

*W artykule prezentowany jest program IMPACT – Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej. Jest to innowacyjny program profilaktyczny dla szkół, którego celem jest zapobieganie zjawisku cyberprzemocy wśród młodzieży w wieku 13-16 lat. Został stworzony przez konsorcjum złożone z organizacji pozarządowych i jednostek naukowych przy udziale badaczy i praktyków zajmujących się tematyką przemocy rówieśniczej on-line<sup>1</sup>.*

## IMPACT – PROGRAM EDUKACYJNO- -PROFILAKTYCZNY ODPOWIEDZIĄ NA PRZEMOC RÓWIEŚNICZĄ

Anna Szuster

Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

### Partnerzy programu: cele i zadania

Grupa badaczy z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (dr Julia Barlińska i prof. Anna Szuster) oraz Instytutu Medycyny Pracy z Łodzi (prof. Jacek Pyżalski i dr Piotr Plichta) zainicjowała napisanie wniosku w związku z ogłoszonym przez NCBiR konkursem w ramach Innowacji Społecznych. Przedsięwzięcie ukierunkowane było na profilaktykę cyberprzemocy rówieśniczej. Najważniejszym jego rezultatem miało być opracowanie programu lekcji z tego zakresu adresowanych do uczniów w wieku 13-16 lat.

Chcąc poszerzyć interdyscyplinarny charakter programu, do współpracy zaproszono także badaczy z Wydziału Informatyki Politechniki Warszawskiej (dr. Krzysztofa Gołofita i dr Magdalenę Szerzyńską). Natomiast do wdrożenia programu zaproszono grupę praktyków: osoby z Fundacji Praesterno, która zajmuje się profilaktyką uzależnień, oraz osoby z Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. W konsekwencji powstała zróżnicowana grupa realizatorów tego szeroko zakrojonego przedsięwzięcia o komplementarnych kompetencjach. Część badawcza: treści lekcji, metody ich realizacji, opracowanie podręcznika dla nauczycieli była domeną badaczy. Część wdrożeniowa była udziałem praktyków: nad profesjonalnym dostosowaniem treści, ćwiczeń do poziomu beneficjentów programu – uczniów gimnazjów, graficznym opracowaniem materiałów wykorzystywanych na lekcjach, redaktorsko-edycyjnymi pracami nad podręcznikiem dla nauczycieli oraz kontaktami z nauczycielami czu-

wali przedstawiciele Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Liderem projektu odpowiedzialnym za organizację badań, rekrutację szkół i nauczycieli, przygotowanie szkoleń i rekrutację do nich nauczycieli, opracowanie i przeprowadzenie ewaluacji programu oraz przeprowadzenie analizy jej wyników była Fundacja Praesterno. Wszyscy partnerzy zaangażowani byli w szkolenia nauczycieli zainteresowanych realizacją programu lekcji w swoich szkołach.

### IMPACT – odpowiedź na zjawisko przemocy rówieśniczej

Pomysłodawcą akronimu IMPACT był prof. Jacek Pyżalski – specjalista i badacz cyberprzemocy rówieśniczej. Za pośrednictwem nazwy chciano zwrócić uwagę na potencjał aplikacyjny programu: ograniczenie negatywnych zachowań młodzieży w przestrzeni cyfrowej. IMPACT zatem to Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej.

Punktem wyjścia konstrukcji programu była pogłębiona analiza zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej. Cyberprzemoc postrzegano jako zjawisko o szczególnej naturze: interdyscyplinarne, wieloaspektowe, złożone, powszechne i uniwersalne. Interdyscyplinarność rozumiano jako zaangażowanie w proces tworzenia i realizacji programów specjalistów z różnych dziedzin (pedagogów i psychologów, ale również specjalistów IT). 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 aktywnie, proaktywne i reaktywne. Złożoność ujawnia się w różnych formy agresji, zarówno werbalnej, jak i fizycznej, realizowanej w przestrzeni on- i off-line, a także w wielości mechanizmów odpowiedzialnych za regulację tego rodzaju zachowań, które częściej mają charakter automatyczny, rzadziej refleksyjny. Jednocześnie zakres i stopień upowszechnienia zjawiska (głównie za sprawą mediów i narzędzi cyfrowych) czyni je, 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.

*Stare wino w nowej butelce* – ta metafora wskazuje na specyfikę cyfrowego charakteru przemocy rówieśniczej: poczucie anonimowości i jej następstwa w postaci „efektu pilota”, rozproszenia odpowiedzialności, zachodzenia ról: świadka, sprawcy i ofiary, w tym nieintencjonalnego wspierania cyberprzemocy przez świadków w przestrzeni cyfrowej. Cyberprzemoc cechuje także wielokrotność i powielanie aktów przemocy w sieci. Te charakterystyki są pochodną cyfrowego charakteru narzędzi, a także ograniczonych możliwości ich kontroli przez dorosłych. Wszak to młodzi są tu ekspertami.

