprzemoc

Julia Barlińska, Hanna Szuster-Kowalewicz

Niemal od początku istnienia psychologii jako odrębnej dyscypliny zainteresowanie zjawiskiem agresji i przemocy było obecne zarówno w badaniach, jak i rozważaniach teoretycznych (Freud, XXXX, Bandura, Berkowitz, Dollard, Miller). Zgromadzone dane stanowiły przesłanki do opracowywania różnych oddziaływań edukacyjnych i profilaktycznych, których celem było ograniczenia tego typu negatywnych zachowań.

Cyberprzemoc to nowa jakość starego zjawiska. Ujawnia się w nowoczesnej przestrzeni cyfrowej i jest traktowana jako forma przemocy rówieśniczej online. Profesor Jacek Pyżalski używa trafnej metafory „stare wino w nowej butelce” dla oddania natury zjawiska agresji w sieci. Wiele pytań natury psychologicznej dotyczących specyfiki i uwarunkowań zjawiska pozostaje jeszcze bez odpowiedzi

Badania nad klasyczną agresją i przemocą wskazują na znaczenie czynników psychologicznych, w szczególności doskonalenia kompetencji indywidualnych i społecznych w celu redukcji zachowań agresywnych. Znaczenie kompetencji psychologicznych jest także potwierdzone w kontekście badań nad przemocą online, w tym w badaniach realizowanych w ramach tego projektu, którego efektem jest niniejszy program edukacyjny.

Rezultaty zarówno naszych badań, jak i badań innych autorów zwracają szczególną uwagę na doskonalenie i rozwijanie strategii wspomagających refleksyjność i uważność oraz ograniczających automatyzmy – jako sposobów redukcji cyberprzemocy. W szczególności wskazuje się na doskonalenie samokontroli, zwiększanie świadomości zakresu automatycznej regulacji zachowań wraz ze wskazaniem na możliwości ich ograniczania, rozumienie roli emocji jako czynnika wyznaczającego ustosunkowania wobec innych, ich kontroli i regulacji, rozwijanie empatii oraz szerszej przyjmowania innej perspektywy, a także podejmowania refleksji nad specyfiką komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

2.1. O AUTOMATYZMACH I EMOCJACH

Procesy psychiczne stale się toczą, a tylko w pewnym stopniu dzieje się to świadomie i pod kontrolą podmiotu. Dominuje bowiem **funkcjonowanie automatyczne**. Dysproporcja pomiędzy automatycznym, mimowolnym a świadomym, dowolnym odbiorem bodźców jest ogromna. To, co towarzyszy nam na co dzień – podejmowanie dziesiątek mniejszych i większych decyzji, realizowanie setek drobnych czynności, towarzyszące im doznania i przeżycia – daje złudzenie, że w zasadzie zdajemy sobie sprawę z tego, co się z nami dzieje. Ale większość z procesów toczy się nieświadomie! We współczesnym myśleniu o naturze człowieka coraz bardziej doceniany jest utajony, nieświadomy charakter regulacji.

Psychika funkcjonuje poza świadomością nie tylko w fazie życia płodowego i niemowlęcego, ale w dużej mierze także i przez całe dalsze życie, gdy umysł jest już zdolny do aktów świadomości. Automatyzmy regulują procesy fizjologiczne wegetatywne (trawienie, oddychanie), odruchy i reakcje odruchowe (odruch kolanowy, zwężanie źrenicy pod wpływem światła), ale również zautomatyzowane stają się wielokrotnie powtarzane czynności czy zachowania (prowadzenie samochodu) oraz ujednolicone zachowania społeczne (zarażanie ziewaniem, kierowanie wzroku w tym samym kierunku, w którym patrzy jedna osoba, spadek pomocy w grupie, wzrost agresji w tłumie). Podstępnie automatyzmy wpływają na spostrzeganie i percepcję, tworząc złudzenia optyczne. Kontrast, cienie i dobór kolorów potrafią wprowadzić w błąd. Dotyczy to także innych zmysłów: słuchu, zapachu i dotyku. Większość tego co robimy, opiera się na automatyzmach: korzystamy ze stereotypowej i schematycznej wiedzy. Dajemy się zwodzić automatyzmom w ważnych kwestiach związanych z życiem codziennym: Kto ma rację? Jak było naprawdę? Decyzje w doniosłych kwestiach najczęściej podejmujemy impulsywnie i bez namysłu. Uparcie wierzymy w to, że inni dają się nabierać, ale nie my.

Istotnym elementem regulacji automatycznej są emocje. Wyewoluowały, aby lepiej dostosować się do zmiennych warunków. Emocje w zmaganiu się z ciągłą zmianą okazały się niezwykle przydatnym mechanizmem. Pokazują, co jest istotne, lepiej niż odruchy i instynkty pozwalają żyć w grupie. Zamiast walczyć czy kłócić się, często grymas złości lub gniewu wystarczy, aby zmienić zachowanie. Dobre uczucia spajają ludzi, tworzą grupy, pary. Emocje uruchamiają działanie, nadają mu kierunek, skracają czas namysłu, dopingują do działania, przyciągają i odpychają. Wprowadzają w ruch – „emovere”. Sprzyjają pamiętaniu, ale także „zamrażają”, odcinają od świata, gdy przeżywamy depresję czy głęboki smutek, ograniczają ekspozycje na dodatkowe bodźce. Zdolność rozpoznawania emocji innych osób to podstawa budowania wspólnoty i komunikacji. W przestrzeni internetu jednak dostępność uczuć jest ograniczona. Rozwijanie kompetencji trafnego rozpoznawania emocji innych ludzi aktywizuje „programy” zorientowane na drugiego człowieka. Automatyzmy to nasza pierwotna natura, to biologiczny procesor, który operuje z ogromną prędkością (stąd zachowania automatyczne są szybkie, błyskawiczne) i ma nieograniczoną pojemność. Nie potrzebuje uwagi, „działa na pamięć”, nie wymaga wysiłku, cały czas pracuje „w tle”. Taka automatyczna regulacja jest nadzwyczaj adaptacyjna, gwarantuje sprawne funkcjonowanie w złożonej rzeczywistości, w trudnych warunkach, gdzie liczy się szybkość reakcji, a na błąd nie ma miejsca. Problem pojawia się w sytuacjach, gdy reakcja automatyczna niesie ze sobą ryzyko błędu, nietrafnego zachowania, impulsywnej decyzji, która niepoddana refleksji okazuje się kompletnym niewypałem (np. żałujemy, że nie ugryźliśmy się w język i padło wiele niepotrzebnych słów). Rzecz więc w tym, by tam, gdzie można – kontrolować automatyzmy. Nie ma możliwości ich zniesienia i bardzo dobrze, bowiem niewyobrażalnie utrudniłoby to nasze funkcjonowanie. Chodzi więc o rodzaj czujności, uważności, która hamuje automatycznego pilota, np. w sytuacji, gdy mamy ochotę na ciastko, ale podjęliśmy decyzję o diecie, bądź gdy ktoś prowokuje, licząc na automatyczną reakcję z naszej strony, którą będzie mógł łatwo wykorzystać przeciwko nam. Zatem trzeba radzić sobie z automatyzmami – doceniając ich adaptacyjność, modyfikować ich wpływ.

Rozwój nowoczesnych technologii, oprócz wielu dobrodziejstw, przyniósł ze sobą także negatywne konsekwencje w postaci nasilenia automatycznej regulacji. Źródłem automatyzmów jest bowiem samo narzędzie: komputer, internet. Chodzi o wpływ, jaki wywiera na umysł i sposób przetwarzania informacji, przede wszystkim tych o charakterze społecznym. Lawinowo rośnie liczba badań psychologicznych wskazujących na specyfikę i właściwości reagowania, które generuje sieć. Badacze wskazują na impulsywność, powierzchowność przetwarzania informacji, wielozadaniowość, która wzmaga rozproszenie uwagi. Także pewne cechy oprogramowania komputera, konstrukcji przekazów internetowych oraz nadmiar informacji obecny w sieci marginalizują świadome działanie, osłabiając wpływ podmiotu na przebieg procesów poznawczych i ocenę wyników (Ledzińska, 2012). Takie obciążenie procesów uwagi i pamięci nasila automatyczną regulację zachowania, w tym zwiększenia prawdopodobieństwa reagowania agresją. To wszystko sprawia, że automatyzmy ponownie w erze rozwoju technologii cyfrowej pojawiły się w centrum zainteresowań i stały się swoim problemem.

2.2. ORIENTACJA NA INNYCH: O EMPATII I PRZYJMOWANIU INNEJ PERSPEKTYWY

Przyjmowanie perspektywy innej osoby to unikalny, ludzki fenomen. Jest ono kluczowe dla wypracowania **koegzystencji** w zróżnicowanych etnicznie i narodowo społeczeństwach. Dostarcza narzędzi umożliwiających **współżycie** najpierw z bliskimi osobami (krewnymi, przyjaciółmi, z którymi łączą nas bezpośrednie relacje), a potem z innymi (których nie znamy bezpośrednio, pozostają w dystansie, ale są uczestnikami tych samych, ale nieco szerszych zbiorowości) i nawet z obcymi. Jest podstawą budowania **więzi** i **społecznego kapitału**, którego esencją jest **zaufanie społeczne**. Za sprawą zdolności i umiejętności rozwijanych w procesie przyjmowania perspektywy, możliwy staje się kompromis i osiągnięcie konsensusu. W efekcie tworzy się pole **współpracy**.

W dobie niespotykanego wcześniej postępu technologicznego, przestrzeń cyfrowa wyznacza nowy obszar kontaktów z innymi osobami, co z jednej strony radykalnie poszerza zakres potencjalnych relacji, z drugiej zaś, redukuje dostęp do wielu przesłanek, które w tradycyjnym kontakcie stanowią podstawę ustosunkowań (komunikacja niewerbalna, bezpośredni charakter kontaktu). Przyjmowanie innej perspektywy w tym obszarze wydaje się szczególnie znaczące dla selektywnego budowania relacji z nieznanym człowiekiem, które nie jest powielaniem obserwowanych zachowań uczestników internetu.

Konstrukt przyjmowania perspektywy ma złożony i wielowymiarowy charakter. Złożony, oznacza, że ujawnia się na wiele sposobów. Obecny jest w empatii afektywnej, określanej jako wrażliwość (empatyczna) na innych (Ickes, 1997), jak i poznawczej – rozumienie innych (Decety, Jackes, XXXX), w egzocentryzmie – wyznaczającym pomoc motywowaną zmianą/poprawą sytuacji innego (Karyłowski, 1982, Szuster, 2005), niewerbalnych zachowaniach aktywizowanych w odpowiedzi na reakcje innych (Ambady, Rosenthal, 1993), zjawisku embodymentu – aktywizacji reprezentacji cielesnych, których źródłem jest kontakt z inną osobą (Winkelman, Niedhental, 2012), w codziennym i powszechnym „czytania umysłów”, sądów na temat tego, co myślą, czują i czego pragną inni ludzie (Ames, 2004). Ujawnia się także w zjawisku społecznej projekcji, specyficznej strategii, za sprawą której ludzie „wchodzą w czyjeś buty” oczekując, że inni są do nich podobni (Krueger, 2007). Obejmuje także obszar interpersonalnej wrażliwości (Hall, Andrzejewski Yopchick, 2009), inteligencji emocjonalnej (Mayer, Salovey, Caruso, 2008) i przyjmowania ról społecznych (Selman, 1975). Wreszcie różne aspekty teorii umysłu (Pramack, 1978, Baron-Cohen, 19XX) stanowią poznawczą podstawę dla zdolności przyjmowania perspektywy. Przyjmowanie perspektywy rozumiane jest jako proces, w trakcie którego obserwator rejestruje, „chwytą” myśli, uczucia i motywacje jednej lub kilku osób, zarazem uznając odmiennność ich punktu widzenia, stara się zrozumieć jak inni spostrzegają tę sytuację (Gehlbach, 2012). Wielowymiarowy, oznacza, że można rozważyć ten proces z punktu widzenia aspektu rozwojowego (rozwój zdolności przyjmowania perspektywy w sensie życia jednostki), sytuacyjnego (gdy zachęcamy do wyobrażenia sobie, co inna osoba myśli, bądź przekazujemy treści dotyczące innej osoby) oraz dyspozycyjnego (gdy myślimy o tym, że ludzie różnią się pod względem motywacji czy kompetencji do wykraczania poza własną perspektywę i skupiania się na innej osobie). Dominuje zainteresowanie sytuacyjnym aspektem przyjmowania perspektywy. Wiele badań potwierdziło jego efektywność w ograniczaniu negatywnych przejawów ustosunkowań międzygrupowych, w edukacji i relacjach interpersonalnych, w szczególności w zakresie ograniczenia przemocy w szkole, nasilenia pomagania, efektywnego komunikowania się oraz rozwiązywania konfliktów. Z kolei dyspozycja do przyjmowania perspektywy jest powiązana z efektywnością uczenia się, osiągnięciami szkolnymi. Studenci, którzy byli dokładnymi obserwatorami, uczyli się więcej i osiągali wyższe oceny (Halsberstadt, Hall, 1980). Z kolei osoby o niższym nasileniu tej cechy mniej angażowały się w rozwiązywanie problemów. Badania w bliskich interpersonalnych relacjach wskazały, że bardziej dokładnych obserwatorów charakteryzują większe zdolności wspierania innych (Verhofstadt, Buysse, Ickes, Davis, Devoldre, 2008), efektywniej komunikują się (Nickerson, 1999) a także pełnią wiodącą rolę w interpersonalnych relacjach poza szkołą (Juvonen, 2007).

