

PODRĘCZNIK DLA REALIZATORÓW



Program profilaktyczny IMPACT

Interdyscyplinary Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej

Autorzy w kolejności alfabetycznej:

Julia Barlińska
Krzysztof Gołofit
Iwona Leszczyńska
Piotr Plichta
Jacek Pyżalski
Magdalena Szeżyńska
Anna 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





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.....	1.5 Procedury interwencji w przypadku wystąpienia cyberprzemocy
10.....	Bibliografia
10.....	Rozdział 2. Czynniki psychologiczne ograniczające cyberprzemoc
11.....	2.1. O automatyzmach i emocjach
12.....	2.2. Orientacja na innych: o empatii i przyjmowaniu innej perspektywy
14.....	2.3. O roli samokontroli i doskonalenia refleksyjności
14.....	2.4. O znaczeniu refleksji nad specyfiką komunikacji zapośredniczonej przez komputer
15.....	Podsumowanie
16.....	Bibliografia
18.....	Rozdział 3. Omówienie lekcji
19.....	3.1. Metody
19.....	3.2. Wprowadzenie do programu
19.....	Lekcja <i>Ja w świecie cyfrowym</i>
19.....	3.3. Kompetencje psychologiczne wspierające pozytywne zachowania w internecie
20.....	Lekcja <i>Robot we mnie. O automatyzmach</i>
21.....	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>
23.....	Lekcja <i>Gdy robot pośredniczy w rozmowie... Specyfika komunikacji online</i>
24.....	3.4. O zjawisku agresji elektronicznej – ofiara, świadek i sprawca
25.....	Lekcja <i>Jak nie krzywdzić innych w klasie? – podstawy wiedzy o bullyingu i cyberbullyingu</i>
26.....	Lekcja <i>Odpowiedzialne i skuteczne działania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy</i>
27.....	<i>– perspektywa ofiar, świadków i sprawców</i>
27.....	3.5. Pozytywne wykorzystanie możliwości internetu
27.....	Lekcja <i>Jasna strona internetu – jak wykorzystać sieć prorozwojowo i prospołecznie</i>
29.....	3.6. Prywatność i bezpieczeństwo w sieci
29.....	Lekcja <i>Prywatność i bezpieczeństwo komputera oraz przeglądarki internetowej</i>
31.....	Rozdział 4. Scenariusze lekcji



Wstęp

Oddajemy realizatorom programu IMPACT 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).
- 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 IMPACT adresowany jest do młodzieży w wieku 13-16 lat oraz do nauczycieli pracujących z tą grupą.

Program obejmuje oddziaływania o charakterze interdyscyplinarnym, których celem jest:

1. Rozwijanie i wzmacnianie kompetencji indywidualnych oraz społecznych mogących ograniczać zachowania agresywne, tj. 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 ochrony 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, zmienił 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, 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 młodym internautom doświadczającym przemocy w sieci oferuje Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży 116 111 (<https://116111.pl/>), natomiast dla ich rodziców i profesjonalistów spotykających się z tym problemem - telefon dla dorosłych w sprawach bezpieczeństwa dzieci 800 100 100 (<https://800100100.pl/>).

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.

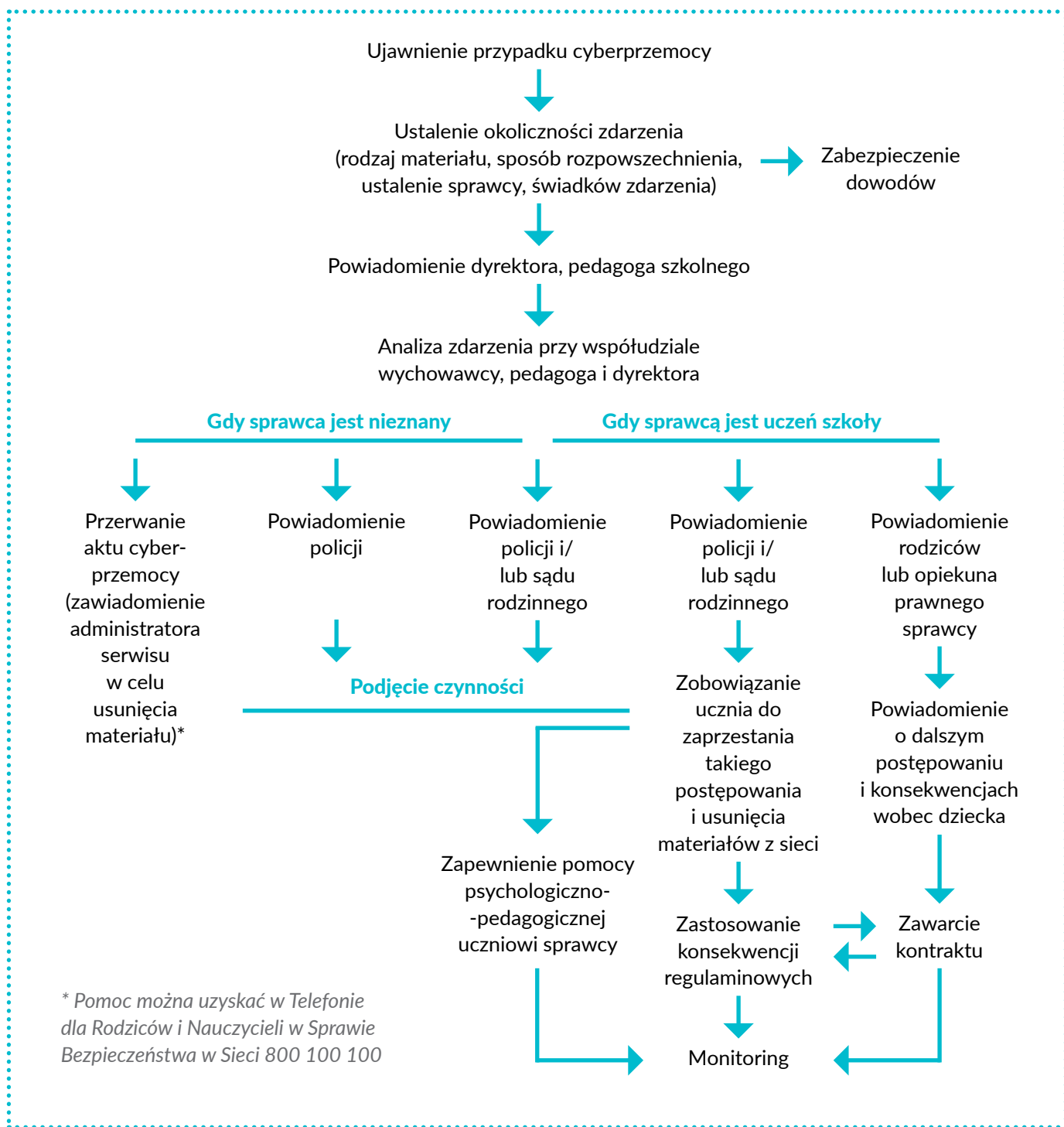
1.5 PROCEDURY INTERWENCJI W PRZYPADKU WYSTĄPIENIA CYBERPRZEMOCY

Istotnym obszarem szkolnej polityki bezpieczeństwa powinny być wdrożone sposoby i zasady postępowania dotyczące różnych przypadków zagrożeń online, które pozwalają na skuteczne reagowanie w sytuacji niebezpiecznej.

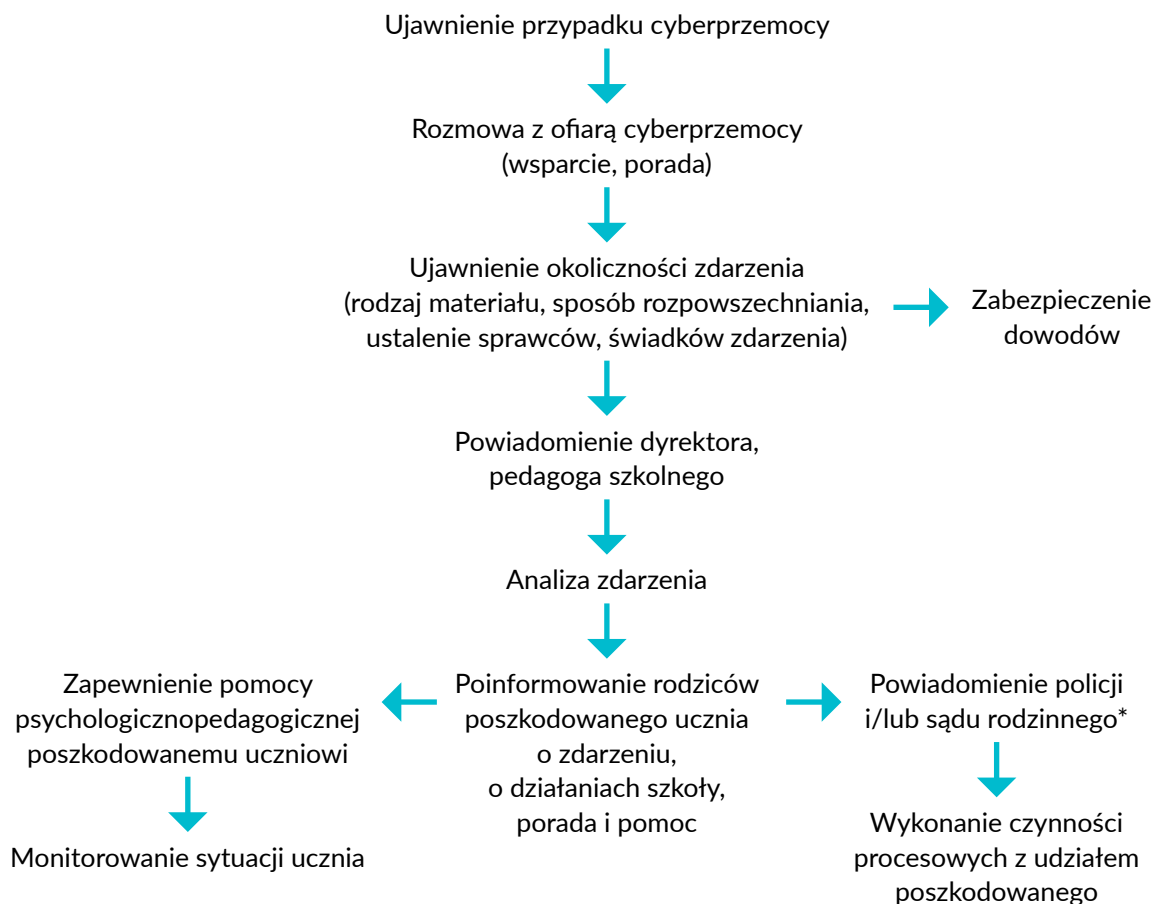
Procedury powinny obejmować postępowanie na różnych etapach rozwiązywania sytuacji i dotyczyć nie tylko sprawcy, ale uwzględniać także pomoc ofiarom i wsparcie świadków.

Poniżej znajduje się propozycja procedur dla: sprawcy, ofiary i świadka cyberprzemocy.

PROCEDURA REAGOWANIA WOBEC SPRAWCY CYBERPRZEMOCY



PROCEDURA REAGOWANIA WOBEC OFIARY CYBERPRZEMOCY



* Szkoła jest zobowiązana do powiadomienia policji i/lub sądu rodzinnego w przypadku przestępstw ściganych z urzędu

JAK SIĘ ZACHOWAĆ WOBEC ŚWIADKA ZGŁASZAJĄCEGO CYBERPRZEMOC?

1. Powiedz, że dobrze zrobił, zgłaszając fakt przemocy.
2. Powiedz, że wymagało to od niego wiele odwagi.
3. Nie ujawniaj jego danych, jeśli nie jest to konieczne (np. gdy sprawa została zgłoszona na policję).
4. Pod żadnym pozorem nie konfrontuj go ze sprawcą.
5. Zadbaj o jego bezpieczeństwo, nie upubliczniając jego udziału w sprawie.

- 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, Anna 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, 1933, Bandura, 1973, Dollard, 1939). 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 ograniczenia, 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 błędów, 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 swoistym 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 **współzycie** najpierw z bliskimi osobami (krotnymi, 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, 2004), w egzocentryzmie – wyznaczającym pomoc motywowaną zmianą/poprawą sytuacji innego (Karyłowski, 1982, Szuster, 2005), niewerbalnych zachowaniach aktywowanych w odpowiedzi na reakcje innych (Ambady, Rosenthal, 1993), zjawisku embodimentu – 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, 2014) stanowią poznawczą podstawę dla zdolności przyjmowania perspektywy. Przyjmowanie perspektywy rozumiane jest jako proces, w trakcie którego obserwator rejestruje, „chwytając” myśli, uczucia i motywacje jednej lub kilku osób, zarazem uznając odmienną 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 osiągnęli 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 (Verhofsstadt, 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 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 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 doświadczenie 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), odraczania 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.

Szanse 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).

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. „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 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 wzbudzenie 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 oddziaływania 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.

- 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.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła* 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.
- Decety, J. Jackson, P. L. (2004). He functional architecture of human empathy. *Beh. Cogn. Neuroscience Review*, 3, 71–100. Doi: 10.1177/1534582304267187
- 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.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Seare, R. (1939). *Frustration and Aggression*. Newhaven, CT: Yale University Press
- 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 odłona 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:

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

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

3.1 METODY

Lekcje 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

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

3.3 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 „roboty, 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).

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 aktywowanych 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 aktywowanych 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 łączy audio-wideo). Obwody mózgowo odpowiedzialne za hamowanie „są zdeorientowane”, nie uzyskując specyficznych sygnałów zwrotnych od drugiej osoby. Prowadzi to do rozhamowania – uwolnienia impulsów, najczęściej powiązanego 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, Anna 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, utrwała 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 utrwalają 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; Dovis 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.

LEKCJA O TYM, CZEGO NIE POTRAFI ŻADEN ROBOT. EMOCJE, EMPATIA I PRZYJMOWANIE PERSPEKTYWY INNEJ OSOBY

/Julia Barlińska, Anna Szuster-Kowalewicz

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 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 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 skutkowałą 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 zaangażowania 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 zaangażowania 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, Anna 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 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.

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.

3.4 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.

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Pierwsza część lekcji 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 redukowane 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 IMPACT 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://fd ds.pl/baza_wiedzy/swiadcowie-cyberbullyingu-miedzy-obojetnoscia-a-reakcja-kamila-knol-michalowska-vol-12-nr-1-mlodziez-online-miedzy-profilaktyka-zagrozen-a-budowaniem-potencjalu/.

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 niesprzyjających 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 podskal: 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 IMPACT, 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. Świadkowie, 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., & Arıcak, 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). Świadczenie cyberbullyingu – między obojętnością a reakcją. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 111-120
- http://fdds.pl/baza_wiedzy/swiadczenie-cyberbullyingu-miedzy-obojetnoscia-a-reakcja-kamila-knol-michalowska-vol-12-nr-1-mlodziez-online-miedzy-profilaktyka-zagrozen-a-budowaniem-potencjalu/

3.5 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.

Dlatego podczas realizacji tej lekcji prowadzący powinien pokazać uczniom różnorodne możliwości korzystania z internetu, zwracając uwagę na działania prorozwojowe, prospołeczne i edukacyjne. Warto przed zajęciami przyjrzeć się ciekawym stronom, społecznościom, profilom.

Zajęcia te można przeprowadzić w sali komputerowej/multimedialnej, aby w trakcie rozmowy o aktywnościach uczniowie mogli przyjrzeć się wartościowym działaniom oraz inicjatywom. Jako inspiracja mogą tu posłużyć przykłady znajdujące się na stronie <https://digitalyouth.pl/>

**LEKCJA JASNA STRONA INTERNETU – JAK WYKORZYSTAĆ SIĘ
PRORZWOJOWO I PROSPOŁECZNIE**

/Piotr Plichta, Jacek Pyżalski

Uzasadnienie merytoryczne lekcji

Wyniki badań jakościowych projektu IMPACT wskazują, że prospołeczne i prorozwojowe 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 pokazują znaczne zróżnicowanie młodych ludzi pod względem zaangażowania w pozytywne używanie nowych mediów. Im bardziej złożone zachowanie, tym rzadziej jest realizowane

(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 Behawioralnych 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.

3.6 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.

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 wspomaganie 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 IMPACT 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.

Lekcja *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-beezpieczna/>.

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/beezpieczna-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-beezpiecznie.blogspot.com/>.

Mozilla Support – Ustawienia prywatności i bezpieczeństwa, URL: <https://support.mozilla.org/t5/Privacy-and-security/Ustawienia-prywatno%C5%9Bci-i-beezpiecze%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.



Rozdział 4. Scenariusze lekcji

33 Ja w świecie cyfrowym

39 Robot we mnie. O automatyzmach

51 Jak można sterować robotem? O samokontroli

65 O tym, czego nie potrafi żaden robot.
Emocje, empatia i przyjmowanie perspektywy

81 Gdy robot pośredniczy w rozmowie... Specyfika komunikacji online

95 Jak nie krzywdzić innych w klasie? – podstawy wiedzy o bullyingu i cyberbullyingu

103 Odpowiedzialne i skuteczne działania w przypadku wystąpienia
cyberprzemocy – perspektywa ofiar, świadków i sprawców

113 Jasna strona internetu – jak wykorzystać sieć prorozwojowo i prospołecznie

121..... Prywatność i bezpieczeństwo komputera oraz przeglądarki internetowej



Ja w świecie cyfrowym

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Ja w świecie cyfrowym

Cele zajęć:

- wprowadzenie do specyfiki komunikacji w świecie cyfrowym;
- stworzenie atmosfery sprzyjającej rozmowie na temat działań nastolatków w internecie.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- podejmuje refleksję na temat własnego funkcjonowania w świecie cyfrowym.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 – film *Ja w świecie cyfrowym*.
- Materiał nr 2 – aplikacja do przeprowadzenia głosowania w ćwiczeniu *Jak korzystam z internetu?*

Czas trwania:

45 minut.



Przebieg lekcji

WPROWADZENIE / 5 MINUT

Prowadzący informuje uczniów o tym, że celem lekcji jest autorefleksja każdego z nich na temat tego, jak funkcjonuje w świecie cyfrowym i jaką rolę przypisuje możliwości korzystania z internetu.

JA W ŚWIECIE CYFROWYM / 30 MINUT

ĆWICZENIE NR 1. JAK KORZYSTAM Z INTERNETU?

Uczniowie oglądają fragment filmu, w którym bohaterowie odpowiadają na pytanie: *Z jakich aplikacji najczęściej korzystam w internecie?*

Po obejrzeniu filmu prowadzący prosi uczniów o podzielenie się swoimi refleksjami: *Z jakich aplikacji Wy najczęściej korzystacie? Które z nich najbardziej spełniają Wasze oczekiwania i dlaczego?*

Następnie zaprasza uczestników do udziału w ćwiczeniu.

Rozdaje uczestnikom 3 karteczki samoprzylepne różnego koloru i prosi ich, by na kartce pierwszego koloru napisali swoje imię. Następnie rysuje na plakacie/kartce flipchartowej histogram z podpisami TAK i NIE i zadaje pytanie: *Kto ma profil na FB?* Prosi, aby ci, którzy mają profil, nakleili kartkę nad TAK (kartki od podstawy do góry tworzą słupek histogramu). Ci, którzy nie mają, przyklejają kartki nad NIE. Gotowy plakat z histogramem odwieszamy na bok. Powtarzamy czynność z pytaniem: *Kto prowadzi blog/videoblog? oraz Kto korzysta ze Snapchata?*

(Opcjonalnie): jeśli uczniowie mają możliwość skorzystania z tabletów, głosowanie można przeprowadzić, wykorzystując aplikację (materiał nr 2) lub też skorzystać z aplikacji typu Kahoot albo Mentimeter.

Prowadzący prowadzi dyskusję na temat wyników histogramów, rozmawiając o różnicach w wykorzystaniu poszczególnych narzędzi internetowych i powodach korzystania/niekorzystania.

Wskazówki dla prowadzącego

- Atrakcyjność przebiegu lekcji można podnieść np. poprzez graficzną prezentację wyników, dokonywaną na bieżąco, ale w przypadku jednego prowadzącego będzie to trudne do zrealizowania. Alternatywną formą, w zależności od tempa pracy grupy, może być szeregowanie (tworzenie rodzaju rankingu) preferowanych aktywności, poprzez użycie do tego celu narysowanego na tablicy podium, na którym uczestnicy umieszczaliby (albo pisząc, albo przyklejając karteczki) swoje najważniejsze wybory dotyczące aktywności internetowych.
- Pilotaż ewaluacyjny wskazuje, że najczęściej wybierane przez młodzież aplikacje to serwisy społecznościowe, np. Facebook, Snapchat oraz platformy wymiany treści, głównie YouTube, ale ćwiczenie można zmodyfikować poprzez dodanie aplikacji, o które proszą uczniowie (np. Instagram, Musically, WhatsApp, Messenger). Uczniowie mogą też dopisać swoje aplikacje w trakcie realizacji ćwiczenia.
- Aby usprawnić tempo pracy na lekcji, plakat do histogramu można przygotować wcześniej, a dyskusje poprowadzić po każdym głosowaniu.

ĆWICZENIE NR 2. GDYBYŚ OD JUTRA...

W kolejnej części lekcji prowadzący wyświetla fragment filmu, w którym bohaterowie odpowiadają na pytanie: Co najczęściej robisz w sieci? Po obejrzeniu filmu prowadzący prosi uczniów o informację, jakie jeszcze, niewymienione przez bohaterów filmu aktywności, podejmują w sieci.

Następnie prosi uczestników, aby wypisali na kartkach 3 aktywności w internecie, które lubią najbardziej. Później ich zadaniem jest odpowiedź na pytanie:

Gdybyś od jutra mógł/mogła używać internetu tylko do jednej aktywności, co by to było?

(pytanie powinno być zapisane na tablicy lub wyświetlone na ekranie prezentacji).

Uczniowie mają kilka minut na zastanowienie, następnie dzielą się swoimi refleksjami.

Wskazówki dla prowadzącego

- W tym ćwiczeniu, tak jak w poprzednim, można stworzyć ranking preferowanych aktywności uczniów (np. poprzez użycie narysowanego na tablicy podium lub skorzystanie z zaproponowanych wcześniej aplikacji do głosowania).
- Uczniowie mogą na temat wybranych przez siebie aktywności porozmawiać w parach, a później przedstawić swoje spostrzeżenia na forum.
- Ćwiczenie można zmodyfikować, wprowadzając element zabawy, np. zmodyfikowaną wersję gry „Kto tak jak ja..”: Jeden uczeń stoi na środku, a pozostali siedzą w kręgu na krzesłach. Uczeń stojący pyta: „Kto, tak jak ja, używa internetu do... (i tutaj podaje swoje zastosowanie, np. „komunikowania się z przyjaciółmi?”). Uczniowie, którzy odpowiadają na to pytanie twierdząco, muszą zmienić miejsce. Osoba pytająca także stara się zająć jakieś miejsce. Kto zostanie bez krzesła, staje na środku i znowu zadaje pytanie: „Kto, tak jak ja, używa internetu do...”

ĆWICZENIE NR 3. ŚWIAT BEZ INTERNETU?

Prowadzący prezentuje fragment filmu, w którym bohaterowie odpowiadają na pytanie: Jak wyobrażasz sobie świat bez internetu?

Następnie prosi uczniów, aby podzielili się swoimi refleksjami na temat tego, co według nich zyskałby, a co stracił świat bez internetu.

Wskazówki dla prowadzącego

- Ćwiczenie to można przeprowadzić w grupach. Po zakończeniu dyskusji każda grupa dzieli się refleksjami na temat życia w świecie bez internetu.
- Uczniom można zaproponować realizację tego ćwiczenia w zupełnie innej formule, np. przygotowanie w małych grupach pantomimy lub scenki pt. „Świat bez internetu”.

PODSUMOWANIE / 10 MINUT

Konkluzje:

- jesteśmy różni i również różnie korzystamy z internetu;
- internet jest narzędziem służącym do osiągnięcia różnych celów;
- dysponujemy narzędziem, którego warto używać rozważnie i świadomie.

Na zakończenie prowadzący wprowadza krótko uczniów w tematykę całego programu profilaktycznego, informując ich, że na kolejnych lekcjach będziemy zastanawiać się nad tym, co może im pomóc w byciu świadomym i rozsądnym użytkownikiem sieci.

Literatura

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

Źródła wiedzy dla prowadzącego

Z uwagi na rozgrzewkowy charakter lekcji dodatkowa literatura nie jest wymagana.



© photoprome - Fotolia.com

Robot we mnie. O automatyzmach

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Robot we mnie. O automatyzmach

Cele zajęć:

- uświadomienie uczniom, że duża część naszych aktywności (zachowania, ocenianie i sposób myślenia) ma charakter automatyczny;
- wskazanie, że automatyzmy wpływają na odbiór rzeczywistości społecznej – ocenę ludzi i zjawisk;
- wyjaśnienie, że automatyzmy generują zachowania i oceny poza świadomą decyzją;
- wskazanie, że automatyzmy są zróżnicowane;
- uświadomienie, że komunikacja zapośredniczona stymuluje automatyzmy.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- rozumie, na czym polega pułapka automatyzmów w komunikacji między ludźmi;
- podaje przykłady sytuacji, w których cechy wyglądu zewnętrznego wpływają na ocenę i nastawienie rówieśników;
- rozumie, że automatyzmy obejmują także zniekształcenia w percepcji zarówno przedmiotów martwych, jak i ludzi;
- wie, że niektóre automatyzmy można ograniczać;
- rozumie i potrafi wskazać, jakie elementy komunikacji zapośredniczonej sprzyjają automatycznej regulacji.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję udźwiękowionej prezentacji oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Które zdjęcie „zalajkujesz”?*

Materiał nr 3 – film *Nowa*.

Czas trwania:

90 minut.

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE / 5 MINUT

Przykład:

Dzisiaj będziemy mówili o robocie, który jest w każdym z nas. Bardzo pomaga nam w codziennym życiu. Dzięki niemu część rzeczy możemy robić szybko i bez namysłu. Zdarza się jednak, że ten automat sprawia nam figle, przez co popełniamy błędy.

Jeśli dowiemy się, jak działa robot w nas, zaczniemy lepiej rozumieć, dlaczego w pewnych sytuacjach wyłączamy myślenie. Ta wiedza pozwoli lepiej kontrolować naszego wewnętrznego robota i sprawi, że będzie można ograniczyć jego wpływ na nasze decyzje.

Zobaczmy teraz, co to za automat i zastanówmy się, jak go rozpoznać.

ĆWICZENIE NR 1. POPATRZ, CO ROBI TWÓJ ROBOT, GDY... / 10 MINUT

Prowadzący, wykorzystując prezentację multimedialną, przedstawia następującą historię:

Popatrz, co robi Twój robot, gdy wstępujesz do kawiarni...

Wracając ze szkoły przechodzisz koło nowej kawiarni. Dochodzi z niej zapach kawy i ciastek. Wchodzisz, siadasz przy stoliku. Patrząc na ekran telefonu, sprawdzasz, czy coś Cię ominęło przez ostatnie 15 minut. Kręcisz się na krześle (to dobry sposób na poprawę krążenia, żeby nie zdrętwiały Ci nogi, żeby było wygodniej). Bijesz się z myślami, czy zamówić kremówkę (przypominasz sobie napis przy wejściu „Promocja dnia – kremówka”), czy lody. Nie wiesz, że od 2 minut bębnisz palcami w blat i kiwasz głową w rytm przeboju, który wpadł Ci w ucho. Nie możesz się wyluzować, bo przypomina Ci się kłótnia z kumplem, który znowu nie przyniósł pożyczonej mu książki. Ślina napływa Ci do ust – Twoje ucho wyłowiło z szumu odgłos widelczyka, którym ktoś odkrawa kawałek tortu. „Poproszę kremówkę” – słyszysz swój głos, gdy kelnerka podchodzi do stolika. Rozlega się huk, gwałtownie odwracasz głowę i widzisz, że taca pełna zamówionych porcji ląduje na podłodze...

Prowadzący może także wykorzystać alternatywną historię:

Popatrz, co robi Twój robot, gdy wstępujesz do sklepiku szkolnego...

Wreszcie dzwonek na przerwę. Wychodzisz z klasy i schodzisz do sklepiku szkolnego. Od pół godziny burczy Ci w brzuchu – najwyższa pora na drugie śniadanie. W sklepiku już sporo osób, ale może jeszcze znajdzie się miejsce przy stoliku. Stajesz w kolejce. Czujesz zapach herbaty, soków i świeżych ciastek. Czekać na swoją kolej, spoglądasz na ekran smartfona i sprawdzasz, czy coś Cię ominęło przez ostatnią godzinę. Stojąc, przestępujesz z nogi na nogę (to dobry sposób, żeby nie zdrętwiały Ci nogi). Zastanawiasz się, którą kanapkę zamówić.. Nie wiesz, że od 2 minut bębnisz palcami w blat lady i kiwasz głową w rytm przeboju, który w ubiegłym tygodniu wpadł Ci w ucho. Nagle przypomina Ci się kłótnia z kumplem z poprzedniej przerwy. Znowu nie przyniósł książki, którą mu pożyczyłeś. Nagle Twoje ucho wyłowiło z szumu odgłos chrupiącej ciepłej bułki. Dochodzi Cię też zapach świeżego pieczywa. Ślina napływa Ci do ust. „Poproszę kanapkę z serem na ciepło” – słyszysz swój głos, gdy przychodzi Twoja kolejka. Nagle rozlega się huk, podskakujesz i gwałtownie odwracasz głowę...to dziewczyny siedzące przy najbliższym stoliku zrzuciły na podłogę tacę z jedzeniem.

Następnie prowadzący prosi uczniów, aby wymienili czynności automatyczne, które pojawiły się w opowieści.