Takie podejście do zjawiska uzasadniało uwzględnienie, obok pedagogiczno-psychologicznego, także jego technologicznego aspektu. Powstał zatem pierwszy zintegrowany projekt przeciwdziałania cyberprzemocy, łączący aspekty: psychologiczny (UW), pedagogiczny (IMP) i technologiczny (PW).

## Profilaktyczna perspektywa programu

Warunkiem podejmowania skutecznych działań profilaktycznych jest pogłębione rozumienie internetu jako ważnego środowiska funkcjonowania młodych ludzi, przynoszącego i korzyści, i zagrożenia, zarówno w perspektywie autorów programu, jak i jego potencjalnych beneficjentów. Potrzebne jest również zaakceptowanie tego, że funkcjonowanie on-line i off-line zwykle w znacznym stopniu nakłada się na siebie. W profilaktyce oznacza to m.in. potrzebę znajdowania równowagi między postrzeganiem cyberprzemocy jako zjawiska nowego, swoistego, odmiennego od tradycyjnych form krzywdzenia a taką perspektywą,

w której uważa się, że właściwie nic się nie zmieniło, używane jest „tylko” inne narzędzie.

Uznaliśmy za zasadne przesunięcie akcentów z działań skoncentrowanych głównie na czynnikach ryzyka w kierunku dowartościowania 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).

Przyjęliśmy założenie, iż uwzględnianie w większym stopniu perspektywy adresatów działań (ich satysfakcji, potrzeb, oceny skuteczności) powinno stanowić podstawę w tworzeniu oferty profilaktycznej. Wreszcie uznaliśmy potrzebę kształtowania i rozwijania uniwersalnych mechanizmów oraz dyspozycji wpływających na całokształt funkcjonowania młodego człowieka (np. przyjmowanie perspektywy, samokontrola, rozumienie norm, umiejętności społeczne i komunikacyjne) z wykorzystaniem zarówno tradycyjnych metod oddziaływania, jak i wpisanych w kontekst cyfrowy.

## Cyberprzemoc – rozumienie zjawiska

Po prawie 15 latach intensywnych badań wciąż wskazuje się na problemy z definiowaniem cyberprzemocy, których źródłem są różne kryteria zjawiska, z których najprostszym i najpowszechniejszym jest użycie instrumentów TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych), 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. Przyjęliśmy, że cyberprzemoc rówieśnicza wiąże się z szerokim spektrum narzędzi internetowych użytych przez sprawcę, które modyfikują potencjał wiktymizacyjny (wrogie akty komunikacji kierowane bezpośrednio do ofiary lub o niej np. w portalu społecznościowym). Wykorzystywana może być zarówno komunikacja tekstowa, jak i obrazowa (zdjęcia lub filmy przedstawiające ofiarę w złym świetle). Ofiara może także 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 (powtarzanym wobec tej samej ofiary), występuje w niej nierównowaga sił (sprawca lub sprawcy są silniejsi od ofiary lub przynajmniej ofiara tak to postrzega) oraz jest intencjonalna (działania nastawione są na skrzywdzenie) (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018).

Zatem 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 grupie działającej na bazie on-line lub off-line (Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013; Pyżalski, 2012, 2014; Tokunaga, 2010).

## Struktura programu

Trójfazowy projekt, finansowany przez NCBiR w ramach konkursu Innowacje Społeczne, który realizowany był w latach 2015–2019, obejmował: fazę badawczą, pilotażową oraz wdrożeniową. Ta ostatnia realizowana była przez fundacje. Faza badawcza obejmowała przegląd literatury, metod, badania eksploracyjne – jakościowe i ilościowe, weryfikację poszczególnych elementów programu (ćwiczeń), ewaluację modułów oraz skonstruowanego prototypu – 10-godzinnego programu lekcji szkolnych. Faza pilotażowa polegała na opracowaniu i przeprowadzeniu szkoleń dla nauczycieli, opracowaniu ankiet ewaluacyjnych dla uczniów i nauczycieli, testowaniu programu w 25 szkołach, analizie efektywności programu (dwukrotny pomiar przed i po zakończeniu programu).

## Badania w ramach programu

Punktem wyjścia była analiza i identyfikacja rozmiarów zjawiska cyberprzemocy wśród polskich gimnazjalistów, a także identyfikacja 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.