Istotnym przejawem procesu przyjmowania perspektywy jest zjawisko empatii. Koncentrowano się na różnych jego aspektach: rodzajach odczuwanych emocji (takich samych, spójnych vs odmiennych od obserwowanej u innej osoby – Davis, 1996), na jej charakterze: automatycznym vs modulowanym, świadomym vs nieświadomym, (Singer, De Vignemont, 2006), poznawczym vs afektywnym (Hoffman, 2000), czy wreszcie tym, co stanowi podłoże empatii.

Definicja empatii jako „reakcji afektywnej bardziej odpowiadającej cudzej niż własnej sytuacji” (Hoffman, 1987, s. 281) dobrze oddaje istotę tego złożonego zjawiska. Inni autorzy określają empatię jako zdolność do postrzegania, rozpoznawania i współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób (Singer, De Vignemont, 2006). Wskazuje się różną treść afektu przeżywanego przez obserwatora w rezultacie aktywizacji empatii. Tak więc empatia to odczuwanie (1) jakichkolwiek emocji, (2) takich samych emocji, jakie przeżywa druga osoba oraz (3) zastępczych emocji, zgodnych, choć niekoniecznie tożsamy z emocjami innej osoby (Batson, 1991).

W badaniach dotyczących specyficznie przemocy w cyberprzestrzeni wykazano, że sprawców cyberprzemocy charakteryzuje niższy poziom dyspozycyjnej empatii poznawczej wobec potencjalnych ofiar w porównaniu do osób niebędących sprawcami cyberprzemocy (Steffgen, 2007; 2009; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012).

Badania empatii u dzieci i młodzieży ujawniły liczne zależności z agresją i przemocą. Wielokrotnie podkreślano znaczenie empatii w ograniczaniu skłonności do wykroczeń i sprawstwa przemocy rówieśniczej (Davis, 1996). Istnieją mocne dowody na związek antyspołecznych zachowań z niskim poziomem empatii (Jolliffe, Farrington, 2004). Ponadto wskazuje się na istnienie słabej ujemnej zależności pomiędzy ogólnymi skłonnościami empatycznymi a zaangażowaniem się w tradycyjny bullying (Endresen, Olweus, 2001; Ahmed, Braithwaite, 2004; Jolliffe, Farrington, 2006; Correia, Dalbert, 2008), także w perspektywie długofalowej (Olweus, 1993). Uwzględniając zróżnicowanie empatii na afektywną i poznawczą, tylko empatia afektywna okazuje się wpływać na bullying tradycyjny (Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009;

Jolliffe, Farrington, 2011). Oznacza to, że sprawcy przemocy, dzieląc emocje ofiary, nie są w stanie w pełni zrozumieć jej doświadczeń (Sutton, Smith, Swettenham, 1999). W odniesieniu do cyberprzemocy wykazano natomiast, że zarówno poziom empatii globalnej (Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), afektywnej, jak i poznawczej jest związany z cyberprzemocą (Ang, Goh, 2010; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009). Związki cyberprzemocy z różnymi rodzajami empatii wyjaśniają pośrednio wyniki wskazujące na występowanie zachowań agresywnych i problemów z kontrolą emocjonalną u osób uwikłanych w cyberbullying, zarówno z perspektywy ofiar, jak i sprawców (Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013).

Rezultaty badań wskazują, że indukowanie oddziaływań aktywizujących empatię w triadzie: sprawca, ofiara i świadek, ogranicza rozmiary doświadczanej przez dzieci w szkole agresji (Fonagy, Twemlow, Vernberg, Nelson, Dill, Little i in. 2009). Nacisk położony właśnie na rolę świadków w procesie przemocy rówieśniczej okazał się skutecznie zmieniać jej postrzeganie i w efekcie ograniczać jej występowanie. Potwierdzają to dane porównujące skalę przemocy w szkołach stosujących różne programy. Źródłem tej zmiany jest rodzaj metadoświadczenia, które czyni bardziej dostępną wiedzę (na poziomie mniej lub bardziej świadomym) o możliwych mechanizmach nasilających przemoc agresora, indukowanych zachowaniami świadków. Edukacja świadków przemocy okazała się istotnie zmieniać postawę odrzucenia odpowiedzialności za podejmowanie decyzji, dystansowania się wobec tego, czego doświadcza agresor i ofiara. Kluczową w tym procesie zmiany była koncentracja na potrzebie rozumienia i odczuwania, a nie tylko reagowania na sytuację przemocy. Taka forma oddziaływania skutkowałą większą empatią w stosunku do ofiar i mniejszym przyzwoleniem na agresję.

Rolę empatii jako mechanizmu modyfikującego ustosunkowania świadków względem ofiar potwierdzają także rezultaty wskazujące, że dzieci o ograniczonej zdolności do reagowania empatią i angażowania się w zachowania prospołeczne (Endresen, Olweus, 2001; Thornberg, 2007; Salmivalli, 2010) rzadziej wspierają ofiary. Podobne zależności wykazano także dla elektronicznej przemocy rówieśniczej. W badaniu z udziałem 156 czeskich nastolatków stwierdzono, że głównymi czynnikami odpowiadającymi za wyjaśnianie zachowań pomocnych świadka względem ofiary była skłonność do angażowania się w zachowania prospołeczne oraz doświadczanie negatywnych emocji w sytuacji obserwacji przemocy (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Okolicznością sprzyjającą pomocnej reakcji w sieci okazała się natomiast pozytywna relacja ze sprawcą (Lodge, Frydenberg, 2005; Oh, Hazler, 2009; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013).

Podsumowując, przywołane ustalenia empiryczne, a także rezultaty uzyskane z zadania 1 zrealizowanego w ramach niniejszego programu, wskazujące na znaczenie empatii dla ograniczenia negatywnych społecznie zachowań w obszarze bezpośrednich relacji, jak i te odnoszące się do zachowań w przestrzeni cyfrowej, uzasadniają ćwiczenia, których celem jest doskonalenie kompetencji w szeroko rozumianym obszarze empatii i przyjmowania perspektywy.

2.3. O ROLI SAMOKONTROLI I DOSKONALENIA REFLEKSYJNOŚCI

Swoistym rewersem automatyzmów i emocji są kompetencje przyjmowania perspektywy i samokontroli. Oczywiście nie jest to prosta odwrotność, bowiem samokontrola nie sprowadza się tylko do zahamowania automatycznej reakcji. Niemniej zarówno przyjmowanie perspektywy, jak i samokontrola angażują procesy refleksyjne zlokalizowane w płatach czołowych mózgu.

Samokontrola to złożony, wielowymiarowy zespół kompetencji poznawczych obejmujący: umiejętność hamowania emocji i zachowań, automatycznych impulsów (Baumeister, 1998), odrzucania gratyfikacji, poczucie kontroli.

Kluczowym argumentem za uwzględnieniem samokontroli w oddziaływaniach profilaktycznych dotyczących negatywnych zachowań w sieci są dowody na to, że posługiwanie się narzędziami elektronicznymi nasila wielozadaniowość, przerzutność uwagi, pobieżność i powierzchowność przetwarzania informacji, utrwała nawykowe reagowanie głównie na łatwo dostępne bodźce. To nasila impulsywność, ale także w dalszej perspektywie potęguje trudności w utrzymaniu uwagi (Carr, 2010). Sposób reagowania w sieci wyznaczony jest algorytmem. Wielokrotnie powtarzany zmienia organizację połączeń w mózgu. Ta sieć połączeń dostosowuje się do narzędzi, którymi podmiot się posługuje. Paradoksalnie, ta piękna właściwość mózgu, jaką jest plastyczność, dzięki której możemy się uczyć wielu rzeczy, zarazem sprzyja łatwości utrwalania nawyków. Te zaś ograniczają zakresy i aspekty sprawowania samokontroli (Small, Vorgan, 2008).

Tak więc doskonalenie kompetencji samokontroli młodzieży zarówno w internecie, jak i w przestrzeni offline wydaje się pierwszoplanowym wyzwaniem profilaktycznym.

Szansę powodzenia oddziaływań profilaktycznych i edukacyjnych upatrujemy w fakcie, że samokontrola to kompetencja, która może być rozwijana i doskonalona. Badania potwierdzają, że umiejętne aplikowanie oddziaływań profilaktycznych do poziomu motywacyjnego, wskazywanie na istotność wykonywanego zadania czy trenowanie kontroli uwagiowej (w postaci np. wzrokowej) sprzyjają efektywności sprawowanej kontroli także w dłuższej perspektywie.

Rezultaty badań potwierdzają rolę treningu kontroli w polepszaniu efektywności uwagi oraz, co za tym idzie, umiejętności poznawczych, szkolnych i akademickich (Peng, Miller, 2016; Davis i in, 2015; Diamond, Lee, 2011). Specjalne programy trenujące funkcje wykonawcze u dzieci wskazują znaczną poprawę umiejętności matematycznych (Bull, Scerif, 2001), czytania i pisanie u przedszkolaków (Blair, Razza 2007, Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007), a także w obszarze społecznego funkcjonowania: budowanie bardziej stabilnych i satysfakcjonujących związków interpersonalnych, mniejsze kolizje z prawem i mniejsze skłonności do wykroczeń, mniejszy poziom ujawnianej agresji (Mischel, 2015).

2.4. O ZNACZENIU REFLEKSJI NAD SPECYFIKĄ KOMUNIKACJI ZAPOŚREDNICZONEJ PRZEZ KOMPUTER

Komunikacja zapośredniczona przez komputer redukuje dostęp do kanału komunikacji niewerbalnej. Mimo, że interakcja w cyberprzestrzeni jest coraz bardziej wizualna, ciągle największą rolę odgrywa komunikacja tekstowa (Krejtz, Zając, 2009; Pyżalski, 2012). W związku z tym dostęp do całej gamy informacji, tj.: ekspresji mimicznej dostępnej na poziomie optymalnym i suboptymalnym (Ohme, 2003), gestykulacji, wokalizacji, kontaktu wzrokowego, dystansu fizycznego (Argyle, 1991; Nęcki, 1996; Leather, 1997), jest nadal ograniczony w porównaniu do kontaktu twarzą w twarz. Zachowanie wobec innego, „niewidzialnego” pozbawione jest zatem łatwo dostępnych wskazówek, które mogłyby modyfikować zachowania świadków poprzez automatyczną aktywizację empatii, hamującej zachowania agresywne (Batson, 1991; Hoffman, 2000).