Przykładowa wypowiedź prowadzącego:

W tej historii pojawiają się takie zachowania i reakcje, które wykonujemy codziennie, ale nad którymi się nie zastanawiamy. Spróbujcie je wskazać.

Uczniowie wymieniają automatyzmy, które pojawiły się w historii, np.:

„wracając ze szkoły” (bo nie analizujesz drogi, którą pokonujesz ponad 600 razy w roku), „przechodząc obok kawiarni”, „dochodzi zapach” (czyli czujesz), „patrzysz na ekran telefonu”, „kręcisz się”, „bębniśz palcami w blat”, „ruszasz głową w rytm”, „przypomina Ci się kłótnia”, „bijesz się z myślami”, „ślina napływa Ci do ust”, „Twoje ucho wyłowilo z szumu odgłos”, „rozlega się huk, gwałtownie odwracasz głowę”.

Przykłady automatyzmów z alternatywnej historii:

„schodzisz do sklepiu szkolnego”, „burczy Ci w brzuchu”, „spoglądasz na ekran smartfona”, „przestępujesz z nogi na nogę”, „bębniśz palcami w blat lady i kiwasz głową”, „przypomina Ci się kłótnia”, „Twoje ucho wyłowilo z szumu odgłos”, „ślina napływa Ci do ust”, „podskakujesz”, „gwałtownie odwracasz głowę”.

Prowadzący wyjaśnia, czym są zachowania wymienione przez uczniów:

Czynności bohatera były automatyczne, niekontrolowane. Pojawiały się bez świadomej decyzji. Takie zachowania, które wykonujemy, nie zastanawiając się nad nimi, nazywamy automatyzmami.

Wskazówki dla prowadzącego

Aby uczniom było łatwiej rozpoznać automatyzmy, historię „Popatrz, co robi Twój robot...” można uczniom rozdać lub wyświetlić na ekranie.

ĆWICZENIE NR 2. WYUCZONE AUTOMATYZMY / 10 MINUT

Prowadzący prosi wybranego ucznia, aby przeczytał zdanie wyświetlone na slajdzie prezentacji:

To zadanie jest dzwinnie nasipane, ale nie masz koptotu z przczytaniem. Nie cztaysz każdej Ireitery odzdzzielnie, ale wraży jkao całość.

Komentarz prowadzącego:

Tutaj także mamy do czynienia z automatyzmem – dotyczy on czytania. Jak myślicie, dlaczego mimo błędów, przeczytaliście całość bez problemu?

Uczniowie dzielą się swoimi spostrzeżeniami.

Konieczne konkluzje:

W toku wielokrotnego powtarzania utrwalamy sobie pewne reakcje i zachowania, np.: kiedy jedziemy rowerem, nie musimy myśleć, że skręcamy kierownicą; czasem po przeczytaniu całej strony (w książce, na stronie internetowej) orientujemy się, że w trakcie czytania myśleliśmy o czymś innym i nie pamiętamy nic z tego, co przeczytaliśmy. Właśnie takie reakcje nazywamy automatyzmami. Automatyzmy można porównać do wewnętrznego robota lub automatycznego pilota, który steruje nami przez większość dnia. Robot ten czasem nam pomaga, a czasem przeszkadza.

Następnie prowadzący prosi uczniów, aby podali przykłady, kiedy automatyczny pilot błędnie ich nakierował oraz takie, w których im pomógł.

Propozycje dla prowadzącego (do ewentualnego uzupełnienia wypowiedzi uczniów):

Kiedy automatyzm przeszkodził:

1. Zrobiłeś porządek w szafie i przeniósłeś koszulki z górnej na środkową półkę. Dzisiaj rano kolejny raz szukałeś ich na górnej półce.
2. W samochodzie rodziców automatycznie gasiły się światła po wyłączeniu silnika. Nowy samochód nie ma tej funkcji. Kolejny raz samochód został na parkingu z włączonymi światłami.

Kiedy automatyzm okazuje się pomocny:

1. Nie musimy pamiętać numeru kodu wejściowego do domu, wystarczy stanąć przed domofonem, a pilot „podpowie”, co wystukać.
2. Automatycznie chowamy głowę, gdy słysząc huk albo dochodzi do stłuczki.
3. Z łatwością uzupełnimy zdanie „butka z”.
4. Rozumiemy bez namysłu zdania proste typu: „Jestem głodny.”, „ To mi się podoba.”, „Chcę to mieć.”.

DRUGA CZĘŚĆ ĆWICZENIA / 5 MINUT

Po prezentacji uczniowskich przykładów prowadzący pokazuje uczniom slajd ukazujący ucznia, który przechodzi przez jezdnię na czerwonym świetle. Uczeń zapatrzony w smartfon, nie reaguje na to, co się wokół niego dzieje.

Prowadzący pyta uczniów, czy według nich to jest automatyzm i prosi o uzasadnienie odpowiedzi.

Na podstawie tego przykładu prowadzący wyjaśnia uczniom zasadę działania automatyzmów:

Podany przykład to oczywiście automatyzm. Mówiliśmy sobie wcześniej, że w toku wielokrotnego powtarzania utrwalamy pewne reakcje i zachowania. Dotyczy to także korzystania z nowych technologii. Wielokrotne, niekontrolowane sięganie po smartfona sprawia, że nasz wewnętrzny robot/pilot uruchamia automatyczne sięganie po telefon w niemalże każdej sytuacji, bez zastanowienia.

Zauważcie że, automatyczny pilot przekierował uwagę chłopaka tam, gdzie chłopiec spoglądał wiele razy każdego dnia. Jakie mogą być konsekwencje takiego automatycznego patrzenia na telefon? Spójrzcie jeszcze raz na to zdjęcie i pomyślcie, co może się zdarzyć, kiedy bezwolnie poddamy się naszemu robotowi w takiej sytuacji...

Uczniowie dzielą się swoimi refleksjami.

Prowadzący kończy dyskusję podsumowaniem:

Kiedy korzystamy z internetu za pomocą takich urządzeń jak smartfon, tablet, komputer, na ekranie pokazuje się bardzo dużo bodźców. Automatycznie kierujemy na nie wzrok. Tych elementów pojawiających się i znikających jest bardzo dużo. To sprawia, że korzystając z nowych technologii, łatwo przestajemy kontrolować swoje zachowanie – śpieszymy się i reagujemy automatycznie, bez zastanowienia. Dziś i na kolejnych lekcjach zastanowimy się, co można z tym zrobić. Jak zapanować nad „robotem, który jest we mnie”.

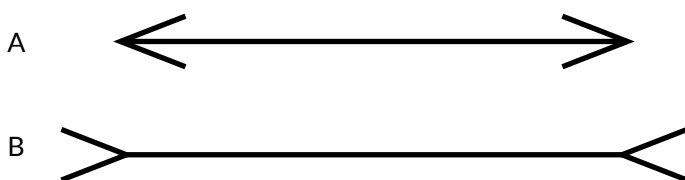
ROBOT WE MNIE

ĆWICZENIE NR 3. JAK OSZUKUJĄ NAS OCZY... / 15 MINUT

Wewnętrzny robot ma wpływ na wiele naszych reakcji, nad którymi nie mamy kontroli. Automatyzmy w dużej mierze decydują nie tylko o tym, jak się zachowujemy, ale także o tym, co widzimy. Sprawiają, że nasze oczy mogą nas oszukiwać. Spójrzcie teraz na przykłady.

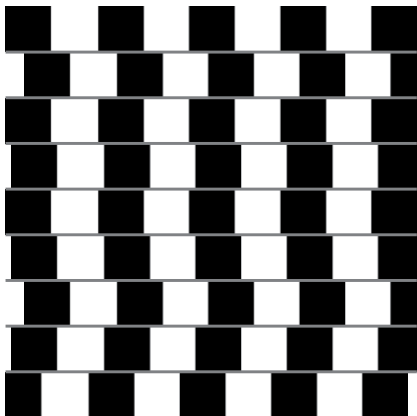
Nauczyciel prezentuje kolejne slajdy. Uczniowie przez podniesienie ręki odpowiadają na pytania:

1. Która linia jest dłuższa? A czy B?



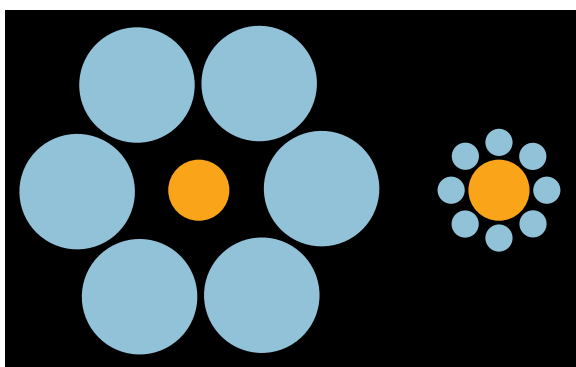
Odpowiedź: linie są równej długości.

2. Czy poziome linie na obrazku są równoległe?



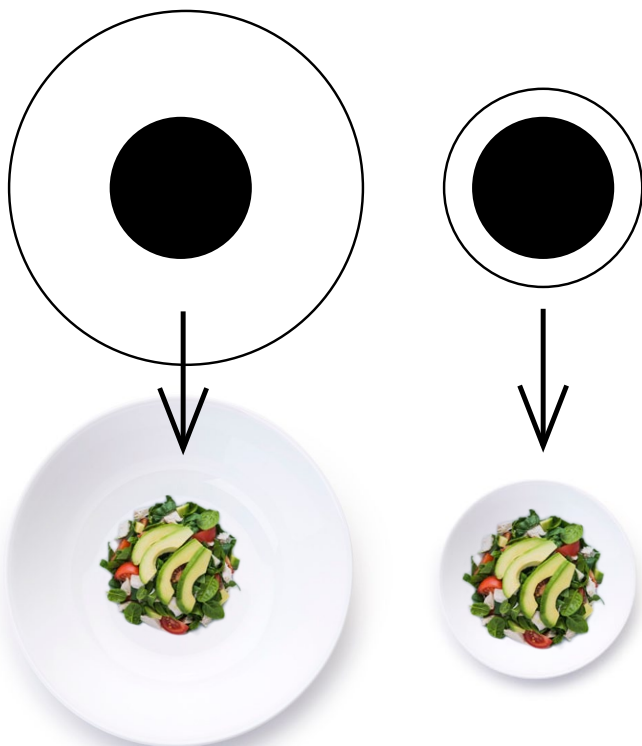
Odpowiedź: tak.

3. Które z pomarańczowych kół jest większe?



Odpowiedź: są równej wielkości.

4. Na którym talerzu znajduje się więcej jedzenia?



Odpowiedź: na obu talerzach jest tyle samo jedzenia.

Wskazówki dla prowadzącego

Jeśli podane złudzenia optyczne są uczniom znane, można skorzystać z zasobów internetowych. Wiele przykładów złudzeń optycznych można znaleźć choćby w serwisie YouTube, np. <https://www.youtube.com/watch?v=XvzT6-a6D9A>

Przykładowe podsumowanie prowadzącego:

Wszystkie zaprezentowane zagadki to złudzenia. Pokazują, że zmysły (w tym przypadku wzrok) nas oszukują, a to, co widzimy, zależy od otoczenia, np.:

- linie mają tę samą długość, ale wydają nam się różne w zależności od tego, jak są zakończone;
- na obu talerzach jest tyle samo jedzenia, ale nasze oczy podpowiadają, że na drugim jest go trochę więcej.

Automatyzmy w tym przypadku deformują nasze spostrzeganie.

Jeśli nikt lub mało osób się pomyliło, prowadzący może dodać:

Nie daliście się oszukać, skupiliście uwagę. Wielkie gratulacje, bo właśnie odkryliście metodę ograniczania automatyzmów.

To pokazuje, że nasza lekcja działa. Staliście się bardziej czujni i uważni na automatyzmy, które mogą sprowadzić na manowce. Świadomie kierujecie swoją uwagę, nie robi tego za Was automatyczny pilot. Znaleźliście sposób na opanowanie osobistego robota.

Wskazówki dla prowadzącego

Jeśli w klasie zdarzyło się, że więcej osób się pomyliło, nauczyciel pyta tych, którzy nie dali się oszukać, jak to zrobili. Skąd wiedzieli, że zmysł wzroku ich oszukuje? Wtedy z wypowiedzi uczniów prowadzący wyprowadza powyższą konkluzję.

ĆWICZENIE NR 4. KTÓRE ZDJĘCIE „ZALAJKUJESZ”? / 15 MINUT

Celem ćwiczenia jest uświadomienie uczniom, na czym polegają automatyczne reakcje na treści prezentowane w internecie.

Prowadzący wyjaśnia uczniom, że za chwilę zobaczą slajdy, na których znajdują się pary zdjęć. Zadaniem uczniów będzie zastanowienie się, które zdjęcie z pary „zajakowaliby” (polubiliby) w internecie i zaznaczenie tego na swojej karcie pracy do ćwiczenia (materiał nr 2).

Prowadzący prezentuje slajdy z parami zdjęć:

1. Człowiek – maszyna

Komentarz: tu większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera człowieka. Nasz automatyczny pilot dyktuje nam wybór ludzi, kogoś, kto jest do nas podobny.

2. Emocje pozytywne – neutralne

Komentarz: w tym przypadku większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera uśmiechniętą twarz. Nasz wewnętrzny pilot podpowiada wybór obiektów pozytywnych i bardziej wyrazistych.

3. Atrakcyjne – neutralne

Komentarz: większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera ładną osobę. Nasz wewnętrzny pilot podsuwa nam wybór osób atrakcyjnych.

4. Neutralny – nacechowany seksualnie

Komentarz: większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera zdjęcie dziewczyny w bikini. Bodźce seksualne skutecznie przyciągają naszą uwagę. Wiedzą o tym nasz automatyczny pilot oraz twórcy reklam.

5. Lekcja – impreza

Komentarz: w tym przypadku większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera imprezę. Nasz wewnętrzny pilot dyktuje wybór obiektów związanych z rozrywką, przyjemnością.

6. Osoba sławna – zwykły, przeciętny człowiek

Komentarz: tu większość Waszych rówieśników/ludzi wybiera sławną osobę. Nasz wewnętrzny pilot dyktuje wybór zgodnie z zasadą „znane – bardziej lubiane”.

Wskazówki dla prowadzącego

Jeśli w klasie zdarzyło się, że więcej osób wybiera opcję alternatywną wobec automatycznego wyboru, nauczyciel pyta je, czym się kierowały. Uczniowie, przynajmniej częściowo, odpowiedzą: zaciekało mnie..., pomyślałem...

Wtedy prowadzący może zaznaczyć, chwając uczniów:

To pokazuje, że już wiecie, jak kontrolować automatyzmy. Myśleliście, dokonywaliście własnych wyborów – nie zrobił tego Wasz automatyczny pilot.

Przykładowe podsumowanie całego ćwiczenia:

Jak widzicie, w internecie także rządzą nami automatyzmy. Lajkujemy to, co zwraca uwagę. Wybieramy to, co jest dobrze znane, co się powszechnie podoba, co jest wyraziste (niekoniecznie w sposób pozytywny), seksualne, uważane przez większość rówieśników za atrakcyjne, przyjemne. To wszystko nasze automatyzmy. Nie trzeba wiedzieć, co się lubi i woli, automatyzmy znakomicie same to wskażą.

Za chwilę zastanowimy się nad tym, jak możemy ograniczyć wpływ robota na nasze działania w internecie.

ĆWICZENIE NR 5. NOWA / 20 MINUT

Przez internet łatwiej nam sformułować opinię na czyjś temat na szybko – w oparciu o automatyzmy. Spójrzmy na przykład takiego zachowania.

Prowadzący wyświetla film *Nowa*, który pokazuje jak łatwo można kogoś pochopnie ocenić.

Po filmie prowadzący inicjuje dyskusję:

Jakie były pierwsze wrażenia na temat nowej koleżanki w oparciu o informacje z internetu?

Na jakiej podstawie uczniowie wyrobili sobie pierwsze opinie?

Nauczyciel podsumowuje, że bohaterowie filmu „zapomnieli wyłączyć robota” i wyrobili sobie nieprawdziwą opinię o dziewczynie w oparciu o garstkę informacji.

W trakcie dyskusji prowadzący przywołuje powiedzenie „Nie oceniaj książki po okładce” i prosi uczniów o wyjaśnienie, jak to rozumieją. Zwraca też uwagę na to, że może warto dziś zastanowić się nad nową wersją tego przysłowia: „Nie oceniaj osoby na podstawie jej profilu na portalu społecznościowym”. Prosi uczniów o ich refleksje na ten temat.

PODSUMOWANIE / 10 MINUT

Prowadzący zadaje uczniom pytanie: *Jak poradzić sobie z naszym wewnętrznym automatem, kiedy jego wpływ nie jest korzystny?*

Uczniowie odpowiadają na podstawie wiadomości uzyskanych na lekcji.

Przykładowe podsumowanie nauczyciela:

Pierwszym krokiem jest zrozumienie, że automatyzmy nami kierują.

Drugim skupienie uwagi, wówczas możemy wyłączyć naszego robota i zaangażować myślenie.

Warto jednak pamiętać, że za wyłączenie automatyzmów płacimy pewną cenę: wkładamy wysiłek, wolniej wykonujemy zadania, cały czas jesteśmy kuszeni tym, aby „przebrać uważać” i dać się ponieść przez naszego pilota. Jednak dzięki temu, że jesteśmy w stanie ograniczać automatyzmy, powstała nasza cywilizacja, w tym także komputery i smartfony.

Warto pamiętać też o tym, że automatyzmy są cechą, która łączy nas nie tylko z robotami, ale także ze zwierzętami. Może warto pomyśleć, czy chcemy zachowywać się jak zwierzęta, czy też reagować bardziej świadomie.

Praca domowa (opcjonalna):

Odszukaj i wypisz 3 zachowania ludzi w internecie, którymi rządzą automatyzmy – do przesłania nauczycielowi mailem/ lub w formie dyskusji na forum klasowym/lub na grupie na portalu społecznościowym.

Do wyników pracy domowej warto wrócić przy omawianiu tematu samokontroli.

ALTERNATYWNY PRZEBIEG LEKCJI

Zamiast ćwiczenia nr 2 można zaproponować uczniom inne ćwiczenie dotyczące zrozumienia pojęcia automatyzm.

Przykładowa instrukcja dla prowadzącego:

Chcę zaproponować Wam ćwiczenie które wszystkim powinno się spodobać. Podczas tego ćwiczenia każdy skupia się wyłącznie na sobie, obserwuje siebie, rejestruje to, co przychodzi mu do głowy. Nie rozmawiamy, panuje zupełna cisza. Usiądźcie maksymalnie wygodnie, rozluźnijcie głowę, ręce, nogi, przymknijcie oczy i przestańcie myśleć o czymkolwiek. Gdy coś Wam przyjdzie do głowy, nie koncentrujcie się na tym, odrzucajcie to, nie myślcie o niczym, trwajcie „na powierzchni”, pływajcie, rozpluwajcie się w przestrzeni, nie podążajcie za żadną myślą, spróbujcie po prostu trwać bez niczego, jakby przez chwilę świat przestał istnieć. Rozluźnijcie twarz.

Po 1 minucie... powoli wracamy do rzeczywistości, otwieramy oczy, siadamy.

Porozmawiamy teraz o tym, czy łatwo o niczym nie myśleć? Ile razy łapaliście się na tym, że jakaś myśl wpadła Wam do głowy, że coś się Wam przypomniało. Czy mieliście nad tym kontrolę? Nie. Kontrola myśli to bardzo ciężkie zadanie. Nasz mózg pracuje cały czas jak maszynka i nieustannie miele różne doznania. Niepodążanie za tym, co „automatycznie” podpowiada mózg to też ograniczanie automatycznego pilota.

Konieczne konkluzje:

W toku wielokrotnego powtarzania utrwalamy pewne reakcje, czynności czy bardziej złożone zachowania, np. kiedy jedziemy rowerem nie musimy myśleć, że skręcamy kierownicą czy że mamy pedałować; czasem po przeczytaniu całej strony (w książce, na stronie internetowej) orientujemy się, że nie wiemy co przeczytaliśmy (okazuje się, że czytając myśleliśmy o czymś innym i choć rozpoznawaliśmy słowa, to nie koncentrowaliśmy się na ich treści i dlatego nie pamiętamy nic z tego, co przeczytaliśmy). Właśnie takie reakcje nazywamy automatyzmami. Oprócz nich są także automatyzmy, które odpowiadają za nasze oddychanie, trawienie, a także odruchy (odwrócenie głowy w kierunku huku, wstręt na widok padliny). Automatyzmy rządzą także działaniem grupy, np. zaraźliwość ziewania – gdy ktoś zacznie ziewać, nieuchronnie wszyscy ziewamy; gdy ktoś mówi bądź wyraża emocje – nieznacznie naśladujemy jego mimikę, lubimy

ubierać się tak samo jak wszyscy, robimy takie same imprezy na urodziny, chcemy mieć takie gadżety jak inni. Uleganie modzie to także automatyzm.

Automatyzmy można porównać do wewnętrznego robota lub automatycznego pilota, który steruje nami przez większość dnia. Robot ten czasem nam pomaga, a czasem przeszkadza.

Ciąg dalszy ćwiczenia – taki sam jak w propozycji podstawowej.

Źródła wiedzy dla prowadzącego

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, 86-88.

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

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Które zdjęcie „zalajkujesz”?*

Narysuj znaczek „like” przy zdjęciu, które chętniej polubiłabyś/polubiłbyś w internecie.

	Zdjęcie A	Zdjęcie B
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		



Jak można sterować robotem? O samokontroli

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Jak można sterować robotem? O samokontroli

Cele zajęć:

- uświadomienie uczniom możliwości ograniczenia automatycznej regulacji;
- poznanie czym jest umiejętność samokontroli (terminy: kontrola, samokontrola, regulacja zachowania);
- wskazanie na możliwość rozwijania i doskonalenia samokontroli;
- poznanie korzyści płynących z samokontroli oraz kontroli własnych zachowań;
- poszerzenie wiedzy na temat własnych reakcji w sytuacjach nasilających automatyczne reagowanie (np. sytuacje ryzykowne).

Efekty zajęć:

Uczeń:

- umie odróżnić przejawy zachowania regulowanego automatycznie od poddanego kontroli;
- zyskuje świadomość, że ćwiczenie samokontroli zmienia sposób funkcjonowania;
- zdobywa doświadczenie związane z „odraczaniem” natychmiastowej reakcji;
- ma podstawy, aby wykorzystywać i doskonalić to doświadczenie także w sytuacjach trudnych.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala z łączem internetowym, umożliwiającą projekcję udźwiękowionej prezentacji PowerPoint oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Kiedy brakuje samokontroli...*

Materiał nr 3 – karta pracy do ćwiczenia *Moja samokontrola*.

Materiał nr 4 – film *Lolo*.

Materiał nr 5 – karta pracy do ćwiczenia *Samokontrola online*.

Czas trwania:

90 minut.

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE

ĆWICZENIE NR 1. TEST ANTYSAKKAD / OK. 10 MINUT

Jeśli prowadzący zadał uczniom prace domową po lekcji o automatyzmach (uczniowie mieli za zadanie odszukać 3 zachowania ludzi w internecie, którymi rządzą automatyzmy), to prosi uczniów o podanie przykładów (lub same je podaje, jeśli wcześniej uzyskał je od uczniów). Przykłady mają dotyczyć sytuacji, w których ktoś mógł się przed czymś powstrzymać, ale tego nie zrobił.

Przykładowy komentarz nauczyciela:

Sytuacja powstrzymania się od czegoś, niezareagowania w sposób odruchowy, automatyczny – jest trudna. Dlatego na tej lekcji porozmawiamy o zjawisku samokontroli i o tym, dlaczego warto kontrolować naszego wewnętrznego robota.

Prezentacja Testu Antysakkad

Przykład:

Za chwilę wyświetlę slajd. Wasze zadanie będzie polegać na skupieniu wzroku na środku slajdu. Po chwili pojawi się po prawej lub po lewej stronie czerwona kropka przyciągająca uwagę. Potem z minimalnym opóźnieniem pojawi się po przeciwnej stronie kropki litera p, b, g lub d. Trzeba szybko przenieść na nią wzrok i odczytać. Taka próba powtórzy się kilka razy. Po każdej próbie zapisujcie, jaka litera się pojawiła. Zadanie polega na tym, aby powstrzymać kierowanie wzroku na kropkę, żeby odczytać literę, która znajduje się po przeciwnej stronie.

Po zakończeniu próby nauczyciel odczytuje prawidłowe odpowiedzi. Uczniowie na kartkach wpisują liczbę popełnionych przez siebie błędów. Kartki są wrzucane do pojemnika. Mieszane. Nauczyciel losowo je wyjmuje i odczytuje kolejno liczby popełnianych błędów.

Krótki komentarz o Antysakkadzie:

To było bardzo proste zadanie, a jednak pojawiło się sporo błędów. Dlaczego?

Przykładowe odpowiedzi uczniów:

- to nietypowe zadanie,
- jak okulista mówi, żeby nie mrugać, trudno to wykonać,
- bo oko pracuje niezależnie od naszej woli.

Komentarz prowadzącego:

To był właśnie specjalny test, który pokazuje, jak trudno powstrzymać to, co jest automatyczne. Automatyczne są ruchy gałek ocznych po to, aby nawilżyć oko. Przydają się także, gdy pojawia się w polu widzenia wyraźny obiekt, na który trzeba zwrócić uwagę.

Konieczne konkluzje:

Pozornie proste zadanie w rzeczywistości okazało się trudne, bo wymaga zahamowania tego, co automatyczne. Czy pamiętacie, co mówiliśmy o automatyzmach? To jeden z przykładów automatyzmów – odruchowo kierujemy wzrok na wyraziste przedmioty/obiekty. Zahamowanie tej reakcji jest oczywiście możliwe. Wymaga jednak treningu i wysiłku – skupienia uwagi. To podstawowy przykład kontroli.

O SAMOKONTROLI

ĆWICZENIE NR 2. KIEDY BRAKUJE SAMOKONTROLI... / OK. 15 MINUT

Przykładowa wypowiedź prowadzącego:

Niech każdy z Was przypomni sobie 1 sytuację z ostatniego półrocza, kiedy nie udało mu się powstrzymać się od zrobienia czegoś, czego nie powinien lub nie chciał zrobić.

Mogą to być zarówno sytuacje, które zdarzyły się offline (np. zjedzenie całej tabliczki czekolady zamiast jednego kawałka czy całej paczki orzeszków zamiast kilku), jak i online (np. surfowanie dla rozrywki i podążanie za kolejnymi wpisami czy reklamami, zamiast szukania informacji do klasówki).

Uczniowie mają na wykonanie zadania ok. 5 minut. Opisują sytuację na kartce (materiał nr 2), następnie kartki są wrzucane do pojemnika i losowane przez kolejnych uczniów, którzy odczytują opisy.

Nauczyciel zapisuje na tablicy/flipcharcie przypadki złamania samokontroli online i offline.

Przykładowe podsumowanie:

Z podanych przez Was przykładów wynika, że:

- niełatwo powstrzymać się przed czymś, nawet wtedy, gdy wiemy, że nam zaszkodzi lub jest to zabronione przez innych. Zobaczcie, ludzie palą papierosy, piją alkohol, mimo że nie ma żadnych wątpliwości, że te substancje bardzo szkodzą. Dlaczego nie są w stanie się powstrzymać, czyli sprawować kontrolę?
- kontrola dotyczy wielu różnych zachowań. Opisy dotyczyły różnych sytuacji;
- brakowi samokontroli nie towarzyszyło myślenie o przyszłości, np. o konsekwencjach swojego zachowania, a jeśli nawet się pojawiało, to było lekceważone;
- opisane sytuacje są trudne, bo zawierają rzeczy, które się wykluczają: nie można zjeść ciastka i jednocześnie mieć go na później, nie można uczyć się i iść na imprezę. To rodzaj walki między tym, co można mieć od razu a tym, co można zyskać później (np. jeśli nie wydaję teraz pieniędzy, będę miał na wakacje). To jakby walka gorącego z chłodnym, automatycznego robota z myślącym i przewidującym Ja.

A teraz zobaczcie, jak z kontrolą i powstrzymywaniem się radzą sobie małe dzieci. Za chwilę pokażę krótki film o przedszkolakach, przed którymi postawiono bardzo trudne zadanie. Jak sobie z tym poradziły? Zwróćcie uwagę na ich zachowanie.

Wskazówki dla prowadzącego

W klasie, która ma wolniejsze tempo pracy, można połączyć ćwiczenie nr 2 z ćwiczeniem nr 4. Faza pilotażowa programu wskazuje, że połączenie tych ćwiczeń skraca czas realizacji lekcji.

ĆWICZENIE NR 3. JAK NIE ZJEŚĆ PIANKI? / 15 MINUT

Prowadzący prezentuje uczniom film z eksperymentu Mischela: <https://www.youtube.com/watch?v=Yo4WF3cSd9Q> (4:42).

Po obejrzeniu filmu nauczyciel rozpoczyna rozmowę z uczniami o tym, co dzieci robiły na filmie.

Film to ilustracja znanego eksperymentu psychologicznego, który przeprowadzono w USA na przedszkolakach. Chciano się dowiedzieć, jak dzieci radzą sobie z samokontrolą, czy są w stanie powstrzymać się od zjedzenia pianki.

Przykładowa wypowiedź prowadzącego:

Jak widzieliście, przed dziećmi postawiono trudne zadanie. Jeśli nie zjedzą przez kilkanaście minut słodkiej pianki, dostaną jeszcze jedną. Ich wewnętrzną walkę oglądaliśmy na tym krótkim filmiku.

Pytanie do uczniów:

Co robiły dzieci, żeby nie zjeść pianki?