Zrealizowano szeroko zakrojone badania ilościowe (kwestionariuszowe) oraz jakościowe (metoda wywiadu strukturalizowanego). Ich uczestnikami 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 (brano pod uwagę szkoły z większych aglomeracji – Warszawy, Łodzi, mniejszych miast – Łomży, Wielunia, a także wsi – podwarszawskich, podkrakowskich, podpoznańskich, podkarpackich i z okolic Łodzi),
  - obszar Polski (centralnej, południowej, wschodniej),
  - typ szkoły (samodzielne gimnazja vs zespoły szkół).
- W efekcie uzyskano dostęp do zróżnicowanych szkół zarówno pod względem ich usytuowania terytorialnego, 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 badań 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 elektronicznej agresji, których źródła często tkwią w doświadczeniach off-line (związkach romantycznych, konfliktach szkolnych, interpersonalnych),
3. motywy sprawców: nieintencjonalność (impulsywność, trudności z definiowaniem krzywdy innego), intencjonalność (bez świadomości konsekwencji, antypatia, zazdrość),
4. dominację treści, które są skoncentrowane na wiktylizacji zarówno z perspektywy świadka, jak i ofiary. Zidentyfikowano także czynniki mające potencjał wiktylizacyjny (udział publiczności, specyfika adolescencji),
5. zróżnicowanie techniczne form agresji elektronicznej przy niewielkim zróżnicowaniu treści aktów oraz wykorzystywaniu nowych form wynikających z zastosowania najnowszych narzędzi, np. Snapchata,
6. deficyty w poznawczym i emocjonalnym funkcjonowaniu (samokontroli i motywacji do przyjmowania



- perspektywy innej osoby, ograniczona refleksyjność, niewewnętrzny charakter norm, usankcjonowanie norm przyzwalające na agresję),
7. rolę świadków w dynamice aktów cyberprzemocy (niezaangażowanie, wspieranie sprawców, wspieranie ofiar on- i off-line),
  8. przenikanie i ewolucję ról w relacjach o charakterze cyberprzemocy,
  9. nieefektywność działań naprawczych: dominację interwencji i reagowania „po fakcie” nad działaniami wyprzedzającymi, profilaktycznymi w szkolnej praktyce,
  10. niską efektywność działań profilaktycznych (punitarywność, schematyczny, rozciągnięty w czasie reaktywny, a nie zapobiegający model działania, dominacja modelu informacyjnego),
  11. oczekiwania uczniów w zakresie profilaktyki: obejmują różnorodność form, wykorzystanie narzędzi zarówno analogowych, jak i cyfrowych i wiedzę bazującą na ich doświadczeniach,
  12. mimo niskiej efektywności profilaktyki, młodzież poszukuje wsparcia ze strony dorosłych,
  13. podejmowanie zróżnicowanych działań konstruktywnych wobec przemocy i tendencje do ich zmniejszania się wraz z używaniem coraz bardziej zaawansowanych narzędzi internetowych,
  14. niską kulturę bezpieczeństwa cyfrowego w szkołach i wśród uczniów.

Uzyskane rezultaty stały się podstawą do zdefiniowania czterech bloków tematycznych, wokół których zorganizowane zostały poszczególne lekcje: prywatność i bezpieczeństwo w sieci; zjawisko agresji elektronicznej: sprawca – świadek – ofiara; kompetencje psychologiczne wspierające pozytywne zachowania w internecie; pozytywne możliwości wykorzystania internetu.

## **Aktywizacja kompetencji społecznych – psychologiczny aspekt projektu**

Wybór kompetencji społecznych aktywowanych i rozwijanych w ramach poszczególnych lekcji psychologicznych wyznaczony został ich potencjałem profilaktycznym. Stanowią one swoisty bufor chroniący przed negatywnymi zachowaniami (także w sieci). Ich uniwersalny charakter ujawnia się w tym, iż są udziałem wszystkich i dotyczą sfery on-line i off-line,

a ich aktywizacja niesie w sobie potencjał rozwojowy i adaptacyjny. Te kryteria wyznaczyły następujące kompetencje: samokontrolę, przyjmowanie perspektywy (zarówno wobec siebie – autodystansowanie się, jak i innych) i empatię.

Koncentracja na aktywizacji tych kompetencji była efektem fazy badawczej, w szczególności przeglądu programów profilaktycznych, rezultatów własnych badań ilościowych i jakościowych, pilotaży, a także szerszej zgromadzonej wiedzy empirycznej potwierdzającej regulacyjną rolę tych kompetencji dla ograniczania przemocy rówieśniczej (m.in. Barlińska, Szuster, Winiewski, 2013, 2015; Szuster, Barlińska, Kozubal, 2016; Szuster, Wojnarowska, 2016; Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018; Mitschel, 2015).

