

IMPACT: 10 lekcji ograniczających cyberprzemoc rówieśniczą – aspekt psychologiczny

Anna Szuster*
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

STRESZCZENIE

Cel

Celem artykułu jest prezentacja aplikacyjnego programu IMPACT którego realizacja finansowana była z funduszy NCBiR w latach 2015–2018. W tekście przedstawiono zjawisko przemocy rówieśniczej, wskazano przesłanki programu badawczego, ich rezultaty oraz zaprezentowano praktyczne ich rozwiązania w postaci 10 lekcji ukierunkowanych na profilaktykę negatywnych zachowań rówieśniczych w szczególności cyberprzemocy.

Tezy

Przemoc w mediach elektronicznych jest zjawiskiem powszechnym, które może być zredukowane/ ograniczane dzięki oddziaływaniom edukacyjnym, uwzględniającym złożone mechanizmy psychologiczne zjawiska.

Konkluzje

Program IMPACT stanowi oparty na dowodach zestaw narzędzi dydaktycznych, ocenianych jako atrakcyjne i skuteczne przez beneficjentów. Kluczowym elementem decydującym o jego efektywności okazała się interdyscyplinarna współpraca naukowców (psychologów i pedagogów) ze środowiskiem praktyków.

Słowa kluczowe: cyberbullying, przemoc rówieśnicza, profilaktyka, samokontrola, empatia, przyjmowanie perspektywy, ewaluacja programu.

WPROWADZENIE

Cyberprzemoc jest traktowana jako nowy rodzaj agresji rówieśniczej w przestrzeni cyfrowej. Raport NIK uznaje ją za jedno z dwóch nasilających się w ostatnich latach zjawisk patologicznych i największych wyzwań, przed którymi stoją

* Adres do korespondencji: hanka@psych.uw.edu.pl. Reanalizy dotyczące ewaluacji programu finansowane były z funduszy statutowych Wydziału Psychologii BSP/2020.

polskie szkoły. Jednocześnie wskazuje na słabość działań profilaktycznych (NIK, 2014). Odpowiedzią jest konieczność opracowania empirycznie zweryfikowanych nowych wytycznych dotyczących przeciwdziałania i profilaktyki uwzględniających specyfikę tej nowej odmiany przemocy.

Partnerzy, wykonawcy i współpracownicy: praktycy i badacze zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej

Grupa badaczy z Wydziału Psychologii UW (dr Julia Barlińska i prof. Anna Szuster) z Instytutu Medycyny Pracy z Łodzi (prof. Jacek Pyżalski i dr Piotr Plichta) z Politechniki Warszawskiej (dr Krzysztof Gołofit, dr Magdalena Szerzyńska) zainicjowała napisanie wniosku do NCBiR ukierunkowanego na profilaktykę cyberprzemocy rówieśniczej. Zakładano, że produktem będzie opracowanie programu lekcji adresowanych do uczniów gimnazjów. Do jego realizacji zaproszono także grupę praktyków z Fundacji Praesterno zajmującej się profilaktyką uzależnień (mgr Jan Latkowski, mgr Tomasz Kowalewicz) i Fundacji Dzieci Niczyje (obecnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę; dr Łukasz Wojtasik, mgr Iwona Leszczyńska, mgr Szymon Wójcik). Grupa realizatorów programu posiadała więc o zróżnicowane i komplementarne kompetencje. Badacze z UW i IMP odpowiedzialni byli za badania i analizy, wspierające diagnozę problemu. Część wdrożeniowa obejmująca dostosowanie treści ćwiczeń do poziomu gimnazjalistów, opracowanie graficzne materiałów wykorzystywanych na lekcjach, redaktorsko-edycyjne prace nad podręcznikiem dla nauczycieli oraz kontaktami z nauczycielami, była udziałem praktyków z Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Liderem projektu odpowiedzialnym za organizację badań, rekrutację szkół i nauczycieli do badań, opracowanie, przeprowadzenie i analizę ewaluacji programu była Fundacja Praesterno. Wszyscy partnerzy zaangażowani byli w program szkoleń nauczycieli zainteresowanych realizacją programu lekcji w swoich szkołach. Taka organizacja osób i zadań wokół projektu stanowiła rękojmię realizacji nie tylko badawczego ale przede wszystkim aplikacyjno-wdrożeniowego aspektu.

Co to jest IMPACT – koncepcja i przesłanki programu profilaktycznego

Pomysłodawcą tego akronimu jest prof. Jacek Pyżalski – specjalista od cyberprzemocy rówieśniczej. Celem było nie tylko wymyślenie nazwy programu ale także zwrócenie uwagi na jego potencjał aplikacyjny: wpływ na ograniczenie negatywnych zachowań młodzieży w przestrzeni cyfrowej.

IMPACT to Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej¹.

¹ Scenariusze lekcji oraz materiały opracowane w ramach IMPACT znajdują się na stronie FDDS Informacja ogólna o programie jest dostępna na stronie <https://www.fdds.org.pl/>

Uzasadnieniem interdyscyplinarności programu było przekonanie o złożonym, zróżnicowanym, wieloaspektowym, a zarazem uniwersalnym i powszechnym charakterze zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej. Interdyscyplinarność rozumie się jako zaangażowanie w proces tworzenia i realizacji programów specjalistów z różnych dziedzin (pedagogów, psychologów, ale również specjalistów IT, prawników, policjantów i innych). Wieloaspektowość oznacza m.in. działania kierowane zarówno do konkretnych dzieci (np. ofiar), jak i klasy oraz całej społeczności szkolnej, a także aktywności codzienne oraz rzadsze – podejmowane akcyjnie, proaktywne i reaktywne. Złożoność ujawnia się w różnych formach agresji zarówno werbalnej jak i fizycznej, realizowanej w przestrzeni on- jak i off-line, a także w wielości mechanizmów odpowiedzialnych za regulację tego rodzaju zachowań (częściej regulowanej torem automatycznym niż refleksyjnym – Khanemann, 2011). Jednocześnie zakres i stopień upowszechnienia zjawiska (głównie za sprawą mediów i narzędzi cyfrowych) czyni go, jak pokazują badania (Pyżalski, 2012; Smith, 2016), powszechnym. Jego uniwersalność wyraża się „brakiem narodowości” niezależnie od kultury powielane są te same wzorce i przejawy zachowań.