Uczniowie wymieniają, np.:

- niepatrzenie na piankę – odwracanie wzroku, zamykanie oczu, zastanianie rękami, patrzenie w sufit,
- siadanie na rękach,
- dotykanie tylko językiem,
- ugryzienie małego kawałka,
- śpiewanie,
- zastyganie nieruchomo,
- nazywanie pianki innymi nazwami rzeczy niejadalnych.

Prowadzący: *Czy Waszym zdaniem to było trudne zadanie? Po czym to można było poznać?*

Uczniowie wymieniają, np.:

- po zachowaniu – to, co robiły miało im pomóc;
- niektóre robiły takie „zmęczone” miny, po których łatwo poznać, że to było dla nich trudne;
- niektóre od razu zjadały – nie były w stanie wytrzymać.

Prowadzący: *Na czym polega samokontrola pokazana na tym filmie?*

Uczniowie wymieniają:

- na takim zachowaniu, aby łatwiej było się powstrzymać;
- na kontrolowaniu wzroku, żeby na pianki nie patrzeć i w związku z tym nie myśleć o nich (chodzi więc o opracowanie różnych sposobów na to, żeby samokontrola była łatwiejsza);
- na tym, że pomaga się koledze w tym, aby nie zjadł pianki;
- na powstrzymaniu się od zrobienia czegoś;
- na przypomnieniu, że za chwilę dostanę większą nagrodę.

Podsumowanie prowadzącego:

Wam taka sytuacja może wydać się śmieszna i zabawna. Pomyślcie jednak o niej z perspektywy tych maluchów. Ich samokontrola dopiero się rozwija. Nie potrafią wielu rzeczy, które dla Was są już proste (np. siedzieć przez 45 minut na lekcji).

Na filmie zobaczyliście jeden z wielu przykładów samokontroli – „odroczenie”, czyli niezrobienie czegoś łatwego, przyjemnego od razu, ale powstrzymanie się, aby potem dostać więcej. Pojawił się tutaj konflikt pomiędzy szybką i małą nagrodą a większą, ale później. To trochę tak jak z oszczędnościami. Często kusi nas, aby choć trochę wydać na coś, co właśnie wpadło nam w oko, a nie czekać kolejne dni, aby kupić coś, co zaplanowaliśmy.

Jak potoczyły się historie dzieci z eksperymentu Mischela? Okazało się, że samokontrola się opłaca. Dzieci, które jako przedszkolaki powstrzymały się od zjedzenia pianki, jako dorośli, 20 lat później, byli lepiej wykształceni, mieli mniej kłopotów z prawem, byli bardziej zadowoleni ze związków z bliskimi osobami i lepiej zarabiali. To oznacza, że ćwiczenie samokontroli procentuje, opłaca się. Takie ćwiczenia zmieniają nasz umysł i „opanowują” automatycznego robota. Zobaczcie, jakie znaczenie może mieć doskonalenie umiejętności samokontroli! Oczywiście to nie jest sprint, krótki bieg, ale długi dystans, co oznacza, że musimy się napracować, żeby potem zbierać zyski.

ĆWICZENIE NR 4. MOJA SAMOKONTROLA / OK. 10 MINUT

A teraz niech każdy z Was przypomni sobie 1 sytuację z ostatniego semestru, w której udało mu się użyć samokontroli, czyli nie zrobić tego, co chciał lub zrobić coś, mimo że zupełnie nie miał na to ochoty, np. pohamowanie się od jedzenia, wybór rzodkiewki zamiast pączka, uczenie się do klasówki, zamiast pójścia na imprezę, myślenie o sobie w przyszłości/spojrzenie na siebie z lotu ptaka.

Uczniowie na przygotowanych kartkach (materiał nr 3) podają przykład takiej sytuacji.

Następnie nauczyciel prosi:

A teraz zastanówcie się, co takiego sprawiło, że zastosowaliście samokontrolę?

Uczniowie piszą na kartkach powody, dla których powstrzymali się od czegoś bądź zrobili coś, na co nie mieli ochoty.

Podsumowanie prowadzącego:

Mimo że samokontrola nigdy nie jest łatwa, to wszyscy podziwiamy jej efekty. Np.: medale olimpijskie naszych sportowców, awans piłkarzy, profesjonalizm piosenkarzy uwielbianych przez tłumy właśnie za ich umiejętności wokalne czy przykład króla, który się jękał, a został zapamiętany jako znakomity mówca (Jerzy VI – film „Jak zostać królem”). To wszystko efekty samokontroli, nieustannych prób i ćwiczeń, powstrzymywania się od doraźnej przyjemności.

Na zakończenie prowadzący prosi uczniów o podanie powodów, dla których kontrolujemy swoje zachowanie.

Przykłady:

- strach przed konsekwencjami, karą, ośmieszeniem,
- wyrzuty sumienia;
- zdobycie nagrody (materialnej, ale też i uznania),
- zachowujemy kontrolę, bo jej efekty są powszechnie doceniane;
- bo lubimy przewyżczać trudności (np. chłopak pozbawiony nóg, który zdobył biegun, ale także himalaiści);
- bo to adrenalina,
- bo to daje niezwykłą satysfakcję.

MINI WYKŁAD / 10 MINUT

Nauczyciel wyświetla uczniom fragment prezentacji, w której znajdują się 3 pytania:

1. Samokontrola – jak to działa?

Slajd: skan mózgu – zaznaczenie kory przedczołowej – ośrodka, w którym lokowana jest kontrola.

Komentarz: to jest miejsce w naszym mózgu odpowiedzialne za kontrolę. Tego ośrodka nie mają zwierzęta.

Slajd: osoba trzymająca się za głowę lub stukająca się w czoło.

Komentarz: Czy już rozumiecie dlaczego ludzie pukają się w czoło? Co chcą przez to wyrazić?

Przykładowe odpowiedzi uczniów: pomyśl, zastanów się, głupio mówisz, nie kontrolujesz się itd.

Slajd: skan mózgu – sytuacja, gdy aktywne są ośrodki kontroli, podczas powstrzymywania się od czegoś oraz drugi stan – nieaktywny.

Komentarz: w naszym mózgu widoczne jest każde zachowanie, a nawet myślenie. Jeśli powstrzymujemy się od czegoś – aktywne są pewne ośrodki mózgu. To są zdjęcia mózgu, który wykonuje ciężką pracę.

2. Jaką rolę pełni samokontrola w relacjach z innymi?

Slajd: przed osobą stoi talerzyk ze wspaniale wyglądającym ciastkiem, obok miseczka z owsianką.

Pytanie na slajdzie: Zjedzenie której potrawy nie wymaga samokontroli?

Slajd: zdjęcie ucznia uczącego się vs bawiącego się na imprezie.

Pytanie na slajdzie: Wybór jakiej aktywności wymaga większej kontroli?

Uwaga: mogą zdarzyć się odpowiedzi, że są tacy, którzy nie chodzą na imprezy, bo nie mają przyjaciół, nikt ich nie zaprasza lub boją się i dla nich wybór nauki nie jest niczym trudnym. Nauczyciel powinien podkreślić, że chodzi o uczniów, dla których impreza jest atrakcją i przyjemnością.

Slajd: jedna osoba krzyczy i wygraża drugiej, druga nie odpowiada i myśli „Nie będę zachowywać się tak jak ona” (zaprezentowane w dymku). Drugie zdjęcie – jedna osoba wrzeszczy, druga odpowiada jej tym samym.

Komentarz na slajdzie: samokontrola „schładza” umysł i pomaga w opracowywaniu skutecznych strategii komunikowania się z innymi; nieodpowiadanie na impulsywne zachowania zapobiega „nakręcaniu się” spirali agresji.

Prowadzący: ten ostatni przykład pokazuje, że nieodpowiadanie na impulsywne zachowania zapobiega „nakręcaniu się” spirali agresji.

3. Jaką funkcję pełni samokontrola w relacjach z ludźmi przez internet?

Seria zdjęć na slajdzie przedstawiających: niewysyłanie żartów, powstrzymanie się przed hejtem, izolację, podszywanie się.

Prowadzący: powstrzymanie się przed negatywnymi zachowaniami w internecie to także przejaw samokontroli.

ĆWICZENIE NR 5. SAMOKONTROLA ONLINE / OK. 25 MINUT

Prowadzący prezentuje film, który ukazuje sprawcę aktu przemoc online w trakcie tworzenia napastliwego posta – pierwsza scena filmu kończy się w momencie, gdy bohater zastanawia się czy opublikować post, czy jednak nie.

Prowadzący pyta:

Jakie zachowanie bohatera byłoby przejawem samokontroli?

Uczniowie: Powstrzymanie się od przesłania posta.

Prowadzący: *Jakich strategii pomocnych w samokontroli można użyć w takich sytuacjach? Zaznaczcie w karcie pracy (materiał nr 5), które z wymienionych zachowań mogą być skuteczną strategią w powstrzymaniu się od wysłania takiej wiadomości. Przed wybraniem możecie uzupełnić listę o swoje propozycje.*

Każdy z uczestników w karcie pracy anonimowo ustala kolejność, które ze strategii pomocnych w samokontroli wydają się mu najbardziej, a które najmniej efektywne w powstrzymaniu się od wysłania napastliwego posta. Przed ponumerowaniem może uzupełnić tę listę swoimi propozycjami. W zakropkowanym polu wpisuje cyfrę, gdzie 1 – oznacza najlepszą dla niego strategię.

Prowadzący prosi ochotników o przeczytanie własnych propozycji.

Wniosek: każdemu z nas co innego może pomóc zachować samokontrolę. Ważne jest, aby każdy odkrył swoją metodę.

Scena druga filmu. Sprawca publikuje post – niektórych śmieszy, innych nie. Część osób zastanawia się czy przestać go dalej, inni – czy tego nie usunąć lub nie zgłosić do administratora strony.

Prowadzący pyta:

Jakie zachowanie świadka – bohaterki filmu – jest przejawem samokontroli w takiej sytuacji?

Uczniowie: Tak jak poprzednio, powstrzymanie się od wysłania posta.

Prowadzący: *A co w tej sytuacji może jeszcze zrobić świadek? Jakie zachowania naprawcze można doradzić komuś, kto dopuścił się cyberprzemocy i gdy na samokontrolę jest już za późno?*

Pomocnicza kategoryzacja:

a/ pomoc ofierze:

- rozmowa wyrażająca wsparcie offline,
- komentarz wyrażający wsparcie i troskę online,
- powiedzenie o tej sytuacji nauczycielowi,
- powiedzenie o tej sytuacji rodzicowi.

b/ powstrzymanie sprawcy:

- napisanie, żeby przestał,
- napisanie, żeby się zastanowił nad tym, jak ofiara się czuje;
- napisanie, że może mieć nieprzyjemności jeśli sprawa wyjdzie na jaw;
- namówienie go, żeby przeprosił;
- podpowiedzenie mu, żeby próbował naprawić tę relację;
- powiedzenie mu, że powinien usunąć obraźliwe materiały.

Prowadzący wspólnie z uczniami kategoryzuje te strategie i dzieli je na nastawione na pomoc ofierze i na wsparcie sprawcy.

Wniosek – świadkowie przemocy, jeśli reagują, mają ogromną moc. Mogą zastopować przemoc i zapobiec czyjemuś cierpieniu. Można to robić w odniesieniu do ofiary, jak i sprawcy. Najważniejsze, żeby działać i nie pozostać biernym obserwatorem. Tym, jak pomóc skutecznie ofiarom przemocy, będziemy zajmować się zajęciach poświęconych refleksyjnym i skutecznym działaniom świadka.

PODSUMOWANIE / 5 MINUT

Dziś nauczyliśmy się, jak można sterować naszym wewnętrznym robotem.

Czego o samokontroli dowiedzieliście się na zajęciach?

Uczniowie przedstawiają to, co zapamiętali.

Podsumowanie prowadzącego:

Dowiedzieliśmy się, że samokontrola często jest trudna, ale w dłuższej perspektywie korzystna. Dowiedzieliśmy się też, gdzie „mieszka” w mózgu i jak nam może pomóc, kiedy mamy kłopoty w relacjach z innymi. Wiemy też już, że samokontrolę można rozwijać (wszystkie nasze osiągnięcia są w części efektem samokontroli) i wypracować na nią swoje sposoby.

Na koniec warto jeszcze powiedzieć ważną rzecz – nasz mózg zmienia się, gdy kontrolujemy nasze zachowanie, reagowanie czy myślenie. Nawet gdy decydujemy, że nie wybieramy siedzenia przed komputerem, ale przygotowanie do lekcji. Dlatego niektórym łatwiej sprawować samokontrolę – są w niej już wytrenowani.



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.



Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Kiedy brakuje samokontroli...*

Niech każdy z Was przypomni sobie 1 sytuację z ostatniego półrocza, kiedy nie udało mu się powstrzymać się od zrobienia czegoś, czego nie powinien lub nie chciał zrobić. Mogą to być zarówno sytuacje, które zdarzyły się offline, jak i online.

.....

.....

.....

.....

Materiał nr 3 – karta pracy do ćwiczenia *Moja samokontrola*

Przypomnij sobie 1 sytuację z ostatniego semestru, w której udało Ci się użyć samokontroli, czyli nie zrobić tego, co chciałaś/eś lub zrobić coś, mimo że zupełnie nie miałaś/eś na to ochoty.

.....

.....

.....

.....

A teraz zastanów się i napisz, co takiego sprawiło, że zastosowałaś/eś samokontrolę. Wymień powody, dla których powstrzymałaś/eś się od czegoś bądź zrobiłaś/eś coś, na co nie miałaś/eś ochoty.

.....

.....

.....

.....



Materiał nr 5 – karta pracy do ćwiczenia *Samokontrola online*

Ustal kolejność, które ze strategii pomocnych w samokontroli wydają Ci się najbardziej, a które najmniej efektywne w powstrzymaniu się od wysłania napastliwej wiadomości. Przed ponumerowaniem możesz uzupełnić tę listę swoimi propozycjami. W zakropkowane pole wpisz cyfrę:

1 – oznacza najlepszą dla Ciebie strategię

10 – oznacza najmniej skuteczną strategię

..... policzyć do 10

..... głośno krzyknąć

..... wysłać najpierw samemu sobie

..... wysłać koledze i spytać, co myśli

..... pomyśleć, jak ta osoba się poczuje

..... pomyśleć o skutkach – czy będą dla mnie korzystne

.....

.....

.....

.....
(miejsce na pomysły własne)



*O tym, czego nie potrafi żaden robot.
Emocje, empatia i przyjmowanie
perspektywy innej osoby*

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

O tym, czego nie potrafi żaden robot. Emocje, empatia i przyjmowanie perspektywy innej osoby

Cele zajęć:

- doskonalenie umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji;
- ćwiczenie wyrażania emocji w sposób, który nie rani drugiej osoby;
- kształtowanie umiejętności empatii i przyjmowania perspektywy drugiej osoby.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- identyfikuje i nazywa własne emocje;
- rozpoznaje emocje innych;
- odróżnia perspektywę własną od perspektywy innej osoby, dostrzega odrębność obu perspektyw;
- stara się zrozumieć specyfikę położenia innej osoby, zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i pośrednich.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i grupowa, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala z łączem internetowym, umożliwiającą projekcję udźwiękowionej prezentacji PowerPoint oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.
- Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Emocje podstawowe i złożone*.
- Materiał nr 3 – karta pracy do ćwiczenia *Przyjmowanie perspektywy*.
- Materiał nr 4 – film *Mecz*.
- Materiał nr 5 – karta pracy do ćwiczenia *Zgłoś do 116 111*.

Czas trwania:

90 minut.

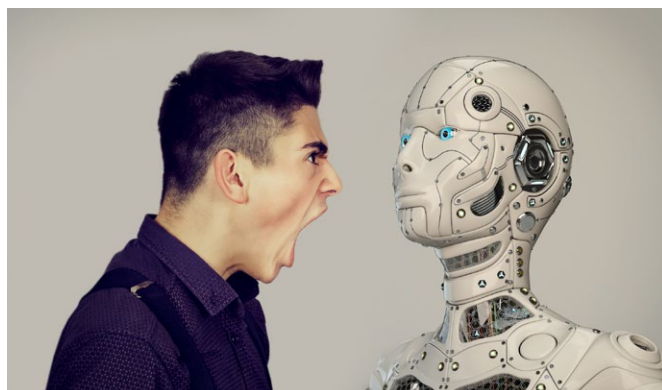
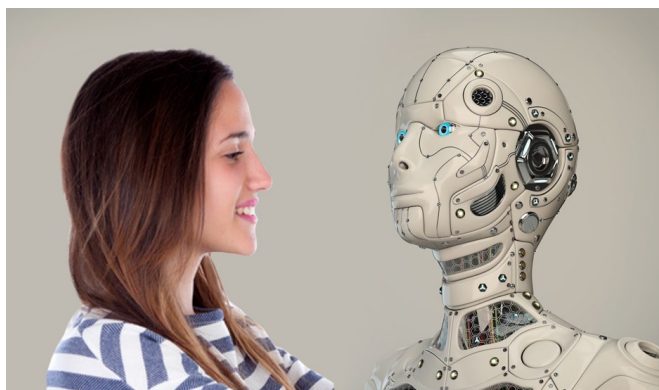
Przebieg lekcji

WPROWADZENIE

ROZMOWA WPROWADZAJĄCA / 8 MINUT

Prowadzący: Czy wiesz, że Twój smartfon, czy komputer nigdy się nie obrazi? Nawet jeśli go ubrudzisz, zapomnisz. Dysponuje milionem superważnych funkcji, ale CZEGOŚ mu brakuje. Spójrzmy na zdjęcie i zastanówmy się, co to jest.

Przykładowe zdjęcia:



Prowadzący prezentuje zdjęcia i pyta uczniów, co przedstawiają. Następnie zadaje pytania dotyczące różnic pomiędzy ludźmi i robotami.

Co potrafią roboty, czego nie potrafią ludzie? (opcjonalne)

Uczniowie: dokonać skomplikowanych obliczeń w niemożliwym dla człowieka czasie, wymienić samodzielnie swoje części, poruszać się z niezwykłą szybkością, zapamiętać i odtworzyć absolutnie wszystko, co widzą.

Co potrafią ludzie, czego nie potrafią roboty?

Uczniowie lub prowadzący (jeśli uczniowie nie wymieniają): doświadczać uczuć i emocji.

Komentarz prowadzącego:

W przyrodzie emocje występują jedynie u ludzi i zwierząt. Żadna, nawet najbardziej genialna, maszyna czy sztuczna inteligencja ich nie posiada.

Jak myślicie, po co ludziom emocje?

(Pytania pomocnicze: W czym nam pomagają? Czego dzięki nim dowiadujemy się o innych ludziach?)

Przykładowe odpowiedzi uczniów:

- pozwalają nam ocenić, jak my sami się czujemy i jak ktoś inny się czuje.
- dzięki nim wiemy, czy ktoś nas lubi czy nie.
- pozwalają ocenić, czy dana sytuacja jest dla nas lub innej osoby korzystna i dobra, czy nie (np. strach ostrzega przed niebezpiecznymi sytuacjami, ludźmi czy zjawiskami; z kolei czujemy radość, gdy dostaniemy fajny prezent).

Podsumowania nauczyciela:

Emocje są nam niezbędne, żebyśmy umieli właściwie osądzić sytuację, w jakiej się znaleźliśmy oraz ludzi, których spotykamy. Dzięki emocjom umiemy ocenić np. czy osoby w naszym otoczeniu nam sprzyjają. Jednym ze sposobów takiego wykorzystania emocji jest odczytanie ich z ludzkiej twarzy.

Zapraszam Was teraz do ćwiczenia, w którym będziemy rozpoznawać emocje innych ludzi.

EMOCJE, EMPATIA I PRZYJMOWANIE PERSPEKTYWY INNEJ OSOBY

ĆWICZENIE NR 1. EMOCJE PODSTAWOWE I ZŁOŻONE / 15 MINUT

Rozpoznawanie emocji podstawowych i złożonych.

1. Nauczyciel prezentuje zdjęcia twarzy z emocjami podstawowymi i prosi uczniów o rozpoznanie uczuć malujących się na twarzach postaci.

Uczucia: gniew, zaskoczenie, wstręt, strach, radość, smutek.

Na kartach do ćwiczeń (materiał nr 2) uczniowie samodzielnie zaznaczają swoje wybory. Następnie nauczyciel odczytuje, jakie są prawidłowe i każdy odnotowuje swój wynik.

Podsumowanie:

Większości z Was/wszystkim udało się prawidłowo połączyć nazwę emocji z wyrazem twarzy, który ją odzwierciedla. Dlatego, że to były emocje podstawowe. Ich odczuwanie wyraża się w bardzo podobny sposób, niezależnie od wieku, płci czy kultury w jakiej jesteście wychowani.

2. Ekspozycja zdjęć z emocjami złożonymi.

Uczniowie dostają kartę pracy, na której widnieją ponumerowane zdjęcia, a obok nich listy emocji. Zadanie polega na zakreśleniu 2 emocji, które odzwierciedla twarz.

Po zakończeniu zadania każdy uczeń zlicza poprawne rozpoznania w jednej i drugiej kategorii, a następnie wrzuca swoje wyniki do pudełka nr 1 (podstawowe emocje) i nr 2 (emocje złożone). Nauczyciel przy pomocy ucznia wypełnia przygotowaną tabelę z dwiema kolumnami Emocje podstawowe i Emocje złożone, zlicza sumy w obu kategoriach. Przewidywany efekt: większa trafność emocji podstawowych.

Po zakończeniu zadania prowadzący pyta uczniów, które emocje łatwiej było im rozpoznać.

Konieczna konkluzja:

Emocje podstawowe rozpoznajemy bez wysiłku, rodzimy się z taką zdolnością, nie musimy się tego uczyć – dlatego tak dobrze i trafnie je rozpoznaście. Natomiast do trafnego rozpoznania emocji złożonych potrzebne są także inne ważne elementy: uwaga, chęć rozpoznania, doświadczenie – tego uczymy się w trakcie życia.

Wskazówki dla prowadzącego

Aby przyspieszyć tempo pracy na lekcji, uczniowie mogą udzielić informacji dotyczących wyboru emocji poprzez podniesienie ręki.

MINI WYKŁAD / 4 MINUTY

Prowadzący wyświetla uczniom slajdy prezentacji wraz z pytaniami oraz nagraniem.

Najpierw zadaje pytanie uczniom, słucha ich wypowiedzi, a następnie prosi o wystąpienie wypowiedzi eksperta.

Jak na nas działają emocje?

Emocje sprawiają, że życie jest kolorowe – każdy z nas ma lepsze i gorsze okresy, ale te nasyczone emocjami szczególnie pamiętamy. Same emocje mają różne odcienie. Strach chroni nas przed zagrożeniem – odczuwamy go np. na widok szybko nadjeżdżającego samochodu. Złość potrafi dodać odwagi. Wstręt ochronić przed truciznami – przecież nie zjemy zepsutej kanapki. Smutek – odbiera energię. Ciekawość – to podstawa naszego rozwoju, „napędza” do rozglądania się wokół i poszukiwania, a radość – zachęca do powtórzenia raz jeszcze tego doświadczenia, któremu towarzyszy, np. zjedzenia pysznych lodów na łące.

Jaką rolę emocje pełnią w relacjach z innymi?

Są podstawą zrozumienia innych osób wokół nas. Niosą ze sobą informację, jak ktoś się czuje, jak coś odbiera. To dzięki trafnemu rozpoznaniu emocji wiemy, że ktoś jest w trudnej sytuacji, potrzebuje pomocy. Emocje podpowiadają nam zarówno jak dla kogoś być miłym, jak i czym można mu dokuczyć, ale także czy można mu zaufać, czy powierzyć swój sekret. Dzięki emocjom mamy szansę rozpoznać, czy ktoś kłamie, czy mówi prawdę.

Czy wszyscy tak samo odczuwamy emocje?

Pewne elementy emocji są wspólne dla nas wszystkich, zwłaszcza te dotyczące emocji podstawowych (które bardzo łatwo rozpoznać). Emocje są też źródłem fascynującej różnorodności. Różnimy się tym na ile i jak emocjonalnie reagujemy na te same rzeczy czy zdarzenia. Ten sam dowcip sprawi, że ktoś będzie śmiać się do rozpuku, a kogoś innego urazi czy wzbudzi u niego wstręt. Za sprawą emocji świat ludzi jest różnorodny i ciekawy, często nieprzewidywalny. Poznawanie tego jak różnie emocje wyrażamy, jest pierwszym krokiem do tolerancji i szacunku wobec innych.

ĆWICZENIE NR 2. PRZYJMOWANIE PERSPEKTYWY / 15 MINUT

Do kolejnego ćwiczenia zapraszamy 3 ochotników i 3 pomocników. Każdy pomocnik dobiera się w parę z ochotnikiem. Uczniowie zgłaszają się lub są losowani z grupy za pomocą wyliczanki.

Nauczyciel na chwilę wraz z 6 uczniami opuszcza klasę. Rozdaje ochotnikom kartki (materiał nr 3) z anagramami wraz z instrukcją, że ich zadaniem jest utworzyć wyraz. Zadanie pomocników polega na pomiarze czasu rozwiązywania. Słowa układane są po kolei. Jeśli uczeń ma problem z ułożeniem wyrazu – przechodzi do kolejnego. Czasy pomocnicy zapisują na kartkach.

Pozostałym uczniom w klasie nauczyciel rozdaje kartki (materiał nr 3) z anagramami i podanymi w nawiasach rozwiązaniami. Prosi ich o oszacowanie i wpisanie obok każdego wyrazu, ile czasu zabrałoby rozwiązanie danego anagramu.

Po zakończeniu nauczyciel prosi o zsumowanie oszacowanych czasów. W tym celu uczniowi z pierwszej ławki daje kartkę z prośbą o wpisanie zsumowanego oszacowanego czasu rozwiązania wszystkich anagramów, następnie kolejny uczeń dodaje do tej wartości sumę swoich oszacowań i tak po kolei kartka obiega wszystkich uczniów. Nauczyciel dostaje oszacowany czas, który dzieli przez liczbę uczniów – otrzymuje w ten sposób średni szacowany czas rozwiązania wszystkich anagramów. Zapisuje go na tablicy. W tym momencie ochotnicy i pomocnicy powinni zakończyć pracę. Jeden pomocnik zlicza łączną sumę realnego czasu rozwiązywania wszystkich anagramów i dzieli przez liczbę ochotników, czyli przez 3. Otrzymany wynik zapisywany jest na tablicy.

- OMD (DOM)
- WASUK (SUWAK)
- KEMAZ (ZAMEK)
- PAKŁI (PIŁKA)
- WSOŁY (WŁOSY)
- SZŁAKO (SZKOŁA)

Na koniec nauczyciel/uczeń wypełnia tabelę:

Szacowany czas rozwiązania anagramów	Rzeczywisty czas rozwiązania anagramów
.....
.....
.....

Nauczyciel prowadzi rozmowę z uczniami na temat wyników ćwiczenia.

Przykład:

P: Czas szacowany był krótszy niż rzeczywisty. Dlaczego?

U: Aby trafnie przewidzieć czas wykonania, trzeba pamiętać, że kolega nie znał rozwiązania zadania.

P: Co to znaczy?

U: To znaczy, że nawet jeśli wiemy, że kolega nie zna prawidłowej odpowiedzi, to możemy nie wziąć dostatecznie dużej poprawki na warunki, w których on rozwiązuje anagram. Trzeba więc cały czas pamiętać o jego sytuacji, a nie kierować się swoją...

P: Czego to ćwiczenie nas nauczyło?

U: Aby zrozumieć, co ktoś czuje, czy przewidzieć, jak się zachowa, trzeba umieć postawić się w jego sytuacji. Przyjąć jego perspektywę.

P: W tym ćwiczeniu wszyscy pracowali nad tym samym zadaniem: rozwiązywaliście bądź szacowaliście czas rozwiązania tych samych anagramów. To było proste – wyobrazić sobie kolegę, który rzeczywiście rozwiązuje anagram. Ale człowiek także potrafi sobie wyobrazić sytuacje, których sam nie doświadczył. Na przykład nigdy nie byłem ośmieszony przed klasą, ale potrafię wyobrazić sobie jak może czuć się taka osoba. Tutaj niezbędna jest wiedza i rozum. To także przyjmowanie perspektywy – dużo trudniejsze niż rozpoznawanie emocji złożonych.

Konieczne konkluzje:

Żeby trafnie rozpoznać bardziej złożone emocje, odgadnąć zamiary innej osoby, przewidzieć, co może zrobić, konieczne jest przyjęcie jej perspektywy.

Wyobraźmy sobie sytuację kupowania świątecznych prezentów. Co robimy? Nad czym zastanawiamy się, wybierając prezent:

- mamie,
- tacie,
- bratu,
- przyjaciółce/przyjacielowi,
- swojej sympatii?

Jeśli nie mielibyście ograniczeń finansowych, czym byście się kierowali? Podajcie przykłady.

Uczniowie próbują opisać, co biorą pod uwagę przy wyborze prezentu, np.:

- co by się jej podobało/skąd wiem, co by się podobało;
- co by się jej przydało, o czym rozmawiali;
- co mnie by się podobało, zawsze chciałem to mieć;
- co wszyscy chcą mieć;
- bo w tym będzie super wyglądała;
- bo kiedyś ode mnie to pożyczał.

Konieczne konkluzje:

To wszystko jest CELOWYM zwróceniem uwagi na inną osobę bądź przypominaniem sobie różnych informacji dotyczących tej osoby. Trafne przewidywanie zależy nie tylko od dobrego rozpoznania emocji, ale ilości wiedzy jaką mamy na temat tej osoby czy innych ludzi. Tak więc uważne patrzenie, zbieranie informacji, przypominanie sobie tego, co mówiła, jak się zachowywała, co jej się podobało, pomoże w dobrym wyborze. Dzięki temu zdarza nam się świetnie trafić z prezentem. Także to, co nam się podoba, może być dobrą miarą tego, że innym też się będzie podobać, ale pamiętajmy – NIE ZAWSZE.