Narzędzia i przestrzeń cyfrowa, jak pokazują rezultaty badań neuropsychologicznych, w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie mózgu, nasilając impulsywność, przeczutność uwagi, ograniczając natomiast uwagę wolicjonalną. Ograniczają też procesy efektywnego uczenia się i zapamiętywania (Carr, 2010; Small i Vogen, 2011; Desmurget, 2019). Wyróżnione kompetencje (z wyjątkiem empatii afektywnej) mają wspólne podłoże neuronalne (kora przedczołowa). Zarazem złożony, wieloaspektowy i wielopoziomowy charakter tych kompetencji uzasadnia oczekiwanie globalnego i niespecyficznego wpływu na ogólne społeczne i osobowe funkcjonowanie. Konsekwencje regulacyjne tych kompetencji 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). Wreszcie wszystkie te kompetencje mają nie tylko rozwojowy charakter (doskonala się niejako samoistnie wraz z wiekiem), ale przede wszystkim wymagają uważnego i systematycznego ich rozwijania i stymulowania. Bez tego istnieją zaledwie ograniczone szanse na ukształtowanie dojrzałej i refleksyjnej empatii, tzw. poznawczej (Szuster, Jarymowicz, 2020), czy przyjmowania perspektywy innej osoby (Szuster, 2019).

Ważną przesłanką dla aktywizacji tych kompetencji był także wiek uczestników naszego programu. Specyfika rozwojowa okresu adolescencji charakteryzuje się egocentryzmem wtórnym, impulsywnością,

relatywizmem moralnym, konformizmem wobec grupy rówieśniczej, tożsamością społeczną budowaną głównie na kontaktach on-line i asymetrią kompetencji cyfrowych dorośli – młodzież (Schaffer, 1996; Barlińska, Szuster, 2014).

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

Specyficzne rezultaty badań dowodzą, że empatia i przyjmowanie perspektywy innej osoby 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 samo-kontroli sprzyjają sięganiu po używki, angażowaniu się w zachowania ryzykowne (Mischel, 2015). Jej rozwijanie sprzyja wytrwałości, efektywnej regulacji emocji (Gross, 1989), pewnej i stabilnej samoocenie.

### Przykłady operacjonalizacji – cykl lekcji psychologicznych

Metafora robota stała się motywem przewodnim lekcji psychologicznych. Uznaliśmy, że stanowi dobrą ilustrację zjawisk, które są przedmiotem naszych lekcji. Odwołanie się do robota miało ukazać uczniom, jak automatyczne, nieświadome reakcje mogą wpływać na jego funkcjonowanie w świecie oraz komunikację z innymi. Ten wątek dotyczył powszechności

automatyzmów zarówno w przestrzeni realnej, jak i wirtualnej. Kolejnym celem lekcji było zachęcenie do opracowania strategii, które pomogą zapanować nad „robotem” lub choć ograniczą jego wpływ. Chodziło także o aktywizację funkcji samokontroli. Wskazanie, co różni człowieka od bezmyślnych automatów, przywoływało zjawiska emocji, empatii i przyjmowania perspektywy innej osoby. Odniesienie metafory robota do obszaru komunikacji miało ukazać cechy i możliwe konsekwencje „automatycznej” komunikacji, która dominuje w relacjach w sieci i wyznacza specyfikę komunikacji on-line.

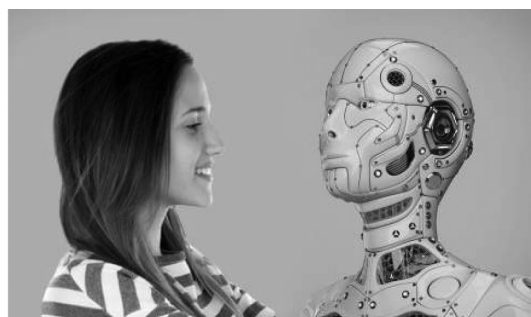
Osobne lekcje poświęcone były roli świadków cyberprzemocy i znaczeniu wiedzy o specyfice komunikacji on-line.