Język poleceń i nazw przycisków w narzędziach internetowych, np. „wyslij”, „usuń”, implikuje pewną bezosobowość komunikacji. Goleman (2008) wskazuje wręcz na specyfikę poziomu neuronalnego angażowanego w komunikacji online. Ten typ komunikacji wprowadza w błąd systemy społeczne mózgu. Mechanizmy lokowane w korze przedczołowej monitorują nieustannie zarówno własne zachowanie, jak i zachowanie drugiej osoby w trakcie interakcji, automatycznie korygując reakcje tak, aby interakcja przebiegała bez zakłóceń. Do sprawnego działania tego mechanizmu niezbędna jest dostępność bezpośrednich informacji zwrotnych, którą komunikacja internetowa znacząco ogranicza.

Skąpa ilość informacji zwrotnych na temat konsekwencji zachowań w sieci dla innych użytkowników generuje tzw. efekt kabiny pilota (Walrave, Heirman, 2009). Warunki ograniczonej dostępności sygnałów hamujących zachowania agresywne (Patchin, Hinduja, 2006; Kowalski, Limber, 2007; Kowalski, Limber, Agatston, 2010) sprawiają, że świadkowie przemocy często nie są świadomi szkody ponoszonej przez pokrzywdzonego (Kraft, 2011).

Specyficzne warunki cyberprzestrzeni sprawiają, że człowiek inaczej postrzega nie tylko innych, ale i siebie. Poczucie nieidentyfikowalności sprzyja deindywidualizacji, jednocześnie redukując poczucie odpowiedzialności (Christopherson, 2007; McKenna, 2008). Prowadzi to do internetowego rozhamowania zachowania (ang. disinhibition; Joinson, 1998), co na poziomie neuronalnym skutkuje dezorientacją obwodów mózgowych i uwolnieniem impulsów (Goleman, 2008). Owo cyberrozhamowanie, którego istotą jest utrata samokontroli i nieodczuwanie charakterystycznych dla kontaktów bezpośrednich ograniczeń, hamulców, m.in. dla zachowań nieaprobowanych (Suler, 2004; Kowalski, Limber, Agatston, 2010), jest szczególnie niebezpieczne dla młodzieży. Przedczołowy obszar kory mózgowej kształtuje się bowiem najdłużej – osiągając dojrzałość dopiero w wieku ponad 20 lat. U dorastających młodych ludzi, w tym adolescentów, obserwuje się charakterystyczną rozbieżność rozwojową pomiędzy słabo rozwiniętą zdolnością do hamowania impulsów a dojrzałą impulsywnością emocjonalną. Sytuacja zmediatyzowanego kontaktu dodatkowo może wzmacniać tę rozbieżność, sprawiając, że nastolatki zachowują się w sposób, w jaki nie zachowałyby się w sytuacji bezpośredniego kontaktu (Suler, 2004). Staje się to zarzewiem przemocy elektronicznej i podatnym gruntem dla negatywnych zachowań świadków cyberprzemocy rówieśniczej.

Pewne cechy oprogramowania komputera, konstrukcji przekazów internetowych oraz nadmiar informacji obecny w sieci marginalizują refleksyjne działanie, osłabiając wpływ podmiotu na przebieg procesów poznawczych i ocenę wyników (Ledzińska, 2012). Takie obciążenie procesów uwagi i pamięci, prowadzące do osłabienia lub utraty kontroli poznawczej i metapoznawczej, może stymulować impulsywność charakterystyczną dla okresu adolescencji (Wallace, 2005). Istnieją wręcz dane wskazujące na różnice anatomiczne struktur mózgu, których przyczyną upatruje się we wczesnych doświadczeniach bardzo intensywnego korzystania z elektronicznych mediów (Prensky, 2001). Charakter tych zmian

niekoniecznie musi być korzystny, np. doświadczenia wyniesione z gier komputerowych, forów czy czatów sprawiają, że młodzież oczekuje interaktywności i bycia zauważanym, nawet kosztem przekraczania granic dobrego smaku i zasad moralnych (Feibel, 2006). Ta indywidualistyczno-anarchistyczna kultura internetu (Nowak, Krejtz, 2006) sprzyja traktowaniu innych w sposób instrumentalny, ekspresji oraz racjonalizacji zachowań wzmacniających cyberprzemoc.

Podsumowując, komunikacja zapośredniczona przez komputer kreuje specyficzne warunki, które mogą sprzyjać bezrefleksyjnym działaniom wzmacniającym cyberprzemoc. Na ich działanie szczególnie podatna jest młodzież w okresie adolescencji.

Rolę refleksji i świadomości dla zwiększenia reakcji pomocnych w sytuacjach bycia świadkiem przemocy wykazywały już eksperymenty psychologii klasycznej w latach 60. W badaniach Darley'a i Latane nad rozproszeniem odpowiedzialności w dużych grupach świadków dowiedziono, że jednym z czołowych czynników ograniczających ten negatywny efekt jest wiedza o tym fenomenie. Analogicznie uznano, że wzbudzanie refleksji młodzieży nad tym jak cechy kontaktu zmediatyzowanego nasilają skłonność do agresji będzie ograniczało to negatywne zachowanie. Efektywność takich działań edukacyjnych potwierdzono w toku badań realizowanych w ramach niniejszego projektu.

PODSUMOWANIE

W ostatniej dekadzie lawinowo rośnie wiedza na temat zjawisk związanych z funkcjonowaniem w przestrzeni cyfrowej. Badania nad zjawiskiem cyberprzemocy, jej uwarunkowań i determinant siłą rzeczy, z racji utrzymania społecznego dobrostanu znalazły się w centrum zainteresowań. Wydaje się jednak, że bez odwołania się do dorobku psychologii uwzględniającego wiedzę o prawidłowościach ludzkiego funkcjonowania, w tym takich zjawiskach jak omawiane powyżej, nie uda się w sposób kompleksowy modyfikować negatywnych zjawisk w sieci. W zderzeniu z nowymi narzędziami nie powstają odmienne zjawiska. Zmienia się ich konfiguracja, nasilenie czy dynamika. To one tworzą swoistą, nową jakość. Doskonalenie i rozwijanie kompetencji specyficznie ludzkich, jak przyjmowanie perspektywy i samokontrola oraz poszerzenie wiedzy i świadomości o regulacji automatycznej, w tym o emocjach, zarówno w przestrzeni online, jak i offline znacząco wspomaga oddziaływanie pedagogiczno-wychowawcze.

Zarówno najnowsze badania populacyjne (np. Diagnoza społeczna), jak i badania wykonane w projekcie wskazują, że wykorzystanie TIK jest w grupie nastolatków powszechne. Bliższe analizy wskazują jednak, że w rzeczywistości sposoby wykorzystania internetu są bardzo zróżnicowane. Z punktu widzenia założeń warsztatu, szczególnie ważne jest zróżnicowanie w zakresie wykorzystania palety instrumentów komunikacji zapośredniczonej. Analiza tego typu jest ważna zarówno w kontekście rozumienia przez młodych ludzi mechanizmów komunikacji zapośredniczonej, jak i rozumienia siebie i swoich reakcji jako użytkownika takich instrumentów.

BIBLIOGRAFIA

- Agryle, M. (1991). *Psychologia Stosunków Międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Ahmed, E., Braithwaite, V. (2004). „What? Me ashamed?”: Shame management and bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269–294.
- Ambady, N., Rosenthal, R. (1993). Half a minute: predicting teachers evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 3, 431–441.
- Ames, D. R. (2004). Strategies for social inference: A similarity contingency model of projection and stereotyping in attribute prevalence estimates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 573–585.
- Ang, R.P., Goh, D.H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387–397.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Barlińska, J., Szuster A., Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescents: role of the communication medium, own experience, empathy and norms. *Journal of Community & Applied Social Psychology. Special Issue: Antisocial behaviour in online communities*.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Sopot: Smak Słowa.
- Batson C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychologist answer*. New York Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Berkowitz, L. (1989) Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 59–73.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78 (2), 647–663.
- Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: inhibition, switching, and working memory. *Developmental Neuropsychology* 19, 3, 273–293.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. N.Y., London: W. W. Norton & Company.
- Christopherson, K.M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: „On the Internet, nobody knows you're a dog”. *Computers in Human Behavior*, 23, 3038–3056.
- Correia, I., Dalbert, C. (2008). School bullying: belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13, 249–254.
- Davis, M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- De Vignemont, F., Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.
- Decety, J., Jackson, P.L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral Cognition Neuroscience Review*, 3, 71–100.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318 (5855), 1387–1388.
- Diamond, A., Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333 (6045), 959–64. DOI: 10.1126/science.1204529.
- Endresen, I.M., Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. W: A. Bohart, D. Stipek (red.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*, 147–165. Washington: American Psychological Association.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., Sargent, J.A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child – focused psychiatric consultation and a school systems – focused intervention to reduce aggression. *Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5). Pobrano 12 lipca 2010 z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19207633>.
- Freud, Z. (1933). *New Introductory lectures on psycho-analysis*. New York: Norton.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., Wang, M. T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another's perspective? *Teachers College Record*, 114, 1, 197-225.
- Goleman, D. (2008). *Cyberrozhamowanie*. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*. Sopot: Smak Słowa.
- Halberstadt, A. G., & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16, 564–573.
- Hall, J.A., Andrzejewski, S.A., Topchick, J.E. (2009). Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior* 33, 3, 149–180.
- Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ickes, W. (red.). (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press.
- Joinson, A. (1998). Causes and implications of disinhibited behavior on the internet. W: J. Gackenbach (red.), *Psychology and the Internet*, 43–60. San Diego: Academic Press.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending. A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441–476.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32 (6), 540–550.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42, 197–208.
- Karyłowski, J. (1982). *O dwóch typach altruizmu*. Wrocław: Ossolineum.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 22–30.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kraft, E. (2011). *Online Bystanders: Are They the Key to Preventing Cyberbullying*. Pobrano 2 marca 2012 z: http://www.elementalethics.com/files/Ellen_Kraft_PhD.pdf.
- Krueger, J. (2007). From social projection to social behavior. *European Review of Social Psychology*, 5, 18, 1–36.
- Ledzińska, M. (2012). *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: Diffin.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (1), 25–36.
- Mischel, W. (2015). *Test Marschmallow. O pożytkach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.
- McKenna, K. (2008). Influence on the nature and functioning of social groups. W: Barak (red.), *Psychological Aspects of*

- Cyberspace. *Theory, research and applications*. New York: Cambridge University Press, 228–242.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 6, 503–517.
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Nickerson, R. S. (1999). How we know – and sometimes misjudge – what others know: Imputing one's own knowledge to others. *Psychological Bulletin*, 125, 737–759.
- Nowak, A., Krejtz, K. (2006). Internet z perspektywy nauk społecznych. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spółeczna przestrzeń internetu*, 519. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Ohme, R. (2003). *Podprogowe informacje mimiczne: ujęcie psychologii eksperymentalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologicznego PAN.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*. Warszawa: Agencja Wydawnicza „Jacek Santorski & Co”.
- Patchin, J.W., Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169.
- Patchin, J.W., Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Young & Society*, 43 (2), 727–775.
- Peng, P. Miller, A.C. (2016). Does attention training work? A selective meta-analysis to explore the effects of attention training and moderator. *Learning and Individual Differences*, 45. DOI:10.1016%2Fj.lindif.2015.11.012.
- Premack D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (04), 515–526.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants, part 1. *ON the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Salmivalli, C. (2010a). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C. (2010b). *Consequences of school bullying and violence*. Pobrano 19 czerwca 2011 z: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/6/33866604.pdf>.
- Selman, R.L. (1975). Level of social perspective-taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5, 1, 35–43.
- Small, G., Vorgan, G. (2008). *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. NY: HarperCollins Publishers.
- Steffgen, G. (2007). *Cyber Bullying: The Role Of Traditional Bullying*. Pobrano 12 października 2008 z: <http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf>.
- Steffgen, G. (2009). *Cyberprzemoc: znaczenie poziomu empatii*. Niepublikowane materiały konferencyjne. Konferencja „Agresja elektroniczna wśród młodzieży – nowa odłoga starego zjawiska?”. Łódź.
- Steffgen, G., König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. W: B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk, E. Loos (red.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings*, vol. 2, 1041–1047. Brussels, Belgium: Cost office.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., Metzler, A. (2012). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Psychology*, 14 (11), 643–648.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behaviour*, 7, 321–326.
- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Bullying and „theory of mind”: a critique of the „social skills deficit” approach to anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117–127.
- Szuster, A. (2005). *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., Sacco, F.C., Gies, M.L., Hess, D. (2001). Improving the social and intellectual climate in elementary schools by addressing the bully-victim- bystander power struggles. W: J. Cohen (red.), *Caring classrooms, intelligent schools: The social emotional education of young children*, 162–182. New York: Teachers College Press.
- Wallace, P. (2005). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Walrave, M., Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (26), 27–46.
- Winkielman, P., Niedenthal, P. (2009). Ucieleśniony emocjonalny umysł społeczny. W: M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego*, 83–101. Warszawa: PWN.
- Verhofstadt, L. L., Buysse, A., Ickes, W., Davis, M., & Devoldre, I. (2008). Support provision in marriage: The role of emotional similarity and empathic accuracy. *Emotion*, 8, 792–802.
- Völlink, T., Bolman, C., Dehue, F., Jacobs, N. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 7–24.