Prowadzący zaprasza uczniów do obejrzenia filmu:

A teraz obejrzymy film, który pozwoli Wam poćwiczyć wczuwanie się w emocje osoby w trudnej sytuacji w internecie. Spróbujcie „wejść w jej buty” i zastanowić się, jak Wy czulibyście się na jej miejscu.

Prezentacja filmu *Mecz*

Dwóch chłopców ogląda materiały kompromitujące kolegę z klasy – kapitana drużyny piłkarskiej – po przegranym meczu. Jednego z nich początkowo ta sytuacja śmieszy. Drugiemu natomiast robi się przykro...

/ Stop klatka

Następnie uczniowie są proszeni o odpowiedź na następujące pytania:

a/ Jak czuł się ośmieszany chłopiec? (odpowiedzi to lista negatywnych emocji doświadczanych przez chłopca będącego ofiarą cyberprzemocy – smutek, strach, niepewność, poczucie kompromitacji, żal, bezradność)

b/ Jak czuli się świadkowie? (w odpowiedziach warto zwrócić uwagę na różne, często niejednoznaczne emocje świadków pojawiających się w filmie)

c/ Co kierowało osobami, które zaatakowały bohatera? (lista odpowiedzi będzie związana z emocjonalnymi reakcjami na przegraną drużyny takimi jak np.: żal, zawód, wściekłość, bezrefleksyjna chęć odreagowania)

d/ Dlaczego bohater nie szukał pomocy? (w dyskusji warto zwrócić uwagę, że odpowiedzi na to pytanie są próbą przyjęcia przez uczniów perspektywy ofiary)

e/ Dlaczego świadkowie czasami nie podejmują żadnych działań? (lista odpowiedzi może być bardzo długa, na tym etapie warto jedynie zasygnalizować problem, gdyż temu tematowi będzie poświęcona odrębna lekcja: „Odpowiedzialne i skuteczne działania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy (...)”)

f/ Co dalej mogło się dzieć z ośmieszonym chłopakiem? Jakie mogą być konsekwencje takiej sytuacji? (odpowiedzi to lista potencjalnych negatywnych konsekwencji doświadczanych przez chłopca będącego ofiarą cyberprzemocy – odejście z drużyny, porzucenie sportowej pasji, opuszczanie szkoły, unikanie kolegów, nerwowa kontrola nowych postów, próba zrobienia sobie krzywdy)

Uczniowie pracują w kilkuosobowych grupach. Każda grupa otrzymuje jedno pytanie. Po zakończeniu pracy uczniowie prezentują swoje odpowiedzi (warto je zapisać na tablicy/flipcharcie). Pozostałe grupy mogą dodawać własne spostrzeżenia.

/ Ciąg dalszy filmu

Filmik kończy print screen z okienkiem czatu 116 111.

Po zakończeniu projekcji filmu prowadzący wyświetla uczniom stronę internetową Telefonu Zaufania 116 111: <https://116111.pl> i pokazuje, jak jest skonstruowana, jakie informacje zawierają zakładki i jakimi sposobami można skontaktować się z konsultantami Telefonu Zaufania.

Prowadzący wyświetla uczniom slajd prezentacji z elementami, które powinno zawierać zgłoszenie:

- kiedy to się wydarzyło/rozpoczęło, ile czasu trwa/trwało;
- co dokładnie się wydarzyło;
- kto brał udział;
- ile lat ma osoba, która jest poszkodowana;
- jakie emocje pojawiły się u skrzywdzonej osoby;
- co wiemy o sprawcy (ile ma lat, kim jest dla osoby poszkodowanej);
- jakie są dowody;
- jeśli materiały zostały opublikowane, to na jakich stronach.

Następnie uczniowie są proszeni o samodzielne napisanie zgłoszenia. Otrzymują kartę ćwiczeń z okienkiem czasu 116 111. Ich zadaniem jest napisanie zgłoszenia dotyczącego sytuacji prezentowanej w filmie.

Chętni czytają swoje propozycje na forum. Nauczyciel na tablicy opracowuje wzorcowe zgłoszenie, zbierając propozycje uczniów. Prosi o samodzielne uzupełnianie także tych, którzy nie zawarli w swoim zgłoszeniu jego istotnych elementów.

W wersji na tablicy powinno się pojawić zgłoszenie, które zawiera wszystkie wymienione na slajdzie elementy.

Przykładowe podsumowanie prowadzącego:

Nauczyliśmy się, jak napisać zgłoszenie. Jeśli widzimy, że komuś w internecie dzieje się krzywda, warto podać jak najwięcej ważnych informacji. W ten sposób najlepiej pomożemy tej osobie. Pamiętajcie, że w 116 111 możecie otrzymać pomoc także w sprawach dotyczących innych problemów, nie tylko tych związanych z internetem.

Jeśli jest czas i możliwość, można ponownie wejść na stronę www.116111.pl i wyświetlić młodzieży film na temat zasad działania Telefonu Zaufania 116 111 oraz film o pracy konsultantów: 116111.pl/o-116111.

Na zakończenie warto przypomnieć, w jakich godzinach czynna jest linia telefoniczna i poinformować, że pozostałe kanały pozwalają na kontakt o każdej porze.

PODSUMOWANIE / 3 MINUTY

Podczas dzisiejszej lekcji zajmowaliśmy się czymś, czego nie potrafi żaden robot. Ćwiczyliśmy rozpoznawanie emocji. Doświadczaliśmy tego, że nie zawsze jest to łatwe zadanie. Emocje są nam potrzebne, żeby zrozumieć sytuację, w której komuś dzieje się krzywda i pomóc w sposób skuteczny. Nauczyliśmy się dzisiaj jednej z form, jaką taka pomoc może przybrać.

Nauczyciel pyta uczniów: Jaka emocja dla Was ma największą wartość informacyjną w sytuacjach trudnych? Która z nich informuje nas, że komuś trzeba pomóc? (strach, złość)

A które informują nas, że komuś pomogliśmy skutecznie? (radość, wdzięczność)

ALTERNATYWNY PRZEBIEG LEKCJI

Ćwiczenie nr 3 może zostać rozbudowane o zajęcia o charakterze interwencyjnym, mające na celu pogłębioną pracę z grupą. Celem tych zajęć jest wypracowanie alternatywnych – do stwierdzonych nieprawidłowych – skryptów zachowań oraz norm w sytuacjach przemocy rówieśniczej. Efektem zajęć jest stworzenie katalogu działań w sytuacji, gdy koleżka/koleżanec dzieje się krzywda (wtedy zajęcia należy przeprowadzić na 2 godzinach lekcyjnych). W klasach, gdzie pojawił się problem cyberprzemocy, warto zaprosić na drugą lekcję psychologa/pedagoga, który pomoże wychowawcy opracować kontrakt z klasą.

Ćwiczenie nr 3 – wersja rozszerzona (rekomenduje się przeprowadzenie ćwiczenia na dodatkowej godzinie lekcyjnej)

Zgłoś do 116 111

Prowadzący zaprasza uczniów do obejrzenia filmu:

A teraz obejrzymy film, który pozwoli Wam poćwiczyć wczuwanie się w emocje osoby w trudnej sytuacji w internecie. Spróbujcie „wejść w jej buty” i zastanowić się, jak Wy czulibyście się na jej miejscu?

Scenariusz filmu

Dwóch uczniów ogląda różne materiały kompromitujące kolegę z klasy. Są świadkami tej sytuacji, na głos w rozmowie komentują to, co się wydarzyło. Jednego chłopca na początku ta sytuacja śmieszy. Drugi natomiast współczuje ofierze.

/Stop klatka

Następnie uczniowie są proszeni o odpowiedź na 2 pytania:

a/ Jak czuł się bohater filmu? (efektem odpowiedzi jest lista negatywnych emocji doświadczanych przez chłopca będącego ofiarą cyberprzemocy – smutek, strach, niepewność, poczucie kompromitacji, żal, bezradności)

b/ Co dalej mogło się z nim dzieć? Jakiej takiej sytuacji może przynieść konsekwencje? (efektem odpowiedzi jest lista potencjalnych negatywnych konsekwencji doświadczanych przez chłopca będącego ofiarą cyberprzemocy – opuszczanie szkoły, unikanie kolegów, zamknięcie się w sobie, nerwowa kontrola nowych postów, próba zrobienia sobie krzywdy)

Odpowiedzi są omawiane na forum. Następnie prowadzący rozdaje karty do ćwiczenia „List do samego siebie”.

/Ciąg dalszy filmu

Filmik kończy print screen z okienkiem czatu 116 111.

ĆWICZENIE – ZGŁOŚ DO 116 111

Uczniowie są proszeni o samodzielne napisanie zgłoszenia. Otrzymują kartę ćwiczeń z okienkiem czatu 116 111. Nauczyciel prosi uczestników o napisanie zgłoszenia dotyczącego sytuacji prezentowanej w filmie.

Chętni czytają swoje propozycje na forum. Nauczyciel na tablicy opracowuje wzorcowe zgłoszenie, zbierając propozycje uczniów. Prosi o samodzielne uzupełnianie także tych, którzy nie zawarli wszystkich aspektów.

W wersji na tablicy powinno się pojawić zgłoszenie, które zawiera wszystkie wymienione na slajdzie elementy.

Nauczyciel podsumowuje:

Nauczyliśmy się jak napisać zgłoszenie, jeśli widzimy, że komuś w internecie dzieje się krzywda, tak aby podać jak najwięcej ważnych informacji i pomóc tej osobie. Pamiętajcie, że w 116 111 możecie otrzymać pomoc także w sprawach dotyczących innych problemów, nie tylko tych związanych z internetem.

Jeśli jest czas i możliwość, można wejść na stronę www.116111.pl i omówić, w jakich sprawach można liczyć na pomoc i wsparcie.

Prowadzący mówi:

Zastanówmy się, jak jeszcze możemy zaangażować się w pomoc w takiej sytuacji? Spróbujcie pomyśleć, co sami chcielibyście usłyszeć, gdybyście byli w takiej sytuacji? Np. „Nie martw się, ja myślę o Tobie inaczej.” Pomyślcie, co by pomogło każdemu z Was?

Zaprasza do dyskusji w grupach 3-4 osobowych i prosi o zapisanie propozycji na kartce. Następnie prosi o zastanowienie się, która metoda dotyczy pomocy w internecie, a która pomocy bezpośredniej, twarzą w twarz. Na koniec prosi każdą z grup o prezentację – podzielenie się na forum 1-2 wybranymi pomysłami, które dla każdej z osób wydają się najbardziej pomocne. Następna grupa nie powtarza pomysłów.

Propozycje, które warto przybliżyć uczniom i zapisać np. na flipcharcie, żeby mogły zostać w klasie na dłużej.

a/ offline:

- rozmowa wyrażająca wsparcie,
- przeciwstawienie się temu, kto robi krzywdę;
- powiedzenie o tej sytuacji nauczycielowi,
- powiedzenie o tej sytuacji rodzicowi.

b/ online

- pomoc w zgłoszeniu sytuacji do administratora, usunięciu wpisów, zdjęć;
- komentarz wyrażający wsparcie i troskę,
- napisanie temu, kto to robi, żeby przestał;
- zgłoszenie do 116 111.

Efektem końcowym jest lista działań zapisana na arkuszu flipchartowym.

Puentą ćwiczenia jest powiedzenie uczniom:

Stworzyliście wspólną listę różnych opcji działań. Jeśli ktoś z Was zauważy, że komuś z kolegów coś niedobrego się dzieje, to należy sięgać po te sposoby i działać, bo działania świadków mają ogromną moc.

Prowadzący rysuje na tablicy ofiarę i sprawcę. Pyta: *Jak myślicie, ilu jest świadków?* Padają liczby. Prowadzący pyta retorycznie – *to jak Wam się wydaje – kto ma większy wpływ na sytuację?*

Puentą powinno być podkreślenie wagi określonych wartości – np. odwagi w internecie. Na koniec prowadzący pyta: *czy możemy się umówić, że jeśli komuś z klasy będzie działa się krzywda w sieci, to użyjemy tych metod?*

Następuje kontrakt z klasą. Można też w klasie powiesić wypracowaną listę na ścianie/tablicy korkowej.

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. – wybrane fragmenty

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

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *Emocje podstawowe i złożone*

Emocje podstawowe

Wpisz nazwę emocji w rubrykę z literą, która odpowiada zdjęciu:

- RADOŚĆ
- GNIEW
- SMUTEK
- ZASKOCZENIE
- WSTRĘT
- STRACH

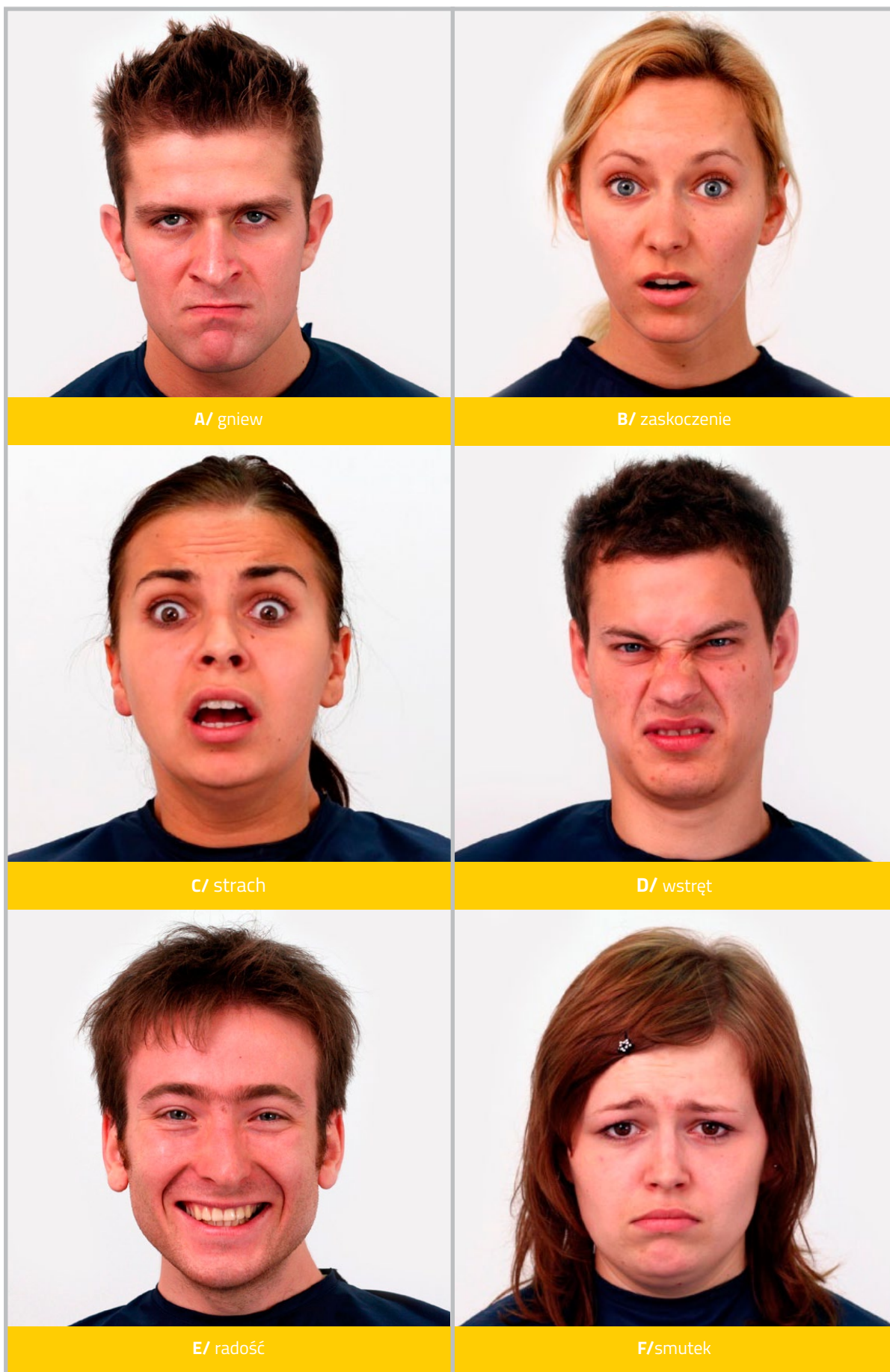
A	B	C
D	E	F

Emocje złożone

Zaznacz nazwy emocji, które rozpoznajesz na zdjęciu:

Emocje złożone do klucza odpowiedzi:

	wyraża	nie wyraża	trudno powiedzieć		wyraża	nie wyraża	trudno powiedzieć
Zdjęcie A:				Zdjęcie D:			
a. smutek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a. niepewność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. niemiłe zaskoczenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. podziw	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. ból	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. zaskoczenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. lęk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. zainteresowanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. zakłopotanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. strach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. niepewność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. współczucie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zdjęcie B:				Zdjęcie E:			
a. zakłopotanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a. zadowolenie z siebie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. pogarda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. spokój	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. obrzydzenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. lekceważenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. złość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. niedowierzenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. nieufność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. pewność siebie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. lekceważenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. podziw	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zdjęcie C:				Zdjęcie F:			
a. wstyd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	a. złość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. lęk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b. smutek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. nieufność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c. lęk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. smutek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d. zazdrość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. spokój	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e. niedowierzenie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. żal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f. żal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





A/ niemiłe zaskoczenie, lęk, niepewność



B/ pogarda, lekceważenie



C/ smutek, żal



D/ podziw, zaskoczenie, zainteresowanie



E/ zadowolenie z siebie, spokój, pewność siebie



F/ zazdrość, niedowierzenie

Materiał nr 3 – karta pracy do ćwiczenia *Przyjmowanie perspektywy*

Instrukcja dla uczniów rozwiązujących anagramy.

Poniżej znajdują się anagramy (rozsypanki liter, z których trzeba ułożyć wyraz, wykorzystując wszystkie litery).

Utwórz wyrazy z podanych liter. Jeśli masz problem z rozwiązaniem danego anagramu, przejdź do następnego. Pamiętaj, że zadanie rozwiązujesz samodzielnie.

Zadaniem Twojego kolegi/Twojej koleżanki jest zapisanie czasu rozwiązania każdego anagramu. Dlatego, kiedy zaczynasz i kończysz rozwiązywać wybrany anagram, daj znak koledze/koleżance, aby mógł/mogła zmierzyć czas rozwiązywania.

- OMD
- WASUK
- KEMAZ
- PAKŁI
- WSOŁ
- SZŁAKO

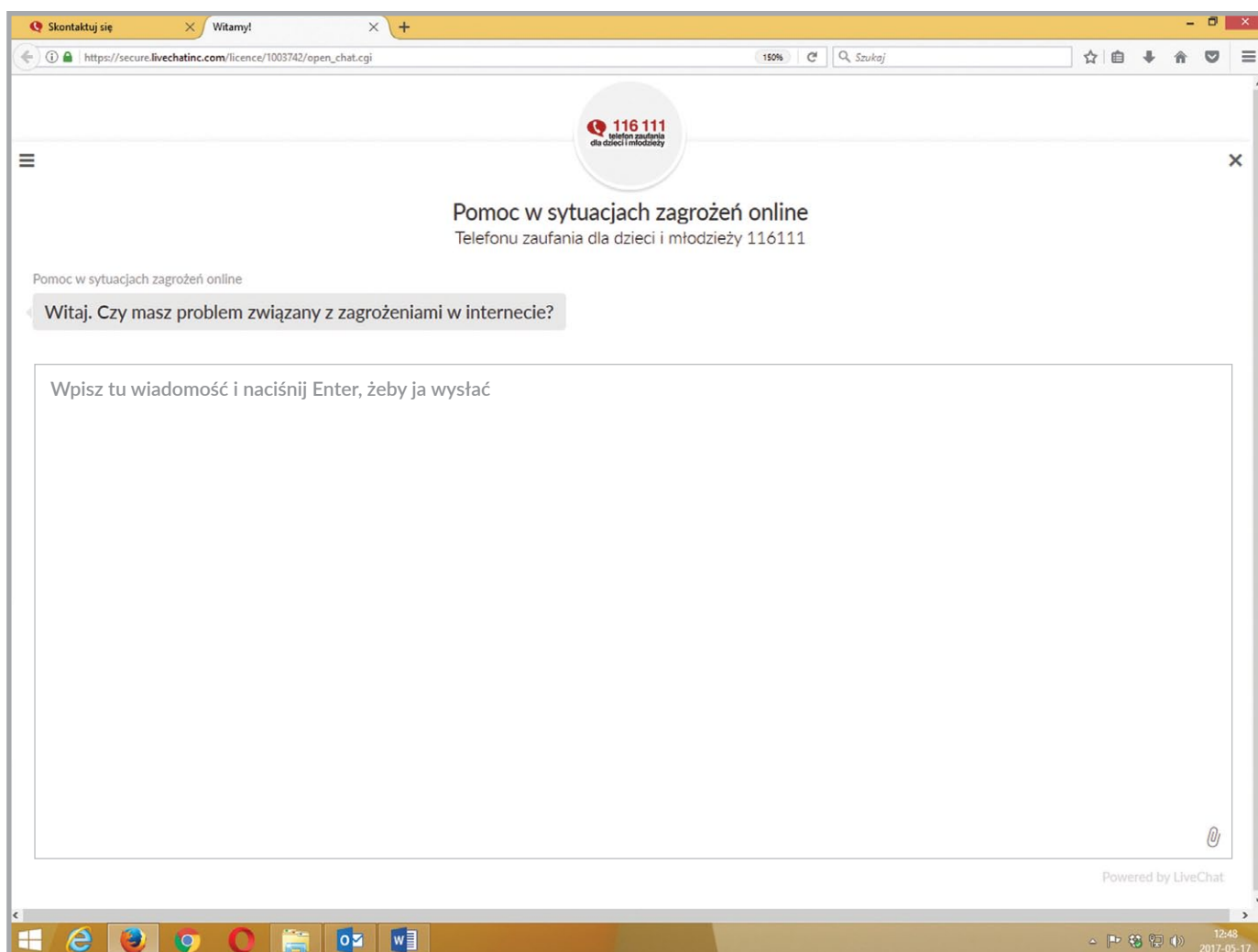
Instrukcja dla uczniów, którzy pozostali w klasie.

Poniżej znajdują się anagramy (rozsypanki liter, z których trzeba ułożyć wyraz).
W nawiasie widzisz rozwiązanie każdego z nich.

Napisz obok każdego anagramu, ile czasu według Ciebie, może zająć jego rozwiązanie.

- OMD (DOM)
- WASUK (SUWAK)
- KEMAZ (ZAMEK)
- PAKŁI (PIŁKA)
- WSOŁY (WŁOSY)
- SZŁAKO (SZKOŁA)

Materiał nr 5 – karta pracy do ćwiczenia Zgłoś do 116 111



The screenshot shows a web browser window with the URL https://secure.livechatinc.com/licence/1003742/open_chat.cgi. The page features the 116 111 logo, which includes the text "116 111 telefon zaufania dla dzieci i młodzieży". The main heading is "Pomoc w sytuacjach zagrożeń online" with the subtitle "Telefonu zaufania dla dzieci i młodzieży 116111". Below this, there is a message: "Pomoc w sytuacjach zagrożeń online" and a chat bubble containing the text "Witaj. Czy masz problem związany z zagrożeniami w internecie?". A large text input area follows with the placeholder text "Wpisz tu wiadomość i naciśnij Enter, żeby ją wysłać". The bottom right of the chat area says "Powered by LiveChat". The Windows taskbar at the bottom shows icons for Internet Explorer, Firefox, Chrome, and other applications, along with the system clock showing 12:48 on 2017-05-17.



*Gdy robot pośredniczy w rozmowie...
Specyfika komunikacji online*

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Gdy robot pośredniczy w rozmowie... Specyfika komunikacji online

Cele zajęć:

- wskazanie na specyfikę komunikacji zapośredniczonej przez narzędzia cyfrowe (komputer, komórkę, smartfon) realizowanej w przestrzeni cyfrowej;
- uświadomienie uczniom efektów psychologicznych specyficznych dla kontaktu zapośredniczonego, ze szczególnym uwzględnieniem zachowań agresywnych;
- wskazanie uczniom alternatywnego, wobec sprzyjającego agresji, wzorca efektywnej komunikacji interpersonalnej.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- rozumie specyfikę komunikacji zapośredniczonej oraz identyfikuje jej wpływ na funkcjonowanie w sytuacjach przemocowych;
- odróżnia komunikaty agresywne od konstruktywnych i niekrzywdzących;
- dostrzega związki pomiędzy rodzajem narzędzi, za pomocą których realizowana jest komunikacja zapośredniczona a zjawiskami psychologicznymi, wpływającymi na komunikację (efekt kabiny pilota, anonimowość, dostępność 24/7, nieograniczona publiczność);
- ćwiczy umiejętność nazywania własnych stanów emocjonalnych;
- wyraża uczucia w sposób, który nie rani drugiej osoby;
- formułuje konstruktywny komunikat.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję udźwiękowionej prezentacji oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.
- Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *O specyfice komunikacji zapośredniczonej*.
- Materiał nr 3 – film *Przyjaciółki*.
- Materiał nr 4 – karta pracy do ćwiczenia *Efektywna komunikacja*.

Czas trwania:

90 minut.

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE

ĆWICZENIE NR 1. POWIEDZ ONLINE, POWIEDZ OFFLINE – WSTĘP DO ROZUMIENIA EFEKTÓW KOMUNIKACJI ZAPOŚREDNICZONEJ / 15 MINUT

Prowadzący wyświetla uczniom film „Dodaj znajomego”: <https://www.youtube.com/watch?v=oWxrFF8EvQQ>

Po obejrzeniu filmu prowadzący prosi uczniów, aby zastanowili się:

1. Jak mógł się czuć chłopak z filmu, przesyłając przykrą wiadomość dziewczynie, która chciała zapisać się na forum?
2. Jak czuł się ten chłopak, mówiąc to samo dziewczynie prosto w twarz?
3. W których warunkach łatwiej komuś przekazać coś niemiłego? Dlaczego?
4. W których warunkach łatwiej się dowiedzieć, jak ktoś odebrał naszą wiadomość? Skąd to wiemy? Na podstawie czego wyciągamy wnioski?

Konieczne konkluzje:

Łatwiej nam jest napisać coś przykrego niż powiedzieć to komuś prosto w twarz. W internecie łatwiej jest się zachować w sposób, w jaki nie zachowalibyśmy się np. na korytarzu szkolnym, bo zazwyczaj w internecie nie widzimy tego kogoś, nie jesteśmy z nim w fizycznym kontakcie. Nie możemy wyczytać jego reakcji na nasze zachowania z jego twarzy czy tonu głosu.

Prowadzący:

A teraz zapraszam do obejrzenia prezentacji, z której dowiemy się więcej o komunikacji internetowej.

GDY ROBOT POŚREDNICZY W ROZMOWIE...

ĆWICZENIE NR 2. O SPECYFICE KOMUNIKACJI ZAPOŚREDNICZONEJ / 20 MINUT

Prowadzący wyświetla uczniom prezentację, która w przystępny sposób ilustruje zjawiska anonimowości, efektu kabiny pilota, dostępności 24/7 oraz nieograniczonej publiczności. Pokazując slajdy, dodaje komentarz własny lub posiłkuje się nagraniem (ew. czyta uczniom poniższe informacje).

TREŚCI ZAWARTE W NAGRANIU:

Anonimowość:

- Lubimy komunikować się przy pomocy nowych technologii, ponieważ daje nam to duże poczucie swobody.
- Ta swoboda bierze się stąd, że w internecie czujemy się anonimowi, niewidzialni.
- Dlatego łatwiej zaatakować kogoś czy wyładować na kims agresję przez internet.
- Sprawcy prześladowają użytkowników przy użyciu nowych technologii, ponieważ obawiają się zdemaskowania, które jest łatwiejsze w realnym świecie.
- Zachowanie anonimowości online, ułatwia ogromna dostępność usług komunikacyjnych, które pozwalają nam tworzyć różne pseudonimy i tożsamości. Zdarza się, że ludzie zakładają konta na portalach społecznościowych i nie ujawniają swoich prawdziwych danych osobowych.
- W internecie łatwiej jest zrobić bądź powiedzieć coś, czego nie powiedziałoby się komuś prosto w oczy.
- Anonimowość sprawcy jest trudniejsza do zniesienia dla ofiary niż sytuacja, w której wiadomo, kim jest sprawca. Rodzi się bezsilność, bezradność, ofiara nie ma kontroli nad swoim życiem. Sprawcą może być niemal każdy, kogo ofiara spotyka.
- Warto pamiętać, że jest to jedynie złudzenie anonimowości, ustalenie tożsamości sprawcy w dzisiejszych czasach nie stanowi dużego problemu dla organów ścigania.

Dostępność 24/7:

- Dzięki nowoczesnej technologii możemy być ze sobą w kontakcie 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu. To sprzyja pogłębianiu przyjaźni, bo można często rozmawiać i łatwo umawiać się na spotkania.
- Z drugiej strony, nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane do komunikacji, której intencją jest skrzywdzenie drugiej osoby. Wtedy ofiara cyberprzemocy staje się nieustannym celem agresji rówieśników. Telefon, który mamy cały czas w swoim zasięgu, bardzo to ułatwia.
- Nastolatki często wykorzystują technologie komunikacyjne do wymyślania swojej osobowości, do budowania tożsamości- obrazu tego, kim są. Kontakt z innymi rozwija tą tożsamość. Z czasem przeradza się to w odczuwanie presji, aby być ciągle w sieci i wysyłać wiadomości za pomocą telefonów komórkowych.