### Nie dać się przynieść sieci – przykłady metod aktywizujących kompetencje

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 kluczowymi wymogami przy planowaniu zawartości lekcji. Wykorzystywano 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 (np. ekspresji emocji podstawowych i wtórnych, zjawisk specyficznych dla komunikacji on-line, tj. efekt kabiny pilota, anonimowość, niestanna dostępność, nieograniczona widownia),

**Ryc. 1. Ilustracje zaczerpnięte z materiałów graficznych używanych na lekcjach programu IMPACT, opracowane przez FDDS.**



- wykonywanie krótkich zadań, ćwiczeń (np. szacowanie czasu wykonywania zadania, gdy dane jest rozwiązanie oraz konfrontowanie tego z realnym czasem – jako wstęp do aktywizacji przyjmowania perspektywy),
- identyfikację, a w efekcie uświadomienie sobie własnych nawyków/automatyzmów (np. wskazanie automatyzmów w opowiadaniu),
- dyskusję (np. jako wprowadzenie do lekcji albo jako podsumowanie ćwiczenia),
- symulację sytuacji w sieci – antycypowanie reakcji uczestników sytuacji,
- nieliczne krótkie prace domowe.

Opisane aktywności realizowano zarówno w przestrzeni on-, jak i off-line.

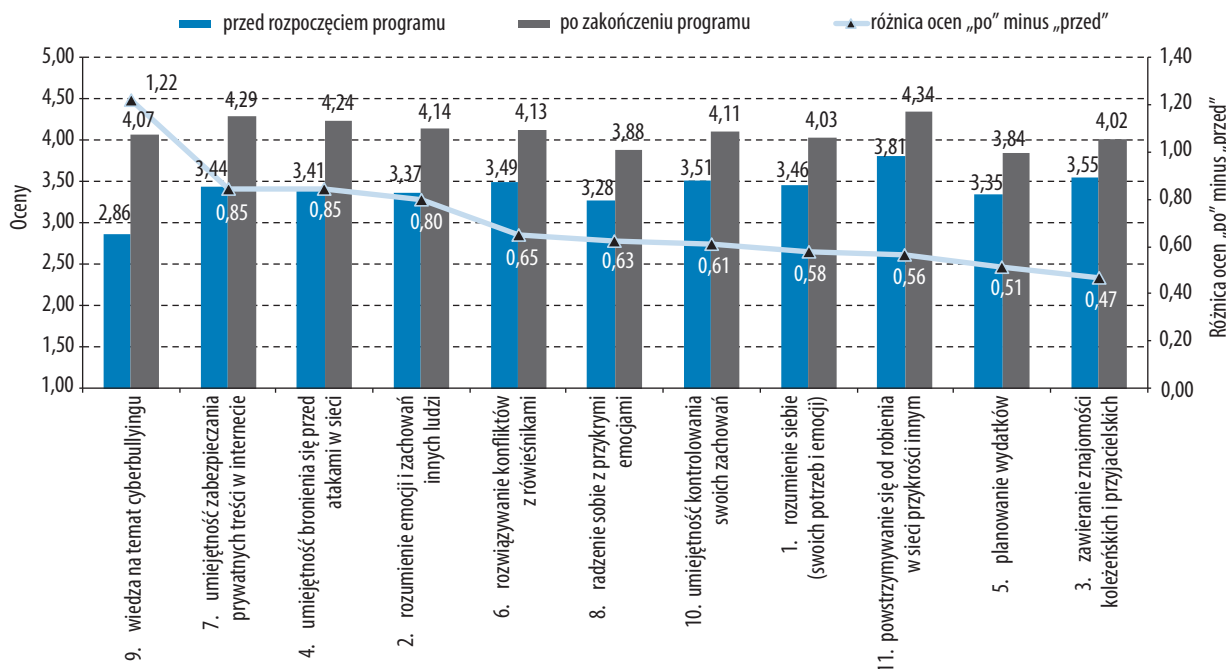
### Ewaluacja programu

Podstawą ewaluacji programu była ankieta wypełniana dwukrotnie przez uczniów, przed i po odbyciu cyklu 10 lekcji. Zawierała ona pytania umożliwiające ocenę poziomu kompetencji i wiedzy w obszarach poruszanych w trakcie poszczególnych lekcji. W szczególności pytania dotyczyły oceny rozumienia siebie, swoich potrzeb i emocji, także rozumienia innych, zawierania znajomości, umiejętności zabezpieczania się w sieci, prywatności

i bronięcia 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 pięciostopniowej skali, gdzie „0” oznaczało brak kompetencji, a „5” posiadanie jej w wysokim stopniu. Na ryc. 2. wskaźnikiem oddziaływania programu była różnica w ocenie kompetencji między końcowym a początkowym pomiarem. W zakresie każdej z mierzonych kompetencji odnotowano przyrost istotny statystycznie na poziomie  $p.i.<0,001$  w zakresie każdej z 11 testowanych kompetencji. Jest on największy w zakresie wiedzy o cyberbullingu oraz zabezpieczania prywatności i bronięcia się przed atakami w sieci, ale także rozumienia emocji i zachowań innych ludzi. Niezależnie od wielkości (istotnego) przyrostu kompetencji cyfrowych i społecznych ta ewaluacja młodych uczestników programu wskazuje 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 była ocena poszczególnych lekcji dokonywana w ramach krótkiej, anonimowej ankiety wypełnianej bezpośrednio po zakończeniu lekcji. Takiej oceny dokonywali i na-