Rozdział 3. Omówienie lekcji

Program profilaktyczny został opracowany tak, aby kolejne lekcje można było realizować zarówno w całości, jak i niezależnie od siebie. Dodatkowo, z całego programu można wyjąć pewne bloki tematyczne i w razie potrzeby realizować je odrębnie.

Bloki tematyczne, które można realizować odrębnie to:

- Prywatność i bezpieczeństwo w sieci
- Kompetencje psychologiczne wspierające pozytywne zachowania w internecie
- O zjawisku agresji elektronicznej – ofiara, świadek i sprawca
- Pozytywne wykorzystanie możliwości internetu

W zestawie tematów znajduje się także lekcja dodatkowa, którą warto potraktować jako podsumowanie i kompilację treści zawartych w całym programie.

Dodatkowo, wybrane lekcje programu można rozbudowywać, a niektóre ćwiczenia zastępować ich wersjami alternatywnymi (wg wskazówek w poszczególnych scenariuszach).

3.1 METODY

Lecje przeprowadzone w fazie badawczej projektu wskazują na duże zróżnicowanie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie proponowanej tematyki - zarówno w równoległych klasach, jak i w różnych grupach wiekowych. Dlatego istotne jest odpowiednie dobranie metod oraz narzędzi w zależności od grupy, z którą nauczyciel będzie realizować program. Ważna jest tutaj elastyczność prowadzącego lekcję, który może dostosować tempo, modyfikować przebieg lekcji oraz dobierać proponowane treści tak, aby praca przebiegała jak najbardziej efektywnie.

Niezwykle istotne jest to, aby nauczyciel stworzył taką atmosferę pracy na zajęciach, która pozwoli uczniom mówić otwarcie o ich doświadczeniach związanych z korzystaniem z internetu oraz nowych technologii. Do zbudowania takiego porozumienia z całą pewnością przyczyni się wiedza prowadzącego w zakresie sposobów korzystania z internetu przez młodzież.

Z racji podejmowanej tematyki w zaproponowanych scenariuszach dominują metody, które umożliwiają wymianę poglądów, podejmowanie dyskusji i prowadzenie burzy mózgów. Wartością tego typu metod jest z jednej strony otwarcie na perspektywę drugiej osoby, możliwość poznania innych punktów widzenia, z drugiej natomiast strony – metody tego typu pozwalają na wymianę doświadczeń i wypracowanie większej liczby ciekawych pomysłów. Niejednokrotnie też w czasie lekcji proponowanych w programie uczniowie wychodzą od pracy indywidualnej, podjęcia własnej refleksji nad tym, „jak jest ze mną”, po to, by później przyjrzeć się perspektywie rówieśników. Warto umożliwić uczniom tego typu doświadczenie, dzięki któremu poznają lepiej siebie, ale także będą mieli szansę uzmysłowić sobie, że możemy się różnić i akceptować te różnice.

3.2 WPROWADZENIE DO PROGRAMU

Pierwsza lekcja cyklu ma na celu zbudowanie przestrzeni do refleksji na temat funkcjonowania nastolatków w świecie online. Uczeń będzie miał okazję zastanowić się nad tym, jak korzysta z internetu i zdiagnozować siebie pod tym kątem na tle grupy rówieśniczej. Lekcja wprowadzająca jest także świetną okazją dla prowadzącego, by dowartościować aktywności młodych ludzi w sieci.

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Ważne jest również uwzględnienie potrzeby swoistego „dowartościowania” kwestii używania przez młodych ludzi narzędzi ery cyfrowej. Oczywiście, aczkolwiek nie do końca wykorzystywanym, wnioskiem jest to, że punktem wyjścia do działań wychowawczych jest dobry kontakt z młodzieżą, a ten lepiej się buduje na takich dyspozycjach jak np. wyrażanie zainteresowania tak ważną kwestią jaką jest używanie TIK i budowanie zaufania poprzez rozmowy z dorosłymi. Opłacalność inwestowania w tego typu działania polega na tym, że nawet w przypadku wystąpienia sytuacji problemowej (np. cyberbullygu) z większym prawdopodobieństwem można będzie liczyć na to, że młodzi ludzie zwrócą się do dorosłych, których darzą zaufaniem, zdobyłym m.in. przy takich okazjach jak rozmowy o znaczeniu korzystania z internetu. Dlatego cykl zajęć z młodymi ludźmi rozpoczynamy od ogólnej rozmowy na temat jego używania, dlaczego to dla nich jest ważne, do czego najbardziej go wykorzystują.

Literatura

DIAGNOZA SPOŁECZNA, raporty: Czapiński J., Panek T. (red.) (2015). *Diagnoza społeczna*. www.diagnoza.com [09.04.2017];

3.3 PRYWATNOŚĆ I BEZPIECZEŃSTWO W SIECI

Zaproponowana lekcja skupia się na podniesieniu wiedzy, praktycznych umiejętności i świadomości uczniów w zakresie bezpieczeństwa informacji oraz zachowania prywatności na komputerze i w sieci.

Zajęcia powinny zostać przeprowadzone w sali komputerowej/czytelni multimedialnej/na komputerach przenośnych z dostępem do internetu, gdyż lekcja została zaplanowana jako zestaw ćwiczeń praktycznych z wykorzystaniem serwera treści dydaktycznych. W przypadku braku dostępu do internetu lekcja może zostać przeprowadzona z użyciem wersji offline, instalowanej na komputerach szkolnych.

LEKCJA PRYWATNOŚĆ I BEZPIECZEŃSTWO KOMPUTERA ORAZ PRZEGLĄDARKI INTERNETOWEJ

/Krzysztof Gołofit, Magdalena Szeżyńska

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Bezpieczeństwo i ochrona informacji to jeden z najważniejszych problemów związanych z powszechnym stosowaniem nowoczesnych systemów teleinformatycznych, a niebezpieczeństwa wynikające z niedostatecznego poziomu ochrony informacji są główną przeszkodą na drodze do rozwoju powszechnego społeczeństwa informacyjnego. Bezpieczeństwo informacji to zachowanie poufności, integralności i dostępności informacji.

Załącznik do uchwały nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 r. w sprawie Rządowego programu wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – Bezpieczna+ mówi: *Bezpieczeństwo jest pojęciem kompleksowym, dlatego do osiągnięcia sukcesu, jakim jest znajomość zasad bezpiecznego funkcjonowania w swoim środowisku, świadomość występujących w nim zagrożeń oraz umiejętność przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom, konieczne jest jednoczesne prowadzenie działań w wielu obszarach, zindywidualizowanych i dostosowanych do potrzeb określonych grup odbiorców.*

Z kolei w projekcie *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, która zacznie obowiązywać od roku szkolnego 2017/2018 podkreślono, że jedną z najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest m.in. *sprawne i odpowiedzialne posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w procesie uczenia się. Wskazano również, że szkoła podstawowa przygotowuje uczniów do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Wyposaża ich w kompetencje potrzebne do korzystania z różnych cyfrowych zasobów informacyjnych, wyszukiwania i krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci* [źródło cytatu: *Cyberbezpieczeństwo w szkołach* – list Minister Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2017 r].

Świadome korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych oznacza podejmowanie świadomych decyzji co do zakresu prywatnych danych ujawnianych i przechowywanych w serwisach internetowych i na indywidualnych urządzeniach dostępowych. Ponadto z badań przeprowadzonych przez zespół Politechniki Warszawskiej w ramach zadania nr 1 fazy badawczej projektu PWUPAE wynika, że jedną z podatności najbardziej istotnych w kontekście projektu (ukierunkowanego na zapobieganie i ograniczanie zjawiska cyberagresji wśród gimnazjalistów) jest ta wynikająca z braku indywidualnego uwierzytelniania, tj. współdzielenia zasobów, który przekłada się na ryzyko utraty prywatności poszczególnych gimnazjalistów. Praca na wspólnych kontach oznacza ułatwiony dostęp do cudzych informacji (w tym do osobistych sekretów i innych informacji wrażliwych, zawartych w plikach zapisanych na dyskach szkolnych komputerów), do historii odwiedzanych stron, haseł zapamiętanych w przeglądarkach internetowych itp.

Ćwiczenie *Prywatność i bezpieczeństwo komputera oraz przeglądarki* przekazuje bezpośrednio i pośrednio podstawowe, a zarazem najbardziej istotne elementy wiedzy i umiejętności związane z posługiwaniem się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, tj. dokonywanie świadomych wyborów w obszarze prywatnych danych przechowywanych na urządzeniach komputerowych i niejawnie udostępnianych serwisom internetowym oraz innym użytkownikom tych samych urządzeń. Za tym podąża zmniejszanie ryzyka, że użytkownik/uczeń świadomy istniejących zagrożeń i wyposażony w umiejętności redukcji własnych podatności okaże się kiedyś ofiarą cyberagresji.

Literatura

Rządowy program wspomagania w latach 2015–2018 organów prowadzących szkoły w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach – „Bezpieczna+”, URL: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/programy/program-bezpieczna/>.

Załącznik do Uchwały nr 89/2015 Rady Ministrów z dnia 23 czerwca 2015 r., URL: <http://bezpieczna.migomedia.com/wp-content/uploads/2015/09/zalacznik-nr-1-program.pdf>.

Cyberbezpieczeństwo w szkołach – list Minister Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2017 r.,

URL: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/cyberbezpieczenstwo-w-szkolach-list-minister-edukacji-narodowej.html>.

PN-ISO/IEC 27001:2014-12 – wersja polska, *Technika informatyczna -- Techniki bezpieczeństwa -- Systemy zarządzania bezpieczeństwem informacji – Wymagania, załącznik A (normatywny) Cele stosowania zabezpieczeń i zabezpieczenia* lub (zalecana jako bardziej adekwatna do poziomu dojrzałości zarządzania bezpieczeństwem informatycznym w szkołach i placówkach oświatowych) wersja PN-ISO/IEC 27001:2007 lub PN-ISO/IEC 27001:2007/Ap1:2010, URL: <http://sklep.pkn.pl/pn-iso-iec-27001-2014-12p.html>.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Program „Bezpieczna i przyjazna szkoła” – działania krajowe, URL: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/programy/bezpieczna-i-przyjazna-szkola/dzialania-krajowe/>.

Standard bezpieczeństwa online placówek oświatowych, URL: http://bezpiecznyinternet.edu.pl/wp-content/uploads/2015/12/Standard_bezpieczenstwa_online_placowek_oswiatowych1.pdf.

DODO – dbamy o dane osobowe – blog Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie, URL: <http://dodo-bezpiecznie.blogspot.com/>.

Mozilla Support – Ustawienia prywatności i bezpieczeństwa, URL: <https://support.mozilla.org/t5/Privacy-and-security/Ustawienia-prywatno%C5%9Bci-i-bezpiecze%C5%84stwa/ta-p/19409> lub podobna strona pomocy dla przeglądarki internetowej wybranej do implementacji ćwiczenia.

Peter Gutmann, *Secure Deletion of Data from Magnetic and Solid-State Memory*, URL: https://www.cs.auckland.ac.nz/~pgut001/pubs/secure_del.html.