Powstał zatem pierwszy, zintegrowany projekt przeciwdziałania cyberprzemocy łączący aspekty: psychologiczny (UW), pedagogiczny (IMP) i technologiczny (PW).

Cyberprzemoc – sposób rozumienia zjawiska i jego następstw

Po niemal 15 latach badań wciąż wskazuje się na problemy z definiowaniem cyberprzemocy których źródłem są różne kryteria definiowania zjawiska, z których najprostszym i najpowszechniejszym jest użycie instrumentów TIK, głównie internetu, jako narzędzia realizacji wrogich działań wobec innych.

Rozpatrując zjawisko cyberprzemocy, można wyróżnić trzy obszary analizy (Pyżalski, 2013b): zastosowane instrumenty nowych mediów, relacje ofiary i sprawcy oraz formalne charakterystyki realizowanej przemocy.

Przyjeliśmy, że cyberprzemoc rówieśnicza wiąże się z szerokim spektrum narzędzi internetowych użytych przez sprawcę, które modyfikują potencjał wiktyimizacyjny (wrogie akty komunikacji kierowane bezpośrednio do ofiary lub o niej np. komentując na portalu społecznościowym). Wykorzystywana może być zarówno komunikacja tekstowa, jak i wizualna (zdjęcia lub filmy przedstawiające ofiarę w złym świetle). Ofiara może doświadczać innych aktów, tj. kradzieży tożsamości czy ujawniania publicznie tajemnic. Wreszcie cyberprzemoc charakteryzuje się formalnymi cechami zbliżonymi do tradycyjnej przemocy rówieśniczej (bullyingu), czyli jest zasadniczo działaniem długotrwałym (powtarzającym wobec tej samej ofiary), występuje w niej nierównowaga sił (sprawca lub sprawcy są silniejsi od ofiary lub przynajmniej ofiara tak to postrzega) oraz intencjonalnością (działania nastawione są na skrzywdzenie) (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018).

Cyberprzemoc rówieśniczą definiujemy jako ciąg aktów agresji podejmowanych celowo i w sposób powtarzalny kierowanych przeciwko innej osobie, która nie może się obronić (doświadczając bezradności w tym zakresie). Zaangażowane w nią jako sprawcy, ofiary i świadkowie są młode osoby funkcjonujące w jakiejś grupie działającej na bazie online lub offline (Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013, 2018; Pyżalski, 2012, 2014; Tokunaga, 2010).

Podkreśla się negatywny wpływ cyberprzemocy na różnych poziomach:

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

Negatywne konsekwencje ujawniają się w wielu obszarach m.in. w postaci niedostosowania społecznego, problemów psychologicznych i zdrowotnych. Polskie badania wykazały m.in., że zarówno doświadczenia bycia sprawcą, jak i ofiarą przemocy internetowej przyczyniają się do obniżenia poziomu zadowolenia z życia (Szuster i in., 2017). W centrum staje kwestia adekwatności działań profilaktycznych i interwencyjnych (Pyżalski, 2013a).

Warunki efektywnej profilaktyki

Jako podstawowe założenie przyjęto, że warunkiem podejmowania skutecznych działań profilaktycznych jest pogłębione rozumienie Internetu – ważnego środowiska, w którym funkcjonują młodzi ludzie.

Funkcjonowanie online i offline w znacznym stopniu nakładają się na siebie a to oznacza w profilaktyce potrzebę znajdowania równowagi między postrzeganiem cyberprzemocy jako zjawiska nowego, swoistego, odmiennego od tradycyjnych form krzywdzenia a perspektywą którą oddaje metafora „Stare wino w nowej butelce”. Wskazuje ona, że właściwie nic się nie zmieniło, „tylko” używane narzędzie. Zarazem to nakładanie się na siebie obu kontekstów wymaga uwzględnienia specyfiki każdego z nich a to ukierunkowuje treści programów na różnicowanie przez młodzież specyfiki komunikacji czy kontaktu bezpośredniego vs cyfrowego.

Uznaliśmy za zasadne przesunięcie akcentów z działań skoncentrowanych głównie na czynnikach ryzyka w kierunku pozytywnego korzystania z kontekstu cyfrowego (ku działaniom prorozwojowym i prospołecznym). Oznacza to zaangażowanie młodych ludzi w pozytywne aktywności w Internecie, stanowiące czynnik chroniący wyrastający z koncepcji resilience (Ostaszewski, 2014; Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018).

Za istotne przyjęliśmy uwzględnianie w większym stopniu perspektywy adresatów działań (ich satysfakcji, potrzeb, oceny skuteczności). To ich perspektywa powinna stanowić podstawę w tworzeniu oferty profilaktycznej.

Za kluczową uznano wreszcie potrzebę kształtowania i rozwijania uniwersalnych mechanizmów oraz dyspozycji wpływających na całokształt funkcjonowania młodego człowieka (np. przyjmowanie perspektywy, samokontrola, rozumienie norm, umiejętności społeczne i komunikacyjne) wykorzystując tradycyjne jak i wpisane w kontekst cyfrowy metody oddziaływania.