Ryc. 2. Średnie oceny wielkości posiadanych kompetencji przed i po odbyciu programu IMPACT wraz z wielkością różnic między pomiarami.



uczyciele, i uczniowie. Nauczyciele odpowiadali na pytanie, czy lekcja zrealizowała, czy nie zakładane cele i efekty kształcenia. Uczniowie oceniali, na ile poszczególne lekcje podobały im się (możliwe odpowiedzi: lekcja podobała mi się, podobała mi się średnio, nie podobała mi się). Miarą ewaluacji był odsetek nauczycieli pozytywnie oceniających poszczególne lekcje oraz odsetek uczniów, którym poszczególne lekcje się podobały.

Jak widać nauczyciele są bardziej optymistyczni w ocenie efektów prowadzonego przez nich kształcenia: znaczący ich odsetek (od 74% do 100% w zależności od lekcji) szacuje, iż lekcje spełniły swoją profilaktyczną funkcję.

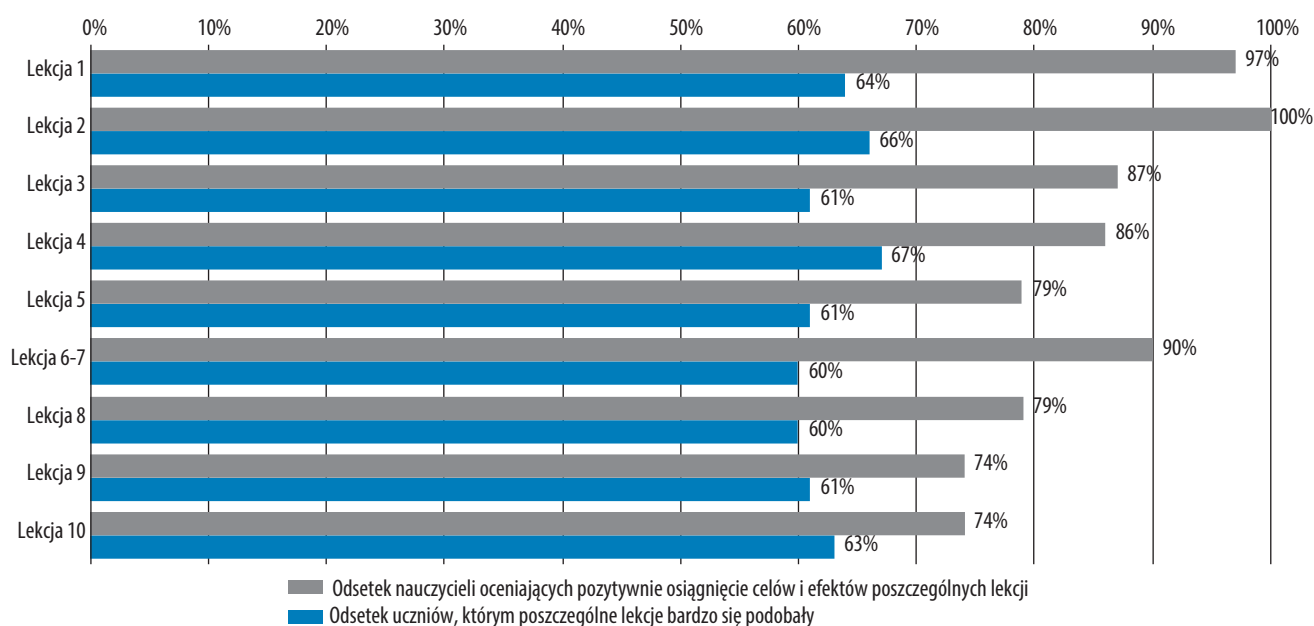
Oceny uczniów są bardziej powściągliwe. Mimo to ponad 60% młodzieży uczestniczącej w programie wskazało, że każda lekcja, w której brali udział, bardzo im się podobała. Na uwagę zasługuje znacząco mniejsze w porównaniu z nauczycielami spolaryzowanie ocen uczniów (odsetek zadowolonych z poszczególnych lekcji zawierał się w przedziale między 60% a 67%). Te bardziej powściągliwe oceny uczniów w pewnym stopniu wyjaśnia odpowiedź na jedno z pytań w ramach ewaluacji. Na pytanie: „Jakie zmiany spowodował w Tobie udział w programie?”, uczestnicy odpowiadali na skali 5-stopniowej, której punkty opisane były od „zdecydowanie na gorsze” do „zdecydowanie na lepsze”. Rycina 4. ilustruje uzyskane dane w podziale na dziewczęta i chłopców.