3.4 KOMPETENCJE PSYCHOLOGICZNE WSPIERAJĄCE POZYTYWNE ZACHOWANIA W INTERNECIE

Cykl lekcji identyfikujących i demonstrujących przejawy kompetencji ważnych dla efektywnej komunikacji zarówno offline, jak i online. Skupia się na motywie „robot, który jest w każdym z nas”.

Metafora robota ma:

- ukazać uczniowi, jak automatyczne, nieświadome reakcje mogą wpływać na jego funkcjonowanie w świecie oraz komunikację z innymi (automatyzmy);
- zachęcić do opracowania strategii, które pomogą zapanować nad robotem lub choć ograniczyć jego wpływ (temat samokontroli);
- wskazać, co różni człowieka od bezmyślnych automatów (emocje, empatia i przyjmowanie perspektywy).

Zakończeniem cyklu jest lekcja ukazująca cechy i możliwe konsekwencje komunikacji za „pośrednictwem robota”, czyli komputera i/lub urządzeń mobilnych (specyfika komunikacji online).

LEKCJA ROBOT WE MNIE. O AUTOMATYZMACH

/Julia Barlińska, Hanna Szuster-Kowalewicz

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Automatyzmy to zróżnicowany obszar regulujący ludzkie zachowanie. Począwszy od procesów fizjologicznych, wegetatywnych, poprzez odruchy i reakcje odruchowe, zautomatyzowanie wielokrotnie powtarzanych czynności czy zachowań, po automatyzmy, które sprawiają, że ludzie w grupach zachowują się i reagują podobnie. Automatyzmy to nasza pierwotna natura. Pozwoliły nam przeżyć w trudnych warunkach, gdzie liczyła się szybkość reakcji, a na błąd nie było miejsca. Dlatego do tej pory przetrwały te, które są najbardziej przystosowawcze. Świat się zmienił i skomplikowały się także relacje międzyludzkie. Konieczność przetrwania została odsunięta na rzecz efektywnej współpracy. Zatem trzeba radzić sobie z automatyzmami, doceniając ich adaptacyjność i modyfikować ich wpływ.

Z punktu widzenia celów niniejszego programu, uzasadnieniem dla realizacji modułów dotyczących automatyzmów są:

1. Specyfika okresu adolescencji, dla której charakterystyczna jest właśnie dominacja regulacji automatycznej.
2. Uświadomienie uczniom, że ogromna część naszych czynności i zachowań, a także myślenia jest regulowana automatycznie.
3. Uświadomienie, że człowiek jest w stanie monitorować niektóre automatyczne regulacje i je skutecznie ograniczać.
4. Uświadomienie, że przestrzeń cyfrowa nasila automatyzmy, sprzyjając pojawianiu się negatywnych i krzywdzących zachowań.
5. Szereg rezultatów badań i ustaleń wskazujących na to, że narzędzia cyfrowe nasilają automatyzmy oraz wskazujących na odmienną neuronalną i psychologiczną zjawisk aktywizowanych online i offline.

Te ostatecznie dowodzą m.in., że częste wykorzystywanie narzędzi oferowanych przez internet (np. przeglądarki) generuje zmiany na poziomie neurologicznym. Wskazuje się np. na odmienną czytelność online oraz tradycyjnego druku. To pierwsze koncentruje się na dekodowaniu ograniczając zdolność tworzenia licznych połączeń, to drugie – sprzyja głębszej lekturze. Tak więc nasza zdolność tworzenia licznych połączeń (które powstają przy głębokiej lekturze) jest w dużej mierze niewykorzystana w warunkach online. Bardziej bezpośredni argument za odrębnością neurologiczną i psychologiczną zjawisk aktywizowanych online i offline dotyczy hamowania agresji. Daniel Goleman (2006) wskazuje na istotne niedopasowanie między „okablowaniem” naszego mózgu odpowiadającym za interakcje z innymi a interfejsem wykorzystywanym w kontaktach internetowych. Komunikacja za pośrednictwem internetu może wprowadzać w błąd „systemy społeczne” naszego mózgu, mieszczące się w korze przedczołowej. Obwody te nieustannie automatycznie monitorują zarówno zachowanie podmiotu, jak i drugiej osoby w trakcie relacji rzeczywistych interakcji, tak aby relacja przebiegała bez zakłóceń oraz hamując impulsy do działań nieuprzejmych, niewłaściwych czy niebezpiecznych. Do płynnego funkcjonowania tego mechanizmu niezbędne jest korzystanie z informacji zwrotnych, otrzymywanych na bieżąco od partnera interakcji. Internet natomiast nie pozwala na wymianę tego rodzaju informacji (poza łączami audio-wideo). Obwody mózgowo odpowiedzialne za hamowanie „są zdeorientowane”, nie uzyskując specyficznych sygnałów zwrotnych od drugiej osoby. Prowadzi to do rozhamowania – uwolnienia impulsów, najczęściej powiązanych z silnymi stanami negatywnymi.

Zjawisko rozhamowania ujawniało się od początku istnienia internetu i przejawiało się w postaci flamingu – skłonności do wysyłania obraźliwych wiadomości. To cyberrozhamowanie wydaje się najgroźniejsze dla ludzi młodych, ze względu na dojrzenie obwodów odpowiedzialnych za hamowanie dopiero ok. 20. roku życia. Powstaje szczególna rozbieżność rozwojowa między słabo rozwiniętym hamowaniem impulsów a w pełni dojrzałą impulsywnością emocjonalną. Jednym z przejawów owej luki rozwojowej typowej dla nastolatków jest zjawisko cyberprzemocy.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Ohme, R. (2017). *Emo Sapiens*. Warszawa: Wydawnictwo Bukowy Las.

Carr, N. (2013). *Płytki umysł, jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Goleman, A. (2008). Cyberrozhamowanie. W: J. Brockman (red.), *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*. Sopot: Smak Słowa s.86-88.

LEKCJA JAK MOŻNA STEROWAĆ ROBOTEM? O SAMOKONTROLI /Julia Barlińska, Hanna Szuster-Kowalewicz

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Kluczowym argumentem za uwzględnieniem samokontroli w oddziaływaniach profilaktycznych dotyczących negatywnych zachowań w sieci jest właśnie rodzaj narzędzi. Chodzi o narzędzia o charakterze elektronicznym, cyfrowym. Generują one przestrzeń, w której realizowane są zachowania młodzieży będące przedmiotem oddziaływań niniejszego programu. Badania dowodzą, że posługiwanie się narzędziami elektronicznymi nasila wielozadaniowość, przeczutność uwagi, pobieżność i powierzchowność przetwarzania informacji, utrwala nawykowe reagowanie głównie na łatwo dostępne bodźce. To z kolei nasila impulsywność, generuje trudności w dowolnym utrzymaniu uwagi (Carr, 2010). Taki sposób reagowania i zachowania wielokrotnie powtarzany zmienia organizację połączeń w mózgu. Organizacja sieci neuronalnych i połączeń w mózgu niejako dostosowuje się do narzędzi, którymi podmiot się posługuje. Paradoksalnie ta piękna właściwość mózgu jaką jest plastyczność, dzięki której możemy się uczyć wielu rzeczy, zarazem sprzyja łatwości z jaką utrwala się pewne nawyki. Nawyki zaś ograniczają zakresy sprawowania samokontroli (Small, Vorgan, 2008). Tak więc doskonalenie kompetencji samokontroli młodzieży zarówno w internecie, jak i w przestrzeni offline, wydaje się pierwszoplanowym wyzwaniem profilaktycznym.

Szansę powodzenia oddziaływań profilaktycznych i edukacyjnych upatrujemy w fakcie, że samokontrola to kompetencja, która może być rozwijana i doskonalona. Badania potwierdzają, że umiejętne aplikowanie oddziaływań profilaktycznych do poziomu motywacyjnego, wskazywanie na istotność wykonywanego zadania czy trenowanie kontroli uwagowej (w postaci np. wzrokowej) sprzyjają efektywności sprawowanej kontroli, także w dłuższej perspektywie.

Rezultaty badań potwierdzają rolę treningu kontroli w polepszaniu efektywności uwagi oraz, co za tym idzie, umiejętności poznawczych, szkolnych i akademickich (Peng, Miller, 2016; DAVIS i in, 2015; Diamond, Lee, 2011). Specjalne programy trenujące funkcje wykonawcze u dzieci wskazują znaczną poprawę umiejętności matematycznych (Bull, Scerif, 2001), czytania i pisanie u przedszkolaków (Blair, Razza 2007, Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007), a także w obszarze społecznego funkcjonowania: budowanie bardziej stabilnych i satysfakcjonujących związków interpersonalnych, mniejsze kolizje z prawem i mniejsze skłonności do wykroczeń, mniejszy poziom ujawnianej agresji (Mischel, 2015).

Literatura

Carr, M. (2012). *Płytki umysł*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Mischel, W. (2013). *Test Marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.

Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg*. Poznań: Wydawnictwo Vesper.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Mischel, W. (2013). *Test Marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.

Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg*. Poznań: Wydawnictwo Vesper.

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Fenomen empatii zawsze przykuwał uwagę psychologów (McDougall, 1908). Koncentrowano się na różnych jego aspektach: wyznacznikach definicyjnych (Singer, De Vignemont, 2006), rodzajach odczuwanych emocji (takich samych, spójnych vs odmiennych od obserwowanej, u innej osoby – Davis, 1996), na charakterze empatii: automatycznym vs modulowanym, świadomym vs nieświadomym (Singer, De Vignemont, 2006), poznawczym vs afektywnym (Hoffman, 2000), czy wreszcie na tym, co stanowi podłoże empatii.

Definicja empatii jako „reakcji afektywnej bardziej odpowiadającej cudzej niż własnej sytuacji” (Hoffman, 1987, s. 281) dobrze oddaje istotę tego złożonego zjawiska. Inni autorzy określają empatię jako zdolność do postrzegania, rozpoznawania i współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób (Singer, De Vignemont, 2006). Wskazuje się różną modalność afektu przeżywanego przez obserwatora w rezultacie aktywizacji empatii: jako odczuwanie (1) jakichkolwiek emocji, (2) takich samych emocji, jakie przeżywa druga osoba oraz (3) zastępczych emocji, zgodnych, choć niekoniecznie tożsamy z emocjami innej osoby (Batson, 1991).

W badaniach dotyczących przemocy w cyberprzestrzeni wykazano, że sprawców cyberprzemocy charakteryzuje niższy poziom dyspozycyjnej empatii poznawczej wobec potencjalnych ofiar, w porównaniu do osób niebędących sprawcami cyberprzemocy (Steffgen, 2007; 2009; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012).

Badania empatii u dzieci i młodzieży ujawniły liczne zależności z agresją i przemocą. Wielokrotnie podkreślano znaczenie empatii w ograniczaniu skłonności do wykroczeń i sprawstwa przemocy rówieśniczej (Davis, 1996). Istnieją mocne dowody na związek antyspołecznych zachowań z niskim poziomem empatii (Jolliffe, Farrington, 2004). Ponadto wskazuje się na istnienie słabej ujemnej zależności pomiędzy ogólnymi skłonnościami empatycznymi a angażowaniem się w tradycyjny bullying (Endresen, Olweus, 2001; Ahmed, Braithwaite, 2004; Jolliffe, Farrington, 2006; Correia, Dalbert, 2008), także w perspektywie długofalowej (Olweus, 1993). Uwzględniając zróżnicowanie empatii na afektywną i poznawczą, tylko empatia afektywna okazuje się wpływać na bullying tradycyjny (Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009; Jolliffe, Farrington, 2011). Oznacza to, że sprawcy przemocy dzieląc emocje ofiary, nie są w stanie w pełni zrozumieć jej doświadczeń (Sutton, Smith, Swettenham, 1999). W odniesieniu do cyberprzemocy wykazano natomiast, że zarówno poziom empatii globalnej (Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), afektywnej, jak i poznawczej jest związany z cyberprzecią (Ang, Goh, 2010; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009). Związki cyberprzemocy z różnymi rodzajami empatii wyjaśniają pośrednio wyniki wskazujące na występowanie zachowań agresywnych i problemów z kontrolą emocjonalną u osób uwikłanych w cyberbullying, zarówno z perspektywy ofiar, jak i sprawców (Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013).