Struktura programu

Efektom współpracy partnerów był trójfazowy projekt, finansowany przez NCBiR w ramach konkursu Innowacje Społeczne, który realizowany był latach 2015–2019. Projekt obejmował: fazę badawczą, pilotażową oraz wdrożeniową. Ta ostatnia realizowana była przez fundacje „Dajemy Dzieciom Siłę” i „Praesterno”. Jej rezultaty w postaci treści szkoleń i podręcznika dla prowadzących program znajdują się na stronie obydwu Fundacji. Faza badawcza obejmowała: przegląd literatury, metod, badania eksploracyjne: jakościowe i ilościowe, weryfikację poszczególnych elementów programu (ćwiczeń), oraz prototyp – dziesięciogodzinny program lekcji szkolnych. Faza pilotażowa obejmowała testowanie programu w 25 szkołach, opracowanie i przeprowadzenie szkoleń nauczycieli, opracowanie ankiet ewaluacyjnych dla uczniów i nauczycieli, analizę efektywności (dwukrotny pomiar przed i po zakończeniu programu oraz ocena po każdej lekcji).

REZULTATY FAZY BADAWCZEJ – PRZESŁANKI EMPIRYCZNE DLA ROZWIĄZAŃ APLIKACYJNYCH

Punktem wyjścia była analiza i identyfikacja rozmiarów zjawiska wśród polskich gimnazjalistów a także kategorii problemów najbardziej dotkliwych dla młodzieży w obszarze cyfrowych relacji rówieśniczych. Interesował nas także subiektywny obraz świata w którym funkcjonują młodzi, ich opis problemów w relacjach rówieśniczych, ich doświadczenia ze zjawiskiem cyberprzemocy oraz ich perspektywa możliwości uzyskania wsparcia i pomocy.

Celem było zgromadzenie empirycznych przesłanek dla projektowania oddziaływań w postaci lekcji. Takie podejście realizowało istotny standard Stowarzyszenia Badań Prewencyjnych (Society of Prevention Research; Gottfredson i in., 2015).

Zrealizowano szeroko zakrojone badania ilościowe (kwestionariuszowe) oraz jakościowe (metoda wywiadu strukturalizowanego). Uczestnikami naszych badań byli uczniowie w wieku 13–16 lat z 36 szkół gimnazjalnych z całej Polski (N = 689). Dobór szkół miał charakter celowy i uwzględniał następujące kryteria:

- wielkość miejscowości (uwzględniono szkoły z większych aglomeracji – Warszawy, Łodzi, mniejszych miast – Łomży, Wielunia, a także wsi –

podwarszawskich, podkrakowskich, podpoznańskich, z okolic Łodzi i podkarpackich);

- obszar Polski (centralnej, południowej, wschodniej);
- typ szkoły (samodzielne gimnazja vs zespoły szkół).

W efekcie udało się objąć badaniem szkoły zróżnicowane zarówno pod względem ich lokalizacji, jak i jakości szkolnej infrastruktury informatycznej czy lokalnej sytuacji społeczno-demograficznej: 60% uczniów uczyło się w szkołach z miejscowości poniżej 50 tys. mieszkańców, a 40% – w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach (powyżej 50 tys. mieszkańców).

Rezultaty fazy badawczej wskazały m.in. na:

- 1) powszechność zjawiska cyberprzemocy: niemal wszyscy uczniowie zetknęli się z jakąś formą cyberprzemocy w roli świadków, ofiar lub sprawców (najczęściej z łagodniejszymi jej formami),
- 2) przyczyny agresji elektronicznej które związane są z doświadczeniami online,
- 3) motywy sprawców: nieintencjonalność (impulsywne reagowanie, trudności z definiowaniem krzywdy innego) intencjonalność (np. celowe ośmieszanie bez świadomości konsekwencji wynikające z antypatii, zazdrości bądź powszechności pewnych praktyk),
- 4) dominację treści skoncentrowanych na wiktymizacji (perspektywy świadka i ofiary),
- 5) czynniki mające potencjał wiktyimizacyjny (udział publiczności, specyfika adolescencji),
- 6) zróżnicowanie technicznie form agresji elektronicznej przy niewielkim zróżnicowaniu treści aktów,
- 7) nowe formy agresji wynikające z zastosowania najnowszych narzędzi, np. Snapchat,
- 8) deficyty w poznawczym i emocjonalnym funkcjonowaniu (samokontroli i motywacji do przyjmowania perspektywy, ograniczona refleksyjność, niewewnętrzny charakter norm, usankcjonowanie norm przyzwalające na agresję),
- 9) rolę świadków w dynamice aktów cyberprzemocy (niezaangażowanie, wspieranie sprawców, wspieranie ofiar – on- i offline),
- 10) przenikanie i ewolucja ról w relacjach o charakterze cyberprzemocy,
- 11) nieefektywność działań naprawczych: dominacja interwencji nad działaniami profilaktycznymi a oddziaływanie profilaktyczne charakteryzuje punitarność, schematyczny, rozciągnięty w czasie reaktywny a nie zapobiegający model działania oraz dominacja modelu informacyjnego,
- 12) niska kultura bezpieczeństwa cyfrowego uczniów, nauczycieli i szkół,
- 13) oczekiwania uczniów dotyczące profilaktyki często przekraczają możliwości szkoły i nauczycieli, obejmują różnorodność form, wykorzystanie narzędzi zarówno analogowych jak i cyfrowych i wiedzę bazującą na doświadczeniach uczniów,
- 14) uczniowie poszukują wsparcia u dorosłych,
- 15) dość duży zakres i treść działań konstruktywnych, prospołecznych, wspierających którego częstość spada wraz z zaawansowaniem zastosowanych narzędzi internetowych (Szuster i in. 2017).