Analizy potwierdziły istotne znaczenie płci w zakresie oceny jakości zmian zaistniałych pod wpływem programu. Wyraźnie widać, że istotnie statystycznie więcej dziewcząt niż chłopców opowiada się za pozytywnymi i bardzo pozytywnymi zmianami, a zarazem mniej ich spostrzega brak zmian. Nie można jednocześnie lekceważyć znacznego odsetka (ok. 45%) młodzieży (52% chłopców i 40% dziewcząt), który wskazuje na brak zmian po uczestnictwie w programie. Nieznaczny i podobny wśród dziewcząt i chłopców odsetek (odpowiednio ok. 3,0% i 3,8%) uważa, że program spowodował w nich zmianę na gorsze. Takiego wyniku nie można pominąć, mimo marginalnego charakteru odsetka osób. Jest możliwe, że taka ocena ma charakter reaktancyjny i stanowi przejaw swoistego nonkonformizmu okresu adolescencji.

Ostatnim elementem ewaluacji była ocena jakościowa dokonana przez uczniów. Chodziło o wskazanie, w jakim zakresie postrzegają oni zmianę w swoim funkcjonowaniu, która jest rezultatem uczestnictwa w programie. W tym zakresie uczniowie najczęściej wymieniali dwa elementy:

1. nabycie kompetencji/umiejętności w zakresie:
  - wiedzy (*poznałam numer 116111; wiem, co to jest cookies; wiem, co to jest Java Script*),
  - samokontroli (*potrafię mieć większą samokontrolę; stosuję samokontrolę*),
  - hamowania (*zaczęłam powstrzymywać się od niepotrzebnych pokus*),

**Ryc. 3. Odsetek nauczycieli i uczniów wartościujących pozytywnie poszczególne lekcje.**





- 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 śmieję; rozumiem, że ktoś może czuć się smutny przez moje wiadomości; nauczyłem się powstrzymać złość; zachowuję spokój; dowiedziałem się, jak radzić sobie z emocjami; mam więcej wrażliwości; bardziej rozumiem siebie i innych*),
2. zmianę percepcji (*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*).

Podsumowując, proces ewaluacji obejmował zróżnicowane wskaźniki: pomiar pośredni przyrostu poziomu

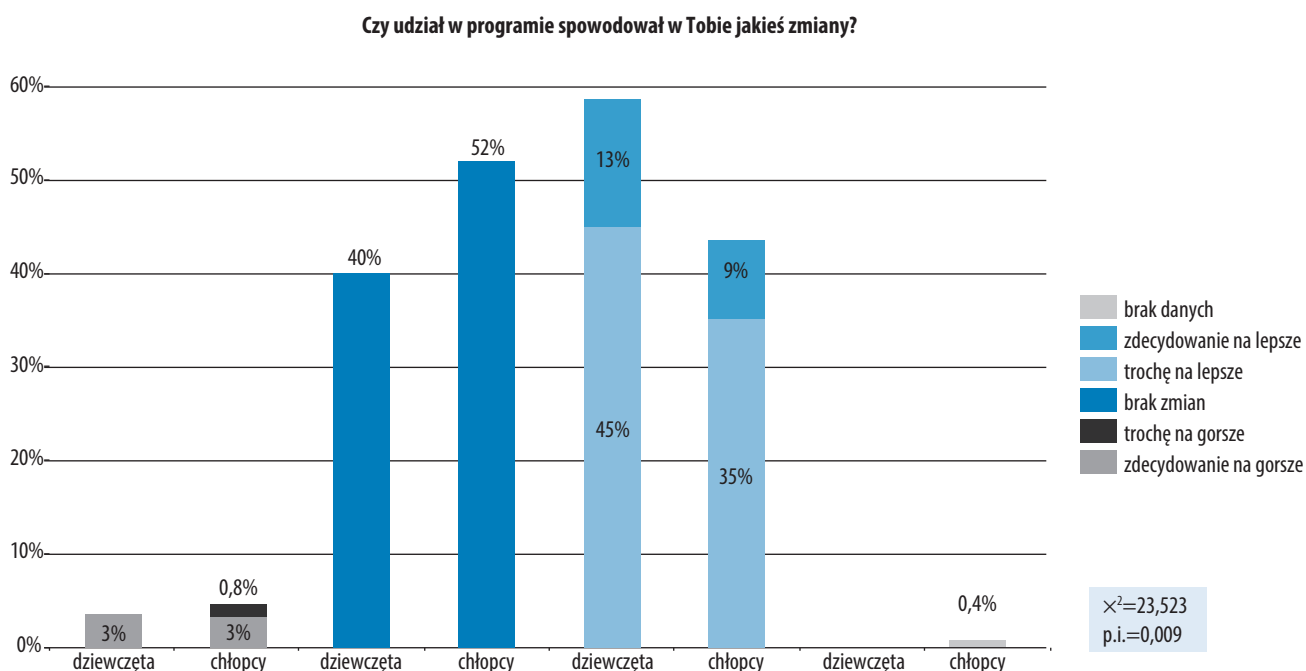
kompetencji po odbyciu programu, odsetek realizatorów programu, którzy pozytywnie oceniają, że zrealizowano założone cele programu, odsetek uczniów „zadowolonych” z programu. Te ilościowe miary ewaluacji wskazują generalnie na pozytywny odbiór programu przez nauczycieli i uczniów. Jakościowa ocena uczniów wydaje się dostarczać nieco więcej informacji, ma bowiem w większym stopniu autorski charakter, ujawnia też, że ta subiektywnie identyfikowana zmiana dotyczyła wielu obszarów funkcjonowania, na które ukierunkowany był program.