Nieograniczona publiczność:

- Nieograniczona, niewidzialna widownia to specjalność sieci. W internecie łatwiej i szybciej można zyskać popularność. Widzimy, kto obejrzał nasz profil, ile dostaliśmy like'ów, komentarzy.
- Niestety, dotyczy to także treści o negatywnym charakterze, które kogoś ośmieszają lub ranią. Takie treści, jako bardzo wyraziste, przyciągają uwagę.
- W bardzo krótkim czasie krzywdzące komentarze, zdjęcia, filmiki, docierają do nieograniczonego grona odbiorców.
- Sprzyja to zjawisku rozproszenia odpowiedzialności. Ta duża publiczność, której jesteśmy częścią, sprawia, że nie reagujemy (bo inni nie reagują), a nawet łatwiej nam jest dołożyć jakiś nowy, przykry, ośmieszający komentarz lub przesłać taki materiał dalej.

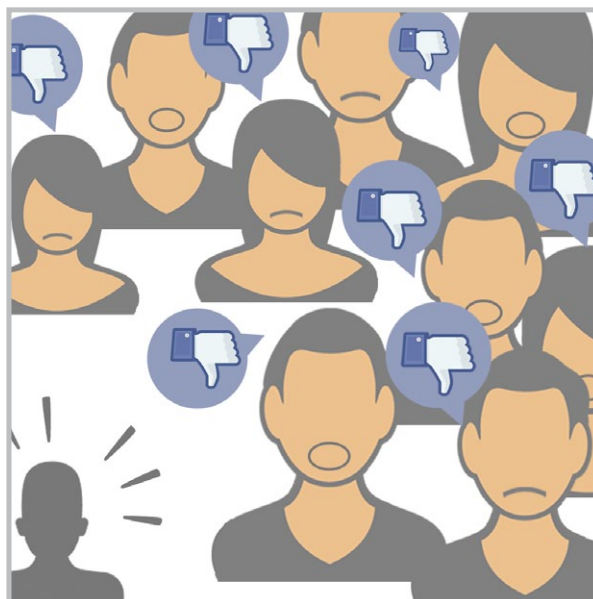
Efekt kabiny pilota:

- Podczas komunikacji w sieci reakcje takie jak: śmiech, zmarszczenie czoła czy ton głosu są mniej dostępne. Dlatego trudniej jest się wczuć w sytuację rozmówcy i zrozumieć, co przeżywa.
- Widok łez, zmarszczonego czoła, wyraz znudzenia, zainteresowania, wstrętu czy rozbawienia wpływa na to, jak rozmawiamy, jakie słowa dobieramy. Sprawia, że czasem nie mówimy wszystkiego, bo widzimy, że komuś robi się bardzo przykro. Nie widać żadnych reakcji (łez, smutnego wyrazu twarzy), które mogłyby uświadomić sprawcy, że jego komentarze są np. zbyt ostre i ranią odbiorcę.
- Efekt kabiny pilota polega na tym, że błędnie oceniamy rozmiar krzywdy, nie widząc tego, jak czuje się ofiara. Przez to często sprawcy przemocy myślą żart z zachowaniem, które kogoś naprawdę rani.

Po prezentacji każdej cechy komunikacji zapośredniczonej prowadzący zadaje serię pytań:

- Na czym polega ta cecha komunikacji internetowej? Jak opisalibyście to własnymi słowami?
- Czy dotyczy ona w większym stopniu tego, kto wysyła wiadomość, czy odbiorcy?

Następnie prosi uczniów o dobranie się w 3-4 osobowe grupy. Każdej grupie wręcza 4 grafiki (materiał nr 3) w alegoryczny sposób prezentujące wymienione powyżej cechy:



Uczniowie proszeni są o wspólne zastanowienie się, który obrazek według nich najlepiej oddaje zjawisko i dlaczego. Na koniec grupy dzielą się swoimi opiniami, nauczyciel moderuje dyskusję.

Wskazówki dla prowadzącego

- Celem ćwiczenia jest aktywizacja myślenia o tym, „jak to jest ze mną w takich sytuacjach”, a NIE prawidłowe odgadnięcie obrazków. Z szacunkiem słuchamy różnych skojarzeń i refleksji uczniów.
- Po dyskusji nad przyporządkowaniem obrazków do zjawisk, nauczyciel kontynuuje rozmowę z uczniami, chcąc znaleźć ich własne odniesienia. Zadaje np. pytania:

Czy czuliście coś podobnego, gdy rozmawialiście z kimś za pośrednictwem internetu? Podajcie przykłady, jak czuliście się bądź jak wyobrażacie sobie, że czuje się osoba, która komunikuje się z innymi pośrednio.

- Ćwiczenie można zmodyfikować i poprosić uczniów, aby sami zaprojektowali grafiki symbolizujące 4 charakteryzowane zjawiska.

Podsumowanie

Omówione cechy komunikacji przez internet sprawiają, że ludzie robią rzeczy, na które mogliby się nie odważyć w realnym świecie. Łatwiej im pomagać innym, zdobywają się na szczerość lub przeciwstawiają się niesprawiedliwości. Te same cechy sprawiają, że łatwiej jest ranić ludzi w kontakcie internetowym. Nie widzą konsekwencji swojego zachowania, np. łez, smutku na twarzy, samotności. Dzieje się tak, gdy ludzie komunikują się przez robota i zapominają, że po drugiej stronie jest czujący człowiek, a nie maszyna.

Jak zatem komunikować się w internecie w sposób miły dla innych, a jednocześnie tak, by być w porządku wobec siebie?

Zobaczcie, jak to robią bohaterowie naszego filmu.

ĆWICZENIE NR 3. EFEKTYWNA KOMUNIKACJA / 50 MINUT

Prowadzący prezentuje film, w którym ukazano dwie koleżanki w sytuacji konfliktowej. Jedna z nich jest zazdrosna o to, że jej przyjaciółka spędza zbyt dużo czasu z chłopakiem. Dziewczyny na początku rozmawiają ze sobą, budując konfliktową komunikację.

Po słowach Oli:

To było dziwne. Nie dała mi dojść do słowa.

Nie chciała usłyszeć, że Darkowi bardzo zależy i że zdecydowałam się zrobić to dla niego.

Napisała, że nie chce mnie znać. Pomyślałam, że skoro tak, to ok. Wkurzyła mnie.

Prowadzący robi pauzę i prosi uczniów, aby powiedzieli, co ich zdaniem utrudniało dziewczynom porozumienie.

Warto, by się pojawiło:

- to, że mówiły o tej drugiej, a nie o sobie;
- oceny,
- ataki,
- obecność silnych emocji negatywnych i agresji, ale niewyrażonej w postaci nazwania uczuć własnych;
- brak jasnego sformułowania tego, co te emocje wywołało;
- dziewczyny mówiły sobie wzajemnie, co mają robić.

Po krótkiej rozmowie prowadzący prezentuje dalszy ciąg filmu. Po obejrzeniu całości mówi:

Widzieliście różnicę w sposobie rozmawiania ze sobą w pierwszej i drugiej części filmu. Teraz nauczymy się, w jaki sposób komunikować się z innymi, żeby być w porządku wobec siebie i nie obrażać innych.

Prowadzący prezentuje 4 slajdy prezentacji o konstruktywnym komunikacie.

1. Na początku przybliży cechy dobrego komunikatu.

Dobry komunikat zawiera:

- Informację, jakie uczucia przeżywamy.
- Opis konkretnych zachowań/wydarzeń, które wywołały powyższe uczucia.
- Wyjaśnienie, dlaczego to zachowanie/wydarzenie wywołało te uczucia.
- Nasze oczekiwania na przyszłość.

2. Prezentując kolejny slajd, przypomina uczniom wypowiedzi bohaterów filmu, prosząc o znalezienie przykładów dobrego komunikatu.

3. Następnie prosi o przytoczenie przykładów przez uczniów. Jeśli nie padają lub padają błędne – sam je przytacza.

4. W kolejnym punkcie przybliża uczniom, jak powinna wyglądać struktura dobrego komunikatu:

Jak to powiedzieć?

Czuję ... (wyrażenie swoich emocji)

Kiedy Ty ... (opis sytuacji oparty na faktach)

Chcę ... (oczekiwania na przyszłość)

5. Na koniec rozdaje uczniom karty pracy i prosi ich, aby samodzielnie zbudowali dobre komunikaty.

Zastanów się co możesz powiedzieć/napisać używając dobrego komunikatu w poniższych sytuacjach.

1. Kiedy ktoś napisze o Tobie złośliwe kłamstwo.

Przykład właściwego komunikatu: *Jest mi przykro, kiedy piszesz o mnie coś takiego. Chcę, żebyś pisał o mnie prawdę.*

2. Kiedy ktoś na Ciebie krzyczy i wyzywa Cię.

Przykład właściwego komunikatu: *Czuję się źle, kiedy tak się do mnie zwracasz. Chcę, żebyś rozmawiał ze mną w miły sposób.*

3. Kiedy ktoś Cię lekceważy i nie odpisuje.

Przykład właściwego komunikatu: *Czuję się odrzucony/-a, kiedy mi nie odpisujesz. Chcę być z Tobą w dobrym kontakcie.*

Na zakończenie chętni czytają swoje propozycje.

PODSUMOWANIE

PRZYKŁAD / 5 MINUT

Na dzisiejszej lekcji dowiedzieliśmy się, jak najbardziej powszechny robot świata, czyli komputer czy smartfon wpływa na to, jak się ze sobą komunikujemy. Nauczyliśmy się, że pewne cechy komputera i komunikacji, która dokonuje się za jego pośrednictwem, mogą wzmacniać agresję i sprawiać, że piszemy do innych w sposób, który może ich zranić. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że rozmawiając za pośrednictwem robota, nie widzimy tego, co maluje się na twarzy naszego rozmówcy.

Dzisiaj poznaliśmy także zasady efektywnej komunikacji. Wiedza na temat tego, jak wyrazić siebie, nie krzywdząc innych, jest najlepszą ochroną przed pułapkami komunikacji za pośrednictwem nowoczesnych technologii.

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.

Joinson, A. (1998). Causes and implications of disinhibited behavior on the internet. W: J. Gackenbach (red.), *Psychology and the Internet* (s. 43–60). San Diego: Academic Press.

Lee, E-J, Oh, S.Y. (2015). Effects of Visual Cues on Social Perceptions And Self-Categorization in C-M-C. W: S. Sunder (red.), *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*. Oxford: Willey Blackwell.

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

Kobiątka, A. [red.], (1992). *Jak żyć z ludźmi (umiejętności interpersonalne): program profilaktyczny dla młodzieży: ćwiczenia grupowe*. Warszawa: na zlecenie MEN Agencja Informacji Użytkowej.

Rylke, H., Klimowicz, G. (1992). *Szkoła dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSIP.

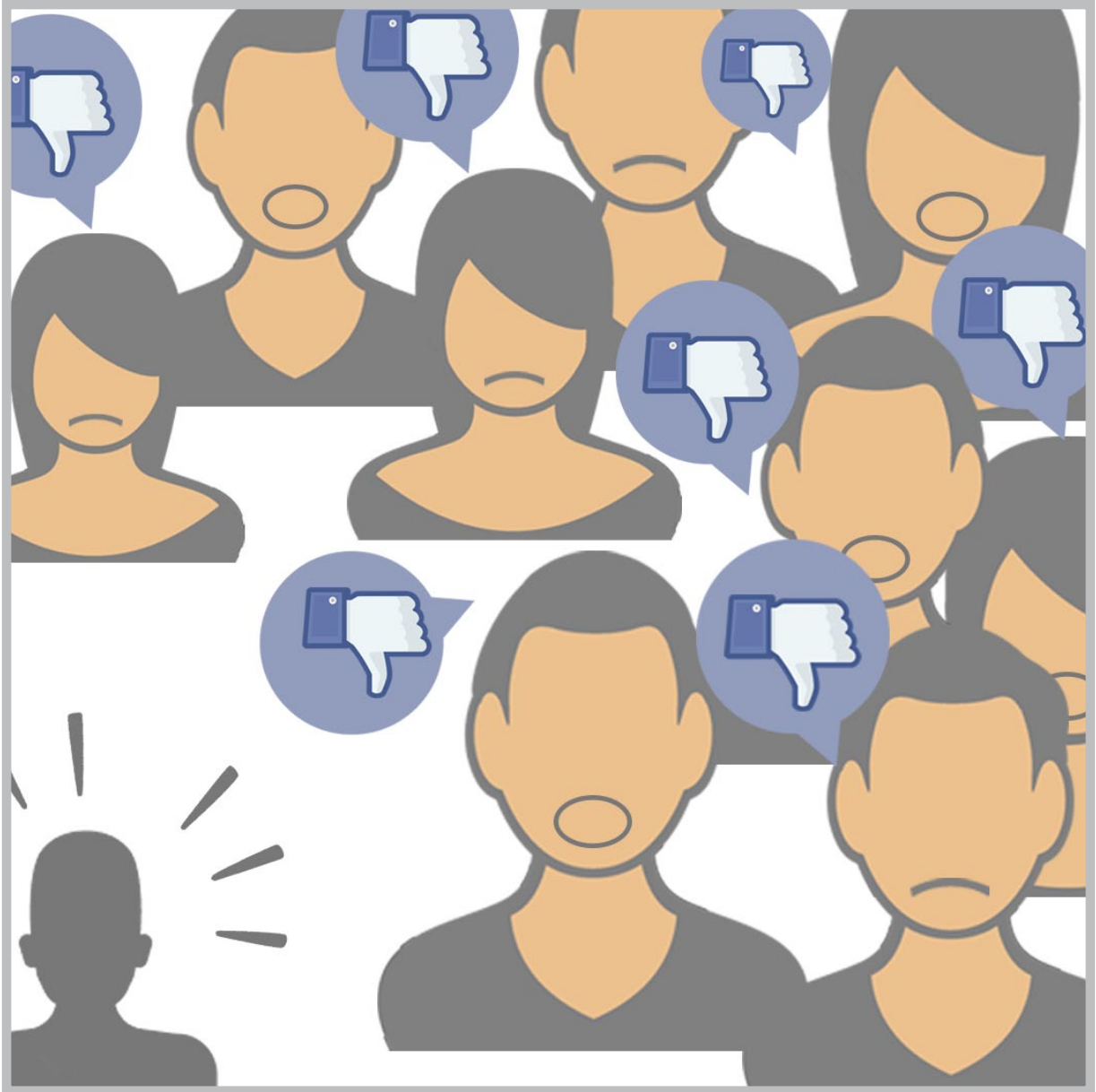
Walrave, M., Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 1(26), 27–46.

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia *O specyfice komunikacji zapośredniczonej*









Materiał nr 4 – karta pracy do ćwiczenia *Efektywna komunikacja*

Zastanów się, co możesz powiedzieć/napisać, używając dobrego komunikatu w poniższych sytuacjach.

1. Kiedy ktoś napisze o Tobie złośliwe kłamstwo.

Napisz, jak Ty byś to powiedział/-a:

.....

.....

.....

2. Kiedy ktoś na Ciebie krzyczy i wyzywa Cię.

Napisz, jak Ty byś to powiedział/-a:

.....

.....

.....

3. Kiedy ktoś Cię lekceważy i nie odpisuje.

Napisz, jak Ty byś to powiedział/-a:

.....

.....

.....





***Jak nie krzywdzić innych w klasie?
– podstawy wiedzy
o bullyingu i cyberbullyingu***

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Jak nie krzywdzić innych w klasie? – podstawy wiedzy o bullyingu i cyberbullyingu

Cele zajęć:

- poszerzenie perspektywy uczniów tak, by rozumieli oni, jak różne sposoby ich działania offline i online mogą wpływać negatywnie na innych (przejawy agresji rówieśniczej) oraz kiedy konsekwencje takich działań mogą być szczególnie negatywne dla innej osoby (bullying);
- zdobycie wiedzy o mechanizmach (cyber)bullyingu.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- rozumie, jak różne zachowania offline i online mogą negatywnie wpływać na innych;
- zna mechanizmy (cyber)bullyingu.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja, mapa myśli, miniwykład.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję prezentacji.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran, tablica tradycyjna (może być również interaktywna), mazaki do tablicy, pudełko z małymi karteczkami (1x1 cm) – dla każdego uczestnika 3 szt.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.

Czas trwania:

90 minut.

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE / 20 MINUT

1. Prowadzący informuje uczniów, że na tych zajęciach będzie mowa o sytuacjach, w których jedna osoba, np. w klasie, może innej zrobić coś przykrego. Prowadzący prosi uczniów o podanie konkretnego przykładu takiego działania. W przypadku gimnazjalistów możemy się spodziewać podawania głównie przykładów agresji werbalnej, nieco rzadziej fizycznej i cyberagresji.

Zwykle najrzadziej wymieniane są przykłady związane z agresją relacyjną (tj. wykluczenie z grupy, brak zapraszania ofiary do uczestnictwa w określonych aktywnościach, ale także w świecie online: wykluczenie z sieci społecznościowej na portalu społecznościowym – usuwanie lub nieprzyjmowanie do grona znajomych), dlatego warto zwrócić na nie uwagę podczas rozmowy z uczniami.

2. Prowadzący zwraca szczególną uwagę na akty agresji elektronicznej. Warto rozpocząć od omówienia czynnej agresji werbalnej online, tj. nieprzyjemne komentarze w komunikacji jeden do jednego (np. na czacie), jeden do wielu (np. w formie publicznego komentarza na portalu społecznościowym). Potem warto wspomnieć o udostępnianiu niechcianych zdjęć i filmów oraz upublicznianiu czyichś tajemnic, np. treści listów. Warto tu przedyskutować sytuację, w której ktoś nie produkuje materiałów, ale jedynie je udostępnia i również może być potraktowany jako sprawca agresji wobec innej osoby.

3. Następnie prowadzący pyta uczniów, co musi się stać, by takie działania przyniosły bardzo poważne szkody drugiej osobie. Oczekiwane odpowiedzi dotyczą głównie tego, że aktów agresji jest dużo, sprawca bądź sprawcy są silniejsi od ofiary (liczebnie, fizycznie bądź w sensie psychologicznym – np. łatwiej komunikują się publicznie) oraz tego, że pojawia się chęć świadomego skrzywdzenia drugiej osoby. Wprowadzamy pojęcie nękania (bullyingu). Do omówienia korzystamy ze slajdu 1. prezentacji (materiał nr 1). Wskazujemy i nazywamy wyraźnie trzy elementy, które już wcześniej były omawiane: powtarzalność aktów agresji, nierównowagę sił między sprawcą (sprawcami) a ofiarą oraz intencjonalność działania. Należy wskazać, że takie właśnie traktowanie innej osoby, gdzie obecne są podane elementy, przynosi szczególnie złe skutki dla tego, kto ich doświadcza. Warto wskazać na problemy związane ze zdrowiem psychicznym (depresja), odmawianie chodzenia do szkoły, wyjeżdżania na szkolne wycieczki, lęk itd. Można wskazać na fakt, że konsekwencje nękania doświadczanego w szkole przekładają się także na późniejszy czas – okres dorosłości.

JAK NIE KRZYWDZIĆ INNYCH W KLASIE? / 60 MINUT

ĆWICZENIE NR 1. BULLYING W DOŚWIADCZENIACH UCZNIOWSKICH

Ćwiczenie służy sprawdzeniu, czy uczniowie znają nękanie z własnych doświadczeń.

Prowadzący rozdaje uczniom po trzy małe kartki z pudełka i zadaje pierwsze pytanie: *Czy uczyłeś w przeszłości do klasy, gdzie ktoś był nękany?* Pomiń sytuacje, kiedy nękanie dotyczyło Ciebie lub Ty kogoś nękałeś. Jeśli tak, napisz na pierwszej kartce literę „T”, jeśli nie – „N”. Prowadzący wyraźnie podkreśla, że rozmawiamy o przeszłości, a nie sytuacji aktualnej.

Prowadzący zbiera kartki do pustego pudełka i prosi, aby któryś z uczniów policzył, ile jest „T”, a ile „N”. Po przeliczeniu zapisuje wynik na tablicy, wskazując, że właśnie dowiedzieliśmy się, ile osób było bezpośrednimi świadkami bullyingu – należy tu też podać zaokrąglony wynik procentowy (w odniesieniu do całej klasy).

Prowadzący krótko omawia wyniki, wskazując na szczególną rolę świadków oraz ich działania, które mogą zarówno zachęcać sprawcę lub sprawców do dalszych agresywnych działań, jak i je zatrzymać, czy też wspierać ofiarę.

Podobną procedurę powtarza dla pytania: *Czy zdarzyło się kiedykolwiek wcześniej, że Ciebie nękało w taki sposób, jak wcześniej mówiliśmy?* Podobnie jak poprzednio, prowadzący zapisuje wyniki na tablicy i omawia, wskazując na zakres problemu bycia ofiarą – podkreśla się tutaj fakt, że często ofiara pozostaje sama, mimo wielu świadków, którzy obserwują sytuację. Warto tutaj wskazać, że sama ofiara też ma pewne możliwości wpływu na swoją sytuację.

Jako trzecie prowadzący zadaje pytanie: *Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek wcześniej, że Ty sam lub z innymi osobami nękałeś kogoś?*

Po zapisaniu wyników prowadzący omawia je i pyta uczniów: *Jak to jest możliwe, że ktoś nęka inną osobę?* Padają różne odpowiedzi, jedne związane z cechami osobistymi jednostki (np. sprawca jest agresywny), a inne z sytuacją i wpływem społecznym (np. sprawca chce się popisać przed grupą).

Prowadzący podkreśla szczególnie czynniki drugiego typu i naprowadza uczniów na tezę, że powinniśmy je znać, aby rozumieć co się dzieje w grupie i nie poddawać się wpływowi, który może doprowadzić do tego, że skrzywdzimy inną osobę.

Miniwykład na temat bullyingu

Prowadzący mówi uczniom, że bullying w grupie powstaje podobnie jak pożar – zwykle zaczyna się od iskry, potem małego płomienia, większego, a dopiero na końcu ogień trawi wszystko. Korzystając ze slajdu 2. (materiał nr 1), prowadzący opisuje uczniom poszczególne etapy procesu stygmatyzacji. Prowadzący wskazuje, że najpierw pojedyncza osoba lub osoby konfrontują z grupą wybranego członka grupy, np. nazywając go w określony sposób czy wyśmiewając. Na tym etapie dosyć łatwo jest przerwać proces bullyingu – dzieje się tak wtedy, gdy osoba go doświadczająca skutecznie się broni lub gdy świadkowie zareagują. Jeśli tak się nie stanie, pojawia się etap naznaczenia, gdzie negatywne przekonania na temat jednostki stają się w grupie powszechne, a ona sama zaczyna być postrzegana stereotypowo przez pryzmat np. jednej cechy, która zwraca uwagę grupy. W tym momencie grupa prowadzi coraz bardziej nasilone działania przeciwko ofierze. Wreszcie po dłuższym czasie, ofiara sama wpisuje się w rolę – na tym etapie nie zależy jej już na tym, by należeć do grupy i zwykle stara się jedynie przeczekać do momentu, kiedy nie będzie już musieć spotykać się z tymi, którzy ją prześladowają.

Należy wspólnie z uczniami przedyskutować kwestię, że procesy zachodzące w grupie i pojawiające się mechanizmy sprawiają, iż wiele osób działa nieświadomie, często dopuszczając się działań, których potem żałują.

Jeśli prowadzący wcześniej realizował lekcję o automatyzmach, może przypomnieć uczniom film *Nowa* (który ukazywał 2 pierwsze fazy bullyingu: konfrontację i naznaczenie), zaznaczając, że w przypadku bohaterki filmu nie doszło do wpisania w rolę.

Wskazówki dla prowadzącego

Aby urozmaicić wykład, w trakcie prezentacji można pokazywać fragmenty filmu *Nowa*. W komentarzu warto zwrócić uwagę na to, jak niewiele potrzeba, aby konfrontacja doprowadziła do naznaczenia. Wykorzystując fragment filmu, należy też zauważyć, że znając odpowiednie sposoby, bardzo łatwo można rozładować trudną sytuację.

ĆWICZENIE NR 2. MECHANIZM BŁĘDNEGO KOŁA

Prowadzący prosi, aby uczniowie zastanowili się, jak czuje się osoba doświadczająca nękania. Uczucia przedstawiamy za pomocą mapy myśli na tablicy. Powinny się tu pojawić pomysły dotyczące emocji negatywnych, poczucia bezradności, braku pomysłu jakie działania podjąć, by uzyskać pomoc i sobie nie zaszkodzić. Prowadzący mówi uczniom, że ofiara często robi coraz więcej rzeczy, które są negatywnie oceniane przez grupę. Warto wspólnie zastanowić się, dlaczego tak się dzieje, wskazując na związek sytuacji, w jakiej się znalazła z tym, jak reaguje i co robi. Prowadzący opowiada

o mechanizmie błędnego koła (slajd 3. – materiał nr 1), kiedy grupa reaguje negatywnie na działania ofiary, a ta w odpowiedzi na to reaguje w sposób coraz bardziej emocjonalny i chaotyczny, co z kolei wtórnie stymuluje członków grupy do dalszych negatywnych działań przeciwko ofierze. Uczniowie, wspólnie z prowadzącym, zastanawiają się, co może zrobić ofiara i członkowie grupy, by przerwać błędne koło – należy zwrócić uwagę, że nawet pojedynczy członek grupy może wpłynąć na jej działanie, reagując w określony sposób.

PODSUMOWANIE / 10 MINUT

Konieczne konkluzje:

Mechanizmom, o których się uczyliśmy, podlegamy często automatycznie i nie jesteśmy świadomi ich działania. Dopiero wiedza o nich pozwala nam działać niezależnie i w określonych sytuacjach im się nie poddawać. Możemy wtedy świadomie zdecydować o tym, żeby kogoś nie skrzywdzić, a także o tym, aby zareagować jako aktywny świadek, kiedy komuś dzieje się krzywda.

(Opcjonalnie): Jeśli prowadzący wcześniej realizował w klasie lekcję *Robot we mnie*, może przypomnieć jej konkluzje i zaznaczyć, że mechanizm błędnego koła jest kolejnym przykładem automatyzmu, któremu czasem poddajemy się bez zastanowienia.

Po przedstawieniu konkluzji prowadzący kończy zajęcia pytaniem: *Gdybyś mógł z dzisiejszych zajęć zabrać tylko jedną myśl, wiedzę o jednej sprawie, to co, by to było?* (tutaj warto zachęcić wszystkich uczniów do wypowiedzenia się).

ALTERNATYWNY PRZEBIEG LEKCJI

Zajęcia można zrealizować zarówno z użyciem nowych technologii (tablica interaktywna, tablety, rzutnik multimedialny), jak i bez nich – wtedy treści przedstawione na slajdach musimy narysować na tablicy.

W klasach, które już miały do czynienia z tematem cyberbullyingu, zajęcia można skrócić do 45 minut.

Wskazówki dla prowadzącego

- Lekcja ta stanowi wprowadzenie do ćwiczenia nt. reagowania na cyberbullying w roli świadka, ofiary i sprawcy.
- Temat dotyczy rzeczywistych doświadczeń uczniowskich. Warto zatem wskazać na końcu zajęć potencjalne lokalne możliwości uzyskania wsparcia, gdyby pojawiła się taka potrzeba. Należy także uprzedzić, że dyskutując, nie odnośmy się do konkretnych osób, np. nie podajemy żadnych nazwisk. Należy także zdecydowanie reagować, gdyby ktoś w ten sposób postępował.

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). Świadczenie 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/



*Odpowiedzialne i skuteczne działania
w przypadku wystąpienia
cyberprzemocy – perspektywa ofiar,
świadców i sprawców*

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



Główny Partner:



saferinternet.pl



Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Odpowiedzialne i skuteczne działania w przypadku wystąpienia cyberprzemocy – perspektywa ofiar, świadków i sprawców

Cele zajęć:

- wzbudzenie refleksji nad motywami związanymi z niereagowaniem na zjawisko cyberprzemocy;
- poszerzenie wiedzy dotyczącej podejmowanych działań (świadków i ofiar) w przypadku wystąpienia cyberprzemocy;
- wywołanie refleksji dotyczącej możliwości pomocy innym i sobie w sytuacji, kiedy uczestnicy są świadkami bądź ofiarami negatywnych działań w internecie;
- ograniczenie ryzyka bezrefleksyjnego dołączania się do negatywnych działań podejmowanych przez rówieśników;
- wzrost rozumienia mechanizmu dyfuzji odpowiedzialności w grupie;
- podniesienie świadomości uczniów na temat efektów reagowania w przypadku bycia świadkiem cyberprzemocy.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- zna motywy sprawców cyberprzemocy;
- zna przyczyny niereagowania świadków cyberprzemocy;
- rozumie, jakie są przyczyny braku reakcji na zjawisko cyberprzemocy;
- wie, jakie działania ma podjąć w przypadku wejścia w rolę świadka lub ofiary cyberprzemocy;
- rozumie, na czym polega mechanizm rozproszenia odpowiedzialności w grupie;
- w sytuacji bycia uczestnikiem działań cyberprzemocowych reaguje po zastanowieniu się, analizuje sytuację;
- dostosowuje sposób reakcji na cyberprzemoc do własnych możliwości.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję udźwiękowionej prezentacji oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran, tablica tradycyjna (może być również interaktywna), tablety (opcjonalnie), plakat, flipchart.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 – prezentacja multimedialna.
- Materiał nr 2 – film *Hejt* ilustrujący zjawisko cyberprzemocy lub w przypadku braku możliwości jego odtworzenia – slajd ukazujący sytuację cyberprzemocy i niereagowanie na nią (warto tu zaznaczyć, że jest to historia prawdziwa, o której opowiedzieli młodzi ludzie, tacy jak uczestnicy).
- Materiał nr 3 – przykładowe motywy, które mogą służyć prowadzącemu do poszerzenia opcji wypracowanych w pierwszej części ćwiczenia (*Dlaczego świadkowie nie reagowali?*).
- Materiał nr 4 – aplikacja umożliwiająca tworzenie kategorii i rankingu reakcji świadków/paski papieru z wypisanymi reakcjami świadków i ofiar (tu również warto wspomnieć, że te reakcje, o których będziemy mówić, pochodzą z wypowiedzi młodych ludzi, takich jak uczestnicy warsztatu).