Rezultaty badań wskazują, że indukowanie oddziaływań aktywizujących empatię w triadzie: sprawca, ofiara i świadek, ogranicza rozmiary doświadczonej przez dzieci w szkole agresji (Fonagy, Twemlow, Vernberg, Nelson, Dill, Little i in. 2009). Nacisk położony właśnie na rolę świadków w procesie przemocy rówieśniczej okazał się skutecznie zmieniać jej postrzeganie i w efekcie ograniczać jej występowanie. Potwierdzają to dane porównujące skalę przemocy w szkołach stosujących różne programy. Źródłem tej zmiany jest rodzaj metadoświadczenia, które czyni bardziej dostępną wiedzę (na poziomie mniej lub bardziej świadomym) o możliwych mechanizmach nasilających przemoc agresora, indukowanych zachowaniami świadków. Edukacja świadków przemocy okazała się istotnie zmieniać postawę odrzucenia odpowiedzialności za podejmowanie jawnej decyzji, o dystansowaniu się wobec tego, czego doświadcza agresor i ofiara. Kluczowa w tym procesie zmiany była koncentracja na potrzebie rozumienia i odczuwania – a nie tylko reagowania na sytuację przemocy. Taka forma oddziaływania skutkowała większą empatią w stosunku do ofiar i mniejszym przyzwoleniem na agresję (ibidem).

Rolę empatii jako mechanizmu modyfikującego ustosunkowania świadków względem ofiar potwierdzają także rezultaty wskazujące, że dzieci o ograniczonej zdolności do reagowania empatią i angażowania się w zachowania prospołeczne (Endresen, Olweus, 2001; Thornberg, 2007; Salmivalli, 2010) rzadziej wspierają ofiary. Podobne zależności wykazano także dla elektronicznej przemocy rówieśniczej. W badaniu z udziałem 156 czeskich nastolatków stwierdzono, że głównymi czynnikami odpowiadającymi za wyjaśnienie zachowań pomocnych świadka względem ofiary była skłonność do angażowania się w zachowania prospołeczne oraz doświadczanie negatywnych emocji w sytuacji obserwacji przemocy (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Okolicznością sprzyjającą pomocnej reakcji w sieci okazała się natomiast pozytywna relacja ze sprawcą (Lodge, Frydenberg, 2005; Oh, Hazler, 2009; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013).

Podsumowując: przywołane ustalenia empiryczne, a także rezultaty uzyskane podczas zadania 1 zrealizowanego w ramach niniejszego programu (por. rezultaty badań ilościowych – raport roczny, sprawozdanie merytoryczne), wskazujące na znaczenie empatii dla ograniczenia negatywnych społecznie zachowań w obszarze bezpośrednich relacji, jak i te odnoszące się do zachowań w przestrzeni cyfrowej, uzasadniają ćwiczenia, których celem jest doskonalenie kompetencji w szeroko rozumianym obszarze empatii i przyjmowania innej perspektywy.

Literatura

- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: WUW. ISBN: 978-83-235-1531-9.
- Darley, J. M., Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377–383.
- Davis, M. H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- De Vignemont, F., Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implication for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szuster, A., Wojnarowska, A., Gniewek, A. (2016). Przyjmowanie społecznej perspektywy – o egocentryzmie i empatii jako dyspozycyjnych przejawach procesu i ich związkach ze spostrzeganiem innych. *Psychologia Społeczna*, 11,4, 399 – 413.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

- Davis, M. H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ohme, R. (2017). *Emo Sapiens*. Warszawa: Bukowy Las.

LEKCJA GDY ROBOT POŚREDNICZY W ROZMOWIE... SPECYFIKA KOMUNIKACJI ONLINE

/ Julia Barlińska, Hanna Szuster-Kowalewicz

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Komunikacja zapośredniczona przez komputer (por. Walther, 1996; Walther, Parks, 2002) może tworzyć szczególne warunki, które sprzyjają angażowaniu się w zachowania wzmacniające przemoc elektroniczną. Dotyczy to w szczególności nastolatków. Według McLuhana forma przekazu zmienia jego treść, kształtując odbiorcę i wpływa zasadniczo na jego reakcje na przekaz (Ledzińska, 2012). W przypadku komunikacji internetowej kluczowym modyfikatorem generowanym przez tę formę przekazu wydaje się anonimowość w cyberprzestrzeni – zarówno osoby podejmującej działania, jak i potencjalnego partnera interakcji (McKenna, Bargh, 2000; Suler, 2004). Anonimowość w cyberprzestrzeni rozumiana jest dwojako: jako nieidentyfikowalność – specyficzny kontekst podmiotowości własnej oraz nieznanostwo – niska dostępność przesłanek na temat uczestnika interakcji (Mazurek, 2006). Nieidentyfikowalność w kontekście docelowej grupy rozumieć należy także jako niewykrywalność zachowań antyspołecznych przez osoby dorosłe, które potencjalnie mogłyby wyciągnąć konsekwencje.

Komunikacja zapośredniczona przez komputer redukuje dostęp do kanału komunikacji niewerbalnej. Mimo że interakcja w cyberprzestrzeni jest coraz bardziej wizualna, ciągle największą rolę odgrywa komunikacja tekstowa (Krejtz, Zając, 2009; Pyżalski, 2012). W związku z tym dostęp do całej gamy informacji, tj.: ekspresji mimicznej dostępnej na poziomie optymalnym i suboptymalnym (Ohme 2003), gestykulacji, wokalizacji, kontaktu wzrokowego, dystansu fizycznego (Argyle, 1991; Nęcki, 1996; Leather, 1997), jest nadal ograniczony w porównaniu do kontaktu twarzą w twarz. Zachowanie wobec innego, „niewidzialnego” pozbawione jest zatem łatwo dostępnych wskazówek, które mogłyby modyfikować zachowania świadków poprzez automatyczną aktywizację empatii, hamującej zachowania agresywne (Batson, 1991; Hoffman, 2000).

Język poleceń i nazw przycisków w narzędziach internetowych, np. „wyślij”, „usuń”, implikuje pewną bezosobowość komunikacji. Goleman (2008) wskazuje wręcz na specyfikę poziomu neuronalnego zaangażowanego w komunikacji online. Ten typ komunikacji wprowadza w błąd systemy społeczne mózgu. Mechanizmy lokowane w korze przedczołowej monitorują nieustannie zarówno własne zachowanie, jak i zachowanie drugiej osoby w trakcie interakcji, automatycznie

korygując reakcje, tak aby interakcja przebiegała bez zakłóceń. Do sprawnego działania tego mechanizmu niezbędna jest dostępność bezpośrednich informacji zwrotnych, którą komunikacja internetowa znacząco ogranicza.

Skąpa ilość informacji zwrotnych na temat konsekwencji zachowań w sieci dla innych użytkowników generuje tzw. efekt kabiny pilota (Walrave, Heirman, 2009). Warunki ograniczonej dostępności sygnałów hamujących zachowania agresywne (Patchin, Hinduja, 2006; Kowalski, Limber, 2007; Kowalski, Limber, Agatston, 2010) sprawiają, że świadkowie przemocy często nie są świadomi szkody ponoszonej przez pokrzywdzonego (Kraft, 2011).

Specyficzne warunki cyberprzestrzeni sprawiają, że człowiek inaczej postrzega nie tylko innych, ale i siebie. Poczucie nieidentyfikowalności sprzyja deindywidualizacji, jednocześnie redukując poczucie odpowiedzialności (Christopherson, 2007; McKenna, 2008). Prowadzi to do internetowego rozhamowania zachowania (ang. disinhibition; Joinson, 1998), co na poziomie neuronalnym skutkuje dezorientacją obwodów mózgowych i uwolnieniem impulsów (Goleman, 2008). Owo cyberrozhamowanie, którego istotą jest utrata samokontroli i nieodczuwanie charakterystycznych dla kontaktów bezpośrednich ograniczeń, hamulców, m.in. dla zachowań nieaprobowanych (Suler, 2004; Kowalski, Limber, Agatston, 2010), jest szczególnie niebezpieczne dla młodzieży. Przedczołowy obszar kory mózgowej kształtuje się bowiem najdłużej – osiągając dojrzałość dopiero w wieku ponad 20 lat. U dorastających młodych ludzi, w tym adolescentów, obserwuje się charakterystyczną rozbieżność rozwojową pomiędzy słabo rozwiniętą zdolnością do hamowania impulsów a dojrzałą impulsywnością emocjonalną. Sytuacja zmediatyzowanego kontaktu dodatkowo może wzmacniać tę rozbieżność, sprawiając, że nastolatki zachowują się w sposób, w jaki nie zachowałyby się w sytuacji bezpośredniego kontaktu (Suler, 2004). Staje się to zarzewiem przemocy elektronicznej i podatnym gruntem dla negatywnych zachowań świadków cyberprzemocy rówieśniczej.

Pewne cechy oprogramowania komputera, konstrukcji przekazów internetowych oraz nadmiar informacji obecny w sieci marginalizują refleksyjne działanie, osłabiając wpływ podmiotu na przebieg procesów poznawczych i ocenę wyników (Ledzińska, 2012). Takie obciążenie procesów uwagi i pamięci, prowadzące do osłabienia lub utraty kontroli poznawczej i metapoznawczej, może stymulować impulsywność charakterystyczną dla okresu adolescencji (Wallace, 2005). Istnieją wręcz dane wskazujące na różnice anatomiczne struktur mózgu, których przyczyn upatruje się we wczesnych doświadczeniach bardzo intensywnego korzystania z elektronicznych mediów (Prensky, 2001). Charakter tych zmian niekoniecznie musi być korzystny, np. doświadczenia wyniesione z gier komputerowych, forów czy czatów sprawiają, że młodzież oczekuje interaktywności i bycia zauważanym, nawet kosztem przekraczania granic dobrego smaku i zasad moralnych (Feibel, 2006). Ta indywidualistyczno-anarchistyczna kultura internetu (Nowak, Krejtz, 2006) sprzyja traktowaniu innych w sposób instrumentalny, ekspresji oraz racjonalizacji zachowań wzmacniających cyberprzemoc.

Podsumowując, komunikacja zapośredniczona przez komputer kreuje specyficzne warunki, które mogą sprzyjać bezrefleksyjnym działaniom wzmacniającym cyberprzemoc. Na ich działanie szczególnie podatna jest młodzież w okresie adolescencji.

Literatura

- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego WUW.
- Barlińska, J. (2009). Cyberprzestrzeń – nowa arena przemocy rówieśniczej dla adolescentów? *Kwartalnik Pedagogiczny nr 4/2009*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego WUW.
- Barlińska, J. (2009). Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie. W: *Jak reagować na cyberprzemoc?* Warszawa: Helpline.org.pl i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Walther, J.B., B Van Der Heide, et al. (2015). Interpersonal and Hyperpersonal Dimensions of Computer-Mediated Communication. W: S. Sunder (red). *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*. Oxford: Willey Blackwell.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

- Walrave, M., Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1(26), 27–46.
- Rylke, H., Klimowicz, G. (1992). *Szkoła dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSIP.
- Kobiałka, A. [red.], (1992). *Jak żyć z ludźmi (umiejętności interpersonalne): program profilaktyczny dla młodzieży: ćwiczenia grupowe*. Warszawa: na zlecenie MEN Agencja Informacji Użytkowej.

3.5 O ZJAWISKU AGRESJI ELEKTRONICZNEJ – OFIARA, ŚWIADEK I SPRAWCA

Cykl lekcji nawiązujący bezpośrednio do zjawiska cyberprzemocy ukazuje problem z perspektywy ucznia, który w czasie pierwszej lekcji poznaje źródła oraz mechanizmy cyberbullyingu. Bazując na własnych doświadczeniach, uczeń podejmuje także refleksję na temat konsekwencji różnych działań podejmowanych zarówno offline, jak i online, mających wpływ na rozwój lub powstrzymanie zachowań agresywnych jego rówieśników w sieci. Kolejna lekcja skupia się na analizie i lepszym zrozumieniu motywów sprawców oraz reakcji ofiar i świadków. Ponieważ w procesie cyberbullyingu świadkowie mogą mieć znaczący wpływ na zahamowanie działań sprawców, uczeń poszukuje reakcji świadków cyberagresji – sensownych i adekwatnych do sytuacji.