Rezultaty badań wyznaczyły potrzebę pogrupowania tematyki w cztery bloki, wokół których zorganizowane zostały lekcje:

- 1) prywatność i bezpieczeństwo w sieci – lekcje przygotowane przez partnera z Politechniki Warszawskiej. Ich celem było poszerzenie wiedzy młodzieży o specyfice narzędzi cyfrowych, ich ograniczeniach, złudnej anonimowości w sieci, efektywnych strategii zabezpieczania własnych treści i bezpiecznym ich udostępnianiu;
- 2) zjawisko agresji elektronicznej: sprawca, świadek i ofiara – lekcje przygotowane we współpracy badaczy z Wydziału Psychologii i Instytutu Medycyny Pracy. Ich celem było min: ukazanie znaczenia świadków cyberprzemocy, uświadomienie zakresu zjawiska wykraczającego poza relacje ofiara – sprawca, nauczenie właściwego efektywnego komunikowania;
- 3) kompetencje psychologiczne wspierające pozytywne zachowania w Internecie – lekcje opracowane przez badaczy z Wydziału Psychologii UW. Ich celem było aktywizowanie kompetencji (przyjmowania perspektywy, empatii, kontroli) ukazanie ich konsekwencje społecznych dla relacji rówieśniczych, oraz wskazanie na możliwości ich rozwijania;
- 4) pozytywne wykorzystanie Internetu – lekcje przygotowane przez partnerów z Instytutu Medycyny Pracy. Ich celem było poszerzenie i modyfikacja dominujących nawyków zachowań i rutynowego korzystania z sieci i narzędzi cyfrowych na rzecz niestereotypowych, rozwijających i bardziej selektywnych form aktywności (zorientowanych na innych, dzielenie się wiedzą, forum wymiany).

Aktywizacja kompetencji społecznych – psychologiczny aspekt projektu

Koronnym elementem przyjętego przez nas podejścia pozytywnej profilaktyki jest wzmacnianie pozytywnych zachowań stanowiących alternatywę wobec działań antyspołecznych przez budowanie kompetencji społecznych. Te ostatnie rozumiane są jako umiejętności o dużym stopniu złożoności, umożliwiające radzenie sobie w szerokim spectrum relacji interpersonalnych i grupowych oraz sytuacjach społecznych. Podstawy tych kompetencji są uwarunkowane rozwojowo, lecz ich dalszy rozwój dokonuje się w toku intencjonalnego procesu a także w drodze treningu społecznego.

Wybór kompetencji społecznych które będą aktywizowane i rozwijane w ramach poszczególnych lekcji były rezultatem ustaleń fazy badawczej a także wiedzy na temat ich potencjału profilaktycznego. Wszystkie wskazane kompetencje stanowią swoisty bufor negatywnych zachowań (także w sieci), mają uniwersalny charakter – są udziałem wszystkich i dotyczą sfery *online* i *offline* a ich aktywizacja ma walor rozwojowy i adaptacyjny. Wskazano na samokontrolę, przyjmowanie perspektywy (zarówno wobec siebie – autodystansowanie się, jak i innych), empatię.

Koncentracja na aktywizacji tych kompetencji była także efektem fazy badawczej (przeglądu programów profilaktycznych, rezultatów *własnych badań ilościowych i jakościowych, pilotaży*), a także zgromadzonej wiedzy dotyczącej regulacyjnej roli tych kompetencji (m.in. Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013, 2015;

2018; Szuster, Barlińska, Kozubal, 2016; Szuster, Wojnarowska, 2016; Barlińska, Plichta, Pyzalski, Szuster, 2018; Mitschel, 2015).

Kolejną przesłanką na rzecz konieczności aktywizacji tych kompetencji jest stwierdzany przez wielu badaczy fakt ich marginalizacji w rezultacie niekontrolowanego posługiwania się narzędziami cyfrowymi oraz bycia w sieci. Narzędzia i przestrzeń cyfrowa w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie mózgu nasilając impulsywność, przerzutność uwagi, ograniczając zdolność koncentracji, drastycznie obniżając efektywność uczenia się, zapamiętywania oraz czytania ze zrozumieniem (Carr, 2010; Small i Vogen, 2011; Desmurget, 2019). Te formalne cechy funkcjonowania mózgu i w konsekwencji sposobu przetwarzania informacji są przejawem marginalizacji tych kompetencji które angażują refleksyjność i koncentrację uwagi. Wreszcie ich wspólne podłoże neuronalne (kora przedczołowa) daje podstawy oczekiwania, że aktywizacja tych struktur i następstwa regulacyjne będą odnosić się do obu kompetencji.

Złożony, wieloaspektowy i wielopoziomowy charakter tych kompetencji uzasadnia oczekiwanie ich globalnego i niespecyficznego wpływu na ogólne społeczne i osobowe funkcjonowanie. Ich konsekwencje regulacyjne dotyczą nie tylko większości aspektów społecznego funkcjonowania w tym budowania i realizacji relacji rówieśniczych, ale także optymalizują funkcje poznawcze stymulując pamiętanie, logikę argumentowania, antycypowanie a także poznawcze formowanie obrazu własnej osoby i innych ludzi (Szuster, 2019).

Rezultaty ukierunkowanych badań dowodzą, że empatia i przyjmowanie perspektywy ograniczają agresję w tym cyfrową (Balińska, Szuster, Winiewski 2013, 2015, Szuster, 2019), stereotypowe spostrzeganie, zniekształcenia egocentryczne (Szuster, 2018), sprzyjają wartościowaniu innych w kategoriach podmiotowych (Rutkowska, Szuster, 2011). Z kolei deficyty samokontroli sprzyjają sięganiu po używki, angażowaniu się w zachowania ryzykowne (Mischel, 2015). Jej rozwijanie sprzyja wytrwałości, efektywnej regulacji emocji (Gross, 1989), pewnej i stabilnej samoocenie.

Wreszcie wszystkie te kompetencje mają nie tylko rozwojowy charakter (doskonała się niejako samoistnie wraz z wiekiem) ale przede wszystkim wymagają uważnego i systematycznego ich rozwijania i stymulowania. Bez tego są ograniczone szanse na ukształtowanie efektywnej samokontroli (Mischel, 2015) dojrzałej i refleksyjnej empatii tzw. poznawczej (Szuster, Jarymowicz, 2020) czy przyjmowania perspektywy (Szuster, 2019).