Opcjonalnie:

- Materiał nr 5 – schemat zbiorów, w których uczestnicy będą umieszczać (na tablicy tradycyjnej, interaktywnej, plakacie) reakcje ofiar, świadków i te, które mogą być wspólne zarówno dla jednych, jak i drugich.

Czas trwania:

45 minut (w przypadku możliwości realizacji tematu na drugiej godzinie – zajęcia można przeprowadzić wraz z ćwiczeniem opcjonalnym).

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE / 15 MINUT

ĆWICZENIE NR 1. HISTORIA O CYBERPRZEMOCY

1. Prowadzący przedstawia cele lekcji, po czym dzieli uczestników na trzy grupy, a następnie wyświetla/czyta/daje do przeczytania historię ukazującą cyberprzemoc (materiał nr 1 lub materiał nr 2), w której sprawcy działają bezrefleksyjnie (na zasadzie „owczego pędu”), świadkowie nie reagują, a ofiara czuje się bezradna i również nie podejmuje działań. W przypadku możliwości technicznych zamiast odczytania/zaprezentowania na slajdzie, zostanie wyświetlony film ilustrujący cyberprzemoc.

2. Prowadzący rozdziela zadania dla grup.

Dla grupy pierwszej: ustalenie motywów sprawców, ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów dołączania się innych osób (przykładowe pytanie: *Podajcie mi Wasze pomysły – dlaczego sprawcy zrobili to tej osobie? Dlaczego inni dołączyli się do tego?*).

Dla grupy drugiej: ustalenie powodów, dla których świadkowie nie zareagowali (*Dlaczego uczniowie, którzy wiedzieli, co się dzieje, nic nie zrobili?*).

Dla grupy trzeciej: ustalenie z jakich powodów ofiara się nie broniła (*Dlaczego ofiara nie próbowała się bronić?*).

3. Uczniowie prezentują wyniki swojej pracy.

W razie ograniczonej liczby motywów wypracowanych w ćwiczeniu, prowadzący poszerza perspektywę uczestników na omawianą sytuację z materiału nr 1, podaje więcej przyczyn, np., że ci, którzy dołączyli się do sprawców, czuli się do tego zmuszeni, myśleli, że to żart etc. W przypadku niereagujących świadków, motywami mogły być np. strach przed tym, żeby o tym komuś powiedzieć; że czuli się za słabi, żeby interweniować; że bali się, że sami zostaną ofiarą; nie chcieli być ani po stronie ofiary, ani sprawcy. W przypadku niereagującej ofiary powodem mógł być strach przed eskalacją lub poczucie, że nie ma wokół siebie nikogo, komu może o tym powiedzieć.

4. Prowadzący podsumowuje tę część zajęć.

W podsumowaniu powinno znaleźć się omówienie najważniejszych, najczęściej pojawiających się pomysłów oraz odniesienie do tych, które pojawiły się początkowo, w celu ich porównania.

SKUTECZNE DZIAŁANIA W PRZYPADKU CYBERPRZEMOCY / 25 MINUT

ĆWICZENIE NR 2. DZIAŁANIA ŚWIADKÓW CYBERPRZEMOCY

1. Prowadzący wprowadza uczniów w ćwiczenie.

Przykład: *Zapewne są wśród Was osoby, którym zdarzyło się zauważyć, że ktoś z Waszych rówieśników jest ofiarą agresywnego zachowania kolegi/koleżanki. Zastanówmy się teraz, jak może zareagować osoba, która jest świadkiem cyberprzemocy.*

2. Prowadzący dzieli klasę na kilkusobowe grupy (do 5 osób w grupie) i w zależności od sytuacji (dostęp do tabletek lub brak dostępu) przeprowadza to ćwiczenie w wersji tradycyjnej (wręcza paski papieru z opisami zachowań świadków) lub udostępnia na tablicy z aplikacją opisy zachowań podejmowanych przez świadków w sytuacji cyberprzemocy (materiał nr 4).

Zadaniem grup będzie podzielenie reakcji na następujące kategorie (za pomocą aplikacji lub pasków papieru): sensowne (korzystne) i bezsensowne (niewłaściwe). Następnie, pracując nadal w grupach, uczniowie mają ustalić ranking trzech najlepszych i trzech najgorszych, zdaniem grup, sposobów reakcji w przypadku bycia świadkiem cyberprzemocy.

3. Prowadzący inicjuje i moderuje dyskusję na temat zalet i wad poszczególnych sposobów reakcji (np. zgłoszenie policji z jednej strony może przyczynić się do poczucia bezpieczeństwa, wzięcia spraw w swoje ręce, a z drugiej – konsekwencją tego jest konieczność bycia przesłuchiwanym, uczestnictwa w trudnych procedurach).

Warto tu zadać uczniom następujące pytania: Jakie są ryzyka? Jakie są „za” i „przeciw” w poszczególnych rozwiązaniach? Jakie są ich „koszty”, a jaka skuteczność?

Które z nich są jednoznacznie niewłaściwe, ryzykowne i nie do polecenia? (wysłanie wrogiego komunikatu do sprawcy, obwinianie siebie, za to co się stało, odpięcie sprawcy, zrewanżowanie mu się offline, znalezienie sojuszników, żeby z nimi zemścić się na sprawcy za to, co zrobił).

Jeśli mamy mało czasu, możemy ograniczyć dyskusję nad plusami i minusami do zwycięzców rankingów – czyli najbardziej i najmniej preferowanych sposobów reakcji.

Wskazówki dla prowadzącego

- W celu większej identyfikacji z zadaniem (dzielenie umieszczonych na paskach reakcji świadków na pozytywne i negatywne) warto podkreślić, że przykładowe reakcje pochodzą z informacji od innych, podobnych do nich uczniów.
- Wartościowe są dyskusje na temat tego, dlaczego niektórzy za najlepsze reakcje w przypadku bycia świadkiem uważają te, które inni postrzegają jako najgorsze. W fazie testowania okazało się, że proponowane przez młodych ludzi rozwiązania często są niewłaściwe, nie są dobrymi przykładami preferowanych sposobów reakcji (np. szukanie zemsty online, brak podejmowania jakichkolwiek działań). Warto tu także nawiązać do lekcji na temat cyberbullyingu i zwrócić uwagę, że pewne reakcje (np. zemsta), napędzają błędne koło bullyingu.

Ćwiczenie opcjonalne (w zależności od tempa pracy grupy, poziomu zainteresowania)

Dodatkowym zadaniem dla uczestników może być również podzielenie reakcji na te, które może podjąć ofiara i na te, które mogą podjąć świadkowie. Kolejnym krokiem będzie ustalenie, które z reakcji są możliwe do podjęcia zarówno przez ofiarę, jak i przez świadka. Na zakończenie tego ćwiczenia prowadzący prosi o naniesienie tych rozwiązań do części wspólnej zbiorów (materiał nr 5). W zależności od preferencji prowadzącego, może on prosić kolejne osoby o podchodzenie do tablicy i przyporządkowanie jednej reakcji, robić to samemu lub przeprowadzić głosowanie.

PODSUMOWANIE / 5 MINUT

Prowadzący prosi o podzielenie się refleksjami po zajęciach, np. czy były takie sposoby reakcji, o których wcześniej nie pomyśleli. Podsumowuje to, co zadziało się na lekcji i podaje konkluzje.

Konieczne konkluzje:

- często, w sytuacjach rówieśniczych (np. żartach z kogoś) warto samodzielnie pomyśleć – wiele sytuacji krzywdzenia innych dowodzi bezrefleksyjnego, impulsywnego, „stadnego” działania. Warto rozważyć różne rozwiązania, które sprzyjają niepoddawaniu się takim impulsom (np. odraczenie reakcji), które są wzmacniane specyfiką komunikacji zapośredniczonej;
(Opcjonalnie): Jeśli prowadzący realizował wcześniej lekcję o samokontroli (*Jak można sterować robotem?*), może przypomnieć uczniom eksperyment Mischela jako przykład odraczenia wraz z wnioskami, dlaczego odraczenie się opłaca.

- istnieje wiele sposobów reagowania w przypadku bycia świadkiem;
- niektóre z nich są zdecydowanie pozytywne, niektórych należy unikać, a w wielu przypadkach ich skuteczność zależy od różnych czynników;
- reagowanie nie jest zarezerwowane tylko dla bohaterów. Reagowanie zawiera różnorodne działania, począwszy od pozornie drobnych aż do wymagających dużego zaangażowania. Znaczenie mają nawet drobne gesty (np. pocieszenie ofiary). Każdy powinien dobrać taki sposób reakcji, który do niego pasuje, z którym czuje się względnie komfortowo. Wielu uczniów nie reaguje, bo kojarzy to z otwartym przeciwstawieniem się sprawcy;
- świadkowie, którzy nie interweniują, sami również ponoszą negatywne konsekwencje tej sytuacji (np. poczucie winy, że komuś nie pomogli; kiedy sami będą potrzebowali pomocy, inni też im nie pomogą).

ALTERNATYWNY PRZEBIEG LEKCJI

Ćwiczenia można przeprowadzić w wersji tradycyjnej lub z wykorzystaniem multimediów i aplikacji na urządzenia mobilne.

Zajęcia można rozpocząć filmem lub odczytaniem historii o cyberprzemocy.

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., & Arıcak, 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/

Materiał nr 2 – historia cyberprzemocy

Patryk: Czytałem co tam na nią wypisywali. Wiedziałem, że coś się z tego wykręci.

Julka (ofiara): Założyli grupę i poniżali mnie na tej grupie w większym gronie. Ja się strasznie czułam, byłam słaba psychicznie i każda obelga mnie mocno ruszała. No jak czytałam te wszystkie komentarze na grupie, to przyznaję, że do szkoły nie chciałam chodzić, po prostu się pokazywać.

Franek: Codziennie wrzucaliśmy różne rzeczy. Dopisywaliśmy komentarze. Dołączyło się też sporo osób. Na początku było zabawnie. Potem już tak dla zasady.

Julka (ofiara): Ja w ogóle generalnie choruję trochę, ale jeszcze jak to wszystko się nasiliło, to miałam straszne bóle głowy, takie wręcz do utraty przytomności.

Anka: Nawet trochę mi jej szkoda było. Sama nie wiem...

Majka: Ja tam tylko lajkowałam różne rzeczy. Sama nic nie pisałam.

Nauczycielka: Nie rozumiem tego. Tyle osób wiedziało, a nic nie zrobiliście. Dlaczego?

Materiał nr 3 – przykładowe motywy, które mogą służyć prowadzącemu do poszerzenia opcji wypracowanych w pierwszej części ćwiczenia (Dlaczego świadkowie nie reagowali?)

Dlaczego świadkowie nie reagowali?

.....
Śmieszyła ich cała sytuacja.

.....
Bali się, że ich reakcja wpłynie ich w całą sytuację i doprowadzi do represji ze strony dorosłych (np. do ograniczenia dostępu do internetu).

.....
Mieli przekonanie, że inni nic nie pomogą.

.....
Nie rozpoznali, że to jest bullying (nękanie).

.....
Uznali, że to nie ich sprawa.

.....
Nie chcieli sami stać się ofiarami.

.....
Mogli nie lubić ofiary.

.....
Mogli myśleć, że ofiara sama sobie zasłużyła.

.....
Nie chcieli zwracać na siebie uwagi.

.....
Bali się, że powiedzenie dorosłym pogorszy całą sytuację.

.....
Nie wiedzieli co zrobić.

Materiał nr 4 – paski do posegregowania zawierające opisy działań – reakcji ofiar i świadków na sytuację cyberprzemocy

Zgłoszenie administratorowi strony lub firmie telefonicznej (operatorowi sieci komórkowej).

Zgłoszenie policji.

Obwinianie siebie, za to co się stało.

Zmiana osobistych szczegółów/ustawień (numeru telefonu, adresu e-mail, nazwy czatu, zmiana, usunięcie profilu na portalu społecznościowym).

Wysłanie wrogiego komunikatu do sprawcy.

Szukanie odpowiedzi, dlaczego to się wydarzyło.

Unikanie kontaktów ze sprawcą, „schodzenie sprawcy z drogi”.

Szukanie pomocy w internecie (np. na portalu, gdzie młodzi ludzie mogą zgłaszać swoje problemy).

Kontakt z dorosłym, który wysłucha i zrozumie.

Powiedzenie sprawcy, żeby przestał tak robić.

Spotkanie z przyjaciółmi, żeby odreagować to, co się stało.

Udawanie, że wydarzenie nie miało znaczenia.

Rozmowa z przyjacielem o tym, co się stało.

Pogodzenie się z sytuacją – nic nie można poradzić na to, co się stało.

Powiedzenie, napisanie sprawcy, że to, co robi, jest nie w porządku.

Przekazanie sprawy nauczycielowi, dyrektorowi lub innemu dorosłemu ze szkoły.

Odpłacenie sprawcy, zrewanżowanie mu się poza internetem (np. w szkole lub na podwórku).

Ignorowanie tak długo, aż sprawca straci zainteresowanie.

Nierobienie niczego – bo nie wiadomo, co w ogóle w takiej sytuacji można zrobić.

Powiedzenie sprawcy, że to co robi, nie jest śmieszne.

Szukanie pomocy u specjalisty, np. psychologa.

Większa kontrola tego, kto ma dostęp do osobistych danych w internecie.

Powiedzenie sprawcy, że sprawił dużą przykrość.

Zablokowanie sprawcy, żeby nie mieć z nim kontaktu w sieci.

Znalezienie sojuszników (kolegów, koleżanek), żeby z nimi odpłacić sprawcy za to, co zrobił.

Próbować nie myśleć o tym.

Umieszczanie mniej osobistych informacji w sieci.

.....
Telefon do infolinii, gdzie pomagają młodym ludziom w trudnej sytuacji.
.....

Zrewanżowanie się sprawcy w internecie (np. opublikowanie czegoś, co jemu sprawi przykrość).
.....

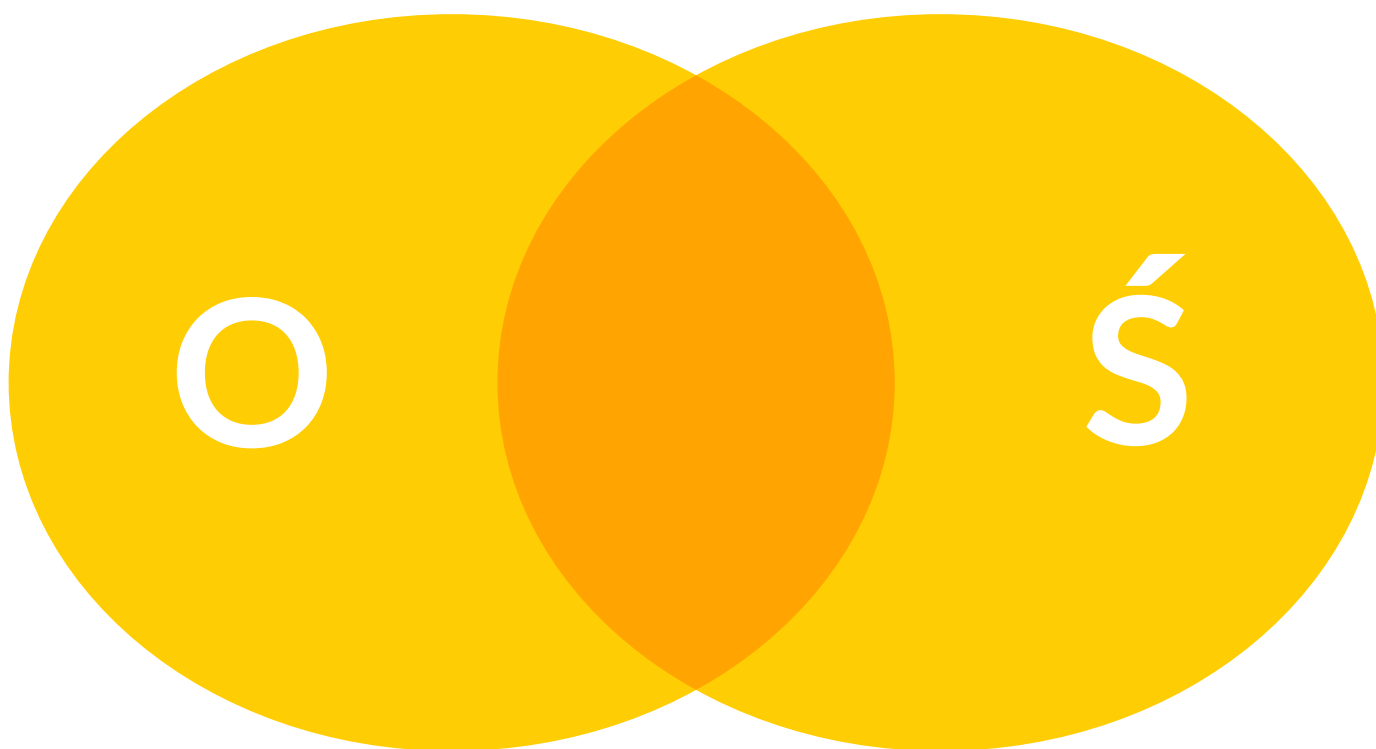
Zapytanie sprawcy, dlaczego to zrobił.
.....

Zachowanie kopii wrogiej wiadomości, zdjęcia jako dowodów wydarzenia.
.....

Obrócenie sytuacji w żart.
.....

Zmiana tematu, wprowadzenie nowego wątku w dyskusji na portalu społecznościowym, odwrócenie uwagi.
.....

Materiał nr 5 – schemat zbiorów, w których uczestnicy będą umieszczać (na tablicy tradycyjnej, interaktywnej, plakacie) reakcje ofiar, świadków i te, które mogą być wspólne dla jednych, jak i drugich.



O – miejsce na reakcje ofiar

Ś - miejsce na reakcje świadków

Część wspólna – miejsce na reakcje, które mogą podjąć zarówno jedni, jak i drudzy.

*Jasna strona internetu
– jak wykorzystać sieć
prorozwojowo i prospołecznie?*

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka lekcji

Temat lekcji:

Jasna strona internetu – jak wykorzystać sieć prorozwojowo i prospołecznie?

Cele zajęć:

- poszerzenie perspektywy uczestników w zakresie potencjału wykorzystania sieci w obszarze prorozwojowym i prospołecznym,
- wzbudzenie motywacji do pozytywnego wykorzystywania możliwości internetu.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- wskazuje pozytywne strony wykorzystania internetu;
- zna więcej przykładów wykorzystania internetu jako narzędzia uczenia się, do rozwoju własnych zainteresowań, szukania i oferowania pomocy;
- potrafi w bardziej twórczy sposób wykorzystywać nowe technologie.

Formy i metody pracy:

praca indywidualna i zbiorowa, praca w grupach, dyskusja, miniwykład.

Miejsce:

sala umożliwiająca projekcję udźwiękowionej prezentacji oraz filmu.

Sprzęt:

komputer/laptop z nagłośnieniem, projektor, ekran, tablica tradycyjna (może być również interaktywna), duże arkusze papieru i mazaki do pracy w grupach.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 - prezentacja multimedialna.
- Materiał nr 2 – kartki z przygotowanymi nazwami kategorii lub numerkami (jeśli ponumerowane nazwy kategorii wyświetlamy na tablicy).
- Materiał nr 3 – informacyjna karta pracy dla prowadzącego.

Czas trwania:

45 minut (w zależności od potrzeb wynikających ze specyfiki grupy, dynamiki spotkania itp. na realizację zajęć można przeznaczyć 90 minut – patrz: Alternatywny przebieg lekcji).





Przebieg lekcji

WPROWADZENIE / 10 MINUT

Prowadzący informuje uczestników, że celem dzisiejszych zajęć będzie poszukiwanie różnych możliwości pozytywnego wykorzystania sieci.

Następnie dzieli uczestników na grupy liczące 3-5 osób (minimum 3 grupy ze względu na liczbę kategorii) – najlepiej losując członków każdej grupy. Jedna osoba z grupy losuje kategorię. Można tu przygotować kartki z nazwami kategorii lub numerkami (wtedy treść kategorii wyświetlamy na ekranie).

Kategorie obejmują:

- korzystanie z treści online związanych z własnymi zainteresowaniami,
- pomaganie innym online i szukanie pomocy online,
- twórczość online – prezentacja wytworów własnych i wytworów społeczności.

JASNA STRONA INTERNETU / 30 MINUT

ĆWICZENIE NR 1. POZYTYWNE WYKORZYSTANIE SIECI

Grupy mają za zadanie w 15 minut wymyślić, zapisać i przedstawić, także z wykorzystaniem tabletów (np. prezentując określone strony internetowe), konkretne przykłady rozwiązań należących do wybranej przez grupę kategorii.

Prowadzący omawia przykłady, uzupełniając je w miarę potrzeby o swoje własne (można tu skorzystać z informacyjnej karty pracy dla prowadzącego – materiał nr 2).

Prowadzący, pracując już z całą klasą, pogłębia możliwości działania w poszczególnych kategoriach. Uczniowie notują rozwiązania na kartach pracy (materiał nr 1).

PODSUMOWANIE / 5 MINUT

Konieczne konkluzje:

W podsumowaniu warto podkreślić, że pomimo tego, iż z internetu korzysta wielu ludzi i panuje powszechne przekonanie, że wszyscy znają jego możliwości i potrafią je wykorzystać, to rzeczywistość wygląda inaczej. Warto zatem cały czas interesować się i rozpoznawać, jak internet wykorzystać jako ważne narzędzie dla własnego rozwoju oraz po to, by robić rzeczy dobre dla innych.

Zadaniem domowym jest wykorzystanie jednego z pomysłów i opisanie go oraz przedstawienie na początku kolejnych zajęć.

Jeśli prowadzący zdecyduje się na realizację zajęć na 2 godzinach lekcyjnych, może wzbogacić lekcję o prezentację różnych możliwości pozytywnego wykorzystania internetu. Dobrym narzędziem będzie tu strona <http://digitalyouth.pl/>, na której znajduje się wiele przykładów kreatywnego wykorzystania nowych technologii.

W przypadku wyboru alternatywnej wersji lekcji, po prezentacji tematu i celu zajęć, należy wyświetlić na ekranie podgląd serwisu digitalyouth.pl i objaśnić uczniom, czym jest projekt Digital Youth. Następnie prowadzący wyświetla wybiórczo kilka filmików z Digital Youth Forum (po kilka minut każdy, w formie zajawki) o różnej tematyce z odpowiednim komentarzem dotyczącym kreatywnego wykorzystania nowych technologii (np. „Jak zmieniłam słabość w siłę?”, „Od zera do game-makera”, „Cyberbullying - klątwa nowoczesności”, „Jak brzmi miłość?”, „Twój plan to nie domek z kart”, „W sieci pająka”, „Będzie drama”, „Ty i Twoje niesamowite ucho”, „Krótka historia sztucznej inteligencji”). Po projekcji filmików osoba prowadząca dzieli zespół na trzy lub cztery grupy (w przypadku czterech grup należy dodać jeszcze jedną kategorię - „korzystanie z treści online związanych z nauką i edukacją”). W sprawnie pracujących klasach można też zadać uczniom dodatkowe pytanie interpretacyjne: Co opisane działania w internecie dają twórcom i odbiorcom?

Po przedyskutowaniu wyników pracy grup, warto zorganizować prezentację na temat pozytywnego wykorzystania sieci. Osoby prezentujące powinny należeć do grupy zajęciowej (można je wyłonić przed zajęciami na podstawie wiedzy na temat grupy - zainteresowań, kreatywnych i/lub prospołecznych działań podejmowanych w sieci, itp.)

Wskazówki dla prowadzącego

- Istotą lekcji jest poznanie i przeanalizowanie pozytywnych rozwiązań o różnym stopniu zaawansowania – zarówno w kontekście wiedzy technicznej, jak i zaangażowania uczniów. Da to szansę wykorzystania generowanych rozwiązań jak najszerzej grupie uczniów.
- Podczas testowania ćwiczeń programu IMPACT okazało się, że zróżnicowanie poziomu zaawansowania grup jest znaczące. W niektórych przypadkach prowadzący pełni rolę moderującą, tylko w niewielkim stopniu uzupełniając pomysły uczniów. W tym przypadku uczniowie uczą się w większym stopniu od siebie nawzajem. W innych przypadkach prowadzący podaje konkretne możliwości wykorzystania internetu, pełniąc rolę osoby inspirującej i motywującej do podejmowania działań. W takich grupach szczególnie istotna jest wiedza prowadzącego, dotycząca konkretnych przykładów możliwości wykorzystania internetu w różnych sferach.
- Osoba prowadząca zajęcia powinna znać AKTUALNE przykłady pozytywnego wykorzystania nowych mediów przez dzieci i młodzież – warto poszukać ciekawych społeczności, stron, blogów, profili. Jako inspiracja mogą posłużyć materiały i przykłady znajdujące się na takich stronach i portalach, jak np. digitalyouth.pl, YouTube, polakpotrafi.pl, siepomaga.pl, petycjeonline.pl.
- Zajęcia warto zrealizować z użyciem nowych technologii (tablica interaktywna, tablety, rzutnik multimedialny). Można je też przeprowadzić w pracowni komputerowej. Dzięki temu uczniowie będą mogli od razu sprawdzać proponowane strony, portale, blogi. W trakcie zajęć warto też wykorzystać aplikacje, które pozwolą szybciej i ciekawiej przeprowadzić proponowane zajęcia (np. Padlet, Socrative, Mentimeter, Kahoot).

- 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. Ostaszewki, 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 Behawioralnych 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.

Materiał nr 2 – karta pracy do ćwiczenia nr 1

.....

Co mogę zrobić dobrego online?
Gdzie, na jakich stronach?
Za pomocą jakich narzędzi internetowych?
Jak konkretnie mogę to zrobić?

.....

Korzystanie z treści online
związanych z własnymi
zainteresowaniami

.....

Pomaganie innym online
i szukanie pomocy online

.....

Twórczość online –
prezentacja wytworów
własnych i wytworów
społeczności

.....

Kategoria	Przykłady	Poszerzenie w zakresie ilości i jakości rozwiązań
<p>Korzystanie z treści online związanych z własnymi zainteresowaniami</p>	<p>Kanały tematyczne YouTube, Khan Academy, prenumerowanie słówek np. na Facebooku czy na adres poczty elektronicznej.</p>	<p>Subskrypcja kanałów, dzielenie się z innymi znalezionymi treściami, dawanie informacji zwrotnej autorom treści internetowych (polubienie, podziękowanie, dyskutowanie z innymi odbiorcami materiałów, sugerowanie nowych treści rozwiązań, doradzanie twórcy).</p>
<p>Pomaganie innym online i szukanie pomocy online</p>	<p>Fora, portal ewolontariat.pl, społeczności z oceną usług, fora internetowe tematyczne, portale specjalistyczne, eporadnie, kanały komunikacji zapośredniczonej nauczycieli, psychologów etc.</p>	<p>W ramach udzielania pomocy: Altruizm internetowy – doradzanie nieznanym osobom, które proszą o radę w internecie, wolontariat online, komentowanie i ocena usług – np. booking.com – dające innym informacje o jakości, dzielenie się ważnymi treściami – linkowanie do nich. W ramach uzyskiwania pomocy: korzystanie z forów tematycznych, grup wsparcia, korzystanie ze stron prowadzonych przez specjalistów, również z możliwością kontaktu online ze specjalistą, kontakt anonimowy online z wychowawcą/pedagogiem/psychologiem. UWAGA: konieczne jest przedyskutowanie wiarygodności treści i konieczności krytycznego i ostrożnego podejścia.</p>
<p>Twórczość online – prezentacja wytworów własnych i wytworów społeczności</p>	<p>Ogólne i tematyczne społeczności wymiany treści. Portale społecznościowe (fanpage), mailing, forum, memy.</p>	<p>Blogowanie, korzystanie z tematycznych społeczności wymiany treści, tworzenie treści z innymi osobami (także z tymi, którzy mają większe techniczne zdolności, tworzenie treści na konkursy, tworzenie foto/video komentarzy, tworzenie portfolio online, tworzenie grup zaangażowanych społecznie, informowanie o problemach, moderowanie fanpage'a, grup dyskusyjnych, dołączanie do grup zgodnych z zainteresowaniami.</p>



***Prywatność i bezpieczeństwo komputera
oraz przeglądarki internetowej***

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



Główny Partner:



saferinternet.pl





Ogólna charakterystyka modułu

Temat lekcji:

Prywatność i bezpieczeństwo komputera oraz przeglądarki internetowej

Cele zajęć:

- dostarczenie uczniom wskazówek i umiejętności ograniczania ryzyka utraty prywatności na własnym komputerze i w internecie;
- budowanie zarówno ogólnego postrzegania własnej prywatności w interakcji z urządzeniem (komputerem, tabletem, smartfonem), jak i światem wirtualnym (w różnych środowiskach i serwisach internetowych);
- uświadomienie potrzeby i dostarczenie umiejętności stosowania doraźnych sposobów ograniczania zaufania do serwisów internetowych;
- ograniczenie pozostawiania na urządzeniu takich informacji, które mogą spowodować utratę prywatności, gdy do urządzenia uzyskają dostęp postronne osoby;
- możliwość sprawdzenia, na ile osoba jest rozpoznawalna w środowisku przez koleżanki i kolegów na podstawie użytego loginu;
- możliwość przećwiczenia siły różnego rodzaju haseł w zależności od ich długości i kategorii użytych znaków.