LEKCJA JAK NIE KRZYWDZIĆ INNYCH W KLASIE? – PODSTAWY WIEDZY O BULLYINGU I CYBERBULLYINGU

/Piotr Plichta, Jacek Pyżalski

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Pierwsza część warsztatu dotyczy rozpoznania przez uczestników całej palety działań online i offline, które mogą stanowić przemoc rówieśniczą. Warto podjąć tę tematykę, gdyż jak wskazują badania, niektóre z typów działań agresywnych są rzadziej zauważane przez młodych ludzi i nauczycieli. Rzadziej też traktowane są jako problem. Dotyczy to przede wszystkim wykluczenia z grupy oraz cyberbullyingu (Bauman, Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Jaskulska, Poleszak, 2015). W kontekście skuteczności oddziaływań programu kluczowe jest, aby młodzi ludzie szeroko rozumieli problem agresji rówieśniczej – ich definicja (a nie definicje naukowe) jest bowiem kluczowa dla uruchomienia indywidualnych mechanizmów, które stanowią czynnik przeciwdziałający podjęciu działań w roli sprawcy oraz sprzyjający podjęciu roli aktywnego świadka, którego działania w różny sposób przeciwdziałają lub hamują przemoc rówieśniczą. Badania wskazują, że buforem agresji mogą być poczucie winy i wstydu moderowane przez mechanizmy regulacji emocji i negatywną emocjonalność (Ross, Salmivalli, Hodges, 2015).

Poczucie winy stanowi też u dzieci czynnik decydujący o motywacji do wyłączenia się z negatywnego zachowania motywowanego złością oraz naprawienia szkody, którą się wyrządziło (Tangney i in., 2007). Do tego jednak niezbędne jest rozumienie krzywdy, którą się wyrządziło oraz poczucie odpowiedzialności, które nie jest zredukowane przez racjonalizacje związane z działaniem grupy („Inni też tak robili”), czy obwinianiem ofiary („Zasłużył na to”). Znajomość mechanizmów, którym podlegamy w takich przypadkach, ma za zadanie zredukować tendencję do tego typu usprawiedliwiających atrybucji i stymulować niezależne prospołeczne działanie w konkretnych sytuacjach (Dambach, 2008).

Te same mechanizmy mogą dotyczyć także świadków, których aktywność jest, jak wskazują badania, kluczowa dla zatrzymywania negatywnych działań sprawców bullyingu (Salmivalli, 1998; Salmivalli, Poskiparta, 2012). W kontekście agresji online badania wykonane w ramach projektu PWUPAE wskazują, iż część młodych ludzi uważa, że osoba, która jedynie udostępnia materiały bądź je „lajkuje” nie jest rzeczywistym sprawcą. Z tego względu kwestia ta została wyraźnie wyodrębniona w ćwiczeniach tego modułu.

Literatura

- Bauman, S., Del Rio, A. (2005). Knowledge and belief about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26 (4), 428-442.
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Dambach K. (2008). *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej?* Gdańsk: GWP.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze, W: J. Pyżalski (red.) *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli: wybrane konteksty*, Łódź: theQ studio.
- Ross, S., Salmivalli, Ch., Hodges, E. (2015). Emotion Regulation and Negative Emotionality Moderate the Effects of Moral (Dis)Engagement on Aggression, *Merril-Palmer Quarterly*, 61, 30-50.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions, *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making Bullying Prevention a Priority in Finnish Schools: KiVa Antibullying Program. *New Directions for Youth Development*, 41-53.

Tangney, J. P., Wagner, P. E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 797-809.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Knol-Michałowska K. (2013). Świadcowie cyberbullyingu – między obojętnością a reakcją. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 111-120

http://fdds.pl/baza_wiedzy/swiadcowie-cyberbullyingu-miedzy-obojetnoscia-a-reakcja-kamila-knol-michalowska-vol-12-nr-1-mlodziez-online-miedzy-profilaktyka-zagrozen-a-budowaniem-potencjalu/.

LEKCJA ODPOWIEDZIALNE I SKUTECZNE DZIAŁANIA W PRZYPADKU WYSTĄPIENIA CYBERPRZEMOCY – PERSPEKTYWA OFIAR, ŚWIADKÓW I SPRAWCÓW

/Piotr Plichta, Jacek Pyżalski

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Głównymi elementami prezentowanego ćwiczenia są pogłębienie rozumienia, przyjmowanie perspektywy wszystkich aktorów zjawiska cyberprzemocy (świadków, ofiar i sprawców) oraz przedyskutowanie opcji reagowania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy. Refleksyjność, która będzie wzbudzana podczas ćwiczenia, jest zmienną ograniczającą impulsywność, mającą ważny wpływ na podejmowanie zachowań wrogich i niesprzyjającą zachowaniom pomocowym w przypadku bycia świadkiem (Erreygers i in., 2016). Badania jakościowe w realizowanym projekcie potwierdzają, że bardzo często działania agresywne online wobec rówieśników podejmowane są w grupie, której członkowie działają bezrefleksyjnie i konformistycznie, podlegając również zjawisku dyfuzji odpowiedzialności. Brakuje często osoby, która może przerwać proces negatywnych reakcji wobec ofiary. Z kolei wcześniejsze badania pokazują, że nawet pojedyncze działanie aktywnego świadka może zatrzymać negatywny proces komunikacyjny (Pyżalski, 2012). Przynajmniej kilkanaście procent młodych ludzi jest świadkami cyberbullyingu. Oznacza to, że zaktywizowanie normy „reaguj”, może mieć istotne znaczenie dla ograniczania tego negatywnego zjawiska. Przedyskutowanie z dorosłymi opcji reagowania w sytuacji cyberprzemocy, uświadomienie, że są działania (nawet niewielkie), które mogą komuś bardzo pomóc – to wszystko sprzyja budowaniu generalnego przekonania, że w razie problemów młodzi ludzie mogą na nich (dorosłych) liczyć.

Perren i współpracownicy wyróżniają trzy obszary reakcji na ryzyko i występowania cyberbullyingu: ograniczanie ryzyka wystąpienia, radzenie sobie z nim i łagodzenie jego negatywnych skutków. Strategie ograniczania ryzyka wystąpienia cyberprzemocy uznawane za efektywne w programach profilaktycznych, dotyczą bezpiecznych zachowań (np. zabezpieczanie, nierozpowszechnianie swoich haseł lub używanie różnych haseł spełniających kryteria bezpieczeństwa) i uczestnictwa rodziców w zachowaniach online swoich dzieci (np. towarzyszenie im online, rozmawianie o ich doświadczeniach w świecie internetu). Radzenie sobie z wystąpieniem cyberbullyingu może być podzielone na rozwiązania techniczne (np. blokowanie sprawcy), konfrontację ze sprawcą (np. konstruktywna rozmowa lub rewanż), ignorowanie (np. udawanie, że nic się nie stało, zapomnienie o tym) i wsparcie instrumentalne (np. prośba do rówieśników, rodziców lub nauczycieli o pomoc). Wreszcie, łagodzenie jego negatywnych skutków zawiera wsparcie emocjonalne ze strony innych (nauczycieli, rodziców, rówieśników) lub oparte na emocjach strategie jak obwinianie siebie (niekonstruktywne) bądź przypisywanie winy sprawcom. W narzędziu *The Coping with Cyberbullying* (Sticca i in., 2015), z którego będą pochodzić niektóre używane w ćwiczeniu przykłady zachowań – reakcji na cyberprzemoc wyróżniono 7 podskali: doradzanie, wsparcie, rewanż, asertywność, aktywne ignorowanie, samoobwinianie i radzenie sobie technicznie. Ćwiczenie powinno sprzyjać również pogłębieniu zrozumienia zróżnicowania reakcji świadków – w zależności od tych reakcji, można mówić o świadkach, którzy wspierają sprawcę, tych pomagających ofierze i tzw. cichych, milczących (szkodliwych, pomocnych i biernych). Obecnie uznaje się, że świadkowie pełnią kluczową rolę – rzadko są neutralni, nawet jeśli tak myślą. Swoimi działaniami mogą zniechęcić sprawcę, obronić ofiarę lub odwrócić uwagę od sytuacji, np. zmienić tok dyskusji na czacie czy powiedzieć o sytuacji dorosłym.

Jak wynika z badań prowadzonych w ramach projektu PWUPAE, kluczowe w dynamizmie przypadków elektronicznej agresji rówieśniczej jest działanie świadków. Rola świadków może mieć charakter „terapeutyczny” – gdy stają w obronie ofiary lub toksyczny, gdy wzmacniają działania sprawcy. Ponadto świadkowie przemocy rówieśniczej mogą brać czynny udział w szkodzie wyrządzanej ofierze lub zachowywać się biernie – obojętnie przyglądając się przemocy, nie podejmując działań wzmacniających agresora ani obrony ofiary. Świadcowie wykorzystując określone strategie bądź też

nieintencjonalnie mogą wzmacniać działania sprawców lub wspierać ofiary – online lub/i offline. Sprawcy często mają trudności z podaniem motywów swojego postępowania oraz wskazują na fakt, że żałują tego, co się wydarzyło. Bardzo często świadomość konsekwencji, których potencjalnie może doświadczyć ofiara, pojawia się dopiero wtedy, gdy ofiara bezpośrednio je komunikuje lub komunikują je inne osoby. Takie doświadczenia potwierdzają też inni badani, tj. uczniowie, którzy byli jedynie świadkami sytuacji. Zasadność koncentracji na świadkach znajduje uzasadnienie w wypowiedziach nauczycieli z badanych w ramach projektu szkół, według których to świadkowie częściej niż ofiary przychodzą z print screenami, plikami na pendrive'ach. „To nasz wewnętrzny sukces, że dzieci wiedzą co robić. To dzięki szkoleniom nauczycieli” (XV_N24_K_Ped).

Literatura

- Camodeca, M., & Goossens, F.A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47:1. 93-105. DOI: 10.1080/0013188042000337587.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. DOI:10.1177/0143034312445245.
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning & Individual Differences*, 4861-67. DOI:10.1016/j.lindif.2016.03.003.
- Shultz, E., Heilman, R., & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4), article 1. DOI: 10.5817/CP2014-4-3.
- Sticca, F.; Machmutow, K.; Stauber, A.; Perren, S.; Palladino, B.E.; Nocentini, A.; Menesini, E.; Corcoran, L.; Guckin, C.M. (2015) The Coping with Cyberbullying Questionnaire: Development of a New Measure. *Societies*, 5, 515-536.
- Tanrikulu, T., Kinay, H., & Arıca, O. T. (2015). Sensibility Development Program against Cyberbullying. *New Media & Society*, 17(5), 708-719. DOI:10.1177/1461444813511923
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine 'helping,' 'joining in,' and 'doing nothing' when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396. DOI:10.1002/ab.21534.
- <http://www.eyesonbullying.org/bystander.html>
- <http://us.reachout.com/facts/factsheet/bystanders-role-in-cyberbullying>

Źródła wiedzy dla prowadzącego

- Knol-Michałowska K. (2013). Świadkowie cyberbullyingu – między obojętnością a reakcją. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 111-120
- http://fdds.pl/baza_wiedzy/swiadkowie-cyberbullyingu-miedzy-obojetnoscia-a-reakcja-kamila-knol-michalowska-vol-12-nr-1-mlodziez-online-miedzy-profilaktyka-zagrozen-a-budowaniem-potencjalu/

3.6 POZYTYWNE WYKORZYSTANIE MOŻLIWOŚCI INTERNETU

Oddziaływaniem skutecznie ograniczającym różne przejawy agresji wśród młodzieży jest profilaktyka pozytywna – skuteczna również w odniesieniu do cyberprzemocy. Jej najważniejszym elementem jest wzmacnianie zachowań pozytywnych, zaprezentowanych w poniższej lekcji jako poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań oraz inspirowanie do podejmowania twórczych aktywności w sieci.