## Produkty programu i możliwość wykorzystywania programu

Trwałymi produktami programu są<sup>1</sup>: scenariusze 10 lekcji, 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.

Kurs e-learningowy dla nauczycieli umożliwia pełne przygotowanie się do prowadzenia programu IMPACT z klasą szkolną. Program można wykorzystywać na zasadach licencji Creative Commons Uznanie autor-

Ryc. 4. Odsetek uczestników programu: chłopców i dziewcząt prezentujących określony pogląd na zmianę po uczestnictwie w programie IMPACT.





stwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych Międzynarodowe 4.0 (CC BY-NC-ND). Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i realizację programu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (czyli nietworzenia utworów zależnych).

## Zamiast podsumowania

Walorem interdyscyplinarnego charakteru programu jest zróżnicowane podejście do problemu ograniczenia przemocy rówieśniczej. Perspektywy technologiczna, pedagogiczna, psychologiczna oraz wdrożeniowa, reprezentowana przez praktyków (także z różnych obszarów), niewątpliwie wzbogaciły program.

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, ale w dalszych stanowiło wartość dodaną.

## Przypisy

<sup>1</sup> Informacja ogólna o programie jest dostępna na stronie <https://www.praesterno.pl/programy-biezace/cyberprzemoc/>; wszystkie wymienione materiały znajdują się na stronie <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. Vol. 17 Nr 4 s. 82-115.

Barlińska, J., Szuster, A. (2011). Cyberprzemoc – o starym zjawisku agresji w nowoczesnej przestrzeni internetu. W: Czarnota-Bojarska, J., Zinserling, I., (red.), W kręgu psychologii społecznej (s. 222–238). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Barlińska, J., Szuster, A. (2014). Cyberprzemoc. O zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 37–51.

Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M. (2015). The role of short- and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behaviour. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. DOI: 10.1089/cyber.2014.0412.

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 cretin digital. Les dangers des ecranes pour nos enfants*. Paris: Seuil.

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: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Imbir, K., Jarymowicz, M. (2018). Wzbudzenie emocji o genezie automatycznej bądź refleksyjnej a przejawy efektywności kontroli uwagi w Teście Antysakad.

Kahneman, D. K. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Mischel, W. (2015). Test Marshmallow o pożytkach płynących z samokontroli. Sopot: Smak Słowa.

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.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Published.

Small, G., Vorgan, 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). Nowy Jork, NY: Guilford Press.

Szuster, A. (2018). Self- vs. Other-Focused Altruism: Studies on Endocentric and Exocentric Prosocial Orientations. *Polish Psychological Bulletin*, vol. 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., Jarymowicz, M. (2020). Human empathy of automatic vs. reflective origin: Diverse attributes and regulative consequences. *New Ideas in Psychology*, v. 56, 100748.

Szuster, A., Wojnarowska, A. (2016). The Influence of Mimicry on the Reduction of Infra-Humanization Frontiers in Psychology doi: [org/10.3389/fpsyg.2016.00975](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00975)

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. (pp. 379-402). ISBN: 978-1-63483-755-2.