Ważną przesłanką wyboru tych kompetencji był także wiek uczestników naszego programu. Specyfika rozwojowa okresu adolescencji charakteryzuje się egocentryzmem wtórnym, impulsywnością, relatywizmem moralnym, konformizmem wobec grupy, tożsamością społeczną budowaną głównie kontaktami *online* i *świadomością* asymetrii kompetencji cyfrowych dorośli – młodzież (Scheffer, 1998; Barlińska, Szuster, 2014).

W efekcie filozofia leżąca u podstaw modelu projektowanych oddziaływań wyznaczona była dualistycznymi modelami funkcjonowania (refleksyjność vs impulsywność) najlepiej współcześnie opisujących większość aspektów funkcjonowania człowieka (decyzje, postawy, zachowanie, a także emocje – funkcjonowanie afektywne (Kahneman, 2011; Strack, Deutsch, 2014; Petty, Brinol, 2014; Imbir, 2018; Imbir, Jarymowicz, 2011).



Ryc. 1. Model przewidujący wpływ aktywizowanych kompetencji na ograniczenie przemocy rówieśniczej

Przykłady operjonalizacji – cykl lekcji ukierunkowanych na aktywizację kompetencji psychologicznych

Jeden z czterech bloków tematycznych – dotyczący aktywizacji kompetencji psychologicznych wspierających pozytywne zachowania w Internecie był w całości projektowany przez zespół badaczy z Wydziału Psychologii UW. Zważywszy na specyficznym ludzki charakter aktywizowanych kompetencji (przyjmowanie perspektywy, empatia i kontrola) uznaliśmy, że czytelnym kontrapunktem będzie motyw robota. Zarazem postać robota stanowi dobrą ilustrację zjawisk, które są przedmiotem lekcji. Odwołanie się do robota było punktem wyjścia do wprowadzenia pojęcia automatyzmów, zainicjowania rozważań wokół tego czym jest automatyzm, kontrola i refleksja, przeprowadzenia ćwiczeń wskazujących na powszechność automatyzmów w ludzkim funkcjonowaniu zarówno w przestrzeni realnej jak i wirtualnej, a także ukazaniu tego jak nieświadome reakcje mogą wpływać na funkcjonowanie w świecie oraz komunikację z innymi.



Ryc. 2. Przykładowa ilustracja zaczerpnięta z materiałów edukacyjnych programu IMPACT

Kolejnym celem lekcji było zachęcenie do opracowywania strategii które pomogą zapanować nad „robotem” lub choć ograniczyć jego wpływ. Ten wątek aktywizował funkcję samokontroli. Wskazanie co różni człowieka od bezmyślnych automatów przywoływało zjawiska emocji, empatii i przyjmowania perspektywy. Odniesienie postaci robota do obszaru komunikacji miało ukazać cechy i możliwe konsekwencje „automatycznej” komunikacji, która dominuje relacje w sieci i wyznacza specyfikę komunikacji online.

Osobne lekcje poświęcone były roli świadków cyberprzemocy i znaczeniu wiedzy o specyfice komunikacji online.

Innowacyjne metody kształtowania i aktywizacji kompetencji

Wzbudzenie realnego zaangażowania uczniów oraz łatwość realizacji lekcji przez nauczycieli to istotne przesłanki efektywności programu. Tak więc prostota treści i języka, różnorodność form aktywności, atrakcyjność stosowanych materiałów i rozwiązań, dynamika oraz „krótkie formy” stały się kluczowym wymogiem przy planowaniu zawartości lekcji. Wykorzystywano więc w nich różnorodne rodzaje aktywności:

- demonstracje (np. ekspozycja schematu mózgu a w nim obszarów odpowiedzialnych za samokontrolę, filmy zawierające realne przykłady negatywnych zachowań w sieci, zdjęcia z ekspresją emocji),
- rozpoznawanie i dopasowywanie (np. ekspresji emocji podstawowych i wtórnych, zjawisk specyficznych dla komunikacji on-line tj. efekt kabiny pilota, anonimowość, nieustanna dostępność, nieograniczona widownia),
- wykonywanie krótkich zadań, ćwiczeń o charakterze mini eksperymentów (np. szacowanie czasu wykonywania zadania, gdy dane jest rozwiązanie oraz konfrontowanie tego z realnym czasem – jako wstęp do aktywizacji przyjmowania perspektywy),
- identyfikacja a w efekcie uświadomienie własnych nawyków/automatyzmów (np. wskazanie automatyzmów w opowiadaniu),
- dyskusja (np. jako wprowadzenie do lekcji albo jako podsumowanie ćwiczenia),
- symulacja sytuacji w sieci – antycypowane reakcje bohaterów eksponowanych sytuacji,
- nieliczne krótkie prace domowe.

Zarówno przestrzeń on-, jak i off-line były kontekstem, w którym realizowano opisane aktywności.

EWALUACJA PROGRAMU

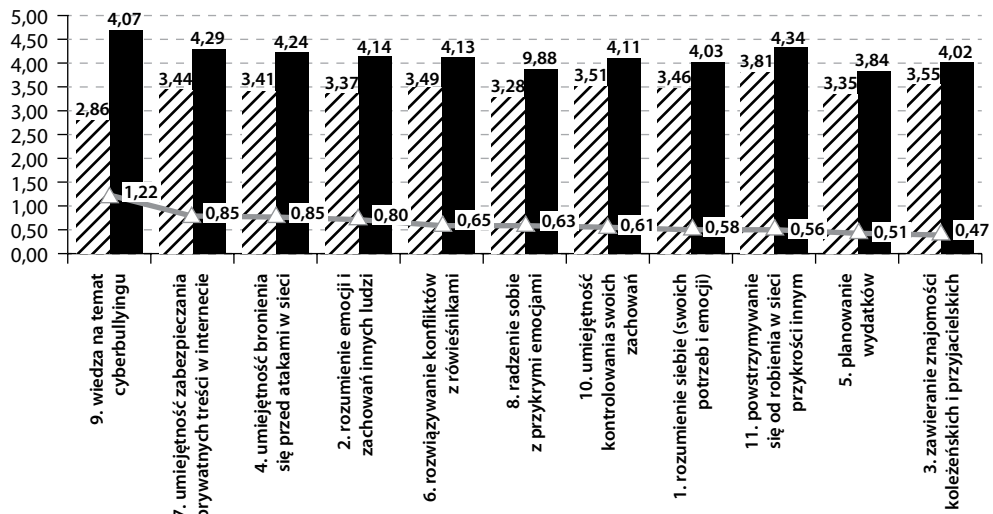
Podstawą ewaluacji programu była ankieta (pomiar powtórzony) wypełniana dwukrotnie przez uczniów przed i po odbyciu cyklu wszystkich lekcji. Zawierała ona pytania które dotyczyły oceny własnych kompetencji to jest: rozumienie