Efekty zajęć:

Uczeń:

- ma świadomość konieczności dokonywania ustawień prywatności w celu ochrony swoich danych w sieci;
- potrafi zabezpieczyć swoje urządzenie oraz przeglądarkę internetową przed wyciekiem prywatnych informacji;
- tworzy i stosuje bezpieczne hasła;
- wie, jak ograniczyć ryzyko powodowane przez internetowe ciasteczka (cookies);
- umie skutecznie usuwać pliki zawierające prywatne informacje.

Formy i metody pracy:

zajęcia praktyczne przy komputerze.

Miejsce:

pracownia komputerowa/czytelnia multimedialna wyposażona w stacje robocze z dostępem do internetu.

Sprzęt:

komputer/laptop/tablet z dostępem do internetu dla każdego ucznia.

Materiały edukacyjne/oprogramowanie:

- Materiał nr 1 - platforma edukacyjna do przeprowadzenia zajęć dostępna online
- Materiał nr 2 - program EraserDrop (do usuwania plików)

Powyższe materiały znajdują się pod adresem impact.fdds.pl

Przed rozpoczęciem zajęć:

Prowadzący powinien poznać działanie platformy edukacyjnej. W tym celu należy zalogować się do panelu nauczyciela oraz panelu ucznia i zapoznać się z proponowanymi ćwiczeniami. Aby przejść wszystkie ćwiczenia znajdujące się na platformie, trzeba stworzyć co najmniej 2 fikcyjne konta uczniów.

Należy też poprosić opiekuna/opiekunkę pracowni komputerowej/multimedialnej o pobranie ze strony <http://impact.fdds.pl> programu Niszczarka (EraserDrop) i zainstalowanie go na wszystkich urządzeniach, z których będą korzystać uczniowie.

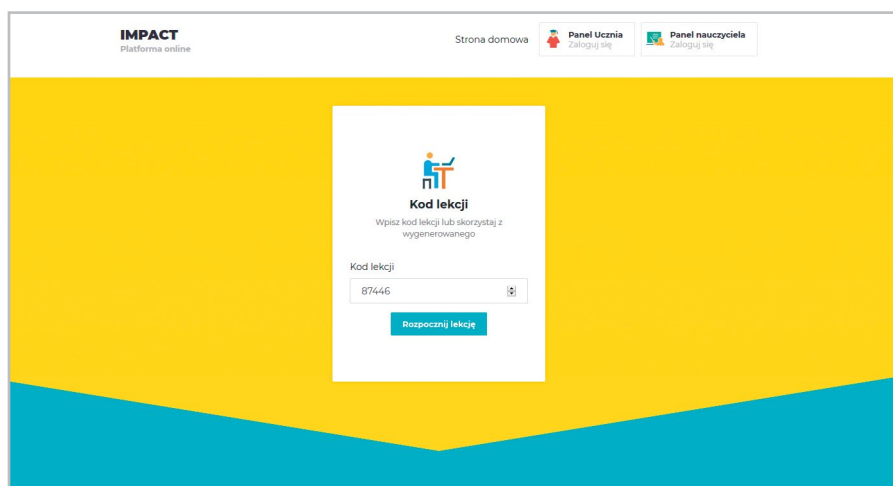
Czas trwania:

90 minut.

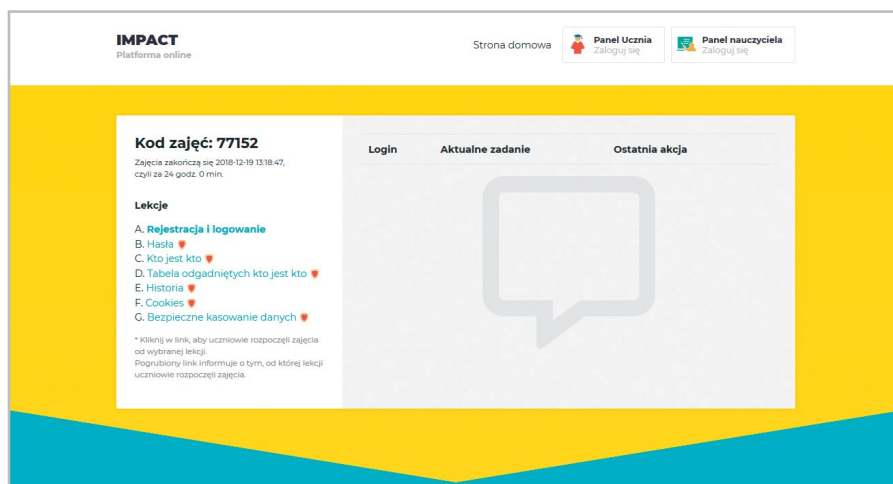
Przebieg lekcji

WPROWADZENIE

Prowadzący uruchamia platformę znajdującą się pod adresem impact.fdds.pl/platforma/ i klika w przycisk „Panel nauczyciela” znajdujący się w prawym górnym rogu strony. Aby rozpocząć lekcję, wpisuje własny kod lub korzysta z kodu wygenerowanego przez platformę. Następnie klika w przycisk „Rozpocznij lekcję”, który otwiera panel nauczyciela:

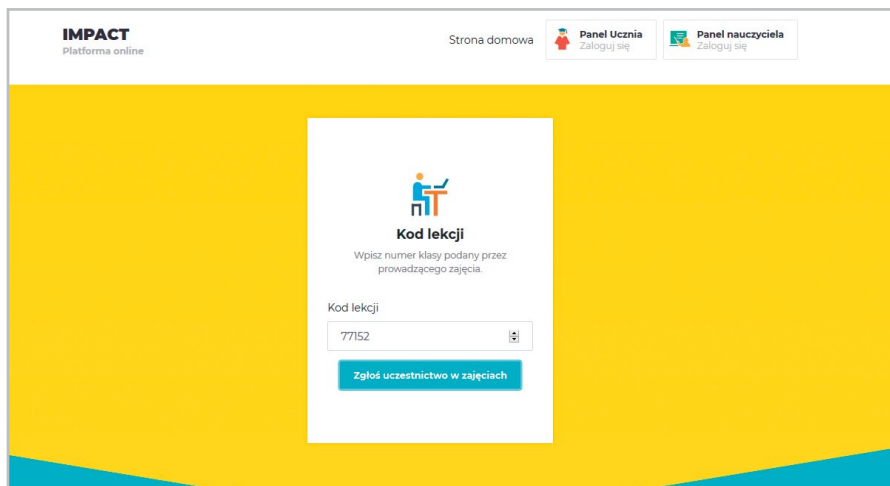


Widok panelu nauczyciela przed rozpoczęciem zajęć:

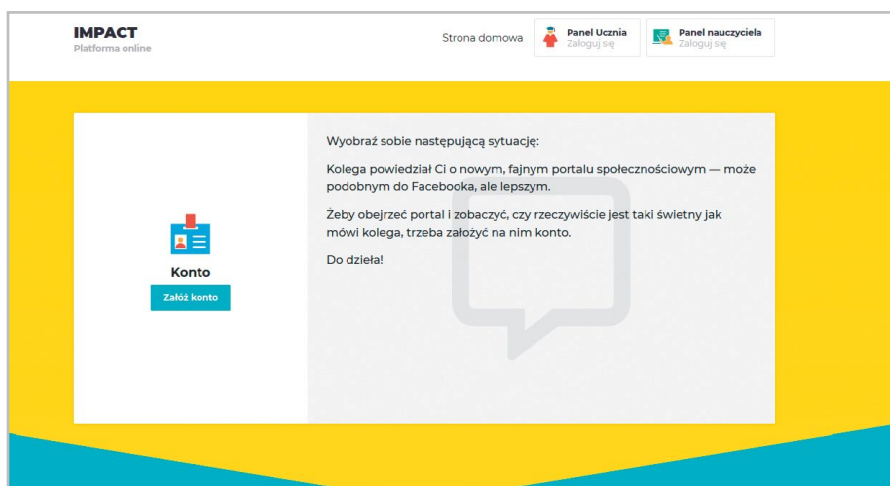


Prowadzący podaje uczniom adres platformy: impact.fdds.pl/platforma/ i prosi, aby weszli do panelu ucznia. Następnie przekazuje uczniom kod zajęć (widać go w lewym górnym rogu panelu nauczyciela).

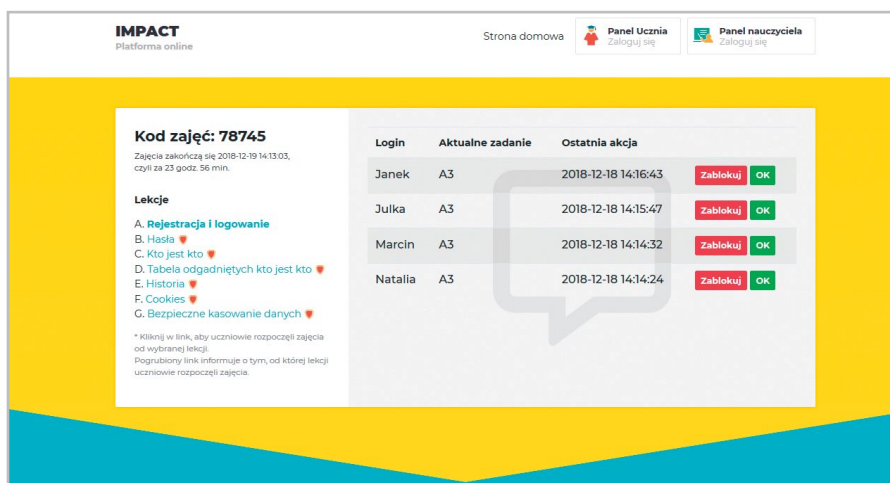
Uczniowie wpisują kod w wyznaczone miejsce i klikają w przycisk „Zgłoś uczestnictwo w zajęciach”:



Widok panelu ucznia przed rozpoczęciem zajęć:



Prowadzący sprawdza w swoim panelu, czy wszystkim uczniom udało się uruchomić lekcję. Widać tu alfabetyczną listę logujących się do platformy uczniów. Listę można zaktualizować, odświeżając okno przeglądarki internetowej:



Wskazówki dla prowadzącego

Prowadzący ma możliwość uruchomienia dowolnego etapu lekcji zarówno na początku zajęć, jak również w ich trakcie (może przenieść wszystkich uczniów do wybranego bloku tematycznego). W tym celu wystarczy kliknąć w wybrany temat (lista tematów, oznaczona literami od A do G, znajduje się po lewej stronie w panelu nauczyciela).

Jednak bez wyraźnej potrzeby prowadzący nie powinien zmieniać zaplanowanej chronologii zajęć. W szczególności powinien rozważyć konsekwencje takich zmian (tj. przetestować przed wykonaniem danego etapu, czy nie pojawią się problemy techniczne i czy będzie to merytorycznie sensowne).

Realizowanie ćwiczeń z danego bloku tematycznego należy rozpocząć wstępem do tematu (można tu wykorzystać informacje wprowadzające do danego bloku znajdujące się w panelu ucznia) i zakończyć wspólną dyskusją oraz wnioskami.

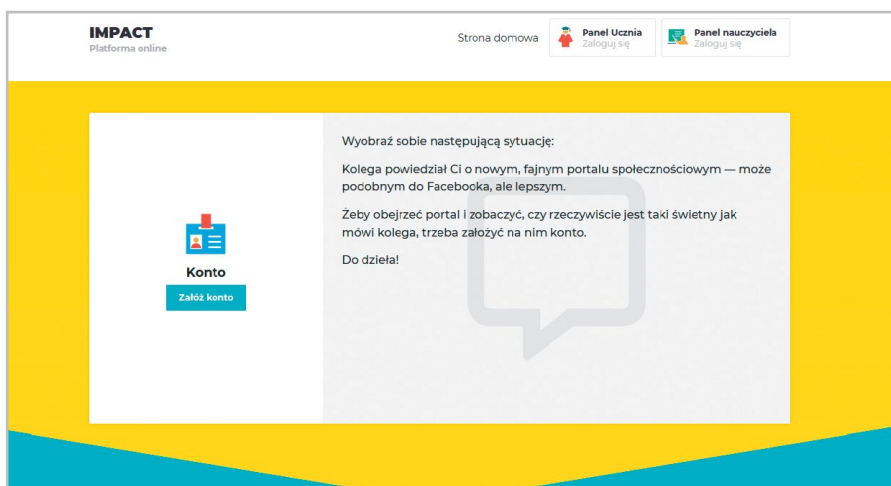
Przed rozpoczęciem zajęć warto sprawdzić, czy prowadzący i uczniowie korzystają z jednej z trzech przeglądark, do których są opracowane instrukcje związane z wybranymi ćwiczeniami.

PRYWATNOŚĆ I BEZPIECZEŃSTWO KOMPUTERA ORAZ PRZEGLĄDARKI INTERNETOWEJ/65 MIN

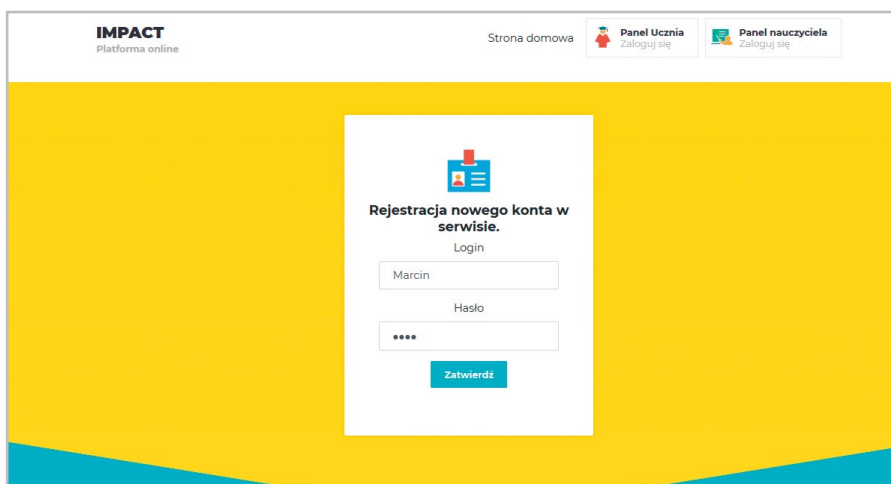
BLOK TEMATYCZNY A – REJESTRACJA I LOGOWANIE

Kiedy wszyscy uczniowie zalogowali się na platformę, wykonują pod kierunkiem prowadzącego kolejne ćwiczenia bloku A – *Rejestracja i logowanie*.

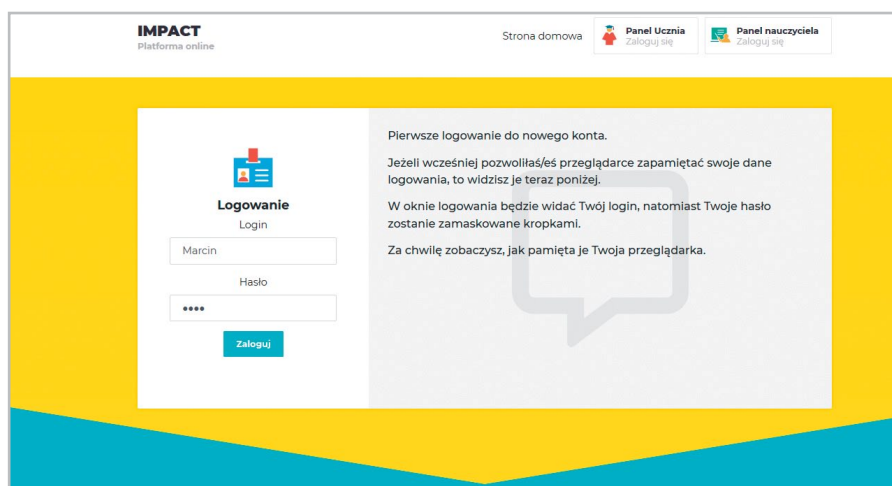
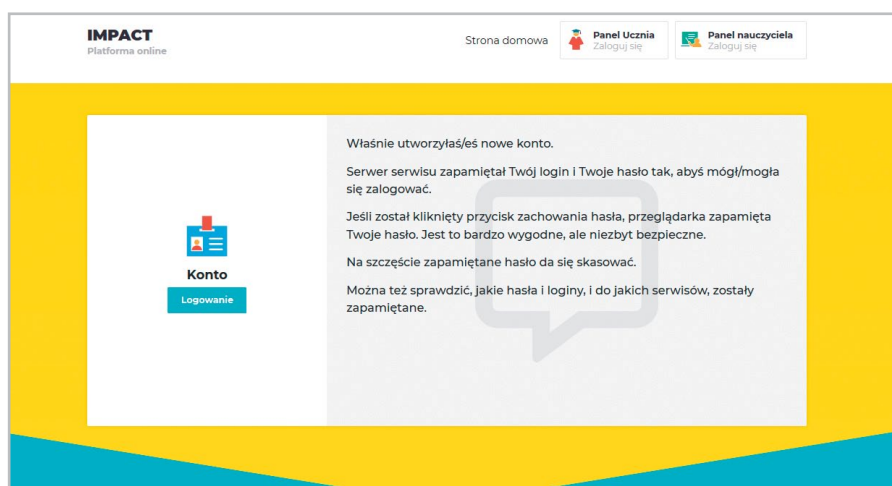
Najpierw zakładają własne konto w serwisie:



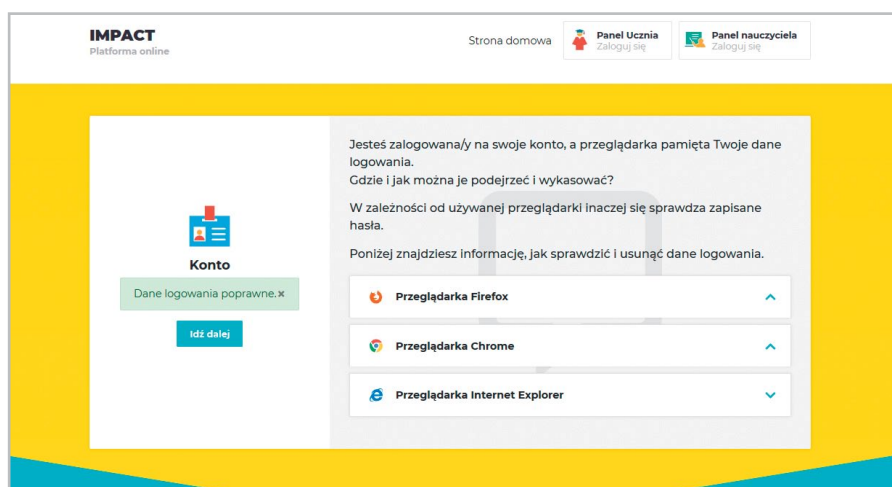
Następnie rejestrują się, wpisując wymyślony login oraz hasło:



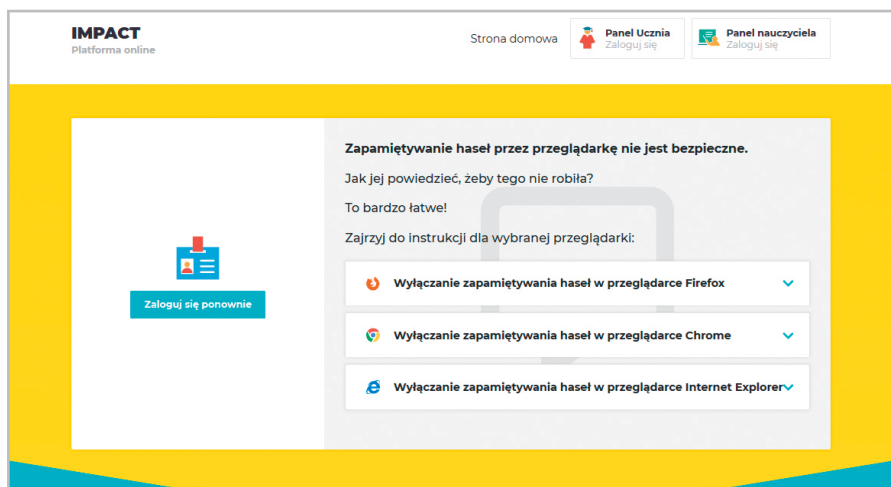
W kolejnym kroku logują się, wykorzystując podane wcześniej dane (w sytuacji, gdy któryś uczeń wykorzystał opcję zachowania danych do logowania, przeglądarka podpowie mu login oraz hasło):



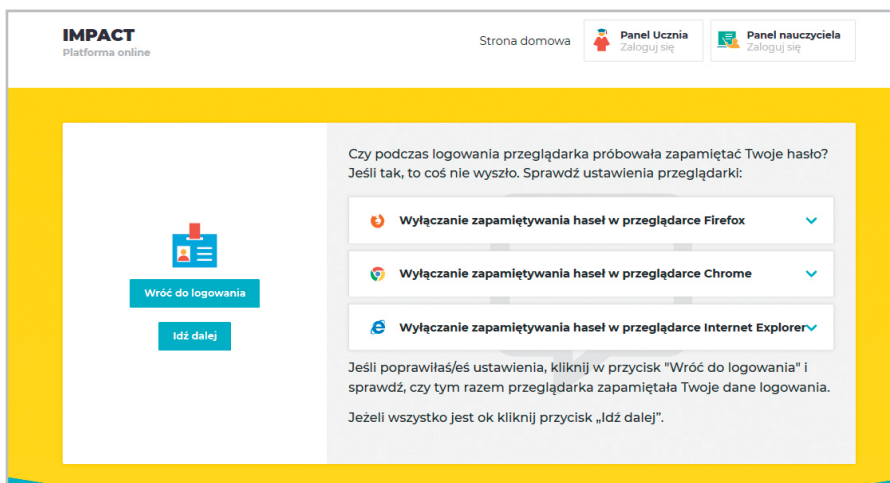
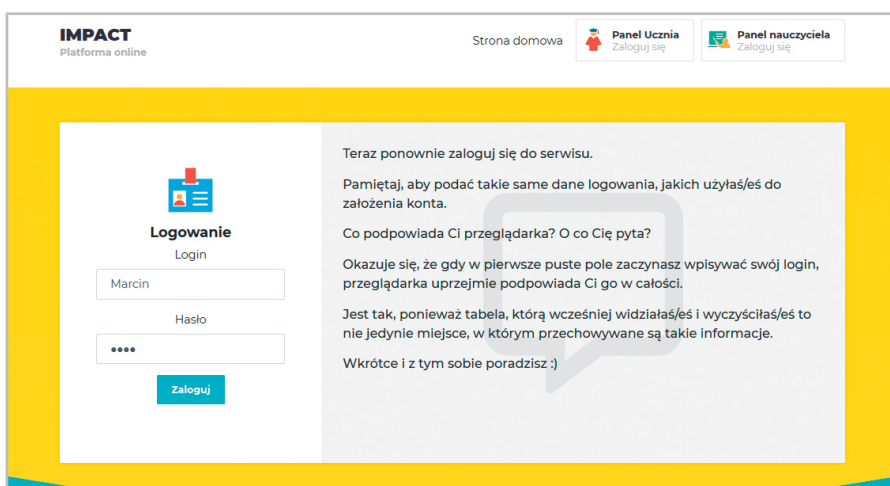
Następnie uczniowie mogą dowiedzieć się, jak sprawdzić i usunąć zapisane w przeglądarce dane logowania. W tym celu powinni rozwinąć opis, klikając w okno z wybraną przeglądarką. Po zapoznaniu się z wybraną instrukcją, usuwają dane logowania:



Po wykonaniu instrukcji uczniowie klikają w przycisk „Idź dalej”. Na ekranie pojawia się informacja dotycząca zapamiętywania haseł w trzech najpopularniejszych przeglądarkach. Korzystając z instrukcji, uczniowie wyłączają zapamiętywanie haseł przez przeglądarkę:

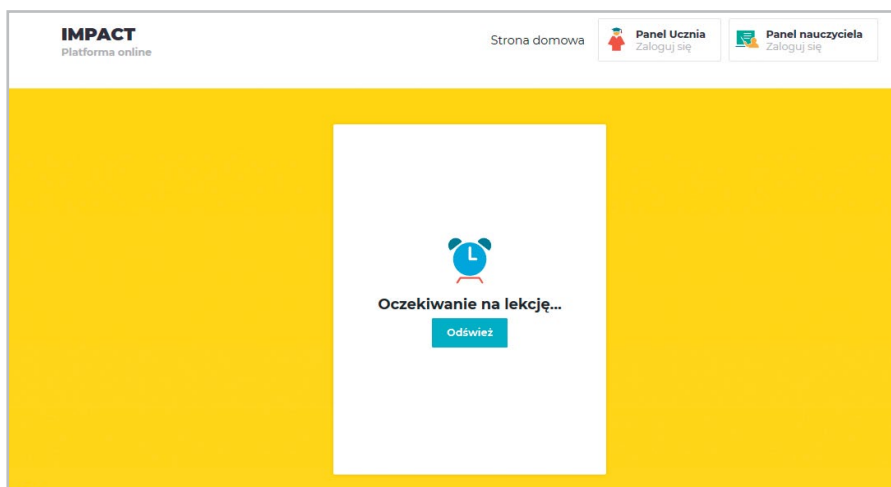


W kolejnym kroku uczniowie logują się swoim loginem i hasłem. Jeżeli któremuś uczniowi nie udało się wyłączyć zapamiętywania hasła w poprzednim kroku, może jeszcze raz zapoznać się z instrukcją. W innym przypadku klika „Idź dalej”:



Po przejściu dalej pojawia się ekran „Oczekiwanie na lekcję”.

Uczniowie, klikając przycisk „Odśwież”, sprawdzają, czy nauczyciel uruchomił kolejne ćwiczenie i czekają na otwarcie nowego bloku tematycznego:



Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloku A:

- dyskusja i konkluzje na temat potencjalnych konsekwencji zapamiętywania haseł na urządzeniach innych niż komputer domowy (do którego nikt inny nie ma dostępu) – w szczególności urządzeniach mobilnych czy komputerach wspólnego użytku;
- konsekwencje niewylogowywania się z serwisu, gdy odchodzi się od komputera;
- potencjalne konsekwencje pożyczania i użyczenia własnych urządzeń przenośnych.

BLOK TEMATYCZNY B – HASŁA

Prowadzący klika w blok tematyczny B – *Hasła* i prosi uczniów o odświeżenie strony.

Gdy uczniowie wykonują ćwiczenia z bloku *Hasła*, prowadzący ma czas na sprawdzenie, czy wszystkie podane przez uczniów loginy nadają się do wyświetlenia (w szczególności, czy nie zawierają niecenzuralnych słów). Jeśli prowadzący uzna, że login nadaje się do wyświetlenia, klika przycisk OK. W innym przypadku blokuje użytkownika:

Kod zajęć: 78745
Zajęcia zakończą się 2018-12-19 14:13:03, czyli za 22 godz. 23 min.

Lekcje

- A. Rejestracja i logowanie
- B. **Hasła**
- C. Kto jest kto
- D. Tabela odgadniętych kto jest kto
- E. Historia
- F. Cookies
- G. Bezpieczne kasowanie danych

* Kliknij w link, aby uczniowie rozpoczęli zajęcia od wybranej lekcji.
Pogrubiony link informuje o tym, od której lekcji uczniowie rozpoczęli zajęcia.

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	BI	2018-12-18 15:50:08 Zablokuj OK
Janek	BI	2018-12-18 15:50:02 Zablokuj OK
Julka	BI	2018-12-18 15:50:00 Zablokuj OK
Marcin	BI	2018-12-18 15:49:38 Zablokuj OK
Natalia	BI	2018-12-18 15:49:55 Zablokuj OK

Po zaakceptowaniu przez prowadzącego loginów panel nauczyciela wygląda tak:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

Kod zajęć: 78745
Zajęcia zakończą się 2018-12-19 14:13:03, czyli za 21 godz. 50 min.

Lekcje

- A. Rejestracja i logowanie
- B. Hasła**
- C. Kto jest kto
- D. Tabela odgadniętych kto jest kto
- E. Historia
- F. Cookies
- G. Bezpieczne kasowanie danych

* Kliknij w link, aby uczniowie rozpoczęli zajęcia od wybranej lekcji.
Pogrubiony link informuje o tym, od której lekcji uczniowie rozpoczęli zajęcia.

Login potwierdzony

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	B1	2018-12-18 15:50:08
Janek	B1	2018-12-18 15:50:02
Julka	B1	2018-12-18 15:50:00
Marcin	B3	2018-12-18 16:22:50
Natalia	B1	2018-12-18 15:49:55

W czasie, kiedy prowadzący sprawdza loginy, uczniowie wykonują ćwiczenia z bloku B – *Hasła*.

Pierwszym ich zadaniem jest sprawdzenie siły hasła utworzonego przy zakładaniu konta na początku zajęć:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

Silne hasło jest bardzo ważne dla bezpieczeństwa Twoich danych.
Teraz sprawdzimy siłę hasła, którego użyłaś/eś przy zakładaniu konta.

Mierzenie siły hasła

Oprócz cech hasła, uczniowie mogą dowiedzieć się, ile czasu może zająć złamanie tego typu hasła:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

Hasło utworzone na początku zajęć:

- ma długość: 4 znaki
- nie zawiera żadnych małych liter
- nie zawiera żadnych dużych liter
- zawiera cyfry
- nie zawiera żadnych znaków specjalnych

Liczba wszystkich możliwych haseł tego typu to: **10 000**.

Jeśli znaki, z których składa się Twoje hasło, są **wybrane i przemieszane zupełnie przypadkowo**, to zwykły komputer, aby je złamać metodą **brutalnego ataku** (sprawdzania wszystkich możliwych kombinacji), potrzebowałby: **ułamek sekundy**.