LEKCJA JASNA STRONA INTERNETU – JAK WYKORZYSTAĆ SIĘ PRORODWOJOWO I PROSPOŁECZNIE

/Piotr Plichta, Jacek Pyżalski

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Wyniki badań jakościowych projektu PWUPAE wskazują, że prospołeczne i prorodwojowe działania młodych użytkowników sieci nie są bardzo rozpowszechnione – dotyczą tylko nielicznych adolescentów. Co więcej, refleksja nad indywidualnymi i społecznymi korzyściami wynikającymi z użytkowania sieci jest bardzo rzadka.

Wyniki badań w zakresie realizowanego projektu PWUAPE pokazują znaczne zróżnicowanie młodych ludzi pod względem zaangażowania w pozytywne używanie nowych mediów. Im bardziej złożone zachowanie, tym rzadziej jest reali-

zowane (np. pomoc innym przez internet zadeklarowało ok. 6% badanych). W związku z tym istnieje potrzeba „dowartościowania” obszaru pozytywnej profilaktyki jako uzupełnienia tradycyjnych działań reaktywnych, skoncentrowanych często na zaistniałej, negatywnej sytuacji. W badaniach młodzi ludzie dość nisko oceniali zarówno formę, jak i skuteczność tych ostatnich działań. Międzynarodowa inicjatywa European Cyberbullying Intervention Project (w ramach Daphne III) dowiodła, że pozytywna profilaktyka w dość krótkim przedziale czasu wpływa na wzrost akceptacji prospołecznych przekonań normatywnych, dotyczących negatywnych zachowań w sieci, w tym cyberbullyingu.

Młodzi ludzie pomimo zanurzenia w rzeczywistości cyfrowej, nie zdają sobie sprawy z wielu możliwości jakie daje im internet (np. w zakresie kreacji treści, pomocy innym, pomocy sobie, życia społecznego). Dzieje się tak m.in. z powodu znacznego zróżnicowania tej grupy użytkowników pod względem umiejętności, sposobu i zakresu korzystania z internetu. Przyjmuje się, że rozwijanie swoistej kultury twórczego, pozytywnego, innowacyjnego używania TIK, cyfrowej literalizacji, może pomóc w ograniczaniu negatywnych doświadczeń i zmniejszeniu ryzyka angażowania się w sytuacje ryzykowne. W szeroko znanej akcji sieci naukowej COST „Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings (ISCH COST Action IS0801)” zjawisko cyberbullyingu i jego ograniczanie było nierozdzielnie związane z pozytywnymi strategiami używania nowych mediów przez młodych ludzi. Podkreślenie znaczenia pozytywnego podejścia znalazło wyraz w nazwie sieci oraz w aktywnościach grupy roboczej, zajmującej się pozytywnym wykorzystaniem nowych technologii komunikacyjnych.

Autorzy inicjatywy „Digizen” (cyfrowego obywatelstwa) zwracają uwagę, jak ważne jest, żeby dorośli rozumieli, jak młodzi ludzie myślą o nowych technologiach i o tym, jak ich używają, uwzględniając zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia. Pozytywne używanie nowych technologii m.in.: wspiera samoocenę, rozwija pewność siebie, uczy troski o siebie, pomaga w tworzeniu więzi z innymi ludźmi, czyli rozwija czynniki chroniące. Należy zauważyć, że również rozwój kompetencji nauczycieli w używaniu TIK jest czynnikiem wsparcia dla bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z nich i ochrony przed negatywnymi konsekwencjami. Promowanie pozytywnego używania internetu, towarzyszenie dorosłym, wspieranie i poszerzanie perspektywy młodych ludzi na możliwości internetu przyczyniają się do większej otwartości w komunikacji, co sprzyjać może np. skłonności do ujawniania dorosłym negatywnych doświadczeń w internecie.

Warto jednak zaznaczyć, że efektów tego typu można się spodziewać jedynie wtedy, gdy nacisk położony będzie na aspekt społeczny wykorzystania sieci, a nie tylko umiejętności techniczne. Ostatni typ kompetencji nie stanowi mechanizmu buforowego dla działań agresywnych online.

Model zajmowania się jasną stroną internetu wpisuje się też w skuteczne rozwiązania z zakresu profilaktyki pozytywnej, będącej skuteczną alternatywą dla działań profilaktycznych wąsko skoncentrowanych na zjawiskach patologicznych (Fergus, Zimmerman, 2005; Pisarska, Ostaszewski, 2012).

Literatura

- Cross, D. Campbell, M., Slee, P., Spears, B., Barnes, A. (2014). Australian research to encourage school students' positive use of technology to reduce cyberbullying. W: P. K. Smith, G. Steffgen (red.). *Cyberbullying through the New Media Findings from an international network*, Psychology Press.
- Del Rey, R., Casas, J. A. and Ortega, R. (2016), Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior*, 42: 123-135. DOI:10.1002/ab.21608.
- Fergus, S., Zimmerman, M. A (2005), Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Yang-Hsueh, C., & Powell, N. L. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on Different Types of School Violence and Aggressiveness. *Frontiers In Psychology*, 1-11. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00428.
- Knol, K., Pyżalski, J. (2011). Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (34), s. 68-82. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Knoll_K_Pyzalski_J_2011_Mobbing_elektroniczny_analiza_rozwiazan_profilaktycznych.pdf.
- Knol, K., Plichta, P., Pyżalski, J. (2012). Jak radzić sobie z agresją elektroniczną młodych ludzi? Założenia, wybrane wyniki i podjęte działania w projekcie Daphne III – „Cyberbullying wśród młodzieży: badania i interwencja w sześciu krajach europejskich”. *Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne* 1. https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/Trendy-1-z-2012_J.-Py-alski-i-in..pdf
- Pisarska, A. Ostaszewski, K. (2012). Resilience w rodzinie – wynik badań warszawskich gimnazjalistów. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 3(40), 62-83.
- Preventing Cyberbullying. Promoting the positive use of technology.* <http://old.digizen.org/cyberbullying/fullguidance/preventing/promoting.aspx>.

Pyżalski, J. (2010). Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży. W: J., Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna/Centrum Badań Behavioralnych Uniwersytetu Stavanger.

Pyżalski, J. (2012) *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Spears, B., Costabile, A., Brighi, A., Del Rey, R., Pörhölä, M., Sanchez, V., Spiel, Ch., Thompson, F. (2014). Positive uses of new technologies, in relationships in educational settings. W: P. K. Smith, G. Steffgen (red.). *Cyberbullying through the New Media Findings from an international network*, Psychology Press.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Warto, aby trener znał AKTUALNE przykłady pozytywnego wykorzystania nowych mediów przez dzieci i młodzież – warto poszukać ciekawych spoteczności, stron czy profili.

Jako inspiracja mogą posłużyć materiały i przykłady znajdujące się na stronie: <http://digitalyouth.pl/>

3.7 LEKCJA DODATKOWA

Dodatkowa lekcja jest opcją dla tych, którzy chcą podjąć się realizacji zagadnienia integrującego wiedzę ze wszystkich zaprezentowanych wcześniej tematów. Uczeń, stając się „internetowym detektywem”, będzie mógł tu m.in. wykorzystać w sposób pozytywny możliwości internetu, przyjąć perspektywę innej osoby, przeciwstawić konstruowanie dobrych komunikatów i przemyśleć kwestie związane z ochroną prywatności w sieci.

Rekomendujemy, aby zajęcia zostały przeprowadzone w sali komputerowej/czytelni multimedialnej/na komputerach przenośnych z dostępem do internetu, gdyż lekcja została zaplanowana jako zestaw ćwiczeń praktycznych z wykorzystaniem serwera treści dydaktycznych. W przypadku braku dostępu do internetu lekcja może zostać przeprowadzona z użyciem wersji offline, instalowanej na komputerach szkolnych.

LEKCJA ŚLEDZTWO W SIECI – GDZIE JEST EWA?

/Krzysztof Gołofit, Magdalena Szeżyńska

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Ćwiczenie ma charakter pozytywnego wykorzystania typowo internetowego narzędzia komunikacji (tj. czatu), pozwalającego na porozumiewanie się pomiędzy kilkoma anonimowymi (o ile chcą takimi pozostać w ramach śledztwa) osobami. Ponieważ uczestnicy zdają sobie sprawę, że osoby, z którymi się komunikują, pochodzą z ich klasy, wzmacniane jest zrozumienie dla faktu, że po drugiej stronie czatu znajduje się człowiek – w tym przypadku: rówieśnik. Emocje związane ze śledztwem i rozmowami często uwidaczniają się poza czatem w formie dźwiękowej (jako reakcja na zdarzenia pojawiające się w trakcie ćwiczenia), więc także zauważalne staje się przełożenie komunikacji cyfrowej na prawdziwe emocjonalne zachowania w realnym świecie. Pozytywnym wymiarem wykorzystania cyfrowego narzędzia komunikacji jest to, że celem komunikacji jest udzielenie wsparcia zaginionemu rówieśnikowi. Podejmowane są przez uczestników zachowania prospołeczne (działania ukierunkowane na pomoc i ćwiczenie się w tej roli) bez konieczności przełamywania takich barier jak np.: konfrontacja z agresorem (por. Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013) czy przełamywanie konformizmu grupy (por. Bastiaensens i in., 2014), gdyż wszyscy w grupie mają ten sam cel – odnalezienie zaginionej osoby. Realizowane przez uczestników zadanie jest bardzo silnie nastawione na współpracę, gdyż każdy z uczestników posiada materiał, który sam w sobie nie wystarcza do rozwiązania zadania (zarówno indywidualne osoby potrzebują informacji od innych osób, jak i grupa potrzebuje informacji od każdego z jej członków). Taka konstrukcja wzajemnych potrzeb minimalizuje możliwość zaistnienia zjawiska „wykluczenia grupowego” (jako jednego z klasycznych elementów cyberagresji) w sytuacji, gdy jeden z uczestników nie jest skłonny (lub nie potrafi) realizować celów grupy lub zaburza jej homogeniczność (por. Bukowski, Sippola, 2001).

W prezentowanej w śledztwie historii pojawia się wątek zaufania do internetowego znajomego (osoby nieznaną ze świata realnego). Powodem zaufania jest to, że osoba wydaje się podobna/myśleć podobnie do zaginionej bohaterki. Wątek ten (dyskutowany po zakończeniu śledztwa) ma na celu budowanie ograniczonego zaufania w stosunku do

internetowych znajomych. Związana z tym jest także możliwość zdradzenia informacji o sobie, która powoduje potencjalne inne zagrożenia (np. możliwość odnalezienia w realnym świecie, kradzież tożsamości, wykorzystanie udostępnianych zdjęć i in.), więc jako naturalne rozwinięcie ograniczonego zaufania pojawia się ograniczone grono osób objętych zaufaniem (węższe niż „wszyscy znajomi”). Natomiast jako elementy lub serie elementów materiałów dowodowych niemających związku ze śledztwem – tj. zainscenizowanych konwersacji – w ćwiczeniu powinny zaistnieć przykłady pozytywnych reakcji świadków lub ofiar budujących właściwe zachowania w sytuacjach cyberagresji (por. Garandau, Cillessen, 2006).

Dodatkowym elementem badania dowodów jest przekazanie uczestnikom zajęć wiedzy o tym, jakie ślady codziennego wykorzystania komputera (lub innych podobnych urządzeń) pozostawiają po sobie ich użytkownicy oraz co można odzyskać metodami informatyki śledczej z urządzeń i czy skasowane dane rzeczywiście są trwale usunięte (por. Kalinowski, 2011). Wiedza ta ma charakter prewencyjny przed postrzeganiem swoich działań jako anonimowych i możliwościami zatarcia po sobie śladów po działaniach prowadzonych przy wykorzystaniu elektronicznych urządzeń (w szczególności komputera).

Literatura

Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A. De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Comput. Hum. Behav.* 31 (February 2014), 259-271. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>.

Garandau, C., Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641-654.

Kalinowski, A.M (2011). *Metody inwigilacji i elementy informatyki śledczej*. Wydawnictwo CHS. <http://metodyinwigilacji.pl>.

Machácková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 25-36.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. W: J. Juvonen, & S. Graham (red.), *Peer harassment in school*, 355– 377. New York Guilford Press.

Volonino, L. & Anzaldua, R. (2008). *Computer Forensics For Dummies*. Wiley. http://media.wiley.com/product_data/excerpt/19/04703719/0470371919.pdf.



Rozdział 4. Scenariusze