siebie, swoich potrzeb i emocji, rozumienie innych, zawierania znajomości, umiejętności zabezpieczania w sieci prywatności i bronienia się w niej przed atakami, rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami, planowania wydatków, radzenia sobie z przykrymi emocjami, umiejętności kontrolowania zachowań, powstrzymywania się od robienia przykrości innym w sieci. Ocen dokonywano na 5-stopniowej skali gdzie 0 oznaczało brak kompetencji w danym obszarze a 5 posiadanie jej w wysokim stopniu. Wskaźnikiem efektywności programu była różnica pomiędzy początkowym i końcowym pomiarem.

W ewaluacji w obu etapach wzięło udział łącznie $n = 552$ uczestników programu w tym chłopców $n = 243$, dziewcząt $n = 309$ brak danych dotyczących płci $n = 13$.

Jak oceniasz swoją wiedzę i umiejętności w wymienionych niżej obszarach?

/// przed rozpoczęciem programu ■ po zakończeniu programu ▲ różnica ocen „po” minus „przed”

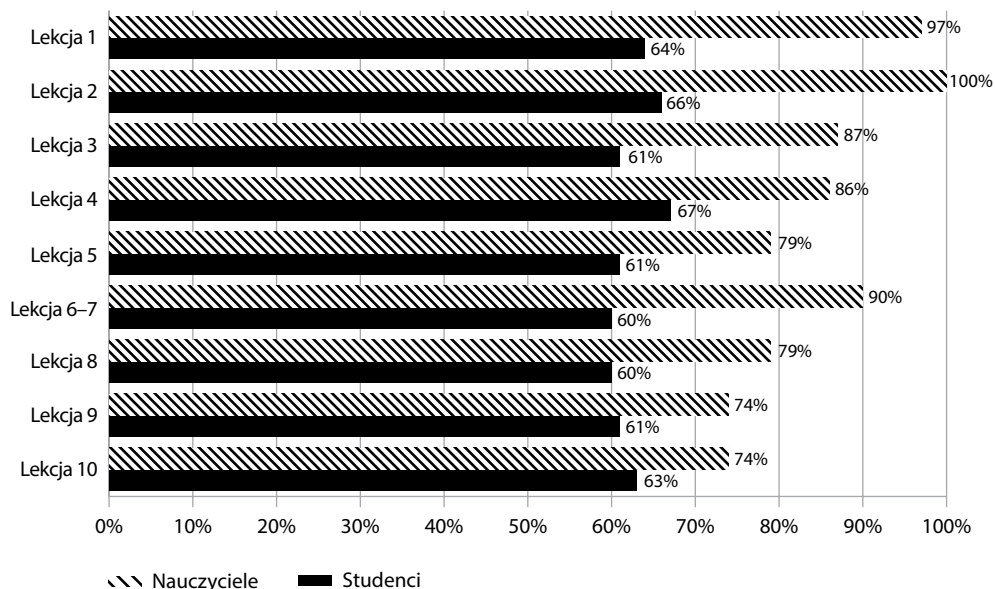


Ryc. 3. Średnie oceny wielkości posiadanych kompetencji przed i po odbyciu programu IMPACT wraz z wielkością różnic między pomiarami

Jak widać na rycinie 3 w zakresie każdej z mierzonych kompetencji odnotowano (przy użyciu testu t-Studenta) istotny statystycznie przyrost na poziomie $p.i. < 0,001$. Wartości statystyk test T-Studenta dla poszczególnych porównań wynoszą: rozumienie siebie $t = 12,606$; rozumienie emocji i zachowań innych $t = 16,474$; zawieranie znajomości koleżeńskich i przyjacielskich $t = 10,273$, umiejętność bronienia się przed atakami w sieci $t = 15,486$; planowanie wydatków $t = 15,486$, rozwiązywanie konfliktów z rówieśnikami $t = 13,130$; umiejętność zabezpieczania prywatnych treści w Internecie $t = 16,505$; radzenie sobie z przykrymi emocjami $t = 13,363$; wiedza na temat cyberbullingu $t = 20,472$; umiejętność

kontrolowania swoich zachowań $t = 12,762$; powstrzymywanie się od robienia w sieci przykrości innym $t = 11,473$. Największy przyrost kompetencji odnotowano w zakresie wiedzy o cyberbullingu i zabezpieczania prywatności oraz bronięcia się przed atakami w sieci ale także w zakresie rozumienia emocji i zachowań innych ludzi. Niezależnie od wielkości (istotnego) przyrostu kompetencji cyfrowych i społecznych wyniki ewaluacji wskazują na jego efektywność dokładnie w zakresie tych umiejętności, które stanowią bufor dla rówieśniczych zachowań przemocowych zarówno w sieci, jak i w realu.

Drugą miarą ewaluacji programu były oceny uczniów i nauczycieli dokonywane bezpośrednio po zakończeniu każdej lekcji. Uczniowie szacowali czy poszczególne lekcje im się podobały czy nie, a nauczyciele oceniali czy lekcja zrealizowała, czy nie, zakładane cele. Wskaźnikiem był odsetek uczniów którym lekcje się podobały i odsetek nauczycieli którzy ocenili, że lekcje zrealizowały założone cele.