Natomiast wyspecjalizowany sprzęt sprawdziłby wszystkie możliwe kombinacje w: **ułamek sekundy**.

Jeśli jednak **Twoje hasło to kombinacja znanych słów**, to **zwykły komputer** potrzebowałby może kilku sekund, żeby je złamać (odgadnąć) **metodą słownikową** (a od tego zwykle rozpoczynają włamywacze).

Sprawdź siłę innych haseł

Następnie uczniowie mają możliwość stworzenia innych haseł i sprawdzenia ich siły:

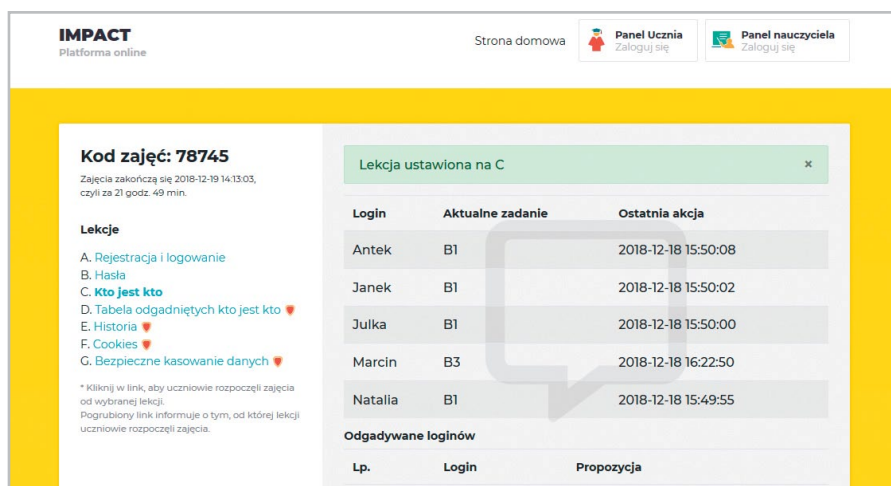


Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloku B:

- rozmowa o tym, że wzrost złożoności haseł ma charakter wykładniczy, co oznacza, że do pewnych długości hasła są bardzo łatwe do złamania, a od pewnych długości każdy dodatkowy znak zaczyna mieć duże znaczenie;
- zwrócenie uwagi, jak bardzo wzrasta bezpieczeństwo hasła, gdy dodamy choćby jeden znak z innej grupy znakowej (np. pierwszą wielką literę, pierwszy znak specjalny);
- poruszenie zagadnienia haseł słownikowych i ich bezpieczeństwa;
- zwrócenie uwagi, aby nie używać tego samego hasła w różnych miejscach – w szczególności, żeby nie używać swojego hasła od poczty przy rejestracji w serwisie, w którym trzeba podać adres e-mail (podawany jest e-mail i hasło do niego).

BLOK TEMATYCZNY C – KTO JEST KTO

W kolejnym kroku prowadzący klika w blok tematyczny C – *Kto jest kto* i prosi uczniów o odświeżenie strony:



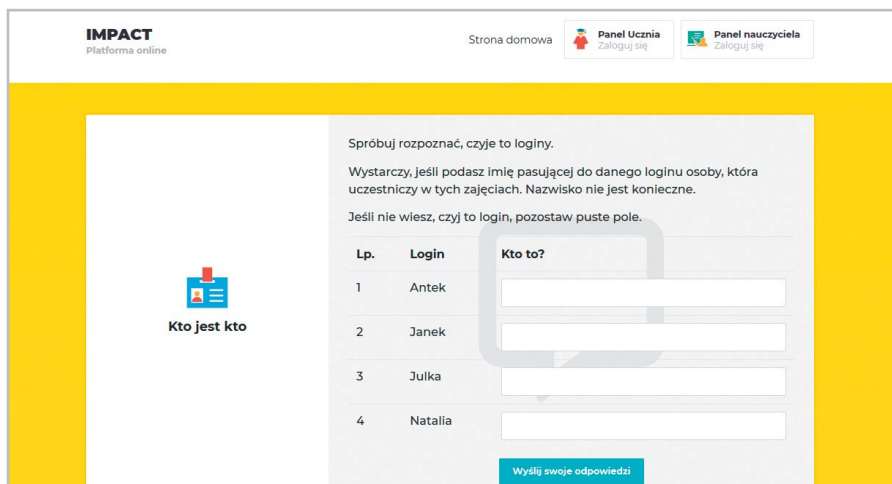
Wskazówki dla prowadzącego

Rozpoczęcie realizacji zadania z bloku C będzie wstrzymane dla uczniów dopóki prowadzący nie oceni wszystkich logi-
nów jako dozwolone (OK) lub niedozwolone (Zablokuj).

W zadaniu C uczniowie zgadują, kto kryje się pod podanym loginem na podstawie prezentowanych im loginów innych uczniów
uczestniczących w zajęciach. Po przeczytaniu informacji wstępnej, uczniowie klikają w przycisk „Rozpoznawanie loginów”:



W kolejnym kroku próbują rozpoznać, jaka osoba kryje się pod danym loginem:



Po wykonaniu zadania uczniowie klikają w przycisk „Wyślij swoje odpowiedzi”:

Wystarczy, jeśli podasz imię pasującej do danego loginu osoby, która uczestniczy w tych zajęciach. Nazwisko nie jest konieczne.

Jeśli nie wiesz, czyj to login, pozostaw puste pole.

Lp.	Login	Kto to?
1	Antek	Antoni
2	Janek	Jan
3	Julka	Julia
4	Natalia	Natalia

[Wyślij swoje odpowiedzi](#)

W czasie, kiedy uczniowie przesyłają swoje odpowiedzi, prowadzący sprawdza, czy wszystkie treści nadają się do wyświetlenia i blokuje lub zezwala na wyświetlenie poszczególnych wyników zgadywania:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

Kod zajęć: 78745
Zajęcia zakończą się 2018-12-19 14:13:03, czyli za 21 godz. -41 min.

Lekcje

- A. Rejestracja i logowanie
- B. Hasła
- C. **Kto jest kto**
- D. Tabela odgadniętych kto jest kto
- E. Historia
- F. Cookies
- G. Bezpieczne kasowanie danych

* Kliknij w link, aby uczniowie rozpoczęli zajęcia od wybranej lekcji.
Pogrubiony link informuje o tym, od której lekcji uczniowie rozpoczęli zajęcia.

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	C3	2018-12-18 16:31:53
Janek	C3	2018-12-18 16:31:36
Julka	C3	2018-12-18 16:31:02
Marcin	C3	2018-12-18 16:30:03
Natalia	C3	2018-12-18 16:30:37

Odgadywane loginów

Lp.	Login	Propozycja	
1	Antek	Antoni	Zablokuj OK
2	Antek	Tosia	Zablokuj OK
3	Antek	Antek	Zablokuj OK

Kod zajęć: 78745
Zajęcia zakończą się 2018-12-19 14:13:03, czyli za 21 godz. -39 min.

Lekcje

- A. Rejestracja i logowanie
- B. Hasła
- C. **Kto jest kto**
- D. Tabela odgadniętych kto jest kto
- E. Historia
- F. Cookies
- G. Bezpieczne kasowanie danych

* Kliknij w link, aby uczniowie rozpoczęli zajęcia od wybranej lekcji.
Pogrubiony link informuje o tym, od której lekcji uczniowie rozpoczęli zajęcia.

Propozycja potwierdzona. x

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	C3	2018-12-18 16:31:53
Janek	C3	2018-12-18 16:31:36
Julka	C3	2018-12-18 16:31:02
Marcin	C3	2018-12-18 16:33:31
Natalia	C3	2018-12-18 16:30:37

Odgadywane loginów

Lp.	Login	Propozycja
1	Antek	Antoni
2	Antek	Tosia
3	Antek	Antek

BLOK TEMATYCZNY D – TABELA ODGADNIĘTYCH KTO JEST KTO

Prowadzący uaktywnia blok D – Tabela odgadniętych kto jest kto po to, aby uczniowie mogli zobaczyć odgadnięte loginy:

Kod zajęć: 78745
Zajęcia zakończą się 2018-12-19 14:13:03, czyli za 21 godz. 38 min.

Lekcje

- A. Rejestracja i logowanie
- B. Hasła
- C. Kto jest kto
- D. **Tabela odgadniętych kto jest kto**
- E. Historia
- F. Cookies
- G. Bezpieczne kasowanie danych

* Kliknij w link, aby uczniowie rozpoczęli zajęcia od wybranej lekcji.
Pogrubiony link informuje o tym, od której lekcji uczniowie rozpoczęli zajęcia.

Lekcja ustawiona na D

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	C3	2018-12-18 16:31:53
Janek	C3	2018-12-18 16:31:36
Julka	C3	2018-12-18 16:35:16
Marcin	C3	2018-12-18 16:35:12
Natalia	C3	2018-12-18 16:35:14

Odgadywane loginów

Lp.	Login	Propozycja
1	Antek	Antoni
2	Antek	Tosia

Uczniowie czekają na sprawdzenie przez nauczyciela propozycji. Po odświeżeniu strony widzą tabelę odgadniętych loginów i sprawdzają, jakich odpowiedzi udzielali pozostali uczestnicy zajęć. Login ucznia, który wykonuje zadanie, jest pogrubiony:

IMPACT Platforma online

Strona domowa

Panel Ucznia Zaloguj się

Panel nauczyciela Zaloguj się

Zobaczmy teraz, które loginy zostały odgadnięte?
Wiersz z Twoim loginem powinien być pogrubiony.

Lp.	Login	Wyniki zgadywania
1.	Antek	Antoni, Tosia, Antek, Tolo
2.	Janek	Jan, Jan, Janek, Janek
3.	Julka	Julia, Julia, Jula, Julka
4.	Marcin	Maro, Marcin, Marcin, Marcin
5.	Natalia	Natalia, Natalka, Natka, Natalia

Wskazówki dla prowadzącego

Prowadzący może w tym momencie włączyć się do dyskusji, np. zapytać, kto został odgadnięty a kto nie oraz czy standardowy pseudonim zapewnia anonimowość.

Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloków C i D:

- czasami chcemy, żeby inni wiedzieli kim jesteśmy, a czasami warto zachować anonimowość – dyskusja i konkluzje, kiedy i w jaki sposób to zrobić bezpiecznie.

BLOK TEMATYCZNY E – HISTORIA

Po wykonaniu zadania prowadzący przechodzi do bloku E – *Historia* i prosi uczniów o odświeżenie strony:

The screenshot shows the IMPACT platform interface. At the top left is the logo "IMPACT Platforma online". To the right are links for "Strona domowa", "Panel Ucznia Zaloguj się", and "Panel nauczyciela Zaloguj się". The main content area has a yellow background. On the left, there is a box with the lesson code "Kod zajęć: 78745" and a list of lesson topics: A. Rejestracja i logowanie, B. Hasła, C. Kto jest kto, D. Tabela odgadniętych kto jest kto, E. **Historia**, F. Cookies, G. Bezpieczne kasowanie danych. On the right, there is a table titled "Lekcja ustawiona na E" with the following data:

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Antek	C3	2018-12-18 16:31:53
Janek	C3	2018-12-18 16:31:36
Julka	C3	2018-12-18 16:35:16
Marcin	D1	2018-12-18 16:37:23
Natalia	C3	2018-12-18 16:35:14

Po odświeżeniu strony uczniowie widzą informacje na temat przechowywania informacji o użytkownikach na urządzeniach prywatnych:

The screenshot shows the IMPACT platform interface with a yellow background. On the left, there is a section titled "Historia" with a sub-link "Jak zarządzać historią". On the right, there is a text box with the following content:

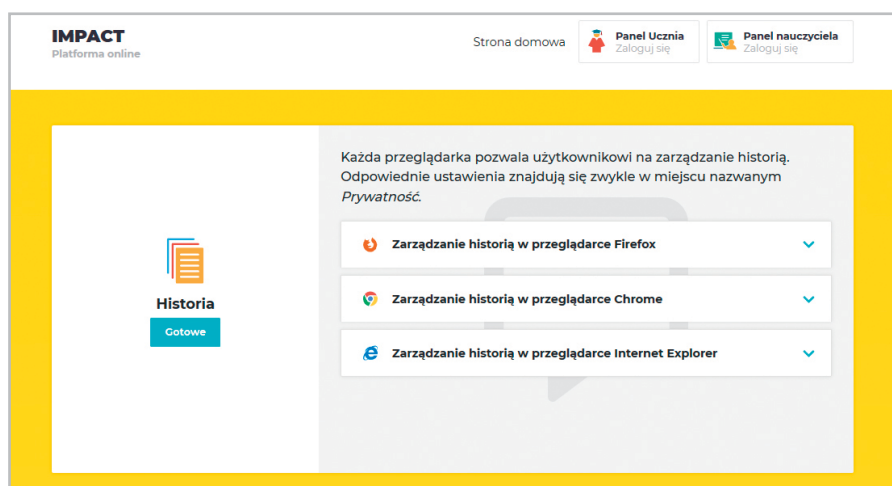
Przeglądarki internetowe zapamiętują odwiedzane strony, teksty wpisywane w internetowych formularzach i potrafią lokalnie przechowywać wiele informacji, tak żeby nie trzeba ich było za każdym razem ściągać z sieci.

To bardzo wygodne, ale niebezpieczne, jeśli do komputera, którego używasz (w domu, w szkole, u znajomych), mają dostęp inne osoby.

A co z Twoim smartfonem i/lub tabletem?
Każde urządzenie mobilne może przypadkiem trafić do kogoś, kto nie jest Twoim przyjacielem.

Pamiętaj, żeby dbać o swoją prywatność!

Następnie klikają w przycisk „Jak zarządzać historią” i przechodzą do zadania, dzięki któremu nauczą się zarządzać historią w wybranych przeglądarkach internetowych:

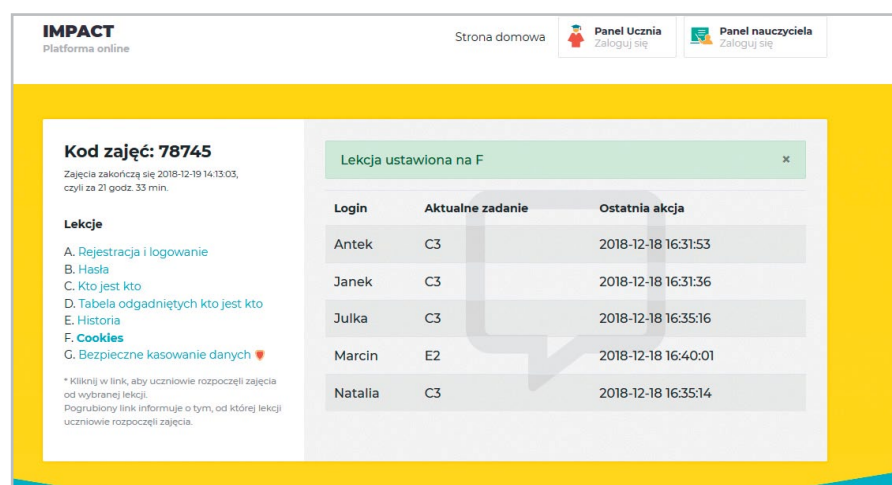


Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloku E:

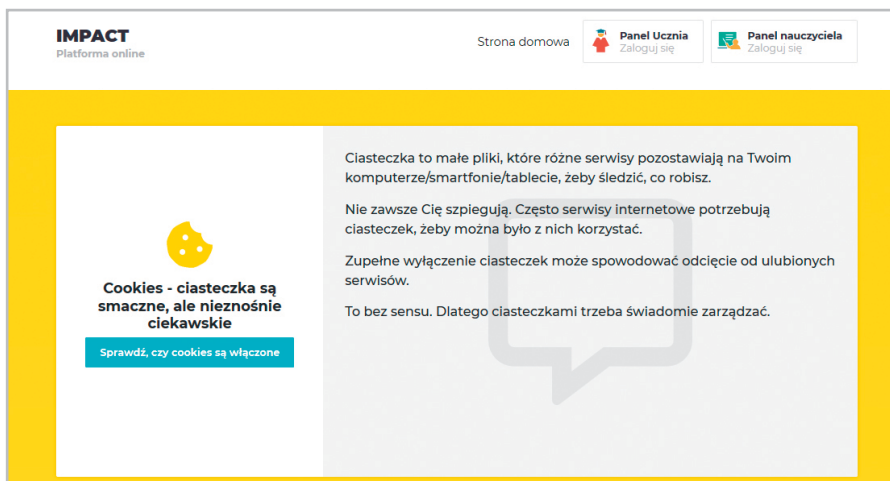
- zachęcenie uczestników, aby na prywatnym komputerze, laptopie, smartfonie sprawdzili, jak daleko wstecz sięga historia przeglądanych witryn internetowych;
- dyskusja i konkluzje, czego można się dowiedzieć o osobie na podstawie jej historii;
- dyskusja i konkluzje, jakie ustawienia są właściwe dla jakich celów.

BLOK TEMATYCZNY F – COOKIES

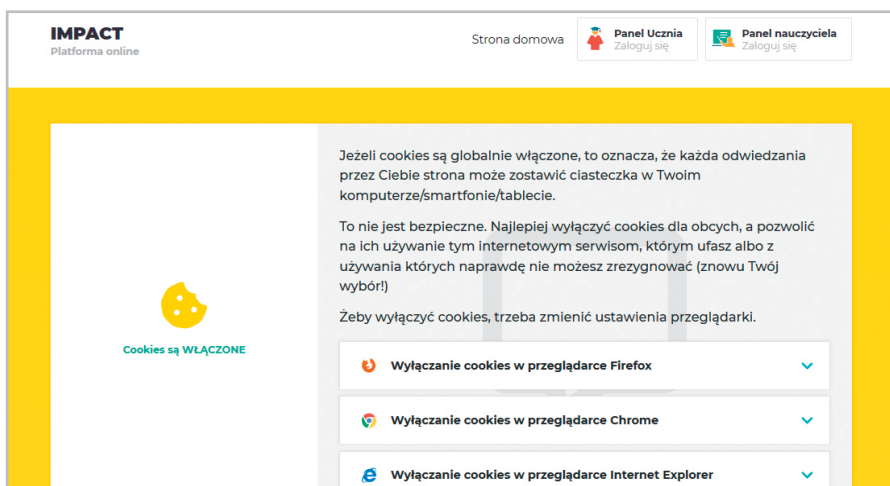
W kolejnym kroku prowadzący przenosi uczniów do bloku F – Cookies:



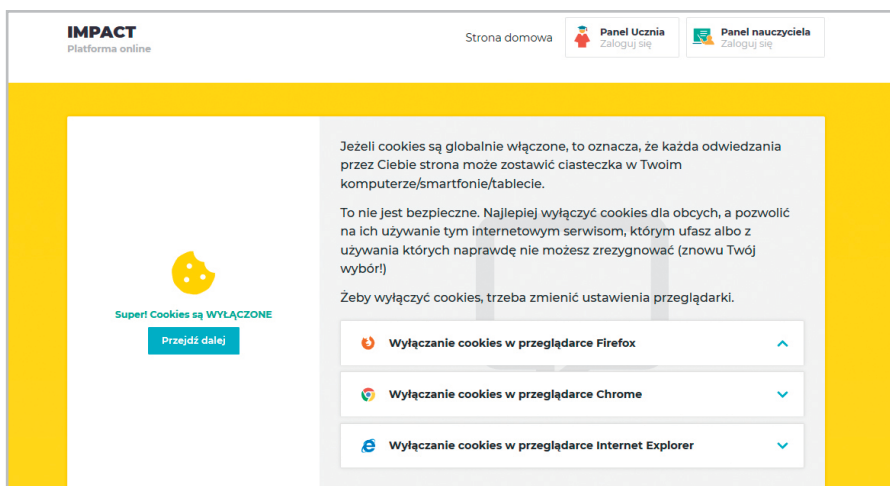
Uczniowie zapoznają się z informacją na temat plików cookies (internetowych ciasteczek):



Po zapoznaniu się z wyjaśnieniem zadaniem uczniów jest wyłączenie plików cookies w przeglądarce. Do dyspozycji mają instrukcje dla trzech najpopularniejszych przeglądarek:



Po poprawnym wyłączeniu plików cookies na stronie pojawia się przycisk „Przejdź dalej”, który umożliwi uczniom przejście do kolejnego ćwiczenia w tym bloku:



W kolejnym kroku zadaniem uczniów jest tu wyłączenie plików cookies dla wybranej strony w przeglądarce:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

No dobrze, ale jak włączyć *Cookies* tylko dla wybranej strony?
To łatwe.
Podobnie jak z wyłączeniem plików cookies w każdej przeglądarce robi się to w inny sposób.
Ogólne zasady się podobne, zawsze znajdziemy je w panelu ustawień w sekcjach Prywatność lub Bezpieczeństwo.
Przeczytaj, jak to zmienić w najpopularniejszych przeglądarkach:

Cookies są WYŁĄCZONE
Przejdź dalej

- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Firefox
- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Chrome
- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Internet Explorer

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

No dobrze, ale jak włączyć *Cookies* tylko dla wybranej strony?
To łatwe.
Podobnie jak z wyłączeniem plików cookies w każdej przeglądarce robi się to w inny sposób.
Ogólne zasady się podobne, zawsze znajdziemy je w panelu ustawień w sekcjach Prywatność lub Bezpieczeństwo.
Przeczytaj, jak to zmienić w najpopularniejszych przeglądarkach:

Cookies zostały ponownie włączone dla tej strony! GRATULACJE!
Przejdź dalej

- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Firefox
- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Chrome
- Włączanie cookies dla strony w przeglądarce Internet Explorer

Ostatnim ćwiczeniem bloku F jest sprawdzenie, jakie ciasteczka znajdują na komputerze, z którego korzysta uczeń:

IMPACT
Platforma online

Strona domowa [Panel Ucznia](#) [Panel nauczyciela](#)

A może chcesz sprawdzić, jakie ciasteczka znajdują się teraz na Twoim komputerze?
Jak to sprawdzić w Twojej przeglądarce?

Następne zadanie

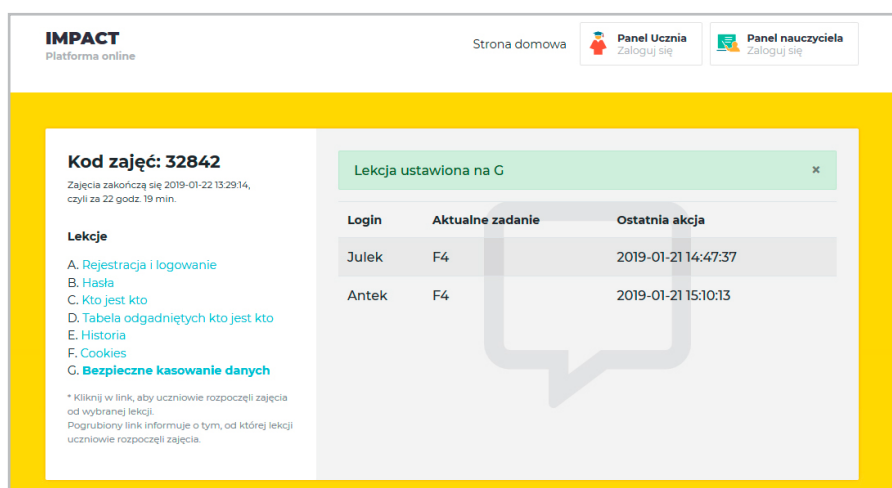
- Sprawdzanie cookies w przeglądarce Firefox
- Sprawdzanie cookies w przeglądarce Chrome
- Sprawdzanie cookies w przeglądarce Internet Explorer

Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloku F:

- wyjaśnienie, dlaczego i w jakich przypadkach ciasteczka są potrzebne;
- wyjaśnienie (ewentualnie podparte ciekawymi przykładami), jakie mogą być skutki globalnego pozwalania na przetwarzanie informacji w ciasteczkach.

BLOK TEMATYCZNY G – BEZPIECZNE KASOWANIE DANYCH

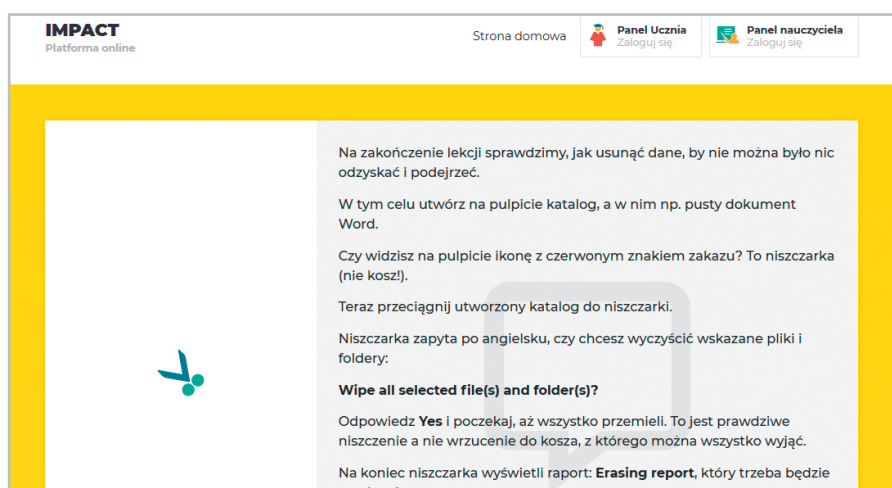
Po zakończeniu ćwiczenia prowadzący uruchamia zadania z ostatniego bloku na platformie: *Bezpieczne kasowanie danych*:



The screenshot shows the IMPACT platform interface. At the top, there is a navigation bar with 'Strona domowa', 'Panel Ucznia Zaloguj się', and 'Panel nauczyciela Zaloguj się'. The main content area is divided into two columns. The left column displays the lesson code 'Kod zajęć: 32842' and a list of lessons (A-G), with 'G. Bezpieczne kasowanie danych' highlighted. The right column shows a table of lesson activities.

Login	Aktualne zadanie	Ostatnia akcja
Julek	F4	2019-01-21 14:47:37
Antek	F4	2019-01-21 15:10:13

Na tym etapie uczniowie będą korzystać z zainstalowanej wcześniej na ich urządzeniach niszczarki EraserDrop. Po odświeżeniu strony uczeń widzi instrukcję skutecznego usuwania danych. Korzystając z programu EraserDrop, usuwa stworzony przez siebie katalog:



The screenshot shows the EraserDrop application interface. It features a blue bird logo on the left and instructional text on the right. The text explains the process of wiping data and provides a confirmation prompt.

Na zakończenie lekcji sprawdzimy, jak usunąć dane, by nie można było nic odzyskać i podejrzec.

W tym celu utwórz na pulpicie katalog, a w nim np. pusty dokument Word.

Czy widzisz na pulpicie ikonę z czerwonym znakiem zakazu? To niszczarka (nie koszt!).

Teraz przeciągnij utworzony katalog do niszczarki.

Niszczarka zapyta po angielsku, czy chcesz wyczyścić wskazane pliki i foldery:

Wipe all selected file(s) and folder(s)?

Odpowiedz **Yes** i poczekaj, aż wszystko przemielł. To jest prawdziwe niszczenie a nie wrzucenie do kosza, z którego można wszystko wyjąć.

Na koniec niszczarka wyświetli raport: **Erasing report**, który trzeba będzie zamknąć.

Przykładowe tematy do dyskusji z uczniami podczas realizacji bloku G:

- wyjaśnienie, jak działa kasowanie plików na komputerze (do kosza i z kosza);
- wyjaśnienie, jak długo mogą być przechowywane na dysku skasowane pliki;
- wyjaśnienie, jak działa niszczenie usuwanych danych – na przykład przez analogię do różnych niszczarek papieru;
- wyjaśnienie, jak długo może trwać prawdziwe usuwanie danych (plików) z dysku;
- dyskusja i konkluzje, kiedy warto (a kiedy nie) korzystać z oprogramowania niszczącego kasowane rzeczy (ewentualnie jakiego sposobu niszczenia danych używać dla swoich prywatnych celów).

PODSUMOWANIE/15 MIN:

Zakończenie zajęć może przybrać formę rozmowy z uczniami o tym, jakie ważne dla nich informacje oraz umiejętności zdobyli podczas lekcji i jak zamierzają je wykorzystać, korzystając z przeglądarek internetowych oraz ze swoich urządzeń.

Wskazówki dla prowadzącego

Realizowanie ćwiczeń z danego bloku tematycznego należy rozpocząć wprowadzeniem (można tu wykorzystać informacje wprowadzające do danego bloku znajdujące się w panelu ucznia) i zakończyć wspólną dyskusją oraz wnioskami.

W przypadku posiadania przez szkołę/placówkę komputerów przenośnych (laptopy, tablety), zajęcia nie muszą być przeprowadzane w standardowej sali komputerowej, jednak wszystkie urządzenia/komputery używane przez uczestników muszą mieć dostęp do internetu.

Tylko w drodze wyjątku ćwiczenie można przeprowadzić w formie pokazowej – na jednym komputerze podłączonym do projektora lub telewizora. Jednak ta forma ma duże ograniczenia. Po pierwsze, nie wszystkie bloki tematyczne można zrealizować (gdyż potrzebna jest grupa osób) oraz po drugie, forma pokazowa nie ćwiczy umiejętności uczestników, którzy pozostają biernymi odbiorcami pokazu. W związku z tym jest zdecydowanie odradzana – wspomniana została jedynie na wypadek, gdyby nie można było przeprowadzić ćwiczenia z nagłych powodów technicznych.

Prowadzącymi ćwiczenie niekoniecznie muszą być nauczyciele informatyki, jednak powinni mieć podstawową wiedzę z zakresu bezpieczeństwa informacji, aby móc prowadzić dyskusje i odpowiadać na ewentualne pytania uczniów.

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.



notatki





notatki