Ryc. 4. Odsetek nauczycieli i uczniów wartościujących pozytywnie poszczególne lekcje

Jak widać, pozytywna percepcja osiągnięcia celu programu wśród nauczycieli (100–74%) była większa niż ocena uczniów (67–60%) stwierdziło że lekcje im się podobały. Taka asymetria pozytywnych ocen nauczycieli i uczniów może być efektem zniekształceń atrybucyjnych – egotyzmu atrybucyjnego (Miller, Ross, 1975). Nauczyciele jako realizatorzy lekcji mieli skłonność do bardziej pozytywnych ocen własnej aktywności (motyw autowaloryzacyjny) niż uczniowie którzy byli odbiorcami poszczególnych lekcji. Ponadto odsetek uczniów zadowolonych z poszczególnych lekcji jest mniej zróżnicowany, niż odsetek nauczycieli pozytywnie oceniających osiągnięte cele. Może to z jednej strony, świadczyć o większej

selektywności ocen nauczycieli z drugiej, o sceptycznym i trudno modyfikowalnym nastawieniu części uczniów niezadowolonych z udziału w programie.

Lekcje 2, 3, 4, 5 to moduł psychologiczny oceniany przez największy odsetek nauczycieli jako taki który osiągnął założone cele.

Ostatnim elementem ewaluacji była ocena jakościowa dokonywana przez uczniów. Opisywali oni, w jakim zakresie spostrzegają zmianę w swoim funkcjonowaniu będącą efektem uczestnictwa w programie. Uczniowie średnio wymieniali 2 istotne zmiany będące następstwem udziału w programie. Dotyczyły one:

- poszerzenia wiedzy („*poznałam numer 116111*”; „*wiem, co to jest cookies*”; „*wiem, co to jest Java Script*”),
- zmiany percepcji i sposobu reagowania („*wiem, że czasem lepiej nie pisać komentarza niż napisać przykry*”; „*Teraz patrzę inaczej na hejt w Internecie*”; „*Jestem ostrożniejsza w sieci*”; „*zobaczyłem jak mało osób udziela się twórczo w internecie*”; „*Jestem bardziej wyrozumiała*”),
- nabycia kompetencji:
 - samokontroli („*potrafię mieć większą samokontrolę*”, „*stosuję samokontrolę*”),
 - hamowania („*zaczęłam powstrzymywać się od niepotrzebnych pokus*”),
 - zwiększenia uważności i selektywności („*będę uważać w internecie*”, „*będę ostrożniejsza w sieci*”),
 - ograniczenia automatyzmów („*Nauczyłem się planować wydatki*”, „*staram się kontrolować swoje zachowanie*”, „*Nie korzystam z telefonu w szkole*”),
 - radzenia sobie z negatywnymi zachowaniami otoczenia i rówieśników („*Nauczyłem bronić się przed atakami w sieci*”, „*Mam więcej zdolności samoobronnych*”, „*Wiem jak poradzić sobie z hejtem*”),
 - dostrzegania, rozpoznawania emocji własnych i innych, a także regulacji emocji („*nauczyłem się dostrzegać jakie emocje mają inni kiedy się z nich śmieją*”, „*Rozumiem, że ktoś może czuć się smutny przez moje wiadomości*”, „*Nauczyłem się powstrzymywać złość*”, „*zachowuję spokój*”; „*dowiedziałem się jak radzić sobie z emocjami*”, „*więcej wrażliwości*”, „*rozumienie siebie i innych*”).

Podsumowując, proces ewaluacji obejmował zróżnicowane wskaźniki; średni pomiar przyrostu poziomu kompetencji po odbyciu programu, odsetek realizatorów programu którzy pozytywnie oceniają, że poszczególne lekcje zrealizowały założone cele, oraz odsetek uczniów, którym podobały się poszczególne lekcje. Te ilościowe miary ewaluacji wskazują generalnie na pozytywny odbiór programu przez nauczycieli i uczniów. Jakościowa ocena uczniów dostarcza nieco więcej informacji. Zważywszy na trudności z formułowaniem odpowiedzi na otwarte pytania (czego doświadczyliśmy podczas wywiadów), zróżnicowanie poziomu szkół, ograniczone kompetencje autodystansowania i autorefleksji charakterystyczne dla okresu adolescencji nazwanie średnio dwóch elementów zmiany pod wpływem oddziaływań *świadczy o tym, że* tym, że zmiana była subiektywnie odczuwana, identyfikowana oraz adekwatnie werbalizowana. Wskazywane przez uczniów zmiany dotyczyły obszarów funkcjonowania na który ukierunkowany był program.

PRODUKTY PROGRAMU IMPACT

Trwałymi produktami naszego programu są: scenariusze 10 lekcji (4 psychologicznych), podręcznik dla realizatorów programu, seria 7 prezentacji multimedialnych, seria 6 filmów edukujących, 2 aplikacje mobilne do ćwiczeń interaktywnych, platforma informatyczna, kurs e-learningowy dla nauczycieli oraz publikacje naukowe.

Kurs e-learningowy dla nauczycieli umożliwia pełne przygotowanie się do prowadzenia programu IMPACT z klasą szkolną. Program IMPACT można wykorzystywać na zasadach licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych Międzynarodowe 4.0 (CC BY-NC-ND). Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie programu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (czyli nietworzenia utworów zależnych)².

BLASKI I CIENIE INTERDYSCYPLINARNYCH PROGRAMÓW – ZAMIAST PODSUMOWANIA

Niewątpliwym walorem interdyscyplinarnego charakteru programu było wiele, zróżnicowanych podejść do problemu – ograniczenia przemocy rówieśniczej. Perspektywy technologiczna, pedagogiczna, psychologiczna oraz wdrożeniowa – reprezentowana przez praktyków (także z różnych obszarów) znacząco wzbogaciły program.

Jednak, aby ta interdyscyplinarność stała się walorem trzeba było pokonać bariery w postaci odmiennych języków, aparatu pojęciowego odmiennych metodologii, sposobów formułowania pytań, przekonania o zasadności stosowania pomiarów pośrednich. Można użyć metafory, iż partnerzy w programie przeszli drogę od Wieży Babel do Okrągłego Stołu. Wypracowanie synergii było obciążeniem w pierwszej fazie programu w dalszych stanowiło wartość dodaną.

Dodatkowym – sytuacyjnym obciążeniem dla realizacji programu (głównie dla organizacji pozarządowych) była wdrażana reforma szkolnictwa której efektem była likwidacja gimnazjów. Generowało to konieczność dostosowywania się do zmian na różnych poziomach realizowanego już programu.

Doświadczenia wyniesione z realizacji programu IMPACT potwierdzają, celowość włączania problematyki zapobiegania *bullyingowi* i *cyberbullyingowi* do codziennego funkcjonowania szkoły (w odróżnieniu od akcji podejmowanych „odświętnie”). Chodzi tu o perspektywę równoważenia działań reaktywnych (stanowiących odpowiedź na bieżące wydarzenia, np. akt cyberprzemocy) i proaktywnych. W opinii zespołu autorów Projektu program IMPACT jest taką ofertą.

² Produkty programu są dostępne na stronach obu fundacji które wdrażały program: <https://www.praesterno.pl/programy-biezace/cyberprzemoc/>; <https://impact.fdds.pl/>.

BIBLIOGRAFIA

- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria badania i praktyka*, 17(4), 82–115.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2011). Cyberprzemoc – o starym zjawisku agresji w nowoczesnej przestrzeni internetu. W: J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling (red.), *W kręgu psychologii społecznej* (s. 222–238). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 37–51. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.2137>.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2015). The role of short- and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behaviour. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(4). DOI: 10.1089/cyber.2014.0412.
- Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00799.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. N.Y., London: W. W. Norton & Company.
- Desmurget, M. (2019). *La Fabrique du crétin digital. Les dangers des ecranes pour nos enfants*. Paris: Seuil.
- Fletcher, A., Fitzgerald, Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *J. of Adolescence*, 37(8), 1393–1398. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.10.005.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, E. F., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, N., Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up. Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926. DOI: 10.1007/s11121-015-555-x.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Imbir, K. (2018). *Dwa systemy emocji i ich konsekwencje dla procesów poznawczych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Imbir, K., Jarymowicz, M. (2011). Wzbudzanie emocji o genezie automatycznej bądź refleksyjnej a przejawy efektywności kontroli uwagi w Teście Antysakkad. *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 23, 9–28.
- Kahneman, D. K. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol. Bull.* 140, 1073–1137. DOI: 10.1037/a0035618.

- Miller, D.T., Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213–225. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(81\)90047-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(81)90047-0).
- Mischel, W. (2015). *Test Marshmallow o korzyściach płynących z samokontroli*. Sopot: Smak Słowa.
- NIK. (2017). *Zapobieganie i przeciwdziałanie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Petty, R. E., Brinol, P. (2014). The Elaboration Likelihood and Metacognitive Models of Attitudes Implications for Prejudice the Self and Beyond. W: J. W. Sherman, B. Gawronski, Y. Trope (red.), *Dual-process theories of the social mind* (s. 172–187). New York: Guilford Press.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2013a). Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne zachowania online. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 99–109.
- Pyżalski, J. (2013b). Beyond peer cyberbullying – involvement of Polish adolescents in different kinds of electronic aggression. *Studia Edukacyjne*, 28, 147–168.
- Pyżalski, J. (2014). Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady. W: J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży* (s. 33–47). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Rutkowska, D., Szuster, A. (2011). Choosing an interaction partner: The role of representations of other people and coding systems in the preference pattern for selection criteria. *Studia Psychologica* 53(2), 185–199.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Published.
- Small, G., Vogan, G. (2011). *I-Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Smith, P. K., (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. DOI: 10.1111/spc3.12266.
- Strack, F., Deutsch, R. (2014). The Reflective-impulsive Model. W: W. Sherman, B. Gawronski, Y. Trope (red.), *Dual-Processes Theories of the Social Mind* (s. 92–104). New York, NY: Guilford Press.
- Szuster, A. (2018). Self- vs. Other-Focused Altruism: Studies on Endocentric and Exocentric Prosocial Orientations. *Polish Psychological Bulletin*, 49(2), 240–250, DOI: 10.24425/119492.
- Szuster, A. (2019). *Z drugiej strony góry. Oczekiwane i nieoczekiwane następstwa przyjmowania perspektywy innej osoby*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szuster, A., Barlińska, J., Kozubal, M. (2016). In search of a Simple Method. Is Human Face an Effective and Automatic Filter Inhibiting Cyberbullying? [in:] M. F. Wright (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying*. Hauppauge NY: Nova Publishing. (s. 379–402). ISBN: 978–1–63483–755–2.

- Szuster, A., Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Wójcik, S., Kowalewicz, T. (2017). *Raport z realizacji zadania nr 2 „Metodologia ewaluacji ćwiczeń i narzędzi”*. Niepublikowany raport z realizacji programu IMPACT – Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej finansowanego ze środków NCBiR Innowacje Społeczne.
- Szuster, A., Jarymowicz, M. (2020). Human empathy of automatic vs. reflective origin: Diverse attributes and regulative consequences. *New Ideas in Psychology*, 56, DOI: 10.1016/j.newideapsych.2019.100748.
- Szuster, A., Wojnarowska, A. (2016). The Influence of Mimicry on the Rediction of In-fra-Humanization. *Frontiers in Psychology*, 7, DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00975.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., and DelRey, R.(2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggressive Violent Behaviour*, 23, 1–21. DOI: 10.1016/j.avb.2015.10.001.